



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
– PPGEduc

LÍLIAN FONSECA LIMA

**INFÂNCIA, LEITURA LITERÁRIA E DIFERENÇAS NA EXPERIÊNCIA
EDUCATIVA DE FUTURAS PROFESSORAS: SENTIDOS QUE ATRAVESSAM
LIMITES DE GÊNERO**



SALVADOR
2024

LÍLIAN FONSECA LIMA

**INFÂNCIA, LEITURA LITERÁRIA E DIFERENÇAS NA EXPERIÊNCIA
EDUCATIVA DE FUTURAS PROFESSORAS: SENTIDOS QUE ATRAVESSAM
LIMITES DE GÊNERO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da
Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Linha 2 - Educação, Práxis Pedagógica e Formação do
Educador e vinculada ao Grupo de Pesquisa e Estudos em
Leitura e Contação de História -GPELCH.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Rosemary Lapa de Oliveira

SALVADOR
2024

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

L732i

Lima, Lillian Fonseca

Infância, leitura e diferenças na experiência educativa de futuras professoras: sentidos que atravessam limites de gênero / Lillian Fonseca Lima. - Salvador, 2024.

198 fls : il.

Orientador(a): Profª Drª Rosemary Lapa de Oliveira.

Inclui Referências

Tese (Doutorado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I. 2024.

1.Professores - formação. 2.Leitura (primeira infância). 3.Análise do discurso.

CDD: 378

FOLHA DE APROVAÇÃO

INFÂNCIA, LEITURA LITERÁRIA E DIFERENÇAS NA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DE FUTURAS PROFESSORAS: SENTIDOS QUE ATRAVESSAM LIMITES DE GÊNERO

LÍLIAN FONSECA LIMA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, em 30 de novembro de 2023, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Profa. Dra. Rosemary Lapa de Oliveira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Licia Maria Freire Beltrão
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Educação.
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Marilete Calegari Cardoso
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Luciana Sacramento Moreno Gonçalves
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Linguística e Letras
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Brasil



Profa. Dra. Maria da Conceição Alves Ferreira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Brasil

*Ao meu pai Antônio (in memorian), estaria orgulhoso desse momento
À minha mãe Noélia, docente e inspiradora da minha profissão
Mel e Marina, sobrinhas apaixonantes em que toda história cabe em
sua imaginação
À Zilda, amada companheira e incentivadora
Às minhas irmãs Cristiane e Leila; ao meu irmão Marlon que sempre
festejam minhas conquistas.*

AGRADECIMENTOS

Quantos agradecimentos cabem nesse momento? Difícil responder, porque a trajetória do início até a finalização deste trabalho perpassa pelas diferentes pessoas que nos constituem, e isto engloba uma vida toda. As pessoas a quem dirijo meus agradecimentos estão para além dos momentos em que escrevi essas páginas, se encontram no tempo e nos efeitos dos cruzamentos dessas muitas vidas e histórias que me constituíram.

Em princípio é necessário providências junto aos setores administrativos aos quais no exercício da função de docente estamos vinculadas. Agradeço à Universidade do Estado da Bahia que em parte se faz institucionalmente através das docentes da Área de Didática, Tecnologias e da Comissão Setorial de Estágio/Pedagogia, do Colegiado do Curso e do Departamento de Educação (DEDCI), que no exercício funcional reconhecem a importância e incentivam a qualificação profissional de seus membros.

Profª Drª Rosemary Lapa Oliveira querida orientadora, sua competência, leveza e generosidade intelectual me tocam sensivelmente. Obrigada por segurar minha mão sem hesitar, pelas sugestões precisas e necessárias, pela mudança assertiva no olhar do objeto de pesquisa. Estar contigo e contar essa história floresceu meu aprendizado.

Outras docentes também me apontaram caminhos e acreditaram na potencialidade desta tese, sou grata à banca examinadora em sua caleidoscópica composição, Marilete Cardoso, Lícia Beltrão, Maria da Conceição Ferreira e Luciana Sacramento.

Aqueles que na luta incansável por uma utopia educativa não esmorecem, ensinam e aprendem. Docentes do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, meu apreço e admiração. Nesse lugar o suporte administrativo é essencial, estendo os agradecimentos aos funcionários deste programa.

Colegas da turma 2020, ainda que tenhamos sido distanciados pela pandemia, a tela nos aproximou e proporcionou afetos e aprendizagens, obrigada pelas trocas.

Patrícia Rosângela e Ediênio Farias colegas de turma, obrigada pela amizade construída, pela incursão por ideias mirabolantes, pelas aprendizagens e pelo prazer da companhia e das risadas, estão no meu coração.

Nesse espaço cabe também colegas do Grupo de Pesquisa GPELCH, lugar de aproximações teóricas, de diálogos fecundos e de muito afeto. Gratidão!

Especialmente às leitoras/colaboradoras da pesquisa: Alice, Janete, Ubirane, Luciene. Gratidão pela generosidade, em meu coração fazem morada.

Mas há também aqueles outros, sabe... a quem também precisamos externar nossa conexão e gratidão.

A conexão com a Fé, sinto sua força e poder.

Aqueles que me geraram, me cuidam, me apoiam e não medem esforços para me educar, meu pai Antônio (*in memoriam*) e minha mãe Noélia minha gratidão e amor.

Quando estávamos impedidas de nos aventurar por outras paragens, nossa casa foi ambiente laboral, educacional e lar. Obrigada Zilda, pela presença amorosa, sábia e encantadora ao compartilhar comigo sentimentos, ideias, chás, banana com maçã, passas e canela em momentos de incertezas tornando-os preciosos e por isso leves.

À Cristiane, Leila, Marlon, Marina e Melissa espero corresponder em amor e disponibilidade.

Obrigada amigas dos vários ambientes sociais que participamos e que são importantes na exata medida, Suely, Tatiane, Celma, Gabriela, Carla Lima, Conceição. Preciso dizer a Mari e Vitória da minha gratidão pelos laços de carinho, confiança e incentivo que nos une, são irmãs da vida.

Agradeço a tia Maria pelo interesse genuíno em saber se o trabalho já terminou.

“As pessoas não morrem, ficam encantadas...” é o derradeiro agradecimento, à voz do pai que ouço.

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.
A mãe disse que carregava água na peneira
Era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.
A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água
O mesmo que criar peixes no bolso.
O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.
A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores e até infinitos.
[...]
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.
(Manoel de Barros)

RESUMO

Esta tese apresenta uma maneira de compreender o saber da experiência educativa ao analisar as relações entre a leitura literária nas diferenças e suas ressonâncias na experiência educativa de futuros docentes. Esta experiência constrói saberes – se for apresentada numa dimensão para além da teoria e prática – pensados em sua inovação, resultam um novo conhecimento disparado pelo texto literário para infância, de modo a promover reflexão sobre os sentidos de um texto de literatura para quem o experienciou. A partir de um enfoque transdisciplinar e orientada por uma perspectiva discursiva, são apresentadas as possibilidades de compreensão da problemática a partir das contribuições teóricas de diferentes áreas do saber como a Formação docente, Literatura, Análise do Discurso Francesa e os Estudos de Gênero. A aposta é de que a experiência educativa subsidiada pelo conhecimento com as diferenças é o que lhe dá sua urdidura e perspectivas como num caleidoscópio. Constituída pela trama de fios dos discursos que se conectam a ela para: a) questionar a ausência de textos na literatura para infância que aborde questões de gênero e sexualidade; b) proporcionar a efetiva vivência de textos ficcionais que apresentam um outro viés para pensar a leitura literária; c) experimentar possibilidades afetivas, teóricas e práticas permita que se possa anunciar possibilidades de uma educação partindo dela. Para tanto, foram desenvolvidas através do Círculo de Experiência Literária alternativas para pensar a experiência educativa, a partir das bases teóricas de Contreras Domingo; Pérez de Lara (2010), Contreras Domingo (2013) e Larrosa (2019, 2004); Oliveira (2019, 2018), Orlandi (1987, 2007) para pensar a leitura e o campo discursivo; e dos estudos de Louro (1997, 2000, 2013); Débora Britzman (1996, 2009); bell hooks (2016, 2013) para abordar as diferenças de gênero e sexualidade e pensar a experiência literária por outra lógica. As colaboradoras da pesquisa foram graduandas concluintes do curso de Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade do Estado Bahia, no Campus I. É uma pesquisa qualitativa pautada na etnopesquisa implicada de Macedo (2012), de natureza interpretativa, que coloca em evidência a leitura e a expressão do repertório formativo experimentado nas etapas empíricas *Arqueologia literária e Horizontes literário*, do dispositivo Círculo de Experiência Literária. O *corpus* de análise foi constituído das narrativas/textos das colaboradoras na experiência do círculo. Para análise e interpretação do *corpus*, buscou-se inspiração no campo da Análise do Discurso tomando por foco os estudos de Eni Orlandi numa interface com os estudos em Educação e das diferenças de gênero e sexualidade. Como principais resultados decorrentes da experiência educativa no Círculo de Experiência Literária, destacou-se a potência formativa das leituras, impactando positivamente para a construção e (re)significação de saberes profissionais, do mundo e de si mesmo, despertando a criticidade, o olhar para outras realidades com vistas a quebra de paradigmas e a necessidade desse saber se constituir parte integrante dos currículos formativos.

Palavras-chave: experiência educativa; infância; leitura literária; diferenças de gênero e sexualidade.

RÉSUMÉ

Cette thèse présente une manière de comprendre le savoir de l'expérience éducative au moment où elle analyse les relations entre la lecture littéraire dans les différences et ses résonances dans l'expérience éducative des futurs enseignants. Cette expérience construit des savoirs - si elle est présentée dans une dimension au-delà de la théorie et de la pratique - considérées dans son innovation, elle offre des nouvelles connaissances reveillées par le texte littéraire pour l'enfance, de façon à promouvoir la réflexion sur les significations d'un texte littéraire pour celui qui l'a expérimenté. A partir d'une approche transdisciplinaire et orientée par une perspective discursive, les possibilités de compréhension de la problématique sont présentées à partir d'apports théoriques issus de différents domaines de connaissances tels que la formation des enseignants, la littérature, l'analyse du discours française et les études de genre. Le pari est que l'expérience éducative subventionnée par la connaissance avec les différences est ce qui lui donne sa trame et ses perspectives comme dans un kaléidoscope. Constitué par la trame des fils des discours qui s'y connectent pour: a) mettre en question l'absence de textes dans la littérature pour l'enfance abordant les questions de genre et de sexualité; b) offrir une expérience efficace de textes de fiction qui présentent une autre perspective pour penser la lecture littéraire; c) expérimenter des possibilités affectives, théoriques et pratiques permettant d'annoncer des possibilités d'une éducation basées sur elle-même. À cette fin, des alternatives ont été développées à travers le Cercle d'Expérience Littéraire pour réfléchir sur l'expérience éducative à partir des bases théoriques de Contreras Domingo; Pérez de Lara (2010), Contreras Domingo (2013) et Larrosa (2019, 2004); Oliveira (2019, 2018), Orlandi (1987, 2007) pour réfléchir sur la lecture et le champ discursif; et les études de Louro (1997, 2000, 2013); Débora Britzman (1996, 2009); bell hooks (2016, 2013) pour aborder les différences de genre et de sexualité et penser l'expérience littéraire à travers une autre logique. Les collaboratrices de la recherche étaient des étudiantes du dernier cycle du cours de Formation d'Enseignant des Écoles du Département d'Éducation de l'Université de l'État de Bahia, au Campus I. Il s'agit d'une recherche qualitative basée sur l'ethno-recherche impliquée par Macedo (2012), de nature interprétative, qui met en évidence la lecture et l'expression du répertoire formatif expérimenté dans les étapes empiriques *Archéologie Littéraire et Horizons Littéraires*, du dispositif Cercle d'Expérience Littéraire. Le *corpus* d'analyse était constitué des récits/textes des collaboratrices dans l'expérience du cercle. Pour l'analyse et l'interprétation du *corpus*, on a établi un dialogue avec le domaine de l'Analyse du Discours, en se concentrant sur les études d'Eni Orlandi en interface avec les études sur l'Éducation et les différences de genre et de sexualité. Comme principaux résultats issus de l'expérience éducative dans le Cercle d'Expérience Littéraire se distingue le pouvoir formateur des lectures, impactant positivement pour la construction et la (re)signification des savoirs professionnelles, du monde et de soi-même, éveillant la criticité, le regard sur d'autres réalités dans une perspective de rupture des paradigmes et la demande pour que ces connaissances fassent partie intégrante des programmes de formation.

Mots-clés: expérience éducative; enfance; lecture littéraire; différences de genre et de sexualité.

RESUMEN

Esta tesis presenta una forma de entender el conocimiento de la experiencia educativa al analizar las relaciones entre la lectura literaria en las diferencias y sus resonancias en la experiencia educativa de futuros docentes. Esta experiencia construye conocimientos, si se presenta en una dimensión más allá de la teoría y la práctica, pensados en su innovación, resultan en un nuevo conocimiento desencadenado por el texto literario para la infancia, con el fin de promover la reflexión sobre los sentidos de un texto de literatura para quien lo ha experimentado. A partir de un enfoque transdisciplinario y orientado desde una perspectiva discursiva, se presentan las posibilidades de comprensión de la problemática a partir de las contribuciones teóricas de diferentes áreas del conocimiento como la Formación docente, Literatura, Análisis del Discurso Francés y los Estudios de Género. La apuesta es que la experiencia educativa sustentada en el conocimiento con las diferencias es lo que le da su entramado y perspectivas, como en un caleidoscopio. Constituida por la trama de hilos de los discursos que se conectan a ella para: a) cuestionar la ausencia de textos en la literatura infantil que aborden cuestiones de género y sexualidad; b) proporcionar la vivencia efectiva de textos de ficción que presentan un enfoque diferente para pensar la lectura literaria; c) experimentar posibilidades afectivas, teóricas y prácticas que permitan anunciar posibilidades de una educación que parte de ella. Para ello, se han desarrollado a través del Círculo de Experiencia Literaria alternativas para pensar la experiencia educativa, basadas en las teorías de Contreras Domingo y Pérez de Lara (2010), Contreras Domingo (2013) y Larrosa (2019, 2004); Oliveira (2019, 2018); Orlandi (1987, 2007) para reflexionar sobre la lectura y el campo discursivo; y en los estudios de Louro (1997, 2000, 2013), Débora Britzman (1996, 2009), bell hooks (2016, 2013) para abordar las diferencias de género y sexualidad y repensar la experiencia literaria desde otra lógica. Las colaboradoras de la investigación eran alumnas que estaban en la etapa final de la carrera de Pedagogía en el Departamento de Educación de la Universidad del Estado de Bahia, Campus I. Es una investigación cualitativa basada en la Investigación etnográfica implicada Macedo (2012), de naturaleza interpretativa, que destaca la lectura y la expresión del repertorio formativo experimentado en las etapas empíricas *Arqueología literaria* y *Horizontes literarios*, del dispositivo Círculo de Experiencia Literaria. El *corpus* de análisis estuvo compuesto por las narrativas/textos de las colaboradoras en la experiencia del círculo. Para el análisis e interpretación del *corpus*, se buscó diálogo en el campo del Análisis del Discurso, centrando el enfoque en los estudios de Eni Orlandi en una interacción con los estudios en Educación y las diferencias de género y sexualidad. Como principales resultados derivados de la experiencia educativa en el Círculo de Experiencia Literaria, se destacó la potencia formativa de las lecturas, que impactaron positivamente en la construcción y resignificación de conocimientos profesionales, del mundo y de uno mismo, despertando la capacidad crítica y la mirada hacia otras realidades con el objetivo de romper paradigmas y la necesidad de que este conocimiento forme parte integral de los currículos formativos.

Palabras clave: experiencia educativa; Infancia; lectura literaria; diferencias de género y sexualidad.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Crianças.....	14
Figura 2	Sentidos da palavra experiência I.....	36
Figura 3	Sentidos da palavra experiência II.....	36
Figura 4	Imagem do lócus da pesquisa.....	94
Quadro 1	Sinopses das poesias e histórias utilizadas nas etapas do CEL.....	110
Figura 5	Imagem textos poéticos utilizados na arqueologia literária.....	111
Quadro 2	Círculo de Experiência Literária - Etapa Arqueologia literária.....	112
Figura 6	Imagem produzida por Ali	115
Figura 7	Imagem produzida por Jane	116
Figura 8	Imagem produzida por Ubi	117
Figura 9	Imagem das capas dos livros utilizados na etapa horizonte literário.....	121
Quadro 3	Círculo de Experiência Literária - Etapa: Horizontes literário.....	121
Figura 10	Imagem do último encontro do Círculo de Experiencia Literária.....	129
Diagrama 1	representação da constituição do Círculo de Experiência Literária.....	130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
CEL	Círculo de Experiência Literária
DEDC I	Departamento de Educação Campus I
DP	Discurso Pedagógico
FD	Formação discursiva
FI	Formação Ideológica
IES	Instituição de Ensino Superior
NRP	Núcleo de Residência Pedagógica
RP	Residência Pedagógica
SD	Sequência discursiva
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	FRESTAS PARA LER ESSE LUGAR CHAMADO PESQUISA: SIGNIFICANTES.....	14
1.2	SENTIDOS DA EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIA E MENOS VERDADES..	16
2	O VITRAL DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA: OFÍCIO DOCENTE E O CONHECIMENTO NA CONTEMPORANEIDADE	27
2.1	OFÍCIO DOCENTE: POR ENTRE MÁSCARAS E CALEIDOSCÓPIOS...	28
2.2	EXPERIÊNCIA EDUCATIVA: FISSURAS PARA PENSAR AS DIFERENÇAS.....	33
2.2.1	Etimologia da palavra experiência e presença na vida cotidiana	35
2.2.2	Girando o caleidoscópio... Novas imagens com alguns postulados	37
2.2.3	A experiência educativa: relação de sentidos entre sujeito docente e o outro do seu ofício	43
2.2.4	Breve panorama sobre contemporaneidade e conhecimento	47
3	O OUTRO DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA: AS CRIANÇAS E A CONSTITUIÇÃO DE SUAS INFÂNCIAS	53
3.1	MÚLTIPLAS INFÂNCIAS E A CRIANÇA QUE CORREU A HISTÓRIA.	54
3.2	MENINO A BICO DE PENA OU O SENTIDO DAS COISAS QUE SÃO....	61
4	NO ESPELHO DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA: DISCURSO PEDAGÓGICO, LITERATURA E AS DIFERENÇAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE	66
4.1	CENAS PARA PENSAR OS SUJEITOS E A SALA DE AULA: O DISCURSO QUE MARCA AS DIFERENÇAS.....	66
4.2	SABERES PARA COMPREENDER AS DIFERENÇAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE.....	73
4.2.1	A literatura como prática e ação libertadora	80
4.2.2	Leitura literária e diferenças: um entrelaçamento	84
5	INVESTIGAR A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA: COMPOSIÇÕES EMPÍRICAS	91
5.1	O LUGAR EMPÍRICO DE PESQUISA E SEUS HABITANTES.....	93
5.1.1	As colaboradoras da pesquisa	95
5.2	O ENCONTRO COM A ABORADAGEM METODOLÓGICA DA ANÁLISE DO DISCURSO – AD.....	97
5.2.1	A constituição do corpus de análise	103
5.3	DOIS MOVIMENTOS EMPÍRICOS E UM DISPOSITIVO.....	106
5.4	AMPLIAR FRONTEIRAS DE LEITURA: O DISPOSITIVO CÍRCULO DE EXPERIÊNCIA LITERÁRIA (CEL)	107

5.4.1	A experiência de leitura no acontecimento poético da arqueologia literária.....	111
5.4.2	A leitura no acontecimento da etapa horizonte literário: textos fora do circuito.....	120
5.4.3	Representação gráfica do Círculo de Experiência Literária – CEL.....	130
6	SENTIDOS FORJADOS NA EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA.....	131
6.1	LEITURAS POÉTICAS: SENTIDOS INESPERADOS, RESGATADOS E AS FALTAS.....	133
6.2	LEITURAS FORA DO CIRCUITO: DESCONSTRUINDO VERDADES....	145
7	COROLÁRIO... OU O DESFECHO DE UMA PERIGOSA EXPERIÊNCIA DE LEITURA.....	157
	REFERÊNCIAS.....	165
	APÊNDICE A – Carta convite.....	179
	APÊNDICE B – Termo Consentimento Livre e Esclarecido.....	180
	APÊNDICE C – Sistematização didática das etapas empíricas da pesquisa...	182
	APÊNDICE D – Roteiro encontro 01 - CEL.....	187
	APÊNDICE E – Roteiro encontro 02 - CEL.....	189
	APÊNDICE F – Roteiro encontro 03 - CEL.....	191
	APÊNDICE G – Roteiro encontro 04 - CEL.....	192
	APÊNDICE H – Roteiro encontro 05 - CEL.....	193
	APÊNDICE I – Roteiro encontro 06 - CEL.....	194
	APÊNDICE J – Roteiro encontro 07 – CEL.....	195
	APÊNDICE K – Roteiro encontro 08 - CEL.....	196
	APÊNDICE L – Roteiro encontro 09 - CEL.....	197

1 INTRODUÇÃO

Figura 1 – Crianças



Fonte: Laerte Coutinho (2022).

As diversas experiências de ser criança em suas infâncias marcam as relações entre sujeito e linguagem. O que e como se diz, vincula-se ao lugar em que esse dizer se produz, de tal maneira que as proposições mudam de sentido de acordo com as formações discursivas em que se inserem.

Considerando que os sentidos são muitos e dependem de condições de produção sempre muito particulares, o texto acima é apresentado para apreciação, leitura, deleite e enleituramento. Cada qual com suas posições sujeito assumidas ou opacionadas por suas trajetórias de vida e formação.

Nos textos que se seguem, são oferecidos elementos para aprofundar e aguçar a criticidade ao significar possíveis interpretações.

1.1 FRESTAS PARA LER ESSE LUGAR CHAMADO PESQUISA: SIGNIFICANTES

Havia uma jovem mulher presa por conspirar contra o invasor alemão. Ela se chamava Charlotte Delbo¹ e sozinha em sua cela, não tinha acesso à leitura. Engenhosamente Delbo tece uma corda com fios retirados de seu cobertor, para receber os livros retirados da biblioteca pela prisioneira da cela abaixo. Assim, passa a contar com a voz de um companheiro de cárcere, Fabrice del Dongo, personagem que ameniza sua solidão. Sua voz se cala, durante a viagem nos vagões do trem que a conduz a Auschwitz. No entanto, Charlotte escuta uma outra, a de Alceste, que lhe explica sobre o inferno a que será submetida, também lhe apresenta a solidariedade. Durante o tempo de permanência no campo de concentração, outras vozes aparecem em diversos personagens.

No entanto, em seu retorno à França, o sofrimento decorrente da situação a que foi submetida no cárcere do campo, lhe causa um efeito que proíbe a

¹ “As personagens da leitura aqui referidas são Fabrice del Dongo, herói do romance *A Cartuxa de Parma* (1839), de Stendhal. Alceste, personagem da peça *O Misanthropo* (1666), de Molière. Notas do tradutor” (Todorov, 2009, p. 72-82).

imaginação, dispersa a ilusão e alega ser duvidosas as faces e os livros... Isto até que a personagem Alceste, seu companheiro na viagem de ida a Auschwitz, retorna e lhe arrebatou pela palavra, a partir daí Charlotte percebe e escreve o seguinte sobre as criaturas do poeta que leu 'são mais verdadeiras que as criaturas de carne e osso, porque são inesgotáveis. É por essa razão que elas são minhas companheiras, aquelas graças às quais estamos ligados a outros seres humanos, na cadeia dos seres e na cadeia da história' (Todorov, 2009, p. 75).

Embora eu não tivesse intimidade com a escrita do autor na época, a experiência de leitura de sua obra é uma experiência caleidoscópica. A partir da incursão pelas páginas do capítulo, ocorreu-me que não havia apenas uma resposta, mas uma multiplicidade que estava em aberto. Digo de forma breve, que não escapei ao que me aconteceu com a referida leitura, tocada pela indagação, o que pode a literatura? colocada por Tzvetan Todorov (2009), no início do capítulo que conta a história, repeti baixinho para mim a pergunta, como que a mastigar a miríade de respostas.

Por essa fresta, retomo um pouco do meu percurso pelas práticas de leitura, pois sempre guardei boa relação com os livros e a leitura. Quando criança pequena, ouvia estórias contadas por minha mãe, por minha avó, e quando já dominava o código escrito, me aventurava por ler textos de gêneros diversos. Ao longo do processo de escolarização na educação básica, tanto nas leituras das aulas de literatura ou nas bibliotecas que frequentava, fui apresentada a autores (em sua maioria homens) e romances que retratavam o amor da mocinha pelo rapaz, do herói viril, do casamento perfeito, da submissão feminina.

Não haveria outros modos de viver? Confesso! Quantas vezes desejei outros desfechos, ler outras cenas de amor, sonhava com isso... Agora sei o porquê... Para compreender o que é lido, dito, falado, escutado, se faz necessário ouvir o não dito, o omitido, os afetos, as entoações, compreender os sentidos, núcleos indissociáveis da nossa existência.

Mas qual o sentido dessas palavras? Um relato tão pessoal que relação tem com esta tese?

Dos muitos livros que li para fazer provas alguns estão esquecidos, outros lembro apenas para me distanciar deles... Bem, se a rememoração da minha experiência de leitora tem um significado, certamente foi para demonstrar que as muitas ausências de leitura que senti por variados motivos, não desejo que aconteça com muitas crianças, jovens e adultos. Se em algumas situações de ensino me senti sem argumento para combater preconceitos e ideias conservadoras não desejo que sejam estendidas a docentes pela ausência dos conhecimentos. Não almejo essa repetição.

É sobre isso que quero lhes dizer a partir das páginas seguintes. Uma conversa em torno da experiência de leitura, que por sua fecundidade investigativa produz ressonâncias ao fazer ecoar outros modos de nos relacionarmos com a educação literária de crianças.

1.2 SENTIDOS DA EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIA E MENOS VERDADES

A presente investigação emerge da minha trajetória pessoal, formativa, profissional e investigativa, e por esse laço, retomo os fios que tecem minha experiência da educação básica ao ensino superior. Assim ao tempo em que escrevo relatos de pesquisa vou me historicizando de como fui me constituindo, das vidas partilhadas, dos desafios enfrentados, dos projetos defendidos.

O percurso inicial de minha carreira profissional aconteceu na educação básica, onde lecionei em classes do Ensino Fundamental I e II, e no Ensino Médio (curso Normal e de Formação Geral).

Estas experiências propiciaram uma visão ampla do sistema público de ensino e suas facetas, as suas qualidades e suas dificuldades. Este espaço e tempo levaram-me a refletir sobre as necessidades de buscar estratégias para o ensino e a continuar acreditando na possibilidade de construção de novas práticas educativas.

Entre os anos de 2001 e 2003 conciliei ensinar na educação básica e no ensino superior, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, porém a opção por este último se deu por considerar as possibilidades, as oportunidades múltiplas que vislumbrava poder realizar na Universidade. O início dessa nova etapa como docente universitária e trabalhar com estágio supervisionado traz a compreensão do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Tais ações alimentadas por outras tantas, no exercício da experiência profissional ganham reforço com a orientação de monografias, na oitiva dos relatos de professores da educação básica e de alunos do curso de Pedagogia, permitem o movimento de diálogo teoria e prática, mas indicam que devemos buscar ir além da disposição teoria/prática.

No percurso do Mestrado em Educação e Contemporaneidade, com a defesa da dissertação intitulada *O Programa de Enriquecimento Instrumental – PEI: o que dizem os professores sobre o curso de formação* (Lima, 2007). Eu e as docentes colaboradoras experimentamos e dividimos dilemas quanto ao enfrentamento das condições de trabalho docente em relação a falta de acompanhamento, acúmulo de atividades e ausência da escuta sobre as necessidades laborais do docente e o quanto esses fatores são fundamentais para pensar o ser professor.

Aprofundando os estudos, somaram as pesquisas forjadas no âmbito do Grupo de Pesquisa GESTAR (CNPq/UESB) e no GEPBRINC (CNPq/UNEB) lócus de estudos e pesquisas no qual inserimos abordagem sobre as discussões de gênero e sexualidade, que tem gerado a escrita de artigos e apresentação de comunicações científicas. A participação no desenvolvimento das pesquisas, a exemplo da Construção e Mobilização de Saberes dos Docentes do centro de Convivência Infantil Casinha do Sol - UESB e Imagens e Narrativas do CCI Casinha do Sol: Fotografando o movimento de construção da mediação pedagógica de educadoras de crianças pequenas fortaleceram a necessidade em considerar a experiência, o cotidiano escolar e seus sujeitos, os conhecimentos e saberes que cingem as práticas e mobilizam as mediações pedagógicas.

No ano de 2017 passei a fazer parte do corpo docente da Universidade do Estado da Bahia – DEDC campus I – integrando a área de Didática e suas Tecnologias, ministrando a disciplinas Estágio Supervisionado.

Dentre as diversas atividades ali desempenhadas, aliando ao trabalho em turmas de Estágio Supervisionado agrega em atuação docente e à experiência com o Programa Nacional de Residência Pedagógica (PRP). O referido programa voltado para Iniciação à Docência e parte integrante da Política Nacional de Formação de Professores objetiva potencializar a formação inicial de professores através da constituição dos Núcleos de Residência Pedagógica (NRP), como informa Pereira (2020). Nesse programa desempenhei a função de docente/orientadora do Núcleo “Zuppa do Saber de Educação Infantil e Ensino Fundamental” (2018 a 2020). Além da tarefa de validar e ampliar o aplicativo do Banco de Aulas ‘Zupa do ‘Saber’ e a sua difusão, era propósito discutir “[...] a constituição da própria docência com os residentes que participam dessa experiência [...]” (Lago; Lima, 2020, p. 47).

Não poderia deixar passar ao largo, os estudos na disciplina Educação, Gênero e Sexualidades, neste Programa de Pós-Graduação. A experiência foi de fundamental importância, tanto para aquisição de conhecimentos quanto para o amadurecimento de questões para esta investigação.

Pensadas em conjunto, essas experiências somaram aos questionamentos, problematizações e reflexões aqui expostos e impulsionaram o desenvolvimento desta investigação, tomando como direção a experiência educativa da leitura literária com as diferenças enquanto princípio formativo. Para tanto, levamos em consideração o trabalho com a linguagem literária enquanto eixo privilegiado que permeia toda a educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental quando se trata do ensino com crianças.

E, assim, tenho buscado investigar as relações que permeiam o campo da educação e da formação de professores enquanto campo epistêmico, pedagógico e de prática social. Ao tempo em que, no exercício das atividades docente, desenvolvo o ensino propriamente dito, compartilho saberes, observo e analiso elementos da ação pedagógica. Coloco a minha prática pedagógica enquanto elemento de reflexão, pois compreendo que é no confronto das ações exercidas cotidianamente, nas tomadas de decisões e nas escolhas teóricas empreendidas que se firmam os subsídios para questionamento e surgimento de novos olhares sobre formação e docência, a qual se constitui uma prática social.

É do confronto com cenas do nosso cotidiano e suas familiaridades que o inusitado emerge, e ainda que algumas delas nos mostrem certa intimidade, podem não ser necessariamente conhecidas. Como postula Gilberto Velho (1978), ao pesquisador cabe o questionamento e o exame sistemático de seu próprio ambiente, pois a familiaridade ou costume com certa paisagem social, necessariamente não significa que compreenda a lógica de suas relações e o conhecimento pode estar comprometido pela rotina, hábitos e estereótipos, por isso há sempre algo a ser revelado.

Portanto, embora a incidência de muitas situações costumeiras aparente certa normalidade, é necessário suspeitar das evidências, pois estas muitas vezes condicionam o nosso olhar, cristalizando saberes, modos de ser e agir, normas e costumes, sinalizados como via de mão única, excluindo outras manifestações e limitando a compreensão de um conhecimento e mais especificamente de conhecimentos pedagógicos.

Sendo assim, esta pesquisa emergiu de minha trajetória profissional, pessoal e formativa. Nesse sentido, as experiências colocadas no movimento caleidoscópico da atuação profissional inscrito no cotidiano da formação docente, permitem constantes interlocuções no contexto educacional extremamente fecundas, ricas em proporcionar observações, problematizações e reflexões, tornando possível entender a formação como um processo lúdico, estético, construtivo, dinâmico e como *espaçotempos* (Alves, 2003) que se relacionam e retratam concepções e práticas, pintando, deixando as marcas, revelando singularidades prenhe de sentidos e criando uma grandeza de possibilidades.

Nesse contexto, a prática pedagógica desenvolvida com a leitura literária assume uma categoria central na educação da criança, constituindo-se num manancial de conhecimentos e saberes importantes e necessários para o exercício profissional de futuros docentes. A linguagem é uma competência humana e como prática social, permite expressar as singularidades, modos de pensar e agir, e por isso é um elemento constitutivo do processo de escolarização que se materializa de várias formas na ação de ensinar.

Nesta incursão por entre a formação inicial docente e as práticas pedagógicas nas escolas, um acontecimento frequente chamava minha atenção à medida que ampliava minha vivência no campo de estágio, indicando o quanto a linguagem literária se constitui eixo privilegiado no trabalho pedagógico na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, haja visto o quanto era solicitado nos projetos de estágio supervisionado que os futuros docentes desenvolvessem ações, tomando como tema direcionador a literatura. Notava que era necessário coletar maiores informações a respeito deste fazer para pensar sobre as implicações do frequente apelo ao uso desse conhecimento na constituição de saberes de futuros docentes em formação inicial.

Buscando melhor identificar as lacunas na produção do conhecimento em relação à nossa problemática, realizei um levantamento no banco de Teses e Dissertações da CAPES (no interstício 2016-2020). Utilizando o descritor professor-leitor, apurei um total de 21 trabalhos nos quais observa-se que as produções se referem a variados aspectos da leitura, tratam de um cenário marcadamente construído pela discussão do letramento. Encontrei uma produção privilegiando a formação leitora do professor, no entanto, em nenhum dos resumos abordava a leitura literária na formação inicial e a relação entre diversidade de gênero ou sexual.

Nessa conjuntura, em relação à leitura literária à medida que se expandem o leque de pesquisas voltadas sobre os atos de leitura de professores (Meireles, 2019), ampliam-se as fronteiras discursivas, demonstrando que é possível apreender os sentidos que se constituem nos textos, a exemplo daqueles inscritos no discurso de gênero e sexualidade que circulam (ou não) em espaços escolares e/ou não escolares, como uma possibilidade em alcançar contextos e grupos sociais diversos.

Nessa busca do referido banco de dados, também utilizei o descritor experiência educativa e obtive 79 resultados, nesses trabalhos a experiência educativa é tratada sob variados aspectos, tais como encontro/desencontro, atitudes emocionais, prática pedagógica, mediação, e direcionadas à discussão da questão teoria/prática e em apenas 01 deles a experiência educativa é tomada como perspectiva além da relação teoria/prática. Entretanto, nenhum traz a ótica da construção da relação entre experiência e saber na formação docente inicial entrecruzando com a leitura literária na infância em relação às diferenças de gênero e sexualidade, como ensejamos para essa investigação revelando uma lacuna na qual esta tese em curso pode contribuir.

A observação da incidência desse acontecimento é particularmente importante para entender a leitura como o que nos passa no sentido de que nos afeta, toca subjetivamente e transforma, revelando-se como promissor elemento para pensar a natureza dos saberes

oferecidos na formação docente que ao tomar forma mobilizam experiências de transformação (Contreras Domingo, 2010; Larrosa, 2002).

Apesar da relevância da leitura literária e de sua acentuada incidência no ensino infantil, constatar a ausência no uso de textos literários que retratassem as diferenças de gênero e sexualidade, revelava que ali havia um potencial no que pode ser vivenciado por professores em formação.

A falta de inclusão dessa temática no âmbito do ensino das primeiras etapas da educação básica nos instiga a investigá-la, pois os prejuízos gerados por tal negação, vão do aprender com e pelas diferenças ao apagamento de modos de ser, estar e viver, além de várias pesquisas demonstrarem que “muitos professores não se tornam leitores, não aprendem a usufruir o texto, não escrevem, deixaram de ler ou de gostar de ler e têm medo de escrever”. (Kramer, 1999, p. 43). Comparece na constatação da autora, que as condições de produção são um fator relevante no que se refere aos textos literários aos quais os professores têm acesso, indicando o papel que a leitura assume para a sua formação.

De acordo com Silva (2016), em que pese a profícua produção científica no campo da educação em torno da aprendizagem da docência e início da atividade profissional docente, não é possível precisar quais tipos de conhecimentos deveriam os professores possuir para lecionar, haja visto os condicionantes políticos, sociais, afetivos, que norteiam os cotidianos. A autora ressalta que as pesquisas no âmbito da formação têm “aberto novos caminhos, novas possibilidades [...]” (Silva, 2016, p. 39), e influenciado as legislações que regulamentam os cursos voltados para a formação docente no tocante às orientações curriculares.

Seguindo esse argumento, constato que estudos e pesquisas apontam novas abordagens no âmbito da formação docente que refutam a lógica formativa baseada na homogeneização que desconsidera as diferenças como caracterizadoras da sala de aula (Felipe, 2007; Louro, 1997, 2011). Destacamos tanto as pesquisas que lançam olhar sobre a relação que os sujeitos estabelecem com a leitura, quanto aquelas em que formação docente é concebida à partir do prisma do discurso (Andrade, 2014; Assolini, 2003; Kramer, 2013).

Por outro lado, assume fundamental importância para essa tese o estudo das diferenças, pois embora nem sempre contempladas nos cursos de formação de professores/as e nos currículos escolares, as diferenças de gênero e sexualidade estão presentes na sociedade, sendo constantemente acionadas nas diversas relações sociais e institucionais.

Estas são questões contemporâneas que produzem um efeito quando acionadas pela via da leitura literária no âmbito da formação docente. Assim, o conhecimento a esse respeito tem urgência em ser inserido nos currículos do curso de Pedagogia enquanto lugar da formação

inicial de docentes, bem como por ser parte do fazer pedagógico da docência, pois revelam como têm sido tratadas, retratas e discutidas nesses espaços.

Os resultados das pesquisas realizadas sobre a questão indicaram que os currículos, as normas, os materiais didáticos contribuem para reforçar as diferenças de gênero na escola e robustecer estereótipos e preconceitos (Felipe, 2007; Finco, 2010; Louro, 1997, 2011). Cada uma dessas questões atua discursivamente para a construção de uma suposta naturalidade, como forma de escamoteamento que impede de notar que “[...] meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentam, circulam e se agrupam de formas distintas” (Louro, 1997, p. 56).

No contexto escolar a ausência de um conhecimento mais amplo sobre essas diferenças é indicadora de posturas discriminatórias, preconceituosas, provavelmente advindas da equivocada preocupação do adulto em relação à orientação sexual da criança, pois “[...] qualquer possibilidade de rompimento das fronteiras de gênero aponta para uma classificação no campo da patologia, da anormalidade” (Felipe, 2000, p. 123).

Tal preocupação, ocorre, geralmente, por que docentes não conseguem, modo geral, diferenciar identidade de gênero da identidade sexual, pois conhecimentos insuficientes e práticas conservadoras e autoritárias, usam linguagens que tendem a confundí-las, não permitindo pensá-las distintivamente (Louro, 1997) e porque raramente esses assuntos são tratados na formação inicial ou continuada. Pensar sobre a questão do não saber lidar, indica as fragilidades do processo formativo, marcado pela ausência de discussões e debates sobre a temática que vai além de uma visão biologizante sobre gênero e sexualidade.

Em decorrência da abordagem biologizante, apresenta-se como resultado uma visão unilateral na qual o lugar da sexualidade no espaço escolar se consolida por uma concepção desta como prevenção e significando um pensar sobre as diferenças de gênero e sexualidade sob o ponto de vista colonizado, binarista enquanto expressão do determinismo biológico, gerando sérias consequências de diversas ordens à população LGBTQIA+.

Desse modo, os reflexos do apagamento geram consequências como apresentadas na Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil de 2016 tanto em relação ao desempenho, pois os estudantes que sofrem menos preconceito narram obter notas melhores em relação àqueles que sofrem constantes discriminação, quanto em relação às agressões sofridas. Sobre esse aspecto, as constantes agressões verbais contra estudantes LGBTQIA+ são causa de abandono escolar, baixo nível de autoestima e desejo de cometer suicídio (Cieglinsk, 2016).

Um outro dado também publicado pela referida agência, noticia que o primeiro obstáculo para inserir travestis e pessoas trans no mercado de trabalho formal é a escola. Essa

situação deve-se tanto pela ausência de políticas públicas de inclusão, quanto pela falta de debates sobre a necessidade de um ambiente diverso no espaço escolar. Dani Albi (2019)², primeira professora trans da Escola de Comunicação Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) denuncia que “[...] as pessoas transexuais e travestis recebem o maior estímulo à expulsão do ensino básico formal”.

Em relação às fontes de informações o Relatório de Gênero publicado pela UNESCO em junho de 2021, descreve que estudantes LGBTQIA+ são mais vitimizados e sofrem com ambiente escolar hostil na América Latina, o que faz o órgão apelar para uma maior inclusão e educação sobre a diversidade sexual. O estudo aponta, que tal situação é geradora de insegurança e chega a dobrar a probabilidade de abandono escolar. Ademais, corrobora para o desenvolvimento de quadros de depressão entre crianças, jovens e adultos LGBTQIA+, estes dados reforçam e ampliam àqueles já expostos no documento anterior.

O documento também ressalta que diversos países no mundo inteiro “[...] têm dificuldades de abordar orientação sexual, identidade de gênero, e expressão de gênero em currículos e livros didáticos [...]” (UNESCO, 2021, p. 46). Não obstante, “[...] somado aos estereótipos e à discriminação na vida escolar cotidiana, isso pode ter efeitos negativos em alunos que se identificam como lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e intersexo (LGBTI).” (UNESCO, 2021, p. 46).

Em nosso país, este fato se confirma uma vez que, o governo brasileiro na gestão compreendida entre os anos 2019 à 2022, esteve comprometido em eliminar conteúdos LGBTQIA+ de todos os debates, dos currículos e dos livros didáticos. Entretanto, passado este tempo de coerção, silenciamento e invisibilidade, se faz necessário envidar forças e “[...] preparar o corpo docente para criar ambientes escolares mais inclusivos e para que os estudantes se sintam seguros para denunciar caso sejam vítimas de assédio”. como ressalta Cláudia Uribe³ (apud América [...], 2016).

É deste movimento que a tessitura do objeto de investigação desta tese se faz, nas rupturas, nos inacabamentos e tensionamentos que brota do trabalho de aprimoramento de uma problemática, na atenção ao que nos acontece de forma existencial e no modo como afeta o nosso ser (Contreras Domingo, 2016).

Iniciativas desta natureza são fissuras que abrem espaço para o surgimento de questões e investigações educativas, que se fazem relevantes em um cenário tão complexo como o contemporâneo em que diferentes demandas acerca da construção do conhecimento dentro da

² Dani Albi é doutora em Letras (UFRJ), Diretora Nacional da UNALGBTQI+.

³ Diretora do escritório de educação da Unesco na América Latina.

profissão docente estão postas, isto implica considerar os processos discursivos e subjetivos na constituição de saberes para a formação do futuro professor, quesito crucial para uma formação profissional humana emancipatória.

Tal atitude demanda empregar uma visão mais ampliada sobre os processos formativos, abrir possibilidades e sentidos quanto à aquisição de conhecimentos e saberes sobre a futura profissão, buscando naquelas “[...] experiências cotidianas miúdas nas brechas, nas frestas e fissuras, nas reexistências afirmativas, nas transgressões, nas rasuras, nas rebeldias e traições cotidianas, nas opacidades, na clandestinidade, nas diversas micro-ousadias, nas epifanias que irrompem, acontecem ações instituintes” (Macedo, 2012, p. 12), possíveis caminhos para novas aprendizagens.

Nessa perspectiva, pensar a leitura literária para a infância com as diferenças de gênero e sexualidade na formação inicial docente, descende das experiências vivenciadas ao longo da vida, como docente do curso de Pedagogia e principalmente nas atividades realizadas com o componente Estágio Supervisionado e no Programa Residência Pedagógica, constituindo o ponto direcionador do meu olhar na construção do objeto desta investigação – a leitura literária para infância com as diferenças de gênero e sexualidade na formação inicial docente.

Logo, sendo possível pensar o processo formativo como uma experiência educativa, foi oportunizada outras formas de saber e de relação com o saber; que deixa marcas do vivido, coadunando com a proposição de “[...] um acontecimento da pluralidade e da diferença, como aventura rumo ao desconhecido e como produção infinita de sentido [...]” nas palavras de Larrosa (2019, p. 18).

Ao considerar a experiência como instituinte de valores, sentidos e subjetividades, em sua dimensão epistêmica recorro ao que postula Contreras Domingo (2010, 2016) pois o sentido da experiência está em explorar a experiência educativa de uma certa maneira em que se preste atenção nas vidas implicadas; em suas relações e sentidos, pois para o autor, a experiência

[...] vai além dos acontecimentos vividos, das coisas que fizemos ou experimentamos ao longo da vida. [...] a experiência é interromper o fluxo do bom senso, que recolhe tudo, mas nada modifica, abrir-se para as questões sobre o que você vivenciou e não pensou sobre isso, ou o que está planejado e tem por fazer (Contreras Domingo, 2010, p. 67, tradução nossa).⁴

Dessa forma, adotar a experiência educativa como eixo norteador da pesquisa requer a busca por um saber que não está desvinculado do vivido. Assim, ao tempo em que como numa

⁴ “[...] va más allá de los sucesos vividos, de las cosas realizadas o experimentadas a lo largo de nuestra vida. [...] es interrumpir el flujo del sentido común, que todo lo recoge pero nada modifica, para abrirse a las preguntas que lo vivido, y lo no pensado de ello, o lo no previsto, tienen por hacerte”.

viagem que ao retornarmos não é possível ignorar as marcas que se fixam em nossos corpos e mentes, deixadas por pessoas, descobertas, informações e sensações experimentadas pelo caminho, ao delinear o percurso de trajetórias formativas é possível pensar o novo atribuindo novas significações e sentidos.

Pensar a experiência educativa no movimento da leitura literária com futuros docentes, se filia à ideia de pensar a educação para além da ciência/técnica e/ou teoria/prática, o que contribui para a construção do objeto a leitura literária para infância com as diferenças de gênero e sexualidade na formação inicial docente.

Em razão disso, a ideia norteadora para esta tese está no discurso como produtor de sentido que se faz pela linguagem, tem na literatura uma de suas expressões, e, por este meio, se prescreve e instauram normas, modos de ser, viver e estar. Essa perspectiva concorre para defendermos os seguintes argumentos de tese:

- I. a ideia de experiência educativa como eixo requer pensar a formação docente como ato educativo de relação aberta na relação com o outro, seus mistérios e sentidos que atribuem;
- II. considerar na experiência literária (não somente o que se viveu, mas o que se vive) e seu potencial formativo para a construção de um novo saber sobre gênero e sexualidade na profissão docente;
- III. implica garantir no processo formativo a articulação de múltiplos saberes sobre a literatura para infância com temáticas das diferenças de gênero e sexualidade.

Em vista desses argumentos a questão que colocamos para esta tese descende desse contexto e assim assenta: Como a experiência educativa de leitura literária para a infância se inscreve no discurso de professores em formação inicial e concorre para (re)significar saberes sobre as diferenças de gênero e sexualidade?

Dessa maneira, entendemos a experiência educativa de leitura literária no âmbito discursivo como instituinte de valores, sentidos e subjetividades na relação com o saber. No contexto em que se insere essa proposta de investigação, destaca-se como objetivo geral analisar os sentidos sobre diferenças de gênero e sexualidade através da leitura literária (re)significando esses saberes na formação docente.

A partir disso, objetivamos de forma mais específica: identificar no discurso dos docentes em formação o percurso para constituir leitura literária, possíveis ausências e silêncios; apreender nos discursos os sentidos sobre as diferenças de gênero e sexualidade construídos na experiência formativa literária; analisar as ressonâncias dos saberes construídos sobre diferenças de gênero e sexualidade na formação docente.

Para responder a questão de tese, criei o Círculo de Experiência Literária (CEL). Esse dispositivo empírico se apresentou adequado à proposta metodológica da investigação, uma vez que proporciona coerência, empreendimento de novos olhares e rigor necessário para a realização das ações empíricas em uma pesquisa no campo da educação. Os Círculos de Leitura, nesta pesquisa recebem a denominação de CEL e está subdividido em duas etapas – Arqueologia literária com quatro (4) encontros e Horizonte literário, com cinco (5) encontros – ocorridos ao longo do ano de 2022 pela plataforma Google Meet.

A análise e interpretação se deu no âmbito da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, tomando como referência os estudos de Eni Orlandi, em diálogo com os princípios teóricos sobre a experiência educativa e literária de Domingos Contreras e Núria Perez; Jorge Larrosa e dos estudos de gênero com Guacyra Louro, Déborah Britzman; bell hooks, assim os dados gerados foram analisados no âmbito dessa perspectiva de análise. O *corpus* constituído deu origem aos recortes enquanto unidades de análise.

Considerando essa composição inicial, esta tese se organiza da seguinte maneira:

A **Seção 1 “Introdução”** é precedida de algumas fissuras por onde delinheio minhas experiências e a implicação com o objeto da tese, prosseguindo para a introdução propriamente dita para problematizar a temática, jogar luz sobre a questão e o objeto de pesquisa bem como sobre os objetivos geral e específicos.

A **Seção 2 - “O vitral da experiência educativa: ofício docente e o conhecimento na contemporaneidade”** - se estrutura sobre o prisma da experiência educativa constituída como um caleidoscópio que reflete o conhecimento na contemporaneidade. Apresento as relações entre a formação inicial de professores e o conhecimento, trazendo um entrecruzamento com o conceito de experiência educativa estabelecendo uma reflexão em torno de algumas concepções que permearam o debate acerca da validade do conhecimento da experiência ao longo da história.

A **Seção 3 – “O outro da experiência educativa: as crianças e a constituição de suas infâncias”** - abordo a experiência de ser criança em suas infâncias no curso da história, marcadas pela relação entre sujeito e linguagem, ao tempo em que inscrevo um olhar discursivo acerca do universo das infâncias.

A **Seção 4 – “No espelho da experiência educativa: discurso pedagógico, literatura e as diferenças de gênero e sexualidade”** – reflete o entrelaçamento entre a leitura literária com as questões de gênero e sexualidade e as proximidades com alguns conceitos da Análise Discurso.

A Seção 5 – “Investigar a experiência educativa: composições empíricas” - é a presença empírica da tese e a constituição desta como espaço de experiência com a leitura literária outra. Descrevo a abordagem e a inspiração na etnopesquisa implicada, que se realizou com a participação com colaborações de 04 estudantes concluintes de graduação do curso de Pedagogia do Departamento de Educação, campus I da UNEB. Detalho os critérios para composição do grupo. Destaco o encontro com os pressupostos da Análise do Discurso. Contextualizo empiricamente o lugar e as habitantes da pesquisa e esmiuço as fases empíricas que contempla o dispositivo Círculo de Experiência Literária descrevendo o acontecimento de suas etapas: Arqueologia literária e Horizontes literários na pesquisa de campo. Destaco a perspectiva de análise do corpus.

A Seção 6 – “Sentidos forjados na experiência de leitura” analisa e interpreta o discurso cujos sentidos que ecoam são desvelados a partir da experiência da leitura literária para infância através do dispositivo Círculo de Experiência Literária.

A Seção 7 – “Corolário... ou os sentidos de uma perigosa experiência de leitura” visa o entrelaçamento dos elementos constituintes desta pesquisa e fomenta a ligação com os argumentos de tese. Defendo que a experiência de leitura promove a capacidade de (re)significação dos saberes profissionais, do mundo e de si mesmo e se consagra formativa a partir das seguintes dimensões: enquanto ação curricular como forma de ampliação da oferta e pluralidade do conhecimento de leituras literárias em relação às questões de gênero e sexualidade; problematização do espaço formativo, produzindo rupturas; discussão das práticas e seus sujeitos para redescobrir e desconstruir significados.

2 O VITRAL DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA: OFÍCIO DOCENTE E O CONHECIMENTO NA CONTEMPORANEIDADE

Viagem. Mais atraente do que chegar aos lugares é transitar entre um e outro. Deixei-me onde parti. Intervalei-me.

Numa cabine de trem, com um projetor de *slides*: Duas telas: uma dentro, outra fora. A de dentro é uma tela escura, por detrás da retina, onde o pensamento é uma ideia de bruma. A de fora é a janela da cabine. A projeção é simultânea.

Nelas passa um país qualquer, que até pode ser este
(Alvim, 2004, p. 9).

Esta seção visa problematizar questões relacionadas à formação inicial de professores e o conhecimento, trazendo um entrecruzamento com o conceito de experiência educativa, estabelecendo uma reflexão em torno de algumas concepções que permearam o debate acerca da validade do conhecimento da experiência ao longo da história. Nesse sentido, a epígrafe que abre essa discussão vai ao encontro da ideia de que a formação no ato de sua materialização enquanto experiência formativa necessita alçar maior visibilidade no campo das pesquisas e das políticas públicas para o currículo, haja visto a importância de uma compreensão mais ampla e fidedigna sobre tal contexto.

Assim, a escrita desta tese adentra ao universo da pesquisa com o desejo de escapar ao aprisionamento tão caro aos preceitos científicos da modernidade, na tentativa de fugir ao enquadre, ao controle, busca tecer um olhar criativo sobre a experiência educativa. A epígrafe nos inspira e faz perguntar: por quais janelas olhamos o mundo? Quais estão abertas, quais estão entreabertas e quais estão cerradas? Teimosamente, insistimos no enquadramento de modos de ser e estar no mundo, modos de vida que enquadrámos pela nossa janela, sem ao menos nos darmos conta de que há janelas outras, mais amplas, de outros tamanhos, formatos e de cores diversas.

A epígrafe colocada no início da sessão consta no prefácio escrito por Francisco Alvim no livro *Impressões de Viagem* (2004) de Heloísa Buarque de Holanda, se inscreve no auge da repressão política (1979), mas também marcado pela busca de respostas empreendidas pelos movimentos sociais. A edição que disponho (4ª) a autora considerou importante “[...] manter a perspectiva fortemente conjuntural que dita o tom e sua atualidade enquanto testemunho de época” (Holanda, 2004, p. 7).

Em uma comparação, encontramos hoje uma certa similitude com vários fatos narrados no livro, porém o aspecto que gostaria de ressaltar é a esperança por melhores dias e pelo

grandioso engajamento dos movimentos sociais, pois muitas respostas ansiosa e desesperadamente desejadas somente serão obtidas a posteriori e por variados modos de resistência. Desse modo, guarda nesse quesito uma semelhança com a pesquisa em que respostas e possíveis caminhos resultantes da investigação serão obtidos ao longo dos anos vindouros.

2.1 OFÍCIO DOCENTE: POR ENTRE MÁSCARAS E CALEIDOSCÓPIOS

O subtítulo expressa a experiência da fase inicial da escrita desta tese, a qual se dá em seus dois primeiros anos no contexto de isolamento social imposto pela pandemia da covid-19 iniciada no ano de 2020. Estamos marcadas pela realidade que se impõe de forma tão dolorosamente para a humanidade, em que mundialmente os cotidianos foram alterados pela necessidade em adotarmos novas formas de viver, de ensinar e aprender, de nos comportar, de vestir, de adotar novos hábitos de higiene e proteção, sendo o uso da máscara e o distanciamento social as primeiras medidas.

Nesses tempos da pandemia em meio ao caos político e sanitário que o Brasil viveu, o uso da máscara foi necessário como medida de proteção contra o vírus SARS-CoV-2, por outro lado, podemos pensar a máscara como disfarce que camufla a desigualdade social, escancarada pelo flagelo, no que se refere ao acesso a produtos de higiene, limpeza, educação (naquele momento, as aulas aconteceram de forma remota), ao aumento da agressão a mulheres, homossexuais, disfarçado pela máscara do slogan Pátria Amada Brasil⁵. Assim, em sua pretensa caudilhesca liderança política de forma vil, produziu o apagamento de milhares de cidadãos, quer seja na morte pelo vírus, quer seja pelo desemprego, pela retirada de direitos e ausências de políticas públicas voltadas para o bem-estar social e pelas ameaças ao regime democrático brasileiro.

Não bastasse esse contexto que somou milhares de vidas perdidas no Brasil e no mundo, o governo federal ignorou protocolos e recomendações científicas de combate à pandemia a exemplo da compra de vacinas suficientes para imunizar toda a população de maneira célere, e o país assistiu à perda de milhares de vidas. Em 2021, é instalada pelo Senado Federal uma Comissão Parlamentar de Inquérito, chamada CPI da Pandemia para apurar as responsabilidades, abusos e omissões do governo federal no período da pandemia, que revela o seu lado nefasto, obscuro e sombrio na gestão desse país.

⁵ Slogan adotado pelo governo federal entre os anos de 2019-2022.

O relatório final⁶ da investigação foi entregue em 27 de outubro de 2021 aos presidentes do Senado Federal, do Supremo Tribunal Federal, da Câmara dos Deputados e ao Procurador Geral da República. Consta no documento a proposição de 80 indiciamentos, incluindo o presidente da República do Brasil (Agência Senado, 2021).

Em contrapartida, no movimento da pesquisa, me vejo imersa em práticas, concepções e conceitos com os quais desejo enlaçar as sutilezas e singularidades inerentes ao processo de formação por representar percurso de vida e resistência e como tal, abarca significados advindos da experiência com o ensino, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. São centenas de estudantes e uma dezena de colegas docentes, com as quais as partilhas de saberes são de fundamental importância.

Nessas circunstâncias, a experiência pode nos levar de um lugar a outro e faz irromper o sentido formativo que abriga esta tese, justamente por tratar da experiência educativa. De tal maneira, essa viagem sobre experiência é por princípio formativa, pois trata-se “[...] de uma relação interior com a matéria em estudo, de uma experiência com a matéria em estudo, na qual o aprender forma ou transforma o sujeito” (Larrosa, 2019, p. 66).

Enquanto ser no mundo somos observadores e observados. No papel de observador é essencial um olhar aberto, sensível, desabituaado sobre o que nos é familiar, como já advertira Gilberto Velho (1978). Esse olhar de abertura é capaz de produzir construções multifacetadas, através de movimentos de construção e reconstrução de ideias e nos colocar em movimentos caleidoscópicos múltiplos. Por outro lado, um caleidoscópio reflete um olhar dinâmico, múltiplo, lúdico, multifacetado e de mistura de cores para produzir uma imagem, um contraste necessário para olhar a realidade que nos circunda no momento.

A partir do que afirma o antropólogo e ampliando a abordagem, olhar o cotidiano educativo e narrar nossas experiências implica o reconhecimento de si mesmo como ser histórico entrelaçado por uma temporalidade. Portanto, o conhecimento e sua expansão pelo tempo, se fez no movimento de ir e vir da história, produzindo verdades, mas também é marcado por movimentos que oferecem novos contornos, da necessidade de conviver com o espanto, a contestação e as bifurcações extrapolando as fronteiras da razão impostas por Kant. É preciso correr riscos, aventurar-se e buscar o conhecimento através de uma ciência metamorfoseada, encantada, aberta (Prigogine, 1996).

⁶ São representantes dos órgãos que receberam o relatório: Rodrigo Pacheco (Senado), Luiz Fux (Supremo Tribunal), Augusto Aras (Procuradoria), Arthur Lira (Câmara dos Deputados) e Jair Bolsonaro (Presidente da República).

Por isso, trago a analogia do caleidoscópio numa contrapartida, pois a figura proporcionada por um caleidoscópio advém de pequenas contas, produz uma espécie de multiplicidade de imagens esteticamente coloridas e vibrantes. Essa é a imagem que tenho do processo educativo, algo revelador, que se movimenta, reinventa, promove novos sentidos e provoca reflexões; um contraste necessário para olhar a realidade que nos circunda no momento. A definição encontrada no dicionário para caleidoscópio diz o seguinte:

[...] consiste num pequeno tubo cilíndrico no fundo do qual há pequenos pedaços coloridos de vidro ou de outro material, cuja imagem é refletida por espelhos dispostos ao longo do tubo, de modo que quando se movimenta o tubo ou esses pedaços, formam-se imagens coloridas múltiplas, em arranjos simétricos [...] (Houaiss; Villar, 2001, p. 575).

Mas entendo que só se consegue tal resultado se experimentar os efeitos de tal artefato e imprimir sentidos ao que se vê, ao que o simples movimento pode realizar. Para melhor expressar essa minha ideia, encontro um exemplo no romance *O Senhor Embaixador*, que li muitos anos atrás, em que o autor Érico Veríssimo faz analogia aos sentidos causados pelos efeitos desse objeto para demonstrar os matizes, desenhos e formas na composição do ambiente narrado da seguinte maneira “[...] aquele incessante movimento de camisas, bandeiras, lenços, rebuzos e vestidos nas mais ricas e variegadas cores, dava a impressão dum gigantesco *calidoscópio*⁷ em constantes e ricas mutações” (Veríssimo, 1965, p. 399).

Assim, o uso que faço da imagem em caleidoscópio projeta um olhar singular da experiência educativa em que uma parte não está visível, se constrói numa relação de ser e saber, pois é um saber que demanda abertura de significados e uma disposição na relação estabelecida com o mundo por dimensões além das verbais e cognitivas (Contreras Domingo, 2010).

Retomando a citada obra de Veríssimo, essa oferece em várias situações uma multiplicidade de versões, ou seriam múltiplos sentidos... sobre a história da fictícia República de Sacramento através dos diferentes olhares e matizes que ressoa no imaginário dos seus habitantes, como na fala do personagem Willian Godkin, pois em sua perspectiva “[...] isso a que chamamos de *fato*, não será uma espécie de *icberg*, quero dizer, uma coisa cuja parte visível corresponde apenas a décimo do seu todo?” (Veríssimo, 1965, p. 4). Sobre a interpelação da personagem, Freire (2006, p. 18) nos ajuda a pensar no aspecto visível de determinado fato como algo a se desvelar, pois:

⁷ Alguns dicionários apresentam a escrita da palavra *calidoscópio*, como a grafada pelo autor como a que deriva outras a exemplo de caligrafia.

Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser.

Assim, como calar a pergunta cuja voz da personagem ressoa em nossos ouvidos? Pouco provável, mas questionar é uma forma de jogar luz sobre os múltiplos sujeitos, os Outros (no sentido psicanalítico) diversos, de variegadas cores, gênero, sexualidade e de muitos jeitos, caleidoscópicos.

Diante disso, o que digo visa estreitar as fronteiras entre o que somos e o que sabemos, fato necessário para que se possa entender a experiência educativa para além do acúmulo de conhecimentos adquiridos, mas que se estabelece nas relações entre ser e saber. Porque a prática pedagógica traz em sua natureza, a busca por algo sutil que não está afirmado ou resolvido antecipadamente, e que se concretiza a partir das relações e em seu modo de estar nessa relação educativa (Contreras Domingo, 2010, 2013).

Refletir sobre as condições que devemos considerar sobre a formação docente e os conhecimentos sobre gênero e sexualidade, compromete-se com a elucidação do processo de construção do conhecimento e de sua identidade. Isso implica empregar uma visão mais verticalizada sobre os processos formativos, quanto à aquisição de conhecimentos e saberes sobre a futura profissão. Essas demandas exigem que levemos em conta “seus movimentos, diferenciações, conflitos, realizações, contradições, renovações/ inovações” (Gatti *et al.*, 2019, p. 14).

Assim, a formação docente envolve muito mais, implicam-se subjetividades, valores, afetividades, histórias de vida, conhecimentos, ausências, ditos e não-ditos, silenciamentos, captando elementos imprescindíveis para contribuir e fomentar as discussões no âmbito dos currículos de formação de professores, uma vez que o currículo “[...] pressupõe a soma de todo tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos obtêm como consequência de estar sendo escolarizados” (Sacristán, 1995, p. 86).

Para Gatti (2014), no que diz respeito à melhoria formativa do professor, os desafios são diversos, o que configura maior responsabilidade ao formador no sentido de atender às lacunas existentes, uma vez que ainda é insipiente uma política em âmbito nacional voltada para a qualificação do profissional da área de educação em sua formação inicial, considerando os variados aspectos que a envolvem na contemporaneidade. Dessa forma, pensá-la como objeto de conhecimento necessita

[...] que ela seja captada no seu movimento, ou, em outros termos, compreendida na dinâmica dos processos em curso, requer a elaboração de depoimentos e, na medida do possível, a construção de histórias. O que é vivido por aqueles que se beneficiam de aportes educativos, ou pelos que refletem sobre o que acontece de formativo em suas vidas, constitui uma via de acesso ao conhecimento da formação (Dominicé, 2012, p. 19).

Ao discorrer sobre uma epistemologia da formação, Dominicé (2012) aponta a complexidade que é tratar sobre este campo. Estas são reflexões importantes ao campo da formação docente, indagando p. ex., que conhecimento priorizar e como pensá-lo numa sociedade de incertezas? Suas ponderações incluem discorrer sobre o papel da experiência no aprendizado formativo. O autor também ressalta as vertentes coletivas e individuais presentes na formação do indivíduo e como a articulação dessas é o que confere singularidade à formação de cada um, destacando o quanto as narrativas são potentes em tornar visíveis tais articulações ao tempo em que são singulares.

Corroborando as expectativas no âmbito formativo, Kramer (2013) adverte que diversas pressões afetam a vida tanto de professores em formação, quanto dos professores em exercício, dentre elas estão questões sobre a perspectiva futura de trabalho, de ordem financeira, jornada excessiva de trabalho, novas abordagens sobre cultura, identidade, sexualidade e todas elas refletem em sua forma de fazer educação, suas subjetivações.

Todas essas questões levantadas são importantes e visam compreender o processo de construção do conhecimento, de concepções distintas e dos sentidos atribuídos às propostas/estratégias pedagógicas, ao considerar a formação docente, a sua atividade prática enquanto ofício de trabalho e a implicação desses elementos em sua constituição de sujeito.

Nesse contexto, para adensar nosso debate, ponho à mesa a questão sobre temáticas ausentes na leitura literária no ambiente pedagógico infantil. Essa é uma questão que a meu ver, antecede à prática pedagógica de leitura literária nas escolas, ela se coloca já na formação docente e aqui vamos nos referir ao curso de Pedagogia, como estão levantadas no capítulo anterior.

Assim, não é nosso propósito questionar as importantes contribuições que a leitura literária promove na aprendizagem infantil, incluindo as diversas dimensões cognitiva, social, cultural e afetiva dos alunos, no entanto, em relação ao conhecimento que é negado às crianças, isso é possível. O que é negado e por quê? Por exemplo, podemos nos questionar a respeito de quais autores/textos literários são familiares e quais são omitidos a/aos futura/os leitores? Que conhecimentos/informações podem ser apreendidos em detrimento de outros tantos?

Nessa interlocução, outra indagação se faz presente, considerando não somente o que as crianças podem aprender, mas também o aprendizado da profissão dos futuros docentes, assim me pergunto como estas mesmas ausências podem reverberar na constituição de saberes e em futuras escolhas de textos ficcionais no exercício da profissão?

A partir dessa perspectiva, nosso olhar se direciona à camada mais profunda da experiência educativa, e se dirige àquelas vivências que produziram e produzem conhecimento, e no saber que não é somente do ensino, mas do que também nos constitui como sujeitos (Contreras Domingo, 2010).

É, portanto, da atitude de deixar-me surpreender e do saber estabelecido através das relações vividas que delinco minha aposta para os outros sentidos que a experiência literária na formação de professores pode reverberar.

2.2 EXPERIÊNCIA EDUCATIVA: FISSURAS PARA PENSAR AS DIFERENÇAS

Como fenômeno epistemológico, o conceito de experiência possui uma trajetória diversa que aponta para uma pluralidade de perspectivas e rotas. Não se constitui objetivo desta tese contar toda a história do percurso, mas tratar a questão da experiência e suas várias possibilidades no campo educativo, numa atitude em que é preciso abrir a janela, como bem disse Larrosa (2011). Assim, ao tempo em que são feitas referências sobre as origens do conceito, invisto num intercâmbio pelos caminhos da linguagem e da narrativa, para pensar a leitura literária como experiência educativa.

Martin Jay (2009, p. 19) ao realizar uma análise sobre a noção de experiência a partir de diferentes matrizes do pensamento, afirmou em sua abordagem que é preciso ficar “[...] claro para qualquer pessoa que busque uma metanarrativa da história dessa ideia que não há uma única história a ser contada”. Para ele, é preciso seguir os diferentes fios pelos quais se deu o processo de costura etimológica sobre a experiência, sem a obrigação de se ater a um único significado para a palavra, mas adotando uma postura mais aberta e explorar os múltiplos, e às vezes contraditórios significados já produzidos.

Por isso, a viagem que está em curso envereda tanto pela etimologia da palavra, quanto pelo diálogo com teóricos e pesquisadores que se ocuparam e ocupam desse objeto com diferentes olhares e compreensões, mas que cooperam para aprofundar o seu sentido epistemológico. A ideia é mirar seus sentidos, seus contraditórios e possibilidades e o conhecimento produzido, para que nas reentrâncias, nas fissuras se possa encontrar um lugar

em que esta tese sobre a experiência educativa com a leitura literária e as diferenças possa habitar.

De tal modo, a escrita que aqui desenvolvo é impulsionada pela inquietude que a palavra experiência provoca. Uma provocação salutar, eu suspeito, pois há nesse significado a intenção de evidenciar as camadas latentes que incidem na experiência de leitura literária que serão expressas pela escrita narrativa.

Esse movimento espera fazer ressoar, vibrar, chamar atenção para a leitura de literatura com as diferenças em contextos amplos, como na formação de professores, por isso, o conceito de experiência nos é essencial; como destaca Passeggi (2011, p. 148) destaca o quanto é importante o papel de pesquisas educacionais “[...] que investigam a ressignificação da experiência no ato de narrar [...]”.

Como veremos mais adiante os elementos que compõem os vocábulos *Enfahrung*, *Erlebnis* apresentam diferenças, correspondentemente significam *Fahrt* (trajeto) e *Leben* (vida). Para Hans-Georg Gadamer (1997, p. 126) “uma significação condensadora e intensiva faz parte da formação da palavra vivência” e destaca que, tanto o caráter imediato da apreensão do real característico da fase da experiência quanto a intensidade lhe é inerente; e dada a subjetividade da *Erlebnis*, o filósofo reivindica o que é próprio da *Enfahrung*, sua capacidade integradora, algo necessário para que um objeto estético seja vivenciado. Nessa seara, a leitura literária enquanto “[...] experiência estética não é apenas uma espécie de vivência ao lado de outras, mas representa a forma de ser da própria vivência” (Gadamer, 1997, p. 131).

É nesse espaço entre *Fahrt* (trajeto) e *Leben* (vida) e nas variações que possam os vocábulos apresentar, que essa escrita segue. Nessa vertente, tensionamos ir além da dicotomia teoria/prática, ou da separação sujeito/objeto e, enquanto elemento da metodologia aqui adotada, o processo de ressignificação materializado no discurso expõe a necessidade de entender o saber estabelecido através das relações vividas, do “[...] particular, temporal, subjetivo e variável das experiências humanas. [...] nela não se perde a unidade de vida de cada sujeito nem a complexidade de cada situação” (Contreras Domingo; Pérez de Lara, 2010, p. 16).

A tentativa é prosseguir ligando os fios, conectando os diferentes contextos e posições epistemológicas para a compreensão do conceito de experiência e pensar a leitura literária como experiência educativa.

2.2.1 Etimologia da palavra experiência e presença na vida cotidiana

Para iniciar a empreitada, recorri aos dicionários, lugar em que está instituído o dizer, e realizei uma consulta ao *Dicionário de Dificuldades da Língua Portuguesa*, de Cegalla (2012), esse já me salvou em alguns momentos, mas justo agora não pode colaborar, será que por ser tão usual essa palavra não evoque muitas dificuldades?

Numa segunda tentativa, consultei o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (Houaiss; Villar, 2001), ele nos revela algumas informações inéditas para mim, e informa que “perigo” e “pirata” são palavras relacionadas ao vocábulo experiência. São resultantes do antigo verbo latino *periri*, desse, o particípio, *peritus* está em nossa língua como perito, habilitado, experimentado. Dessa mesma forma, a partícula “ex” nasce do latim *experientia*, cujo significados são prova, tentativa, experiência.

Mas estamos na era da informação *on-line*, e nada mais justo que recorrer à internet para isso. Escolho a página do Dicio.com.br⁸, o qual apresenta dentre os significados atribuídos ao termo o conhecimento ou aprendizado obtido através da prática ou da vivência: experiência de vida; experiência de trabalho, apresenta a etimologia da palavra decorrente do latim *experientia.ae.*, indica alguns sinônimos para o termo tais como experimento, prova, ensaio, aprendizado, vivência.

Assim fica posta a seguinte questão: Como as pessoas têm feito uso do vocábulo no dia a dia, em seu cotidiano? Em quais situações? Eu já estava ali no mundo virtual e um click me daria uma demonstração. Assim, mexi meus dedos para o ícone com a indicação de imagens⁹ e cliquei para ver o que tinha ali. Selecionei duas imagens que retratavam significados para a palavra experiência e decidi visitar os sites que as hospedavam. Estes já demonstram o uso, o emprego da palavra no cotidiano. A primeira página¹⁰ se apropria do termo para falar da experiência de trabalho e discute acerca da procura do primeiro emprego, a experiência nesse caso, é tratada na perspectiva do exercício de alguma atividade laboral.

⁸ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/experiencia/>.

⁹ Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=experiencia&source=lnms&tbn=isch&as=X&ved=2ahUKEwiCoP6rsKHxAhWQrZUCHXiXDuwQ_AUoAnoECAEQBA&biw=1422&bih=677#imgrc=Og_K_5FvQ8YjWM.

¹⁰ Disponível em: <http://www.desafiorh.com.br/blog/a-falta-de-experiencia-e-a-principal-barreira-ao-emprego/>.

2.2.2 Girando o caleidoscópio... Novas imagens com alguns postulados

O exposto sinaliza que para a construção de um saber mais aprofundado se faz necessário enveredar ainda mais sobre a questão, como um caminho que se percorre a pé e se detém nos detalhes, nas paisagens, no outro que também caminha, no esforço de aprofundar a compreensão sobre a noção de experiência e de experiência educativa aqui proposta.

Retomo o fio da etimologia da palavra experiência. E, em português é tradução da palavra alemã *Erfahrung*, resultante do verbo *Farht*, que significa viagem, guiar; ao passo que *Gefahr* significa perigo. Em português como vimos, é derivada do latim (*experientia* – experimentar, e *periculum* – perigo), isto significa viver os riscos do perigo, sobreviver a eles e aprender algo com esse encontro.

Em meio à leitura da trilha traçada por Martin Jay (2009) me detenho na passagem que dedica a Wilhelm Dilthey, filósofo que articula experiência e história, reconceitualizando a noção de vivência (*Erlebnis*), e ressaltando o papel da consciência histórica. Para ele, a experiência engloba um conceito relacional, um encontro que transcendia o interior de si. Em sua visão levou em conta a natureza coletiva da experiência, coloca em cena a observação de aspectos relativos a questões sociais, opondo-se a separar os fatos dos valores. De tal modo, enquanto conhecimento histórico, o sentido atribuído a *Erlebnis* não era de algo estático, mas de seguir vivendo, considerando o fator temporal, intensivo, de valor e coerência.

Passeggi (2011) ao referir-se à importância das ideias de Dilthey, destaca o papel fundamental da dimensão da consciência histórica para a compreensão da experiência na formação docente, e afirma ser essa dimensão que confere atualidade a essa perspectiva, pois a reflexividade é imanente à vida:

[...] ela só se justifica se permitir à pessoa que narra compreender a historicidade de suas aprendizagens e construir uma imagem de si como sujeito histórico, situado em seu tempo [...]. Dilthey se opõe tanto a uma visão subjetivista (romântica ou estética) da experiência quanto a uma percepção puramente racional da experiência, associada a uma visada experimental (Passeggi, 2011, p. 149).

Compreendendo que uma atitude puramente contemplativa do passado não é adequada, há de se considerar a história passada e presente como “mutuamente emaranhadas e significativamente entrelaçadas” como afirma Jay (2009, p. 271) em sua análise sobre o filósofo. De tal maneira, a plenitude de ser humano se vincula a mergulhar nas correntezas do devir histórico, pois abrir-se à experiência do outro é a maneira de contrabalancear o aspecto unilateral das nossas próprias experiências.

Assim o lugar da experiência com a leitura literária para infância vivenciado por futuras professoras produz sentidos revestindo-se de significados por e para os sujeitos na busca pela compreensão de um objeto simbólico que essa pesquisa se produz no campo discursivo, ou seja, no dizer da experiência.

Numa proposta investigativa de abordagem discursiva, a relação entre consciência histórica, alteridade e o caráter constante de ir e vir do texto à interpretação, adquire fundamental importância, “[...] não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação” (Orlandi, 1999, p. 26), posto que a compreensão permite a escuta de outros sentidos presentes no texto.

Nesse cenário, adquire importância a escrita narrativa/texto, enquanto prática discursiva oriunda do processo reflexivo como sinais deixados pelo rastro que são “marcas da historicidade do eu para ir além da imediatez do nosso tempo e compreender o mundo, ao nos compreender” (Passeggi, 2011, p. 149).

Nesse contexto, a autora faz um contraponto sobre uma questão que muito provavelmente não estava colocada para Dilthey, uma vez que não se ocupou de pensar se a finitude da compreensão humana daria conta de alcançar a totalidade histórica, essa não foi sua preocupação. Muito embora estivesse ele com sua atenção voltada para a questão da compreensão da experiência e do mundo numa via de mão dupla (de si e do outro) a partir do ponto vista histórico.

Também ocupando-se sobre a questão do conceito de experiência, mas lhe concedendo um olhar na perspectiva da linguagem, Walter Benjamin (2012) no ensaio “O Narrador”, desenvolve sua ideia sobre a experiência assentada na tradição dos ensinamentos de viagem narrados pela oralidade e anuncia que “[...] a experiência está em crise e assim continuará indefinidamente” (Benjamin, 2012, p. 28). É preciso entender que o fato que o faz considerar a extinção da experiência pela narrativa da tradição oral coincide com a entrada da sociedade na modernidade e de suas implicações, dentre as quais afastar os indivíduos de suas bases comuns, isolando-os, “[...] uma consequência das seculares e históricas forças produtivas, que foram afastando gradual e completamente a narrativa do âmbito discursivo vivo [...]” (Benjamin, 2012, p. 30).

Corrompida a *Erfahrung* em sua gênese, cede lugar a vivência, ou a *Erlebnis*. E a vida moderna baseada na produção, na velocidade, no acúmulo, na rapidez, necessita prover o indivíduo isolado de muitas informações. Assim, a constatação do progressivo declínio anunciado é confrontada por outro, o incremento da venda de livros, produzindo como efeito o

aumento no número de leitores de livros na Europa, segue a mesma tendência que os livros e alcança números na casa dos milhares.

O autor realiza sua viagem para dar sustentação ao conceito de experiência, através de cinco ensaios: “Experiência”, em 1913; sobre o programa da filosofia do porvir, em 1918; “Experiência e pobreza”, em 1933; “O narrador”, em 1936; e “Sobre alguns temas baudelairianos”, de 1940. Se em um dado momento baseia-se em Emmanuel Kant e critica sua teoria considerando-a insuficiente para estruturar os predicados da experiência, em seus quatro primeiros ensaios citados, a experiência é tomada sob a ótica do termo *Erfahrung*, e no último a respeito do escritor Baudelaire, o conceito assume a ideia de *Erlebnis* ou vivência (Dadico, 2015).

Gagnebin (1987) esclarece que o autor explora o conceito de experiência ao longo de sua obra, exigindo e ampliando-o cada vez mais, no intuito de contrapor ao uso redutor, situando nova problemática para o enfraquecimento da experiência coletiva (*Erfahrung*) na perspectiva da experiência individual (*Erlebnis*). O olhar por outra dimensão é interpretado como abertura, mostrando-se fundamental em sua obra, e se configura por dois movimentos marcados pela memória infinita e da leitura e interpretação. Os efeitos com a evolução da ideia refletem sobre a experiência de leitura, uma vez que essa

[...] dinâmica ilimitada da memória é da constituição do relato, com cada texto chamando e suscitando outro texto. Mas também um segundo movimento, que, se está inscrito na narração, aponta para mais além do texto, para a atividade da leitura e da interpretação (Gagnebin, 1987, p. 13).

Dessa forma, colocando a linguagem como um todo aberto, articula o conceito de experiência (*Erfahrung*) ao de conhecimento, o qual se encontra estruturado na base da experiência. Tal perspectiva atravessa sua obra, e se destaca pois,

[...] a experiência não nasce daquilo que se obtém facilmente e sem risco (como um produto de consumo, por exemplo); a experiência é fruto de uma busca, capaz de promover uma reflexão que se desenvolve apenas no decurso do tempo, um encontro desafiador com o desconhecido, cuja superação enseja um aprendizado digno de ser comunicado (Dadico, 2015, p. 44).

Para a autora, que discute a leitura sob a perspectiva do conceito de experiência benjaminiana, e em que pese a verticalização e centralidade que o conceito assume, considera que Benjamin não o fechou em uma definição precisa. Muito provavelmente assim como a palavra experiência nos remete a viagem, ou a vários sentidos, para cunhar o seu conceito o filósofo assim o fez, o que nos leva a pensar que os sentidos são sempre outros. Operando em

uma teoria da linguagem, considera que conhecimento e experiência convergem na linguagem, opondo-se a uma visão instrumentalista daquela.

No terreno da análise referida acima, se considerarmos o contexto das obras benjaminianas, o sentido de experiência que ali comparece não está colocado como critério capaz de designar boas ou más leituras. A preocupação do autor em seu tempo não estava voltada unicamente à quantidade de textos literários que surgiram à época, mas com a baixa qualidade literária que muitos apresentavam, nesse sentido o que se coloca aqui é uma questão importante voltada para as condições de produção da leitura na época, compreendendo fundamentalmente os sujeitos e a situação.

A discussão levantada sobre as condições de produção, me remete à lembrança da leitura que fiz há algum tempo do livro *A guerra não tem rosto de mulher*, da escritora Svetlana Aleksievitch (2016)¹², e sobre a qual posso inserir na conversa o conceito de experiência de leitura, reflexividade, condições de produção, de consciência histórica e da superação do papel da tradição como saber cristalizado.

Logo nas primeiras páginas do livro, a escritora conta que está escrevendo um livro sobre a guerra: “Eu, que nunca gostei de ler livros de guerra, ainda que, durante minha infância e juventude, essa fosse a leitura preferida de todo mundo” (Aleksievitch, 2016, p. 9). Seguem algumas reflexões sobre o assunto e ela rememora outra lembrança da guerra, a sua tristeza infantil diante das palavras assustadoras e incompreensíveis das narrações.

Prossegue a escrita, e mais uma reflexão é posta: “A vila da minha infância depois da guerra era feminina. Das mulheres. Não me lembro de vozes masculinas. Tanto que isso ficou comigo: quem conta a guerra são as mulheres. Choram. Cantam enquanto choram” (Aleksievitch, 2016, p. 10). É o processo de significação se fazendo pela leitura de mundo.

Avanço na leitura e para outros tantos questionamentos postos pela escritora que se coloca pensando, procurando com quais palavras era possível significar o que escutava, com a forma como via o mundo e estruturava o que ouvia e via. Nos conta que chegou às suas mãos um livro que tinha uma forma “incomum”, segundo ela, de contar história. Tratava-se de um romance escrito a partir de vozes da própria vida, daquilo que ela ouvira na infância. E ao sair do costumeiro da escrita pela via da leitura, ficou estupefata: “[...] é isso!” (Aleksievitch, 2016, p. 11).

O instante de suspensão deu lugar ao questionamento: Sobre o que será meu livro? Matutou... iria escrever sobre a guerra, já haviam acontecidas tantas, e todas escritas por homens

¹² Svetlana Aleksievitch é vencedora do Prêmio Nobel de Literatura (2015), no referido livro ela conta a história de mulheres que combateram as tropas nazistas de Hitler.

e sobre homens... E sentindo o quanto havia sido escondido das mulheres, resolveu: “Quero escrever a história dessa guerra. A história das mulheres” (Aleksiévitch, 2016, p. 13), e assim outros sentidos se revelam, considerando que em alguma medida

Somos todos prisioneiros de representações e sensações ‘masculinas’ da guerra [...]. Seguem o cânone. [...] Qual foi a técnica e quais eram os generais. Em minhas viagens jornalísticas, mais de uma vez fui testemunha, a única ouvinte de textos absolutamente novos. E experimentava um espanto igual ao da minha infância [...]. Os relatos femininos são outros e dizem outras coisas[...]. A ‘guerra’ feminina tem suas próprias cores, cheiros, sua iluminação e seu espaço sentimental. Suas próprias palavras (Aleksiévitch, 2016, p. 12.)

O exposto é apenas o início da referida obra, que é fecunda ao questionar sobre o apagamento da voz feminina cristalizada pelos cânones literários, e mais que isso, tem a possibilidade de observar a leitura sob dois pontos de vista: o primeiro ponto é o da escritora/autora, uma mulher que situada em seu tempo, é lançada num mergulho quase vertical sobre a questão que lhe inquieta, e se detém numa reflexão sobre si no âmbito de sua atuação profissional e com suas interlocutoras.

O segundo ponto de vista, o da leitora, que seguindo o fio temporal se vislumbra a partir dos questionamentos de quem escreve, revela a falta, mas que ao se deslocar, imprime uma outra imagem e demonstra que sim, ao contar uma história há outros modos de dizer, ser, fazer e viver; logo, refuta a maneira canônica, a tradição de contar histórias, para essa compreensão é preciso *girar o caleidoscópio*. Um giro que balança, que desestrutura, desequilibra e se faz na historicidade próprio da lógica narrativa (Prigogine, 1996).

A leitura que narrei tem na relação linguagem-mundo o lugar da experiência concreta e, podemos crer, que a experiência é algo que fazemos porque o chão nos move. Tomado sob a ótica discursiva, o processo de significação revelado pela escritora se instala na determinação histórica, pela incompletude dos sujeitos e dos sentidos que são historicamente produzidos.

Há naquela história sobre a guerra das mulheres, o testemunho do apagamento sobre a participação e, conseqüentemente, invisibilidade dos feitos femininos na história daquele país. Praticou-se o silenciamento, se fez calar por muito tempo a voz das mulheres, e não basta pensar sobre o silêncio, é preciso sair da superfície para compreendê-lo além da dimensão política.

De tal forma, que condenada a significar, a autora o fez diante do mundo, pois o silêncio ali existente era matéria significativa, e foi no silêncio que os sentidos se movimentaram para aceder à palavra e materializar-se nos relatos das mulheres, assim os sentidos não estavam já lá (Orlandi, 2007).

Portanto, a leitura produz efeitos de sentido que se dão a partir de condições materiais, históricas, ideológicas entre os interlocutores. Considerando o aspecto sócio-histórico do discurso, posto que é práxis, envolve sujeitos em suas relações históricas. De tal modo, que sujeito e sentidos sempre estão num movimento contraditório e dinâmico, revelando que a “falta é também o lugar do possível” (Orlandi, 1999, p. 52).

A historiadora feminista Joan Scott (1998) ao discutir sobre a invisibilidade das experiências dos subalternizados, nos diz que para tornar visível um conhecimento originado do que se experiencia é preciso recontar o que se deseja explicar. Nesse sentido, a origem do conhecimento está no olhar (ainda que metafórico) sobre o vivenciado que conta a história do sujeito que a relata, produzindo um movimento que possibilita a contestação de visões hegemônicas sobre sujeitos subjugados e de aspectos do mundo social.

Em sua natureza discursiva, a essência da experiência não é evidente nem direta por si só, logo, configura-se ação política e de tal modo não se pode exigir neutralidade de quem historiciza. Tais implicações sobre o termo experiência, nos mostra porque essa “é uma palavra a qual não podemos prescindir” (Scott, 1998, p. 325).

Kramer (1999), baseando-se na perspectiva de experiência benjaminiana, afirma que na linguagem, revivemos e refazemos a experiência vivida, e, assim, questiona a prática educativa que tenha a visão da história que ausenta professores e alunos e a escuta de suas experiências com a leitura. Para ela, o professor que conta histórias de leitura e as registra lembra-se de sua vida conferindo a ela “outros sentidos, antevendo mudanças na sua prática” (Kramer, 1999, p. 134), expressando a experiência do que se vive na vida social.

A experiência de leitura (re) significada pela escrita torna-se tributária do processo de autoconhecimento e, portanto, pressupõe o confronto da mera apropriação das informações, tradições sob a prevalência dos cânones, bem como o questionamento tanto de costumes, quanto dos modos de ser e compreender a realidade. De acordo com Orlandi (1999, p. 52-53), o sujeito se diz no corpo a corpo, impelido que está por condicionantes como a língua, o mundo, suas vivências e “[...] por fatos que reclamam sentidos [...] por um saber/poder/dever dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas”.

E se somos sujeitos históricos forjados na trama social de um mundo operado pela linguagem, nos constituímos sujeitos nos discursos que circulam. Nesse aspecto, no contexto educativo, o meio discursivo pelo qual são veiculadas e as tradições mantidas para constituir o sujeito, se faz pelo discurso pedagógico.

O sujeito pedagógico está constituído, é formado e regulado no discurso pedagógico, pela ordem, pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece. O sujeito pedagógico é uma função do discurso no interior da escola e, contemporaneamente, no interior das agências de controle (Díaz, 1998, p. 15).

Dessa maneira, as tradições, as crenças, as informações são veiculadas pelos mais diversos elementos e meios, sendo a linguagem um dos mais eficazes, pois o discurso trabalha na ordem do simbólico e pode alcançar nossos desejos, direcionar ações e pensamentos, ditar preconceitos, e nos colocar frente a dilemas, que conduz a sentimentos de repulsa e aversão.

Compreender a linguagem e pensar o discurso nesses termos, implica também pensar o papel do conhecimento e dos saberes pedagógicos numa outra lógica, cujo pensamento fundamente-se na recusa da objetificação do outro, reconhecendo a capacidade de produzir conhecimento sobre nós mesmos.

2.2.3 A experiência educativa: relação de sentidos entre sujeito docente e o outro do seu ofício

Abordando a noção de experiência a partir da ação educativa como defendida por Contreras Domingo e Pérez de Lara (2010) afirma-se que ela se encontra no centro da educação. Isso porque o fundamental no ensino transcorre por espaços sutis e misteriosos, razão essencial para reestabelecer seu sentido pedagógico, pois “no fundo, o que está se resolvendo no mundo dos sentidos e significados do que acontece na sala de aula, nos nossos alunos e em nós mesmos, está em outro lugar, em outra coisa.” (Contreras Domingo, 2010, p. 242), ou seja, não está dado, nem pronto, há sempre um outro.

Os autores afirmam que podemos desenvolver programas, seguindo o planejamento, realizar o que esperamos e ainda assim não haver nada vivo, nem interessante. Desse modo, o ajuste entre o que se ensina e a compreensão do estudante, está numa perspectiva estreita da própria experiência do ensino, podemos pensar que demanda do processo de significação a ação educativa.

Esse ponto de vista compreende o pedagógico como modo de gerir a educação de maneira fundamentalmente oposta a uma aspiração daquele como ação controlável, linear, mecânica e garantidora de resultados, uma vez que concebê-la nesses moldes nublará nossa percepção de pensá-la como relação aberta e não resolvida e como experiência paradoxal que expressa um mistério que nos mobiliza e instiga (Contreras Domingo, 2010).

É assim que no ambiente escolar colocar em foco a temática gênero e sexualidade tem sido um tópico silenciado, e, por vezes, recheada de falta de conhecimento ou por um conhecimento preconceituoso e provocador de discussões acaloradas. Essas são questões desafiadoras que alavancam a problemática pedagógica e por isso necessitam sair do subterrâneo pedagógico, desmentir saberes cristalizados e abrir possibilidades de contar histórias de pessoas que foram negligenciadas e invisibilizadas nas histórias canônicas.

Ampliar o conhecimento e fomentar o debate em torno desta temática no campo da Didática e da formação de docentes, significa considerar as diferenças em sua inteireza e pensar as questões curriculares no espaço formativo. Agindo de modo contrário e alhear-se ao que acontece nas escolas, significa correr o risco de desenvolver uma ação educativa que omite o conhecimento e invisibiliza corpos, é desigual, injusta e que não reconhece o direito de ser quem é.

Enfrentar essas questões nos coloca diante à complexidade do ato educativo, indicando ser papel dos docentes formadores promover condições para que docentes em formação possam refletir sobre sua experiência educativa, buscando sentidos e sem sentidos (Contreras Domingo; Pérez de Lara, 2010). Desse modo, a experiência tem um papel integrador quando buscamos entender as relações entre o que planejamos e como se reflete ao ser apresentado para os estudantes.

Miguel Arroyo (2011), em seu livro *Currículo, território em disputa*, aponta que além das disputas teóricas, os sujeitos da ação educativa (docentes-educadores e estudantes-educandos) também disputam sua vez e exigem ser reconhecidos como sujeitos de experiências e de saberes no território curricular. O autor denuncia na segunda parte do livro, a função aulista do professor (privilegiada nas reformas educacionais), em detrimento de se considerar educar a partir das vivências tanto humanas, quanto desumanas dos sujeitos.

A denúncia exposta na referida obra, demonstra a necessidade em ir além do prescrito, considerando as sutilezas e mistérios do ensino para compreender que mediante um sistema de obediência estabelecido, é imprescindível pensar os conflitos como inerentes à natureza a ação da ensinar, o que implica aceitá-los e olhá-los de frente.

Nessa conjuntura, é fundamental também destacar o que está denominado saber da experiência, haja visto que no exercício da docência, profissionais se relacionam com várias dimensões, pois

[...] o modo de relacionamento com a realidade educacional e os modos de viver e implicações no seu desenvolvimento têm outros ingredientes, outras formas de saber (envolvendo o pessoal e o situacional, o encontro e as relações

subjetivas em mudança, o inesperado, o ambíguo e o incerto, etc.) que são colocados em jogo, e que esse conhecimento, esta forma de saber não é da mesma natureza que o conhecimento disciplinar¹³ (Contreras Domingo, 2013, p. 127, tradução nossa).

Apresenta-se então um outro tipo de saber, um saber que não está totalmente relacionado as disciplinas, um saber constituído pela reflexão do vivido. Ainda que o saber da experiência aconteça no âmbito do sujeito em particular, ele se dá numa coletividade, portanto é um saber da alteridade “[...] é um conhecimento que não só pergunta sobre o outro, mas por si mesmo em relação àquele outro” (Contreras Domingo, 2013, p. 130). Ao conceituar saber da experiência, o autor esclarece que não o entende como tudo o que se vive na vida real, mas como algo que não está atrelado ao significado da polaridade teoria-prática, como tem sido muitas vezes utilizado, mas transcende a isso e abre para outros sentidos, porém não refuta a anterior. Para ele,

[...] se entendermos como o que está sob o que experimentamos, de tal forma que tem criado um caminho de ser e ser confrontado com as situações, a consciência do significado daquilo que foi vivido; se entendemos a experiência nessas formas, isto é como algo que você às vezes tem, mas também como algo que é feito, isso requer uma certa disposição de espírito ao nos maravilhamos e pensarmos sobre o que vivemos, podemos apreender algo da natureza de uma forma não indiferente de estar no mundo e de viver; uma forma que não deixa simplesmente as coisas acontecerem, mas que está ligada à forma de pensar sobre o que nos acontece¹⁴ (Contreras Domingo, 2013, p. 129, tradução nossa).

Assim sendo qual é o lugar do saber da experiência? Notadamente não está unicamente pela acumulação de saberes práticos, mas em parceria no questionamento do vivido, que se faz na busca por significações do vivido, do aprendido e do ensinado e nesse movimento se pode divisar novos horizontes e saberes para além de uma objetividade e pelo entendimento da lógica discursiva que gesta o conhecimento. Ele situa-se num patamar de saber que não impede de escutar e interrogar-se.

¹³ “[...] el modo de relación con la realidad educativa y las formas de vivencia e implicación en el desarrollo de la misma tienen otros ingredientes, otros modos de saber (que involucran lo personal y lo situacional, el encuentro y las relaciones subjetivas cambiantes, lo inesperado, lo ambiguo y lo incierto, etc.) que se ponen en juego, y que este saber, este modo de saber, no es de la misma naturaleza que el saber disciplinar”.

¹⁴ “[...] si la entendemos como aquello que hay bajo lo vivido, de tal manera que ha ido labrando una forma de ser y estar ante las situaciones, una consciencia de lo significativo de aquello vivido; si entendemos la experiencia bajo estas formas, esto es como algo que en ocasiones se tiene, pero también como algo que se hace, es decir, que requiere una cierta disposición de ánimo para preguntarse y pensar aquello vivido, podemos captar algo de la naturaleza de un modo no indiferente de estar en el mundo y de vivir; un modo que no simplemente deja que las cosas pasen, sino que está unido al modo de pensarse ante aquello que nos pasa”.

Nesse sentido nos diz Freire (2007) que a partir do momento que se intervém no mundo pela linguagem, que se dá nome às coisas, já não é possível existir sem que se tenha o direito e dever de decidir, lutar, fazer política pela via de uma prática formadora e ética como possibilidade de intervenção e melhora.

Desse ponto de vista e em se tratando da experiência de leitura literária nas diferenças, o saber da experiência está atravessado pela paixão, incerteza e singularidade, é uma abertura ao imprevisto. É uma relação em que se coloca duas experiências lado a lado, formação e leitura que articula relação e subjetividade. Do ponto de vista de quem lê, o importante é demonstrar como ele foi escutado, e como se abre ao que o texto produz.

Assim, a compreensão de experiência nesta miragem significa ir além, desnudar-se. O que quero dizer pela letra de Larrosa (2018) é que ao permitir que a palavra experiência nos preencha a boca ou nos direcione a escrita numa narrativa de experiência, significa colocar-se a caminho e deixar guiar pelo espaço que ela abre em termos de reflexão, de novos pensamentos, no uso da linguagem e da sensibilidade, que se manifesta por escolhas e tomada de decisões do sujeito em suas relações “[...]com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e com o que se pensa [...] com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser” (Larrosa, 2018, p. 74). Nessa perspectiva, a experiência perpassa por várias dimensões, a saber:

Exterioridade, alteridade e alienação têm a ver com o acontecimento, com o que é da experiência, com o *isso* do ‘isso que me passa’.
Reflexividade, subjetividade e transformação têm a ver com o sujeito da experiência, com o quem da experiência, com o *me* de ‘isso que me passa’.
Passagem e paixão têm a ver com o movimento mesmo da experiência, com o *passar* do ‘isso que me passa’ (Larrosa, 2011, p. 8).

Se pensarmos a partir dos grifos do autor, *isso*, *me*, *passar* os quais indicam a importância em compreender a experiência educativa a partir dela mesma, é preciso pensar suas possibilidades críticas, teóricas e práticas para que se possa anunciar possibilidades de uma educação partindo dela. É imprescindível, “dar certa densidade à experiência e mostrar indiretamente que a questão da experiência tem muitas possibilidades no campo educativo, sempre que sejamos capazes de lhe dar um uso afiado e preciso” (Larrosa, 2011, p. 4).

Trata-se de uma maneira de pensar a formação pela parceria experiência/sentido, em clara oposição à visão empirista da experiência. Para o autor, é no uso da palavra que atribuímos sentido ao que nos acontece e ao que somos posto que, é a partir delas que constituímos nosso pensamento. Tal afirmação nos permite entender que o saber da experiência está fundamentado

no modo de acontecer da linguagem, pela palavra enquanto mediação para pensar a relação sujeito/mundo/pensamento/linguagem.

Para entender como esta relação acontece do ponto da AD é necessário perceber que esta não é uma relação direta, residindo nesse pressuposto a necessidade de tomá-la sob ótica discursiva, pois é a partir do discurso como uma das instâncias dessa relação que se pode compreender as relações mundo/sujeito/pensamento/linguagem. Nessa tese esta relação é representada pela experiência educativa de leitura literária com as diferenças de gênero e sexualidade.

Considerando o exposto, compreendo que a experiência educativa está tatuada na construção daquilo que se viveu e marcou uma trajetória em determinado contexto, deixando marcas que podem ser expressas pela reflexão e testemunho dos sentidos a ela atribuídos. De tal modo, ao me referir a experiência educativa e seu saber penso não se tratar apenas de vivenciar situações ou fenômenos, mas de olhar de uma maneira especial para acontecimento vivenciados de forma significativa, que necessitam ser compreendidos e pensados em sua inovação, resultando um novo conhecimento significativo para quem experienciou, cujo saber está sempre em renovação, aberto às questões e acontecimentos que nos são postos pelas pessoas com quem realizamos o trabalho; e aberto à transformações necessárias para uma educação mais atenta à realidade e às suas circunstâncias. (Contreras Domingo, 2013, 2016).

2.2.4 Breve panorama sobre contemporaneidade e conhecimento

É notório que os contornos teóricos que o contrato social assume na modernidade no qual a mola mestra é a grande narrativa, tem como base a obrigação política. Ela se configura em uma obrigação complexa e contraditória, cuja lógica opera em princípios de inclusão/exclusão organizada em três critérios: inclui apenas indivíduo e associações; cidadania territorialmente fundada (exclui as minorias); no comércio público dos interesses, num movimento articulado, que traz um quê de “sísifico” atuando numa flecha de tempo, quando em bom sentido numa espiral.

A abrangência dessa contratualização separa radicalmente incluídos/excluídos, embora se legitime pela não-existência de excluídos. Então, é primordial compreender como uma discussão que se assenta na busca de um paradigma emergente produz reflexos no discurso educacional, pois trata-se de um modelo bastante criticado (Nascimento, 2008; Rigal, 2000; Santos, 1999, 2008).

Desse modo, ao deslegitimar e invisibilizar outras formas de conhecimento e saberes, recai sobre os ombros dos indivíduos a responsabilidade por suas derrotas, se sua vida não dá certo não poderá culpar ninguém além de si mesmo, afetando sobremaneira sua autoestima. Essas consequências se juntam às mazelas que ainda nos assola mesmo após decorridos 20 anos da virada do milênio e a despeito das possibilidades de mudança que foram ali vislumbradas.

O espelho desse paradigma torna-se mais acirrado nos anos finais do século XX em diante, e se consolidou pela afirmação de ideias conservadoras e ultraconservadoras germinadas dentro e fora da escola – as quais estão em ampla ascensão atualmente em nosso país, através de movimentos ultraconservadores como Escola sem Partido e o Movimento Brasil Livre (MBL)¹⁵ – cujas consequências no setor educacional se efetivam através de reformas tecnocratas, do ensino mercadológico, com professores sem autonomia cultural, assolados pela violência simbólica e pelo conhecimento transformado em informação (Imbernón, 2000).

Sobre o Escola sem Partido, Walsh (2017) o denuncia na ação do governo brasileiro, que através da rede de informática SERPRO, se propôs a desprestigiar e difamar o educador Paulo Freire em 28 de junho de 2016 no Wikipedia. Para a autora, tal atitude coaduna com as intenções do famigerado projeto, considerando o ato de difamação, com a intenção de reinstalar o poder colonial, e afirma que “Los ataques a Paulo son ataques a todas y todos los que luchamos por una educación intercultural, democrática, descolonizadora, una educación de liberación” (Walsh, 2017, p. 20), uma luta que segue hoje, na qual ela mesma se coloca envolvida e comprometida.

Esse panorama indica que na luta para pensarmos o futuro por uma educação compreendida enquanto prática social concreta, necessário se faz retroceder e olhar o passado, os avanços e retrocessos, pois ao tempo que a humanidade produziu Auschwitz e várias outras revoluções passíveis de questionamento dos seus propósitos, se fez presente a prática da exploração infantil; o capitalismo selvagem campeou e os modos de vida foram desconectados de suas tradições; por outro lado, em termos de avanços, também foi capaz de grandes conquistas tecnológicas, informação digitalizada, alcançar avanços educativos, da revolução cultural, dentre outras coisas (Imbernón, 2000).

Nessa perspectiva, podemos corroborar com Nascimento (2008) ao apresentar sob a perspectiva dos ideais de Zigmund Bauman, os efeitos trazidos pela racionalidade das ações humanas, e mesmo reconhecendo as adversidades quanto ao futuro da humanidade, considera a ideia de pós-modernidade e contemporaneidade no sentido de vislumbrar um horizonte

¹⁵ Ver: https://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire, neste link é possível encontrar a referência ao ataque, no item Ataque na Wikipedia, ainda que como está dito, a ofensa tenha sido retirada da página.

construtivo para pensar novos tempos, fincados nos princípios éticos de valorização da vida, da liberdade para escolher sua identidade e ser quem é, e fazê-lo “[...] enquanto um tempo portador de possibilidades de construção de relações harmoniosas e de formação de sujeitos” (Nascimento, 2008, p. 20).

Nesse sentido, em comunhão com o filósofo me oponho ao pessimismo e persigo as ideias que se baseiam em novas utopias, mesmo reconhecendo as adversidades quanto ao futuro da humanidade.

Cumprida das ideias de Bauman, o autor propõe uma reflexão sobre questões desafiadoras e que foram postas pela modernidade. Dentre estas questões a ética figura como mola mestra para o enfrentamento de outras que se apresentam de maneira fragmentada, tais como as diferenças, a alteridade, etc. Assim, a moralidade fadada ao descaso pelos indivíduos na modernidade, é revisitada de modo que “[...] sejam rejeitadas as maneiras tipicamente modernas como a regulamentação coercitiva na prática política e a busca teórica de princípios universais” (Nascimento, 2008, p. 23).

Nessa lógica, controle e disciplinamento foram apreciados na modernidade, e ações derivadas da dificuldade na convivência com as contradições a fez levantar duas bandeiras: a universalidade e a fundamentação.

A ideia de universalidade pactuada entre filósofos e legisladores na modernidade, concorreu para uma ideia de ordem e progresso que privilegiava alguns, pois assentada sobre o modelo de natureza humana universal serviu para justificar por exemplo, o fato de que estar em situação de párea se deu por livre escolha, ou ainda castigo pela desobediência à ordem e as leis civilizatórias.

Portanto, a rejeição a princípios universalizantes, permite que temas como justiça social, direitos humanos e outros, sejam o princípio norteador da ética em pleno funcionamento, em que cada um escolhe e assim toma o agir ético como direcionador de conduta. Quando se trata de pensar a educação, as práticas pedagógicas e os sujeitos, nessas bases, cabe vislumbrar uma proposta concebendo o cotidiano das instituições de ensino como lugar que produz conhecimento e aprendizagens, onde coexistem os sujeitos e suas diferenças, e, portanto, é necessário um projeto educativo cunhado na emancipação dos indivíduos para a construção por melhores horizontes e sonhar com novos caminhos.

Diante do panorama contemporâneo, Rigal (2000) ao discutir sobre esse espaço entre modernidade e pós-modernidade e dirigindo-se para os acontecimentos da América Latina, pondera sobre as categorias crise, incerteza e fragmentação decorrentes da modernidade e assinala três preocupações para as reflexões sobre educação e escola: uma primeira é a questão

ética – pois é necessário refletir sobre a classe e a pessoa que se deseja ser; a segunda categoria seria a preocupação política – para relacionar permanentemente a questão da educação com outras como construção, apropriação, legitimação, distribuição de poder; e a terceira reside na preocupação epistemológica – que requer um pensamento de ruptura e superação do dado, sendo coerente e ético, pressupondo o emprego de um dispositivo facilitador do enfoque crítico.

Para tanto, é necessário questionar e combater os discursos fundamentados no paradigma hegemônico moderno como interpretação da realidade e determinante de modos de ser e viver, que resvala para a área educacional marcada por discursos baseados nas relações sociais, um campo fértil para que a reprodução das hierarquias sejam consolidadas, pela ausência de determinados conhecimentos nas práticas educativas, através de normas disciplinadoras e sob forma de prescrição curricular, cunhada numa perspectiva pedagógica, apresentada de forma camuflada em generosidade quando seu propósito é a opressão e consequentemente instrumento de desumanização (Freire, 1987).

Nesse contexto, convém lembrar que a Universidade colaborou e colabora sobremaneira para o cultivo de um conhecimento que desprestigiou saberes que estavam fora dos critérios estabelecidos pela ciência moderna, fundamentado em leis universais, contribuindo para produção de uma não existência quando exclui e alija tudo que se opõe à verdade científica moderna.

Esse modelo, está posto sob o lastro de um padrão global e totalitário, em que nega todas as outras formas de conhecimento que não estejam pautados por princípios e regras metodológicas, fundamentadas pela formulação de leis, e que “[...] tem como pressuposto metateórico a ideia de ordem e de estabilidade do mundo, a ideia de que o passado se repete no futuro” (Santos, 2008, p. 31), espalhando uma visão de mundo reprodutivista, linear, mantenedora de certos princípios e de uma determinada ordem.

Por certo não podemos nos esquecer que esta abordagem encontra guarida e se efetiva, como nos referimos anteriormente, no contrato social moderno, cuja gestão se assenta em três pressupostos: o regime geral de valores – ideia de bem comum, vontade geral; sistema comum de medidas – concebe espaço/tempo como homogêneo, linear, neutro e se concretiza pelo sistema de medidas (dinheiro e mercadoria); a noção de espaço/tempo privilegiado se estabelece na perspectiva nacional da deliberação política, judicial etc, visando a criação de um paradigma sociopolítico para produzir legitimidade da governação, bem-estar econômico e social, segurança e identidade coletiva (Santos, 1999).

No entanto, ainda que tal modelo tenha sido amplamente disseminado ao longo da história do paradigma científico do conhecimento, o reconhecimento dos sinais que indicaram

para crise do padrão da racionalidade científica, vem desde Einstein, e se fundamenta na pluralidade de condições sociais e teóricas, alcançando Prigogine como um movimento científico determinado principalmente pelas condições teóricas. Trata-se de uma manifestação que atuou de forma convergente, pujante e que

[...] atravessa as várias ciências da natureza e até as ciências sociais, um movimento de vocação transdisciplinar que Jantsch designa por paradigma da auto-organização e que tem aflorações, entre outras, na teoria de Prigogine, na sinérgica de Haken, no conceito de hiperciclo e na teoria da origem da vida de Eigen, no conceito de autopoiesis de Maturana e Varela [...] (Santos, 2008, p. 48-49).

Isso demonstra que o modelo hegemônico versava muito mais a respeito do conteúdo do conhecimento do que sobre sua forma, um conhecimento mínimo que fecha as portas a muitos outros saberes sobre o mundo. Entretanto, floresce e configura-se deveras importante a descoberta de categorias globais de inteligibilidade como forma de transpor as fronteiras com as quais a modernidade cercou e dividiu a realidade, o autor ressalta que na esfera do paradigma emergente constarão:

[...] tanto a analogia lúdica como a analogia dramática, como ainda a analogia biográfica, figurarão entre as categorias matriciais do paradigma emergente: o mundo, que hoje é natural ou social e amanhã será ambos, visto como um texto, como um jogo, como um palco ou ainda como uma autobiografia (Santos, 2008, p. 72).

Nesse palco, atores encenam um jogo revelado pela produção de um texto múltiplo, diverso, diferente, com muitos significados e caleidoscopicamente como num espetáculo que provoca o desnudar da realidade enquanto resultado das configurações e arranjos concretizados por cada sujeito e da forma com que se vê no que vê, e desse modo “confluem sentidos e constelações de sentido vindos, tal qual rios, das nascentes das nossas práticas locais e arrastando consigo as areias dos nossos percursos moleculares, individuais, comunitários, sociais e planetários” (Santos, 2008, p. 73) lembrando de que o mundo é comunicação.

Entretanto, em que pese ser auspicioso tal panorama, a realidade tem demonstrado que a incidência da perspectiva do gênero e o debate sobre suas interseccionalidades no âmbito das ciências sociais, e em termos de implementação de alternativas pedagógicas, ainda encontram no ambiente escolar discursos e ações que estigmatizam, reprimem, discriminam e violentam, indicando que há espaços a serem conquistados e caminhos a serem trilhados para avançarmos rumo a uma educação emancipadora.

Sob esse prisma, estamos diante de um desafio, qual seja, a viabilização do projeto educativo pautado pelas diferenças e diversidade, e que se firme em princípios democráticos e emancipatórios, cuja sala de aula é um espaço fecundo, para que se possa cruzar os limites e fronteiras sobre o conhecimento das diferenças de gênero e sexualidade.

3 O OUTRO DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA: AS CRIANÇAS E A CONSTITUIÇÃO DE SUAS INFÂNCIAS

A experiência da criança como um outro é a atenção à presença enigmática da infância, a esses seres estranhos dos quais nada se sabe e a esses seres selvagens que não entendem a nossa língua (Larrosa, 2019, p. 232).

Nesta seção, a ideia é abordar a experiência de ser criança em suas infâncias, marcadas pela relação entre sujeito e linguagem. A reflexão nos aproxima do entendimento da ação educativa como um acontecimento que envolve crianças e adultos na atividade linguageira. Por isso, é basilar nesta tese (re)pensar quem é essa potencial criança-leitora que habita as salas de aula dos já decorridos quase 1/4 do século XXI.

De modo geral, a perspectiva pela qual compreendemos e olhamos para as crianças em suas infâncias na contemporaneidade, advém da produção do conhecimento científico ao longo da história e que influencia sobremaneira a compreensão sobre elas. Mas acredito que há sempre algo que se pode acrescentar, por isso, busco ao apresentar numa breve linha do tempo histórica os estudos da infância, problematizar os conceitos e agregar a potencialidade dos estudos da linguagem articulado às questões de gênero e sexualidade promovendo uma reflexão em torno do tema, como um compromisso a formação de professores.

Diante de tal compromisso e em oposição à compreensão de uma infância e criança universal, afirmo a crença em sua multiplicidade, pluralidade e diversidade, pois a constituição de tais categorias são atravessadas por diferentes modos de compreensão ao considerarmos raça, classe, gênero, religião; se habitante da cidade ou da zona rural dentre outras intersecções possíveis.

A ideia é chamar atenção para resquícios sobre a contribuição de algumas áreas do conhecimento e que exercem influência sobre a determinação dos temas que podem ou não figurar nas leituras literárias para infância, baseando-se em argumentações advindas de tabus, preconceitos e moralizantes. Considero importante a proposição de ampliar teorizações e/ou conceituações para avançar no debate sobre as crianças em seus tempos de infância, pois significa compreendê-la em sua aparente simplicidade, o que ao mesmo tempo, dá causa aos indícios de sua complexidade.

3.1 MÚLTIPLAS INFÂNCIAS E A CRIANÇA QUE CORREU A HISTÓRIA

Do ponto de vista da Pedagogia, os conceitos de infância e criança são teorizações caras, uma vez situada na contemporaneidade como um campo de saberes interdisciplinares legitimados, é fundamental compreendê-los para olhar e ver as diferentes crianças em seus tempos de infância que circulam nas salas de aula e que deve constituir-se objetivo do fazer educativo.

Para tanto, é preciso sair da zona de conforto acadêmico e não sucumbir à tentação de ser quem tudo sabe, prevê ou controla quando se trata de dizer o que fazer com as crianças, talvez a melhor atitude seja diante de nossas fragilidades nos colocar em rota de aprendizagem e escuta com as verdades daquele que nasce para habitarmos a presença enigmática da infância (Larrosa, 2019).

De maneira ampla, podemos dizer que inicialmente a biologia, a psicologia, a medicina tomaram a infância como objeto de pesquisa, ao passo que foram até certo ponto negligenciadas no campo da sociologia e da história (Barbosa, 2006). Assim, para pensar a criança e de como vivem suas infâncias contemporaneamente, um aspecto a ser abordado refere-se à ideia de sua universalidade, o qual demonstra ser um equívoco dada a possibilidade de que, sob o manto universalidade, se disfarce uma realidade, por outro lado, lembra Maria Carmen Barbosa (2006, p. 7) “[...] uma certa universalização é necessária para que se possa enfrentar a questão e refletir sobre ela, sendo importante ter sempre presente que a infância não é singular, nem única. A infância é plural”. Portanto, a universalidade, só se faz necessária do ponto de vista de pensar suas limitações e de sua possibilidade de fazer avançar um debate.

Tomo esses aspectos como ponto de partida, para compreender e conhecer os caminhos percorridos pela categoria infância, suas descobertas, seus embates no processo de conhecimento intensificados a partir da modernidade, haja visto a alteração radical proporcionada na vida social e nos diversos campos de conhecimento (Giddens, 1991).

O conhecimento no projeto da modernidade se assenta em paradigmas contraditórios de regulação e emancipação, constituindo o dilema básico da ciência moderna em que “[...] o seu rigor aumenta na proporção directa da arbitrariedade em que partilha o real” (Santos, 2008). Esse processo não acontece dissociado das rupturas operadas nesse período histórico da vida, alterada radicalmente pelo novo contrato social que se avizinhava. A ideia de progresso engendradas pela industrialização e urbanismo em contraposição ao costume e modos tradicionais de vida até então, atinge fortemente aspectos individuais da vida dos sujeitos (Giddens, 1991).

É também nesse momento histórico, mais precisamente em 1762 que Jean Jacques Rousseau, considerado um dos primeiros pedagogos da história, publica duas importantes obras: Contrato Social e Emílio ou da Educação. No primeiro livro, o filósofo discorre sobre a nova ordem social e a exigência de um novo sujeito como produto da educação; no segundo critica a rígida educação moralizante burguesa da época, delineando uma educação baseada nos preceitos da natureza da criança (Ghiraldelli Jr., 2000).

Eloisa Acires Candau Rocha (1999) observa que Rousseau insere o estudo da infância, a quem denomina e normatiza a existência, bem como promove a ação educacional a ser exercida a partir de sua natureza, é ele quem inaugura a ruptura em relação às concepções sobre infância advindas dos pensamentos de Santo Agostinho que concebia a criança imersa no pecado e, por não possuir linguagem, o *infans*¹⁶, não era dotado de razão. Nessa perspectiva, como defensor da ideia de racionalidade o filósofo René Descartes – entendia que a criança vivia sua infância sob o domínio dos sentidos em detrimento da razão – fato que segundo ele, nubla o pensamento racional no indivíduo adulto, impedindo-o de desenvolver-se adequadamente (Ghiraldelli Jr., 2000).

Tais considerações são motivos para ambos (Santo Agostinho e René Descartes), defenderem a ideia de quanto mais cedo sair da condição de criança melhor seria para o indivíduo, essa é uma preocupação que se firma frente a cisão entre o sensível e o inteligível, demonstrando a oposição para a época entre sentidos e razão e na qual a razão deveria sobrepor aos sentidos.

Considerado um marco à medida em que as crianças alcançam maior proeminência social, o clássico estudo da infância a partir do ponto de vista histórico, é contado por Ariès (2014) e realizado sob a lente da iconografia, numa perspectiva que direciona o olhar do historiador para a imagem da criança burguesa. Segundo suas lentes, na Modernidade se evidencia a “descoberta da infância” contribuindo para um olhar diferenciado sobre os primeiros anos de vida e para que as crianças fossem deixando de ser consideradas como “adultos em miniatura”.

A ausência de sentimento afável se dá porque elas muitas vezes se faziam presentes por pouco tempo no convívio familiar e social, fato ocasionado em razão da qualidade de vida da

¹⁶ Essa palavra provém da Antiguidade Clássica, uma vez que os gregos denominavam *barbarói* os balbuciantes ou todos aqueles que não sabiam falar a sua língua. E como os que balbuciam são os que não têm fala (*infans*), *barbarói* é uma palavra que serve para denominar tanto os estrangeiros como as crianças”, esclarece Maria Carmen Silveira Barbosa (2006, p. 51).

época em que havia grande índice de mortalidade e “[...] poucos homens tinham o privilégio de percorrer todas as idades da vida [...]” (Ariès, 2014, p. 39).

Nesse sentido, como ressalta Kuhlmann Jr. (2015, p. 18-19) “Ariès identifica a ausência de um sentimento de infância até o fim do século XVII, quando teria se iniciado uma mudança considerável”. No entanto, diante da compreensão da criança como adulto em miniatura na Idade Média, e ainda que se note a evidência de um início de sensibilidade pela criança, esta é bem diferente de respeitar e ser afetuoso para com o ser criança que passa a viver uma espécie de quarentena na escola. Tal separação, no entanto, se dá em cumplicidade com a família e o sentimento em relação a infância se dá a princípio da nobreza para as classes mais pobres.

Em que pese as críticas que possa haver em torno da referida obra, é fato que os conhecimentos decorrentes de sua publicação desencadearam uma profusão de saberes amplamente veiculados, permitindo o contraponto de uma imagem de criança idealizada e universal professada naquele período, e ainda que os estudos tenham avançado ainda é presente ao longo dos tempos.

Mas é preciso compreender que decorrente da lente histórica na abordagem sobre a infância, desponta a importância de ser possível evidenciar-se dois aspectos sobre os estudos relacionados a essa categoria: o geracional e o relacional, como destaca Manuel Sarmiento (2005, p. 307) uma vez que “[...] são continuamente revestidos de estatutos e papéis sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto”.

Ainda no lastro da história, mas trilhando por um viés político, econômico, social e já alcançando o final do século XVIII e início do século XIX, é no bojo da expansão da Revolução Industrial que se observa nos eixos urbanos em prioridade que as mulheres ganharam acesso ao trabalho fora do lar, mas em contrapartida se acentua a exploração do trabalho infantil. Nesse contexto, de qual criança estamos falando? Certamente não se trata da criança burguesa.

Centrada numa concepção de criança como um adulto precoce, naqueles tempos (e se olharmos com atenção ainda hoje ao redor do mundo), a criança era submetida aos trabalhos quer seja doméstico, nas minas de carvão, ou nas fábricas. O trabalho desenvolvido nestas últimas, em muitos casos, alcançava a natureza de casa de correção para crianças indigentes. Temos aí a marca da divisão social para uma criança cuja idade estava inicialmente entre os 5-7 anos enfrentando as condições do labor fabril que além de bastante penoso, contava com longas jornadas de trabalho (Thompson, 1987).

Tal concepção, aliada à prática de trabalho em relação a ideia de criança da época, resulta em sérios problemas afetando várias dimensões do ser criança. Dentre os problemas identificados, destacamos a elevação da mortalidade infantil, desnutrição, maus tratos,

mutações decorrentes de acidentes de trabalho; deformações físicas em meninas que na fase adulta apresentavam dificuldades no parto; bem como o afastamento da possibilidade de brincar e desenvolver-se adequadamente como as crianças burguesas da época. Os problemas enfrentados pelas crianças pobres geram sequelas que se estendem ao longo de toda sua vida, uma vez que muitas delas ao atingir a idade adulta se tornavam mendigos a vagar pelas ruas como aleijados (Hobsbawm, 2004; Thompson, 1987).

Portanto, o projeto de criança idealizada na modernidade, marcada pela imagem de ingênua, imatura e que delimita sua diferenciação do adulto como aquela que necessitava ser protegida, não atingia a maioria da população infantil ao redor do mundo incluindo o Brasil.

Nesse contexto histórico, retomamos o pioneirismo de Rousseau que estimula a constituição de matrizes teóricas sobre criança/infância. A colaboração para o desenvolvimento da compreensão sobre questões educativas e sociais relativas à infância e às crianças à medida que avançam as questões epistemológicas, também conta com os estudos de Pestalozzi, Froebel, Wallon, Vigostsky dentre outros (Abramowicz; Moruzzi, 2016).

Desse modo a intenção de compreendê-las encontra eco nas considerações de Maria Isabel Edelweiss Bujes (2002, p. 24), pois como ela propõe as conceituações “[...] variam com o tempo, com a autoridade de quem fala, variam também segundo a classe social de quem os enuncia e de quem é o objeto da fala”. No decorrer do século XX se mantém crescente o esforço nos diversos campos do conhecimento para a compreensão sobre as crianças, mas é nas suas primeiras décadas que os conhecimentos produzidos no campo da psicologia do desenvolvimento, são centrais para a abordagem da infância. A produção é farta e engloba concepções teóricas e proposições metodológicas para a área educacional e de formação de professores, chegando até certo ponto a centrar o ensino, por exemplo, em torno da concepção da epistemologia genética piagetiana. Deriva desse arcabouço teórico uma concepção de criança como um ser em desenvolvimento que percorre “[...] várias etapas e fases, decorrentes de sua natureza biopsicológica, num processo contínuo de aprendizagem e acomodação de conhecimento, destreza, capacidade relacional e consciência moral” (Sarmiento, 2013, p. 18). Obviamente não se pode esquecer que esses postulados agregam importantes conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, porém sua contribuição não é satisfatória para a compreensão da infância do ponto de vista mais amplo como suscitado pela sociologia.

Assim, diante dos consideráveis avanços alcançados com os diversos constructos teóricos, e com a passagem dos séculos XX para o XXI ainda não se tem concretizado os ideais do bem-estar da criança, nem o reconhecimento do ideal promulgado no chamado “século da criança” (Sarmiento, 2013).

Essas questões postas no lume da história do conhecimento, são importantes para que se possa compreender como a evolução dos estudos provocaram a necessária delimitação dos conceitos de infância e criança, possibilitando a problematização e desvelamento de questões ideológicas no tocante à educação de crianças nas diferentes classes sociais, como esclarece Maria Carmen Barbosa (2006, p. 24) reportando-se a Sarmiento e Pinto (1997) que fazem a seguinte reflexão:

[...] infância, como categoria social que assinala os elementos de homogeneidade deste grupo minoritário, e as crianças como referentes empíricos cujo conhecimento exige a atenção aos fatores de diferenciação e heterogeneidade, afigura-se não como uma redundância ou uma sutileza analítica, mas como uma necessidade incontornável na definição de um campo de estudos ou investigação.

É sob a vertente da Sociologia da Infância apontada por Manuel Sarmiento (2009, p. 15) como “um campo interdisciplinar de investigação em pleno desenvolvimento em todo o mundo”, que se descortina um outro modo de entender essas categorias, tornando possível considerar que na emergência dos novos estudos sociais, as crianças são colocadas como atores sociais e sujeito de direitos, onde se discute as novas bases de construção de conhecimento sobre a infância de modo a englobar os aspectos social, histórico, político e cultural (Prout, 2010).

Sobre isso, em Nove Teses sobre a Infância, Jens Qvortrup (2011) esclarece que a proposta da sociologia da infância rompe com perspectivas reducionistas tanto aquelas caracterizadas por uma visão biologizante marcada pela maturação, quanto as psicologizantes cujo desenvolvimento obedece a fases pré-determinadas.

Em um outro artigo, o autor problematiza sobre a visibilidade das crianças e da infância – como parte dos objetivos dos estudos sociais da infância – e afirma que essa condição possui grau e tipos diversos instituídos historicamente. Ele comenta que essa ideia é ambígua, visto que nos diversos períodos históricos está demonstrado conceitualmente que por vezes a criança é visível em detrimento da infância (Qvortrup, 2014).

Ainda na esteira da Sociologia da Infância, Manuel Sarmiento (2013), ao inserir as questões de identidade e diversidade nas correntes e teorias desta abordagem social, reflete sobre as diferentes posições sociológicas representadas pelas vertentes estruturalista e interpretativa, estabelecendo algumas diferenciações quanto ao tratamento das questões para cada uma delas.

A vertente estruturalista, tem por objeto a infância como categoria estrutural e analisa a diversidade e identidade como se a criança “fosse uma classe social, dado que é uma categoria

permanente na sociedade [...]” (Sarmiento, 2013, p. 29), tendo esse condicionante como estruturais para configurar a diversidade da infância. O problema de tal perspectiva em buscar compreender a ação das crianças estruturadas numa perspectiva de classe, indica a possibilidade de uma concepção de criança decorrente de uma normatividade hegemônica, eurocêntrica e de classe média. O autor sinaliza que embora outras categorias como raça e gênero por exemplo, não estejam na linha de frente dessa perspectiva, elas não são totalmente desconsideradas.

Adotando uma outra perspectiva de análise para as mesmas questões que sinalizamos acima, a corrente interpretativa embora não desconsidere a dimensão estrutural da infância, reforça o papel da criança como sujeito ativo no processo de construção social, e em sua análise busca interpretar tanto as práticas quanto as culturas infantis em articulação com as categorias de classe, gênero, raça, etnia e subgrupo etário. Sob essa vertente a infância se configura diversa, pois “[...] em suas experiências de vida e a radicalidade de sua condição geracional exponencia mesmo essas características” (Sarmiento, 2013, p. 29).

No entanto, para o autor as duas abordagens apresentam uma dicotomia, as posições assumidas tendem a “[...] limitar o alcance e a capacidade da análise sociológica sobre a infância” (Sarmiento, 2013, p. 30). Face a oposição existente entre elas, propõe uma terceira alternativa para análise da diversidade: a dialética da infância, pois sob o enfoque dialético é possível um olhar

[...] das crianças das ‘margens’, das crianças pobres, das crianças institucionalizadas, das crianças em situação de rua, das crianças subalternas, em suma, é a condição necessária para compreender e interpretar os processos sociais que conduzem a tensões e contradições internas na normatividade da infância, às formas plurais de generatividade e às condições efetivas de dominação geracional (Sarmiento, 2013, p. 31).

Considerando o exposto, é possível dizer que atualmente há na arena do tema infância e criança uma produção de conhecimentos bastante intensa o que até certo ponto, nos permite inferir que estas categorias figuram com um saber apreendido em nossos saberes e práticas.

Não obstante, é importante compreender a complexidade existente na transição de uma concepção para outra a partir de uma matriz teórica, um tempo, um lugar. O avanço do conhecimento nesse campo percorreu uma trajetória demarcando que as compreensões contemporâneas sobre os conceitos de infância e criança derivaram de mudanças paradigmáticas nas áreas do conhecimento que proporcionaram importantes rupturas, corroborando por um lado para o tensionamento existente em tais conceitos, e por outro, permitindo abertura para abordá-lo em suas diversas facetas.

Nesse sentido, o desdobramento dos enfoques atíça a necessária reflexão em torno da experiência da criança como um Outro e da atenção à presença enigmática da infância, de como as entendemos e de “como podemos nos preparar para com elas atuar” (Kramer, 2000, p. 2).

Essa ponderação se faz bastante oportuna para o campo da Pedagogia, apesar de não se constituir uma tarefa fácil, única e muito menos inesgotável, entendendo tais indicações como sinais¹⁷ que devemos escutar, pois anunciam a necessidade de se empreender um outro olhar sobre a infância e as crianças para fazer ressoar com toda a força a sua pluralidade, tanto do dizer, quanto do não dizer sobre elas; daquilo que se sabe e daquilo que escapa a qualquer explicação (Larrosa, 2019).

Para tal intento, vejo como necessário praticar a desobediência¹⁸ que requer até certo ponto, eliminar as certezas e a homogeneidade tão presente em nossos projetos educativos envolvendo a leitura literária para infância, e entender as crianças como um outro que nos escapa, nos inquieta e põem em xeque nossos saberes sobre ela chacoalhando nossas práticas.

Uma direção é apontada por Rosemary Lapa Oliveira (2019, p. 32) defensora da Pedagogia da Rebeldia, a esta abordagem cabe “[...] constituir leitores, cabe apresentar aos sujeitos de aprendizagem possibilidades de ler o mundo, ampliar repertório argumentativo e discursivo para ser cidadão do mundo [...]”. A proposta está centrada numa visão de enleituramento que consiste em apresentar possibilidades variadas frente ao desejo de aprender. Na concepção da Pedagogia da Rebeldia docentes assumem conscientemente uma postura dialógica e organizam seu fazer pedagógico pensando na mediação como forma de gestar sua aula. Aí se encontra a rebeldia: ir na contramão do que o senso comum delibera como aula e relação docente-discente.

A proposta ensejada encontra terreno fértil no âmbito dos enigmas das infâncias, pois, de certa maneira, toda desobediência acarreta desafios principalmente quando se trata desses “seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua”, igualmente a atenção à sua presença enigmática nos “leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e nosso poder”, princípios que denotam a compreensão da alteridade da infância, como nos chega pela letra de Larrosa (2019, p. 232).

Permanecendo na esteira dessas considerações, compreendo o desafio da apreensão das categorias criança e infância como a possibilidade do encontro com outro, melhor dizendo, a

¹⁷ Breve alusão à música Anunciação de Alceu Valença.

¹⁸ Me inspiro em Rosemary Lapa Oliveira em sua obra *Pedagogia da Rebeldia e o Enleituramento* (2019), ao ensinar um olhar crítico sobre a leitura. Também serve de inspiração as autoras Débora Diniz e Ivone Gebara selecionam doze verbos para refletir sobre seu sentido à luz do olhar feminista, um dos verbos é desobedecer. Esperança Feminista. Ed. Rosa dos Ventos, 2022.

partir da renúncia à pretensão do domínio do saber e poder sobre as crianças que fabrica uma imagem, quando mais apropriado seria conformar uma imagem a partir do encontro com as infâncias.

Trata-se do encontro com o enigma, o desconhecido, que não visa o reconhecimento ou saber que já se tem, mas que proporciona abertura da experiência educativa fecunda, viva e capaz de produzir uma imagem construída pela alteridade daqueles se colocam à sua frente.

Significa, pois, criar condições para que deixem de ser o *infans* (o que não fala e por isso, sem razão) para adquirir voz enquanto sujeitos históricos e sociais, partícipes de uma sociedade marcadamente contraditória. Corroboro uma concepção de criança cidadã, pessoa histórica que produz e é produzida na cultura e pela linguagem diante das especificidades da infância “seu poder de imaginação, fantasia, criação” (Kramer, 2000).

A ideia de infância situada na história permite um redimensionamento na compreensão da criança, e, conseqüentemente, do aprender, em que a relação com a linguagem é notória. Podemos nos rebelar, girar o caleidoscópio e visualizar a infância sob a perspectiva da linguagem, uma infância que ao cindir a língua originalmente introduz a descontinuidade e expõe a diferença entre discurso e língua, para constituir-se sujeito da linguagem e de um *eu* descortinando a possibilidade da história (Agamben, 2005).

3.2 MENINO A BICO DE PENA OU O SENTIDO DAS COISAS QUE SÃO

Prossigo a conversa convidando Clarice Lispector escritora que sempre nos traz uma novidade, nos propõe desafios quando se trata de dizer sobre a natureza humana, é assim que em sua narrativa Menino a bico de pena, ao interrogar-se: Como conhecer jamais o menino? Não empreenderei aqui uma análise crítica literária sobre o texto, me aproximo dele para discutir a questão que vem sendo posta: a difícil compreensão e apreensão do ser criança em sua infância.

A abordagem para os conceitos será no âmbito discursivo, me auxilia o referido texto de Clarice, cujo enredo inicialmente é lançado através da reflexão: “*Não sei como desenhar o menino. Sei que é impossível desenhá-lo a carvão, pois até o bico de pena mancha o papel para além da finíssima linha de extrema atualidade em que ele vive*” (Lispector, 2016, p. 417, grifo nosso). Desenrola-se na escrita poética da autora, a representação de um menino de tenra idade o qual ela deseja metaforicamente capturar.

Uma leitura superficial, pode de início se pensar tratar-se genuinamente a ideia do *infans*, tão representativo nos estudos sobre a criança em sua iniciação pelo mundo

humano/infantil. Porém, o esforço inaugural (em proferir a palavra) significa a sua inserção como humano no mundo de outros que como ele e pela língua partilham a humanidade na história, opondo-se categoricamente ao fato da ausência de razão, ou *logos*, como se caracteriza aquela ideia.

A afinidade entre o texto de Clarice e a representação do *infans* (ainda que não seja do interesse da autora enveredar por esta discussão), e com as devidas diferenças de sua abordagem, comparece na medida em que ausência de linguagem é significativo da falta da dimensão humana, denotando a passagem do a-lógico para o lógico, que se expressam nas materialidades das relações estabelecidas entre o humano e o não humano, língua/discurso, enquanto processos sîgnicos; e, ainda que o *cogito ergo sum* cartesiano indique que o sujeito se constitui na linguagem, é um *logos* que refuta e duvida das experiências, do conhecimento sensorial, nesse contexto, essas teorizações tão caras a Descartes não ressaltam a questão relacional e contribuem para arquitetar um conceito de criança como adulto precoce, uma crença de criança universal.

Assim, o que o texto clariciano faz conhecer e chama nossa atenção é para a complexidade desse primeiro ato, tão simbólico e significativo descrito ao longo da narrativa através da sujeição das etapas que antecedem e indicam o articular da primeira palavra, daquilo que sinaliza sua humanidade. Fernando Segolin (1998, p. 57) em uma análise à luz da semiótica compreende que o interesse de Clarice traduz a representatividade do significado desse primeiro som emitido pela criança, como aquele que “prefigura paradoxalmente um segundo, mas primordial, parto: o parto do signo, que determina, este sim, o efetivo nascimento/inserção da criança no mundo do *outro*, ou seja, no mundo humano ou de todos os seres que com ela compartilham a *humanidade*”. (grifos do autor) e a criança emerge como o outro do sentido.

Assim, a experiência do ser menino/criança, descrita no texto clariciano dá conta de sua complexidade, pois tem-se ao mesmo tempo um ser de aparente simplicidade, de relações e de mudanças; um ser histórico. E porque vive a atualidade de suas palavras, apresenta-se um “[...] ser absolutamente atual, o menino simplesmente é, aquém ou além de qualquer predicação” enseja Segolin (1998, p. 58). O texto nos coloca por assim dizer numa encruzilhada: se não se pode dizê-lo, conhecê-lo ou desenhá-lo, como conhecer jamais o menino?

[...] não consigo entender coisa apenas atual, totalmente atual. Não sei como desenhar o menino. Sei que é impossível desenhá-lo a carvão, pois até o bico-de-pena mancha o papel para além da linha de extrema atualidade que ele vive (Lispector, 2016, p. 418).

Seria possível conhecê-lo? Então sem tocar o menino, observa Segolin (1988, p. 58) “[...] o texto clariciano tece toda uma coreografia languageira” e Clarice apresenta-o ainda não deteriorado, posto que o bico de pena é incapaz de desenhá-lo qualitativamente. Esse estado de qualidade do menino traduz o que Santaella (1999, p. 45) fundamentada em Pierce denomina primeiridade

Ele é iniciante, original, espontâneo e livre, porque senão seria um segundo em relação a uma causa. Ele precede toda síntese e toda diferenciação; ele não tem nenhuma unidade em partes. [...] o que é o mundo para uma criança em idade tenra, antes que ela tenha estabelecido quaisquer distinções, ou se tornado consciente de sua própria existência? Isso é primeiro, presente, imediato, fresco, novo, iniciante, original, espontâneo, livre, vívido e evanescente. Mas não se esqueça: qualquer descrição dele, deve necessariamente falseá-lo.

Assim, temos um olhar da experiência humana pela via de três categorias sógnicas da consciência humana. Em se tratando da primeiridade, Ihe é intrínseco as ideias de impossibilidade, incerteza, frescor, indeterminação, originalidade e sentimento; trata-se do signo por ele mesmo em sua genuína possibilidade de significação.

E Clarice se conscientiza da pureza daquilo que é, e da impossibilidade de captura do menino em sua primeiridade, pois isto poderia falseá-lo, concentra-se na relação estabelecida entre a criança a mãe, uma relação da ordem da linguagem. Diante de tal relação, abre-se a possibilidade de incluir na coreografia languageira movida por Clarice, uma segunda categoria pierciana, esta conduz a consciência da existência e por isso, do acontecimento aqui e agora, ação e reação, esforço e resistência, luta, conflito, surpresa (Santaella, 1999), é a reação da experiência imediata.

Nesse sentido, a cena doméstica que se descreve a seguir guarda no instante do seu desenrolar a presença o aqui e agora de uma existência, ali ambientada tem nos pormenores das ações do menino, aquele que visualiza o porta-retrato, um olhar que Ihe serve como impulso, esforço para levantar-se cambaleante, mas com a atenção inteira voltada para seu interior; sabe que é necessário equilíbrio interno para tal investida. Em contrapartida, ele é o que pestaneja e vê-se em desequilíbrio, cai, baba e brinca com ela, chora e experimenta o afago materno, ação e reação. Adormece, sereno e esgotado. Materializa-se a relação entre humanos e não humanos no bailar da existência.

Em retorno do sono, o menino reconhece a necessidade de se fazer compreensível, percebe ele a relação causa/efeito entre os gestos chorar/mãe presente, ou buzina do carro/presença do pai, é esta representação que “ensina” ao menino o poder do som, e fazê-lo em forma de grito, choro, e assim narra Clarice: “senão ninguém o compreenderá, senão

ninguém irá para o seu silêncio ninguém o conhece se ele não disser e contar ...”. Os sentidos são postos em significação. Na relação com o outro, em que o menino é instado a realizar coisas que se pode predicar, mas o ser permanece indizível, e assim consolida-se

[...] a sina de toda linguagem: dizer a relação e perder o ser [...] no encontro/confronto com o outro, que o menino conhece a força da representação [...] (choro/presença da mãe; buzina de automóvel/presença do pai), opta por transformar-se em gesto, em grito, em choro, em som, para sobreviver e ser, mas desta vez, sem ser. (Segolin, 1988, p. 59).

Como um ser simbólico, o menino constitui-se na e pela linguagem para se inscrever na história, se deixa predicar cumprindo o já anunciado: “Um dia o domesticaremos em humano, e poderemos desenhá-lo [...] O próprio menino ajudará sua domesticação: ele é esforçado e coopera. Coopera sem saber que essa ajuda que lhe pedimos é para seu autossacrifício” (Lispector, 2016, p. 417).

Me encaminho para o derradeiro do texto clariciano que desponta o menino senhor da linguagem, fascinado com suas potencialidades. Nesse sentido, esclarece Agamben (2005, p. 67), a cisão, ou o hiato entre língua e discurso, revela o “expropriar-se da infância para constituir-se como sujeito da linguagem”. É auto sacrifício anunciado por Clarice.

Giorgio Agamben (2005, p. 64) afirma a potência da linguagem para infância em sua possibilidade de inaugurar mundos, e a criança “[...] apresenta-se como aquele que, para falar, deve constituir-se como sujeito da linguagem, deve dizer *eu*”. Esse é o ato discursivo individual, em que se comunica oralmente. Agamben (2005), apoiado em Émile Benveniste, adensa o debate ao distinguir a ruptura entre língua e fala; sistemas de signos/discurso como característica do ser humano e potência da infância humana, pois em sua experiência histórica, se faz humano na linguagem e pela linguagem, e por isso

[...] a história não pode ser o progresso contínuo da humanidade falante ao longo do tempo linear, mas é, na sua essência, intervalo, descontinuidade epoché. Aquilo que tem na infância a sua pátria originária, rumo à infância e através da infância, deve manter-se em viagem (Agamben, 2005, p. 65).

Clarice e seu texto provocam muitas reflexões, em seu dizer sobre o menino revela a busca do saber, a *téchne*. Assim como a palavra, o desenho são desafios que revelam a multiplicidade do humano e “o indizível do ser” (Segolin, 1998, p. 60).

Na tradição grega, *téchne* e conhecimento teórico estão em relação e permite a intercambialidade entre termos *téchne* (arte) e *epistème* (ciência), tal uso acontece frequentemente entre filósofos da Grécia antiga. Conhecer é algo natural de todo ser humano, é uma procura que exige o uso da *téchne*, termo que semanticamente abrange um significado

mais amplo que simplesmente arte, “[...] a *téchne*, portanto, é para os gregos uma forma de conhecimento”. É um instrumento, como afirma Fernando Rey Puentes (1998, p. 129).

Esse anseio pelo saber se delineia na trajetória da humanidade, pela apreensão do mundo enquanto conjunto de significados, e a *techné* é seu instrumento operacional para com as diversas expressões e linguagens para trilhar caminhos no encontro consigo nesse anelo pelo saber (Segolin; Puentes, 2005).

Eis o sentido de colocar a infância em relação com a linguagem, a necessidade de se pensar um começo para o *infante*, pois supõe entender a criança em relação com um meio que se apresenta a ela pelo que percebe, imagina, sente, tem-se um conjunto de significados numa partilha com os outros.

Mas há algo que não se pode esquecer nessa relação com o saber, é que ela é também relação com o mundo, porém sujeito e mundo não se confundem. O homem é corpo, energia, enquanto o mundo é materialidade, apropriar-se desse mundo é apoderar-se de suas materialidades, dos seus significados, das linguagens e do horizonte de potencialidades que ele projeta (Charlot, 2000).

E é nesse universo de significações entre sujeitos e com ele mesmo, que se estabelece um tipo de relação com o saber, de tal modo que esta relação é uma “[...] forma de relação com o mundo, é uma relação com sistemas simbólicos, com a linguagem” (Charlot, 2000, p. 78). É também espaço de atividades inscritas num tempo, o tempo história da espécie humana; do sujeito singular. Um tempo não homogêneo, mas cadenciado pela *epoché*, por rupturas, enfim, “[...] é o tempo da aventura humana, a da espécie, a do indivíduo” (Charlot, 2000, p. 79).

O menino de Clarice é o que vai do impossível ao verdadeiro, em sua abertura para o mundo, insere-se nele a partir do apartar de sua mãe, e é desse modo que tem início sua inclusão num mundo outro. Qual é a verdade da infância? Há uma verdade? Podemos pensar numa verdade a partir do modo como ela nos diz “[...] no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo” (Larrosa, 2019, p. 243).

E é essa necessidade de acolhimento do novo que nos coloca em relação com as crianças, que permite um redimensionamento na compreensão da ideia de infância e nos seus mistérios, pois a verdade constitui o acontecimento que interrompe essas relações, uma “[...] criança alcança o verdadeiro no próprio instante em que aparece como alguém singular e irrepitível, com uma pura diferença irreduzível a qualquer conceito [...]” (Larrosa, 2019, p. 244).

Creio que as reflexões aqui expostas permitem um redimensionamento na compreensão da ideia de infância, e, conseqüentemente dos significados do aprender sobre elas e com elas nas relações mediadas pela linguagem.

4 NO ESPELHO DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA: DISCURSO PEDAGÓGICO, LITERATURA E AS DIFERENÇAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE

[...] o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e rescrito (Freire, 2007, p. 97).

Nesta seção trato dos temas que se entrelaçam à experiência educativa na formação docente e são norteadores para esta pesquisa: a leitura literária e as questões de gênero (gênero e sexualidade) recentemente discutidas. Também busco as proximidades e articulações com alguns conceitos da Análise Discurso.

No contexto da formação docente e diante da complexidade que envolve pensar a leitura literária na contemporaneidade, a AD nos acrescenta conhecimentos para pensar as leituras de texto literário para infância cujas temáticas são omitidas, colocadas à margem ou ignoradas nas salas de aula de aula da educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental e que muito se estabelece através do discurso pedagógico (DP) quase sempre construído dentro de um conjunto de ideias norteadas por discursos hegemônicos e preconceituosos.

Pensando a ação pedagógica, há algo que se faz importante quando se trata do conhecimento a ser oferecido através da leitura, haja visto que em muitas situações a escola desvaloriza, recusa ou faz suposições sobre novas temáticas de leitura. Essa é uma ordem que se fundamenta em suposições sobre o sujeito-leitor, contribuindo para a “não-relação com o inesperado, o múltiplo, o diferente” (Orlandi, 2008, p. 40). Desse modo, permite-se escapar o contato com diversas situações, modos de ser e viver que podem estar representadas no texto literário, mas também se torna uma forma de escamotear uma realidade e seus problemas.

4.1 CENAS PARA PENSAR OS SUJEITOS E A SALA DE AULA: O DISCURSO QUE MARCA AS DIFERENÇAS

Escolas são espaços de formação, e, na relação educativa, a presença do adulto se caracteriza na figura da docente que organiza intencionalmente o processo didático concretizado através da realização da aula que é “[...] constituída de um sistema complexo de significados, de relações e de intercâmbios [...]” (Veiga, 2008, p. 269). Nessa rede de relações e trocas, os sujeitos produzem e são produzidos no âmbito do discurso, pautados em relações sociais; por isso, questionar a rede discursiva que aí se produz em torno das questões de gênero

e sexualidade não é tarefa simples, pois significa colocar em xeque, confrontar as relações de poder instituídas.

É comum ouvirmos que docentes devem ser exemplo, de comportamentos, de ideias etc., tal dizer, se reproduz no discurso institucional não apenas pela fala, mas através dos currículos, dos materiais didáticos como os livros infantis, dentre outros instrumentos de maneira a legitimar alguns discursos. No entanto, sabemos que os discursos extrapolam o ambiente escolar e são materializados em filmes, novelas, músicas e em toda uma rede discursiva com a finalidade de instituir um padrão, uma norma.

Muitas vezes os discursos veiculados por todos esses instrumentos operam no sentido de designar uma norma ou modelo a ser seguido, gerando condutas classificatórias baseadas numa heteronormatividade compulsiva de feminino/fêmea ou masculino/macho estabelecendo os modelos de certo/errado; normal/anormal, pautando-se sempre no “isto ou aquilo”.

O efeito desta regulação almeja a aprendizagem de papéis masculinos e femininos que devem ser aprendidos. A aprendizagem de papéis também estabelece uma relação de correspondência, de adequação e de uma expectativa do que é masculino e feminino em uma dada realidade. Essa concepção é considerada simplista, pois camufla as desigualdades, retira de foco as várias formas de expressão das masculinidades e feminilidades e escamoteiam as redes de poder que operam via instituições, discursos e práticas como forma de hierarquizar os gêneros (Louro, 1997).

Pensar a ação pedagógica nesse contexto é crucial, o que indica a necessidade em questionar como a escola, via prática pedagógica, desenvolve um processo de escolarização do corpo, produzindo feminilidades e masculinidades de modo permanente, contínuo, às vezes sutil, outras nem tanto, mas sempre com objetivo de disciplinar corpos (Louro, 1997).

Como forma de melhor elucidar e provocar reflexões sobre o que venho explanando, trago algumas cenas do âmbito pedagógico, que espelham concepções que vimos trabalhando ao longo desta seção. A primeira cena, denominada “Quem defende a criança queer” é um relato autobiográfico, e dá título a um dos capítulos do livro *Um apartamento em Urano: crônicas da travessia*, escrito por Paul Preciado (2020). A segunda e a terceira são cenas de atuação em campo de estágio supervisionado e aconteceram comigo no exercício da prática docente, essas cenas darão o rumo para continuidade da nossa conversa.

Cena 1

Lembro-me do dia em que madre Pilar nos pediu, em meu colégio de freiras, que desenhassemos nossa família no futuro. Eu tinha sete anos. Desenhei-me casada com minha melhor amiga, Marta, com três filhos e vários cães e gatos.

Tinha desenhado minha própria utopia sexual, na qual reinavam o amor livre, a procriação coletivizada, e na qual os animais gozavam de estatuto político humano.

Pouco dias depois, o colégio enviou uma carta para minha casa aconselhando meus pais a me levarem a um psiquiatra para cortar o quanto antes um problema de identificação sexual. A visita ao psiquiatra veio acompanhada de fortes represálias. O desprezo do meu pai, a vergonha e a culpa da minha mãe. Espalhou-se no colégio a ideia de que eu era lésbica [...] ‘Sapatona nojenta’, diziam, ‘vamos estuprar você para ver se aprende a trepar como deus manda’¹⁹. Tive pai e mãe, e, no entanto, eles não foram capazes de me proteger da repressão, da humilhação, da exclusão, da violência.

O que meu pai e minha mãe protegiam não eram meus direitos de ‘criança’, mas as normas sexuais e de gênero que eles mesmos aprenderam dolorosamente através de um sistema educativo e social que castigava qualquer forma de dissidência com ameaça, intimidação e até morte (Preciado, 2020, p. 72).

Cena 2

Em 2018, orientei um grupo de alunas do curso de Pedagogia em seu estágio supervisionado numa instituição educacional municipal. Para desenvolvimento das nossas atividades, inicialmente havia um roteiro de investigação com questões a serem levadas ao corpo pedagógico da creche. Uma das questões buscava saber **se** e **como** aquela unidade escolar incluía a discussão de questões de gênero e sexualidade na prática pedagógica com as crianças; não houve uma resposta à questão, a diretora apenas disse a aluna que me perguntasse sobre isso, também não foi perguntado às docentes. Em retorno a nossa sala de aula, a aluna ficou constrangida ao relatar o ocorrido (Lima, 2018).

Cena 3

Numa outra ocasião, também no campo do estágio supervisionado, a coordenadora pedagógica de uma escola mantida por uma ONG que atendia Educação Infantil e Ensino Fundamental I, em conversa me solicitou a possibilidade de uma formação continuada para as docentes que tratassem as questões de gênero e sexualidade, pois diante das várias situações acontecidas com as crianças naquela unidade, notava que as docentes não sabiam que atitude tomar diante de episódios que envolviam tais questões. Infelizmente, a coordenadora não permaneceu na unidade escolar e o trabalho ainda não pode ser realizado (Lima, 2019).

O marco temporal que contextualiza a cena 1, está situado no espaço geográfico espanhol nos tempos da ditadura franquista. Notadamente, assume nesse contexto uma imagem de criança idealizada e universal, em que a pedagogia estava fortemente influenciada pela biologia e psicologia. A segunda e terceira cenas são dos nossos dias e percebemos na segunda

¹⁹ Chamadas de crônicas da travessia foram escritas ao longo da década em quartos de hotel ou em aeroportos, são uma espécie de diário que contam o processo de transição de gênero de Paul Preciado, que se diz um dissidente do sistema sexo-gênero.

uma posição que referenda a primeira, já na terceira cena há o prenúncio de um outro olhar para a questão das diferenças de gênero e sexualidade.

Pensemos então sobre os novos paradigmas contemporâneos em educação que postos pelas exigências sociais, estão firmados na demanda por uma *escola justa* e, nessa compreensão, é necessário que tenhamos docentes com preparação e que assumam tal compromisso como revela Elizabeth Gatti (2013, p 46), referendada por Tedesco (2010). A compreensão de uma escola justa (a que pratica justiça social) “[...] é aquela que lida com as heterogeneidades, as respeita e leva a aprendizagens eficazes”. Trata-se, portanto, de uma escola que não degenera, é inclusiva e forma seus alunos para a vida, como cidadãos.

Discutir relações de gênero e sexualidade nesse contexto, significa também discutir as práticas e os sujeitos para redescobrir e desconstruir significados. No que tange à prática de uma escola justa, – ainda que se tenham conquistado alguns avanços – constata-se violência, silenciamento, invisibilidade, negação e preconceito; como a regra pela qual a escola tem se manifestado quanto a abrir portas para a diversidade e o exercício da justiça social, isso porque as circulações discursivas, não são aleatórias e seus efeitos derivam de uma materialidade determinada.

Efetivamente inserir a questão numa ótica discursiva implica em perceber a não linearidade, univocidade ou literalidade na língua, pois sendo ela ambígua, controversa com as palavras, são também povoadas pela ideologia, de modo que se pode estabelecer a relação existente entre a formação discursiva (FD) e a formação ideológica (FI), resultando no fato de que um discurso é efeito de sentidos e não transmissão de informação (Orlandi, 1987).

Dessa maneira a relação linguagem-mundo não é natural, ela é histórica e o discurso é o que nos permite observar essa causalidade nas relações. Logo, para compreender os discursos sobre as diferenças de gênero e sexualidade é necessário nos entender enquanto seres que nascemos no mundo da linguagem, e que os discursos (dos quais nos constituímos), já circulam socialmente antes de nós. A implicação de tal entendimento resvala para o modo como passamos a compreender o conhecimento, pois este é produzido nos discursos cuja lógica é construída para funcionar de uma maneira determinada.

Em se tratando do ensino, os discursos que circulam e são veiculados nas escolas disseminam modos de ser e estar no mundo. No espaço escolar, um dos momentos em que as interações discursivas acontecem se dá por meio da aula que se organizam num espaço-tempo, permeada por várias situações e abordagens curriculares. Desse modo, a sala de aula é um espaço discursivo

[...] em que o objetivo dos professores que trabalham com os conteúdos das disciplinas é fazer com que os alunos se apropriem discursivamente de determinados modos de conhecer/conceber objetos, funcionamento e fenômenos das áreas – os conteúdos – que estão vinculados às diferentes disciplinas (Goulart, 2009, p. 18).

Então, é através dos sistemas de ensino e seus múltiplos artefatos que o discurso pedagógico, pelo estatuto do conhecimento, é disseminado, formulado por uma pluralidade de vozes advindas dos currículos, legislações, dos conhecimentos adquiridos, dos autores lidos, dos colegas de profissão, e outros. É um trabalho intencional e que possui propósitos definidos, tais propósitos são construídos pedagogicamente através de referências, de processos de profissionalização e como partícipe de outros espaços sociais.

Nesse contexto, de acordo com Orlandi (1987), entra em jogo o discurso pedagógico (DP), que funciona como meio de produzir, perpetuar e dar voz a conhecimentos no âmbito escolar. Ele atua como produtor de verdades, e até de donos da verdade. Mas o que é e como se constitui o discurso pedagógico (DP)? Nas palavras da autora, esse discurso é definido como “um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que origina e para qual tende: a escola” (Orlandi, 1987, p. 28), é indispensável frisar que é o vínculo com uma instituição que faz dele o que ele é, revelando-o em sua função, a pedagógica.

Orlandi (1987) postula que no funcionamento do discurso pedagógico há, por assim dizer, um mascaramento, instaurado pela quebra das leis²⁰ do discurso, utilizando como recurso didático a motivação no sentido pedagógico do termo. Essa motivação comparece no DP como forma de criar interesses, operando pelas mais variadas razões para sua manutenção, assim “[...] pela quebra das leis de discurso, o que temos é ainda a mediação: a desrazão cede lugar à mediação da motivação que cria interesse, utilidade, etc. Essa motivação tem validade na esfera do sistema de ensino e deriva dos valores sociais que se lhe atribui” (Orlandi, 1987, p. 18). De um jeito ou de outro, sempre estará em jogo a anulação do conteúdo referencial do ensino, fazendo-se sua eliminação e substituição por outros de cunho ideológicos, em que o mascaramento das razões se fará pelo sistema com palavras como se fossem ditas por si mesmas, por isso tais mediações são sempre prenhes de ideologia, tornando-se o conhecimento legítimo. Envolto por uma suposta neutralidade, são as palavras o meio de mascaramento.

²⁰ “Leis do discurso como as enunciadas por O. Ducrot (1972): lei da informatividade: se se quer informar é preciso que o ouvinte desconheça o fato que se lhe aponta; lei do interesse: lei geral do discurso segundo a qual não se pode falar legitimamente a outrem senão daquilo que possa interessar-lhe; lei da utilidade: lei ‘psicológica’ segundo a qual não se fala somente por falar, mas porque há uma utilidade em fazê-lo” (Orlandi, 1987, p. 17-18).

Para dar corpo a sua veiculação, o DP se reveste de uma suposta neutralidade pela qual o sistema escolar pela via dos regulamentos e legislações usa de seu prestígio para criar modelos e legitimá-lo. Assim existem no interior do DP, outros três tipos intrínsecos ao seu funcionamento: o lúdico, o polêmico e o autoritário, que se distinguem pelas condições de produção. Dadas essas condições, esses tipos se concretizam da seguinte maneira:

[...] no discurso lúdico, há a expansão da polissemia, pois o referente do discurso está exposto à presença dos interlocutores; no polêmico, a polissemia é controlada uma vez que os interlocutores procuram direcionar, cada um por si, o referente do discurso e, finalmente, no discurso autoritário há a contenção da polissemia, já que o agente do discurso se pretende único e oculta o referente pelo dizer (Orlandi, 1987, p. 29).

Para a autora, o DP em geral, se apresenta como um discurso autoritário sem neutralidade, que se reveste de transmissor de informação, valendo-se da rubrica da cientificidade auferida ao docente por meio de dois aspectos: a metalinguagem e a apropriação de cientista pelo professor. Cabe ao sistema de ensino atribuir ao docente a posse dessa metalinguagem, e assim autorizá-lo; por outro lado, há apagamento do cientista como produtor de conhecimento, sendo conferido ao docente o papel de detentor daquele saber. É dessa forma institucionalizada, que ao docente é conferida a autoridade em que dizer e saber se tornam equivalentes. Assim se instala a máxima pela qual na escola o docente que possui o saber, ensina; e o discente que não sabe, está na escola para aprender.

Nos atos de interlocução presentes nas cenas 1 e 2, está presente, ainda que implicitamente a regulamentação, a relação hierárquica entre quem manda e quem obedece de maneira a regular e conferir autoridade a quem pode interrogar. É quem pode interrogar e tem esse “direito” conferido institucionalmente é a docente, pois é a autoridade. Nas cenas apresentadas, as relações com a exterioridade e historicidade ali comparecem atestadas pelo texto, de tal forma que o DP funciona como conhecimento a ser aprendido por quem não sabe, e ensina quem sabe e tem autoridade para fazê-lo.

Refletir sobre o contexto pedagógico no qual a docente tem o papel de autoridade, significa pôr em evidência que nesse lugar, é possível via DP, veicular conhecimentos, crenças e valores postos como universais de modo a perpetuar modos de ser e agir. Nesse sentido, devem ser aprendidos determinados conteúdos em detrimento de outros, há a uma maneira de ser menina e menino, há uma modelo familiar a ser aprendido e reproduzido; partícipes nas atividades escolares estudantes aprendem o que dizer, como dizer e aquilo que se espera que seja dito, no exemplo da cena 1, ao subverter essa ordem imposta pelo DP, acontece a censura e até o castigo.

Considerando que linguagem é prática social e histórica, como interferir no aspecto autoritário do DP? No contexto do curso de Pedagogia, ainda que se tenha o papel de autoridade ainda é realidade a presença de antigos e arraigados posicionamentos, no entanto a possibilidade de aprendizagem de novos conhecimentos e informações é viável. Isto é possível quando, através dos currículos, legislações e práticas pedagógicas se questione os implícitos, as informações dadas como predeterminadas, permitindo que no jogo dos efeitos de sentido haja espaço para articulação entre discurso e contexto, no qual o sujeito se constitua ouvinte do próprio texto e do outro (Orlandi, 2020).

Desse modo, abre-se espaço para interrogar o discurso pedagógico em seu aspecto conservador, autoritário. E sendo esse o horizonte que almejo como docente-formadora, entendo que a autoridade conferida a nós docentes, pode e deve ser usufruída no desenvolvimento de práticas pedagógicas em que os futuro/as profissionais sejam protagonistas de leituras e conhecimentos que oferecem outras visões de mundo que subvertem o estabelecido, o pronto e o dado.

Tal medida, tem a ver com a concepção sobre que docente é necessário para a sociedade contemporânea, em como precisa realizar a sua experiência educativa, se em formar-se ou capacitar-se. Dessa última concepção, se insinua neutralidade no espaço pedagógico, em que o treino conduz a práticas apolíticas. Em contrapartida, na perspectiva da formação se instala a possibilidade de avaliar as suas ações e como elas se inserem na sociedade em que vive, de tal forma que sua prática e experiência se movimente na história, ainda que esta não lhe seja transparente, não permite a omissão, é em si uma prática política (Freire, 2007). Uma formação como experiência fundamentalmente humana que dá margem a problematizações e promove acesso a outras maneiras de intervir no mundo.

Acredito em mudanças advindas da aquisição de novos conhecimentos e novas experiências, mas não sou ingênua a acreditar que somente isso é suficiente. Mudanças não acontecem por si só, nem de um momento para outro, ela é fruto de luta, confronto, ação, coletividade. Cultivo o ideal freiriano, pois

Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. [...] Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência em classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (Freire, 2007, p. 103).

Diante desse dizer, e em vista dos novos modos de ser e estar no mundo o que é possível fazer? Quais são as pistas para pedagogas/os realizarem um outro olhar para as crianças em seus tempos de infância e aprendizagens?

Retomo a cena 3, nela, ensino e aprendizagem são problematizados e podem ser ressignificados com estímulos a novas experiências, novas aprendizagens, novos saberes, de modo que ser docente assuma um outro sentido e alcance um novo lugar de significação do pedagógico, pensemos o conhecimento que temos acessado.

4.2 SABERES PARA COMPREENDER AS DIFERENÇAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE

O exposto demonstra a pertinência e relevância em trançar os fios que se estabelecem nas relações entre sociedade, educação, conhecimento, sujeito e linguagem para compreender o estatuto da ciência acadêmica e os sentidos da ausência do conhecimento sobre mulheres, sobre as temáticas de gênero e sexualidade na literatura bem como acerca da hegemônica incidência dos cânones masculinos na literatura para infância.

O ambiente escolar, nesse cenário, possui significativa relevância por ser um lugar em que se agrega uma quantidade considerável de leitoras/es, mas também porque “se constitui num local potencialmente explicitador e questionador das complexas formas pelas quais as identidades culturais são construídas, articuladas, experienciadas, transgredidas e re-articuladas no âmbito do social” (Furlani, 2007, p. 271).

Aliado a esse contexto, é importante, para compreender questões de gênero e sexualidade pensar a diversidade e as diferenças, tanto em termos acadêmicos quanto seus desdobramentos nas políticas sociais. Isto porque a noção de diversidade se liga às demandas por respeito, acesso a direitos por aqueles que de maneira histórica não os tiveram reconhecidos em suas particularidades, num âmbito da universalidade, tais como os “negros, povos indígenas, homossexuais [...]” (Miskolci, 2012 p. 45).

Para o autor, é preciso pensar sobre o contexto no qual o termo diversidade surge, em princípio na Europa e nos Estados Unidos, situado a partir das preocupações étnico-raciais e culturais ocorridos na década de 1980 e 1990, em que havia uma preocupação social muito grande, demandando por reflexões acadêmicas e políticas, apaziguadoras e conciliatórias.

Em uma análise sobre as bases históricas da luta pela igualdade e diferença, Joan Scott (2005) argumenta que indivíduos e grupos, igualdade e diferença não se opõem, mas são conceitos que mesmo estando em tensão, são interdependentes, pois “[...] as tensões se resolvem

de formas historicamente específicas e necessitam ser analisadas nas suas incorporações políticas particulares e não como escolhas morais e éticas intemporais” (Scott, 2005, p. 14). Por isso, a igualdade não é a ausência ou eliminação da diferença, e reconhecê-la significa tomar a decisão de ignorá-la ou considerá-la, pois trata-se de um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente.

Sob a perspectiva de Scott (2005) é um equívoco entender o par diferença-igualdade como um dilema, pois a atribuição da diferença está sempre implicada em relações de poder, a “diferença é nomeada a partir de um determinado lugar que se coloca como referência” como explica Louro (1997, p. 46). Nesse sentido, é imprescindível entender a diferença como processo discursivamente produzido, que expressa uma relação, de A em relação a B, e esta relatividade será sempre em relação a algo a ou alguém.

Um outro olhar que se pode lançar como forma de se compreender as diferenças, é pensar as desigualdades e injustiças sociais, que em geral recaem sobre os grupos considerados “minorias” aqueles marcados pela diferença: mulheres, negros, gays, lésbicas, transexuais, famílias homoafetivas, etc. No entendimento de Miskolci (2009, p. 168)

O termo ‘minorias’, sob a pretensa neutralidade numérica, desvaloriza grupos subordinados pelos hegemônicos (propositalmente confundidos com maioria). Um exemplo claro é a incoerência de se referir às mulheres como minoria já que elas constituem numericamente a maior parte da humanidade. No que concerne aos estudos sobre minorias sexuais, na perspectiva queer eles, ao se denominarem desta forma, terminam por reverenciar as ‘maiorias’ que permanecem intocadas pelo impulso desnaturalizante que colocaria em xeque sua hegemonia como padrão social pressuposto.

Dessa forma, quando a luta dos movimentos sociais e demais organizações reivindicam direitos e estes passam a fazer parte de políticas públicas “[...] a discussão sobre a justiça social passa a ocupar mais espaço na produção teórica, na análise e na implementação das políticas públicas, entre elas, as educacionais” (Gomes, 2012, p. 689) a ponto de fortalecer o debate e incentivar o diálogo no espaço acadêmico abrindo espaço para pensar a formação de professores e as práticas educativas.

Nessa esfera educacional, se debruçam sobre o tema da diversidade Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011), deixando evidente que esse debate foi diferenciado em âmbito nacional e internacional, desde o período em que se iniciam suas causas, incluindo os fatores que motivaram as discussões no âmbito da diversidade como raça, etnia, religião, gênero, sexualidade, fatores esses que se interseccionam.

Para as autoras em determinado tempo “[...] falamos em diversidade, outros em diferença e não são coisas iguais, nem mesmo próximas, apesar de que temos usado as palavras de maneira indiferenciada. Existem, portanto, diferentes noções e concepções de diversidade e diferença” (Abramowicz; Rodrigues; Cruz, 2011, p. 93). A indiferenciação nos conceitos coopera para omitir as desigualdades e conseqüente as diferenças, usando para escondê-las, por exemplo, do manto da tolerância.

Para as autoras, esse panorama tem colaborado para promover, no debate educacional contemporâneo, uma certa abundância no uso do termo diversidade e/ou diferença, desencadeando distintas concepções que norteiam a utilização dos termos, demonstrando que o tema acena para uma disputa de correntes teóricas e na realidade social. É possível perceber que diversidade e diferença não são coisas iguais, havendo distintas concepções sobre os dois termos, exaltar a diversidade criadora por exemplo, corrobora para o silenciamento das diferenças.

Nessa ótica, a diversidade assume um caráter universal sintetizando as diferenças e as diversidades como cultura, nesse sentido, há o risco de a cultura perder sua singularidade, configurando-se como universal, estes são sinais que alertam quanto às possíveis concepções que se adote no âmbito no educacional sem que se faça ao menos um estudo sobre suas bases conceituais.

O exposto nos mostra como articular conceitos como diversidade, diferença, igualdade, ao debate educacional e especificamente no âmbito da formação docente é desafiador e necessário, além disso colocá-las p. ex. somente em termos culturais, corre-se o risco de tomá-la pela visão da tolerância, e tolerar “é muito diferente de reconhecer o Outro, de valorizá-lo em sua especificidade, e conviver com a diversidade também não quer dizer aceitá-la” (Miskolci, 2012, p. 46).

Problematizando a questão das diferenças é importante o argumento posto por Teresa de Lauretis (2019) em seu artigo A tecnologia de gênero, quando se refere ao conceito de gênero e às diferenças sexuais, chamando atenção para o fato de conceber o sujeito social e as relações de subjetividade criticamente para além especificamente das diferenças sexuais e pensar um sujeito

[...] constituído no gênero, sem dúvida, mas não apenas pela diferença sexual, e sim por meio de códigos linguísticos e representações culturais; um sujeito ‘engendrado’ não apenas na experiência de relações de sexo, mas também de raça e classe: um sujeito, portanto, múltiplo em vez de único, e contraditório em vez de simplesmente dividido (Lauretis, 2019, p. 123).

Ao exposto, poderíamos então enquanto partícipes do lugar formativo “[...] nos perguntar como nós que clamamos por justiça, pelo fim de preconceitos e violência estamos, mesmo sem saber, envolvidos com aquilo contra o que procuramos lutar”, como observa Junqueira (2009, p. 13-14). Onde está a saída?

Diante tal indagação e da precariedade na difusão desse conhecimento, nos remetemos aos estudos (referenciados na Introdução desta tese) que demonstraram as consequências geradas pela ausência do debate de práticas inclusivas e que retomamos nesse momento, uma vez que se fazem ressoar as consequências apontadas nos relatórios da Unesco (2021) e na Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil (2016).

As discussões em torno do tema reforçam o caráter preponderante da linguagem nas relações educativas e sociais, provoca um giro no debate e coloca no centro a necessidade de nos debruçarmos sobre as questões de gênero e sexualidade no ambiente educacional. A existência de uma polissemia do termo, gera interpretações equivocadas e ilações que são em alguma medida base para a expressão do pensamento em torno das diferenças.

As inferências sobre gênero que se fazem presentes no cotidiano das instituições de ensino nos mais diversos níveis ocorrem de maneira física ou verbal, mas vou agora me ater às formas linguísticas, aquelas que estabelecem relação com o discurso, e são utilizadas para distinguir e subjugar aquele/as socialmente vistos como subalternos. Me refiro às denominações endereçadas aos sujeitos em decorrência de sua aparência, de seu modo de ser ou até mesmo de se expressar, diante das muitas denominações aponto algumas: *bichas, sapatões, mulher-macho, gordas, mulherzinhas*. E por aí vai.

O uso de tal referencial linguístico para demarcar as diferenças, camuflam o que os discursos revelam, a ênfase na binaridade: *homem, mulher, magra, branco, hetero*. Tais maneiras de expressar constituem o dizer sobre as diferenças e enfatizam o caráter constitutivo da linguagem, demonstrando como pensar de forma crítica sobre essa problemática vem como um alerta para que não se corra o risco de lidar com as diferenças sob uma ótica subalterna, que enlaça preconceitos, homofobia, racismo e demonstra que a diversidade e as diferenças em suas intersecções são complexas e tensas.

É fácil cair nas armadilhas da linguagem, elas permitem analogias, entre comportamentos ou qualidades do gênero, e não há neutralidade nisso, tampouco seja algo que não tenha implicações. A forma de dizer habitual materializa o uso mais comum que se faz do conceito e remete às diferenças entre homens e mulheres (gênero) considerando o par macho/fêmea. Esta abordagem é amplamente criticada haja visto exprimir uma dualidade rígida

entre homem/mulher, resultando em definições de feminilidades e masculinidades baseadas em diferenças corporais fixas (Connell; Pearse, 2015).

O determinismo biológico presente na expressividade linguageira serve de sustentação para a concepção simplista, sobretudo porque baseia-se no princípio de que componentes corporais determinam diferenças culturais e encontram no ambiente escolar discursos e ações que estigmatizam, reprimem, discriminam e violentam os sujeitos.

Neste sentido, há necessidade de entendermos a insistência na dicotomia homem/mulher como maneira de organização da vida, considerando as bases feministas orientada por diversas matrizes conceituais, que pautam os estudos de gênero e fornecem elementos para combater a persistente dualidade e para o enfrentamento das desigualdades no ambiente escolar e como forma de retirada desse tema das margens.

É notório que o conceito de gênero possui uma trajetória largamente discutida nas bases feministas (Lauretis, 2019; Louro, 1997; Scott, 1995) que contrapõem essas dicotomias. A importante contribuição de Teresa de Lauretis (2019), considera que o conceito de gênero não pode estar atrelado à diferença sexual, de modo a confundir-se com ela, pois não deve ser tomado nem como uma derivação direta desta, nem como uma inclusão da diferença sexual, nem “como efeito de linguagem, ou como puro imaginário – não relacionado ao real. Tal dificuldade, ou seja, a imbricação de gênero e diferença (s) sexual(ais) precisa ser desfeita e desconstruída”, uma vez que tal como a sexualidade, o gênero não se trata de algo inerente de corpos nem algo existente por dedução nos seres humanos (Lauretis, 2019, p. 123).

Em uma análise do verbete gênero no dicionário American Heritage Dictionary of the English Language, a autora constata o caráter classificatório do termo. Trata-se de uma categoria gramatical, cujas classificações referem-se a sexo ou a sua ausência, abrangendo algumas especificidades de acordo com a língua que se tomava como referente, como p. ex. a inglesa, o espanhol ou francês. Como resultado por tal imersão ao dicionário verificou que o termo gênero “[...] é uma representação não apenas no sentido de que cada palavra, cada signo refere-se a seu referente (representa-o), ou seja, ele é um objeto, uma coisa, ou ser animado. O termo ‘gênero’ é, na verdade, a representação de uma relação de pertencer a uma classe, um grupo, uma categoria” (Lauretis, 2019, p. 125), gênero representa não o indivíduo, mas uma relação social construída historicamente e produz uma relação de pertencimento.

Diante disso, é necessário pensar o gênero de outra forma, em outros termos que os propostos pelo contrato patriarcal, e entendê-lo tanto como produto, quanto processo de um aparato de tecnologias de cunho social e biomédicos, assim propõe que:

[...] a construção do gênero ocorre hoje através de várias tecnologias do gênero (por exemplo, o cinema) e discursos institucionais (por exemplo, a teoria), com poder de controlar o campo do significado social e assim produzir, promover e ‘implantar’ representações de gênero. Mas os termos para uma construção diferente de gênero também existem, nas margens dos discursos hegemônicos (Lauretis, 2019, p. 142).

É possível dizer que as tecnologias de gênero atuam como mecanismos de controle e fabricação de corpos, a exemplo de infâncias, dóceis e úteis. Portanto, nesses termos podemos pensar em práticas e ações propostas fora da matriz heterossexual, como forma de romper, desestabilizar o processo de construção do gênero baseado na binaridade.

Ainda sobre o conceito de gênero, Joan Scott (1995) o considera uma forma primária para dar significados as relações de poder, tendo como suporte as diferenças entre os sexos, sendo este constitutivo das relações sociais. Repercutindo as discussões dessa autora, Louro (1997, p. 32) destaca que a importância em se desconstruir a polaridade inflexível dos gêneros

[...] significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o pólo masculino contém o feminino de modo desviado, postergado, reprimido e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses pólos é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe a mulher, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras).

A partir do cenário exposto e pensando em espaços onde as relações sociais e de poder acontecem, é admissível situar a escola enquanto *locus* de repercussão e difusão de discursos que perpetuam desigualdades, uma vez que esse espaço se incumbiu de dividir “[...] internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização” (Louro, 1997, p. 57). Portanto, as desigualdades postas sobre as questões de gênero e sexualidade espelham uma diferença hierarquizada tomando como norte reproduzir as convenções de uma dada sociedade. Esse é um cenário em que se projeta ações de rejeição e preconceito sobre corpos de crianças, jovens e adultos, haja visto que

Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admitam que existem muitas formas de se viver o gênero e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e feminilidade e uma única forma normal e sadia de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico (Louro, 2013, p. 45-46).

Desse modo, os currículos, os materiais didáticos, os livros de literatura infantis dentre outros instrumentos, operam em toda uma rede discursiva com a finalidade de instituir um

padrão, uma norma, em que os discursos pedagógicos veiculados repercutem condutas classificatórias baseadas numa heteronormatividade compulsiva de feminino/fêmea ou masculino/macho estabelecendo os modelos de certo/errado; normal/anormal; são dizeres que se reproduzem através do discurso institucional (Louro, 1997).

O efeito de sentido desta regulação almeja a aprendizagem de papéis masculinos e femininos que devem ser aprendidos. Porque papéis são como “padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas seus modos de se relacionar ou de se portar...” como ressalta Guacira Louro (1997, p. 24). A aprendizagem de papéis revestidos em conteúdos e reforçados pelo poder do discurso, estabelece uma relação de correspondência, de adequação e de uma expectativa do que é masculino e feminino em uma dada realidade.

Retomo o caráter simplista dessa concepção que camufla as desigualdades, retira de foco as várias formas de expressão das masculinidades e feminilidades e escamoteiam as redes de poder que operam via instituições, discursos e práticas como forma de hierarquizar os gêneros.

A retomada é necessária para refletir sobre tirar a opacidade da maneira como a escola tem lidado com a questão, postura que revela uma posição política no sentido de uma educação mais igualitária, justa e que possa servir para sair da arena da norma e da disciplina que impera no campo da educação, portanto é preciso ir além do normativo e mostrar as diferenças (Louro, 2011).

Indica a importância em compreender as diferenças sociais atribuídas ao corpo a partir de diferentes visões teóricas atribuindo um olhar interdisciplinar e dinâmico para compreender sexo, gênero e sexualidade (Fausto-Sterling, 2002). Tal fato aponta para uma visão mais ampla de compreensão do gênero para além daquelas construções que separam os corpos em machos e fêmeas. Significa também sair das armadilhas da dualidade sexo/gênero que porventura se possa cair, para entender as falsas dicotomias como biologia/cultura, essencialismo/construtivismo e uma maneira de trazer o tema para a centralidade.

Ocupar um lugar fora do centro, ou à margem, permite observar como as palavras se dizem conforme o dicionário, pois quem está fora do centro é excêntrico, extravagante, esquisito e se está nas margens, logo é marginalizado (Louro, 2013). Entender o jogo das palavras dicionarizadas se constitui uma boa maneira para também entender a lógica heteronormativa e proporcionar novas de abordagem para o tema, e como uma das formas de compreensão ao enfrentamento a essa problemática.

Para romper com essa lógica, ou seja, tirar as diferenças das margens é necessário p. ex. que os livros literários infantis que pautam suas narrativas em outras referências que não aquelas baseadas na binaridade, ocupem a posição central. No entanto, nesse movimento de passagem é importante não se limitar a inverter os sentidos centro/margem, mas que se possa “[...] aproveitar o deslocamento para demonstrar o caráter construído do centro – e também das margens” (Louro, 2013, p. 45), uma vez que tal universalidade e centralidade se constituiu historicamente.

Explicando melhor, não se trata de ocupar ocasionalmente o espaço do centro, com estratégias fugidias, passageiras, apenas para acalmar consciências, a exemplo de festejar datas comemorativas como dia do índio, dia da mulher, ciclo de palestras sobre identidade, ou outras propostas que verdadeiramente não conseguem abalar o ciclo ‘normal’ dos programas escolares, nem dos currículos sem conseguir desestabilizar o cânone oficial (Louro, 2013). Se for pela excepcionalidade, as ações propostas funcionarão para expor diferença como o excêntrico, marcado como diferente e aí se concretiza o alerta feito por Lauretis (2019).

Podemos pensar então que chegou a hora para considerar a questão das diferenças como um constitutivo de nosso tempo, aqui e agora, portador de uma lógica mais complexa, de uma pluralidade de sujeitos, que rejeita o discurso que hierarquiza e marginaliza para ou outro discurso que atinge a dispersão e a circulação do poder.

A formação docente demanda por conhecimentos que possibilitem a desestabilização das verdades cristalizadas de sexualidades tidas como normal, saindo da arena da norma e apresentando possibilidades de superação desse modelo. Isto é possível a partir propostas curriculares que possibilitem a problematização do que seja ser a identidade de referência, ou ocupar a centralidade, bem como o questionamento das implicações do que seja estar em primeiro ou no centro e a maneira com que esta classificação opera (Louro, 2013).

Dessa maneira, a problematização sobre as diferenças permitiu o exame pelos quais as estas são produzidas e nomeadas, e, nesse contexto, a linguagem é um elemento essencial nesse processo de desconstrução.

4.2.1 A literatura como prática e ação libertadora

Débora Britzman (2016), advoga que não se pode mais permanecer evitando o diálogo franco sobre as experiências e questões da sexualidade na educação, é imprescindível pensar em possibilidades didáticas que possam mobilizar a curiosidade, que sejam interessantes a aprendizes e que busque o novo. Pode-se então desenvolver práticas pedagógicas que utilizem

artefatos produzidos culturalmente como a literatura para trabalhar por entre as insuficiências e fissuras que o tema exhibe, assim propõe:

[...] o modelo de educação sexual que tenho em mente está mais próximo da experiência da leitura de livros de ficção e poesia, de ver filmes e do envolvimento em discussões surpreendentes e interessantes, pois quando nos envolvemos em atividades que desafiam nossa imaginação, que nos propiciam questões para refletir e nos fazem chegar mais perto da indeterminação do eros e da paixão, nós sempre temos algo a mais a fazer, algo a mais a pensar. (Britzman, 2016, p. 89).

Estabelecendo relações entre diversidade e diferenças e o uso, as vezes banal para esses conceitos, temos que tal forma de compreensão corrobora para que algumas identidades sejam consideradas legítimas, usufruam de privilégios enquanto outras sejam consideradas as desviantes, ilegítimas ou alternativas; problematizar essas relações no âmbito da formação docente é um desafio que se coloca imprescindível. Ao referir-se ao amor através de Eros nos termos psicanalíticos, significa que buscar saber sobre sexualidade é uma atividade intelectual movida pelo desejo do conhecimento do empenho em saber, em se interessar por si e pelo outro.

Desse modo, a forma pela qual produzimos significados, questionamos e falamos sobre a sexualidade deveriam estimular outras questões, é preciso arriscar o óbvio e colocá-lo em risco. E o que de fato isto significa, quando essa temática é contestada?

Acontece que quando estas questões adentram a escola, há todo um aparato de regulações, de respostas estáveis esperadas e o ensino se restringe aos fatos, muito mais que às questões íntimas (vide cena 1 discutida anteriormente) em que um modelo autoritário desestimula a curiosidade, esta, fundamental para que alunos e professores possam ser direcionados a discussões mais interessantes.

Quando ocorre a tentativa de sua estimulação há a rejeição, e isto se concretiza pela forma como o conhecimento sobre sexo e gênero tem sido abordado nas salas de aula, seja na educação básica, na graduação ou até mesmo na pós-graduação, impedindo muitas vezes uma compreensão genuína sobre a sexualidade humana. No entanto, essas dificuldades não podem nos deter em pensar e caminhar para o desenvolvimento de uma pedagogia que permita a exploração de novos conhecimentos que sejam interessantes e estimule o interesse por novas ideias, ainda que os obstáculos sejam presentes tanto na estrutura institucional das escolas quanto nos próprios docentes (vide cena 2).

Nesse sentido, podemos nos perguntar por que se reprime tanto a aprendizagem de novos conhecimentos com temáticas que abordem as questões de gênero e sexualidade pelos docentes? Britzman (2016) explica que numa abordagem psicanalítica a repressão se aproxima

muito mais da nossa paixão pela ignorância do que pelo conhecimento. Assim sendo, repressão é o ato de afastar-se, ignorar e esquecer uma ideia, realizado num movimento de ida e volta, capaz de promover que em seu retorno o fato reprimido se torne afixado a velhos afetos.

Muitas dessas atitudes são resultado do processo formativo e se constituirão em práticas que objetivam um corpo disciplinado, escolarizado e treinado sob a ótica de um modelo discursivo legitimado ao longo do desenvolvimento profissional. Ainda não podemos esquecer que a escola por ser lugar de grande importância para a convivência social, se constitui um ambiente em que as diferenças se expressam de formas variadas (Louro, 2011).

De tal forma que não se pode caminhar pela ótica da pobreza de conhecimento, e é sobre a possibilidade de conhecimento insuficiente que retomo Britzman (2016), pois tal como a autora comungo da ideia que o campo da formação docente tem ignorado ou feito ouvidos moucos ao constante apelo para que sejam oferecidos conhecimentos que abordem as questões de gênero e sexualidade de maneira mais ampla, ainda que se mostre uma questão difícil, podemos fazer com que a insuficiência de conhecimento possa ser vista com outro olhar, como possibilidade de estímulo a nossa curiosidade.

Nessa perspectiva, oferecer outras formas de saber que discutam essas questões através da literatura, se mostra como alternativa na busca para reverter tal situação. É uma forma de abrir caminhos na educação, haja visto a crença na potência transformadora que novas possibilidades de leitura literária podem oferecer como defende Britzman (1999, 2016).

Deixo claro que não se trata de qualquer leitura, são aquelas em que as temáticas provoquem e transgridam as leituras canônicas, hegemônicas que insistem na normalização e na binaridade como entendimento único para gêneros e sexualidade, assim é também um convite a uma implicação ética pedagógica.

O apreço a uma educação em que o ensino seja pautado pela ética é uma prerrogativa já defendida (Freire, 2007; Nascimento, 2008; Rigal, 2000), pois enquanto seres sociais e históricos somos capazes de decidir, romper, intervir, escolher porque podemos ser éticos, mas optar pelo contrário é “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (Freire, 2007, p. 33). Trata-se de pensar certo, e isto não é algo que se descreve simplesmente, implica uma experiência de ensino em que se faz e vive, como testemunho.

Entendemos que buscar ensinar e aprender sobre sexualidade é uma atividade intelectual impulsionada pelo desejo do conhecimento e sendo o campo da educação permeado por subjetividades, nosso interesse em questionar a forma como determinadas coisas são, reside na esperança de um algo mais. Assim, ao propor “navegar as fronteiras culturais” do sexo como

parte do trabalho dos professores, de modo a problematizar e pluralizar os discursos sobre identidade, por exemplo, se configura abalar as estruturas do “conhecimento do poder cultural que circulam nas escolas e no interior do aparato de saber/poder” (Britzman, 1996, p. 93).

No texto intitulado Esta coisa chamada amor – Identidade homossexual, educação e currículo, Britzman (1996) vislumbra nas possibilidades criativas, nos desvios, nas brechas e na imaginação caminhos para uma pedagogia que desnatura os caminhos rígidos para o entendimento não das identidades, mas das identificações que se constitui por um processo discursivo social e, portanto, de afetos. Trata-se de desvincular o eu da normalidade para que se possa sair da arena da norma e dos discursos biologizantes, daí a necessidade de se atribuir à essa categoria suas “caleidoscópicas qualidades” (Britzman, 1996, p. 72).

Britzman (2009), referindo-se ao amor através de Eros voltando-se ao que chama de grandes questões, e, ao postular sobre Professor@s e Eros afirma que impressões sobre o amor constituem seu começo. Isto porque segundo a autora, via desejo transmite-se ao outro fragilidades, loucuras, vulnerabilidades, guiados por questões do tipo como amarei? Por outro lado, sem libido não poderíamos fantasiar, sonhar, não teríamos razão para pensar, ou ainda, nos apaixonar por pessoas e ideais, nem mesmo estender a mão ao semelhante, pois tais sentimentos e atitudes se movem pelo desejo.

Seguindo esse ponto de vista, Eros é tido como o que unifica, reuni o que se distancia, se opõe ao ódio cuja força pode destruir para tornar o mundo sem sentido e sem valor. Assim, paixão, ética, afeto são sentimentos que a autora coloca como fundamentais na ação de ensinar, e ao referir-se ao trabalho pedagógico assim diz:

[...] vínculo a força de Eros ao mundo dos professores para sugerir que se o professor é o guardião do coração e da mente do estudante, então a abertura de horizontes do professor, feita de sua disposição para ser afetado pelas vidas dos outros, é nossa melhor fonte pedagógica e a mais difícil de sustentar (Britzman, 2009, p. 55).

O que se faz do corpo na sala de aula? Usualmente o que se faz nas escolas ou na formação docente é separação entre corpo e mente. Isto já demonstra, como tratar essas questões diante da complexidade do ambiente de sala de aula em que falar do corpo, prazer ou eros de forma diferente do biologizante é uma atitude que vai na contramão da tradição, do estabelecido e muitas vezes é tida como um desrespeito ou imoral.

A pergunta acima foi posta por bell hooks (2016), e sinaliza que “os indivíduos entram na sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo” desse modo imbuídas do papel de anulação corporal e de uma entrega ao uso exclusivo mental “[...]”

aceitamos o pressuposto de que a paixão não tem lugar na sala de aula” (hooks, 2016, p. 115). As circunstâncias apresentadas pela autora, corroboram e adensam nosso debate, pois esta é uma forma de não trair o legado de repressão e negação presente na profissão docente.

Essa diferenciação na compreensão do movimento corpo e mente e na forma como reflete na ação pedagógica, também evidencia sobremaneira os distanciamentos de alguns professores, em comparação com a amorosidade de outros, ou a atitude sensível para com as crianças sejam problematizações a serem colocadas na formação inicial docente.

bell hooks (2013) também nos fala de uma pedagogia engajada, sei que ela se voltava para as questões de raça, mas podemos ir além e nos engajar para tratar das diferenças de gênero e sexualidade, uma coisa não exclui a outra, ao contrário elas estão em interseccionalidade, assim ela recorda de professores que a desafiaram a aprender e crescer sem limites.

Para a autora ainda que não possamos chamar o espaço acadêmico de paraíso, é possível pelo aprendizado criá-lo no espaço da sala de aula com todas as suas limitações. Ela nos ensina que a teoria pode ser um lugar de cura, para tal é preciso se imaginar no lugar da infância, precisamos então viver os riscos do perigo, sobreviver a eles e aprender algo com esse encontro. O paraíso pode se concretizar ao criar condições e possibilidades de abrir corpos e mentes para transgressões e a leitura literária se coloca dentre as possibilidades, enquanto trabalha a imaginação e apresenta outros modos de ser e de viver, proporciona a fixidez dos sentidos demonstrando que eles podem ser sempre outros.

4.2.2 Leitura literária e diferenças: um entrelaçamento

Partindo do princípio de que é preciso entender os modos em que se inscrevem historicamente os processos de produção de sentidos, a Análise do Discurso (AD) toma o discurso enquanto prática da linguagem, que em sua etimologia traz a ideia de percurso, de correr por, e considerando que o discurso “[...] é assim palavra em movimento, prática da linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (Orlandi, 1999, p. 15). Trata-se do uso da língua no âmbito simbólico, daí o movimento, posto que se trata do sujeito produzindo sentidos; portanto, a AD oportuniza trabalhar com o imaginário e de que forma ele é retratado, suas condições de produção e mais especificamente o contexto-sócio-histórico e as ideologias.

A linguagem enquanto campo que permeia toda a educação é um eixo privilegiado quando se trata do ensino, é lugar em que podemos formular através das palavras, ideias sobre nós mesmos e sobre o outro. Dessa forma, podemos situar a leitura literária como localizada

nas tramas sociais, nas salas de aulas, e que se desenvolve por via das mediações, das atividades, do discurso, dos sujeitos e suas relações sociais, em um tempo e lugar, numa perspectiva que toma a noção de contexto histórico como fundamental para sua compreensão.

De tal modo, essa pesquisa toma a linguagem como competência humana que permite expressar as singularidades, os modos de pensar e agir. Visto sob tal ponto de vista, esse aspecto abre-se como possibilidade de pensar a leitura literária como mote de constituição do sujeito da linguagem, posto que: “sem ela não se pode aprender. Sem ela não se podem expressar sentimentos. Sem ela, não se podem imaginar outras realidades, construir utopias e sonhos. Sem ela não se pode falar do que é nem do que poderia ser” (Fiorin, 2008, p. 29).

Compreendemos a linguagem inserida num processo que se oferece “como lugar de descoberta. Lugar do discurso” (Orlandi, 1999, p. 96). Nesse sentido, enquanto a linguagem é pensada em seu aspecto simbólico, como prática que produz sentidos e que não se pode negar a sua exterioridade, é no âmbito do discurso que se pode identificar as coerções sociais presentes nela. Fiorin (2011), ao identificar os elementos semânticos constantes no discurso, se refere ao campo da manipulação consciente e manipulação inconsciente, notando que tais elementos estão presentes nos discursos de determinada época, produzindo uma forma de ver o mundo.

Essa é uma questão importante para pensar a leitura no âmbito da AD, a qual não está unicamente ligada a decodificação de um texto, como explicam Pêcheux e Fuchs (1997), mas à compreensão que se tem do mundo baseado na formação discursiva (FD) em que participa, em outras palavras trata-se de ler o mundo. É um movimento de leitura praticado pelo sujeito, conceituado como efeito leitor e formulado como ponto central “[...] a que se refere à leitura, ao efeito leitor como constitutivo da subjetividade, e caracterizado pelo fato de que para que ele se realize, é necessário que as condições de existência deste efeito estejam dissimuladas para o próprio sujeito” (Pêcheux; Fuchs, 1997, p. 164). Logo, o efeito leitor é que oferece as condições para a sensação de consciência do sujeito.

É importante entender que o discurso se manifesta numa instância discursiva e é produzido através do texto que se forma materialmente através dos gêneros textuais. Assim sendo, o texto se constitui lugar de expressão dos elementos semânticos organizados para produzir o discurso; e enquanto aquele é de natureza individual, esse é social (Fiorin, 2011).

No contexto da atividade languageira em que o sujeito produz gestos de leitura é que a análise do discurso se ocupa, caracterizando-se como um campo de interpretação. É, portanto, no movimento da linguagem que o humano se coloca como sujeito subjetivo, e toma consciência de si por constituição de um eu que “se refere ao ato de discurso individual no qual

é pronunciado... A realidade a qual ele remete é uma realidade do discurso” (Agamben, 2005, p. 57).

Portanto, a leitura literária apresenta singularidades que envolve a construção de sentidos que provém da experiência de mundo, viabilizada pelo texto literário e da relação que o leitor estabelece com o mundo das palavras. A leitura literária é “[...] o exercício da liberdade que nos torna humanos. É por essa força libertária que a literatura sempre participou das comunidades humanas” (Cosson, 2014, p. 25).

Assim, se é através dos textos que a atividade de leitura acontece, há necessidade de que estes representem uma variedade de contextos, diversas visões de mundo, de pertencimentos, interagindo com a ideia de enleituramento (Oliveira, 2018). Desse modo, ao longo do processo de formação do leitor manter uma estreita relação entre esse sujeito e a literatura é fulcral, se a leitura do texto ficcional acontecer não pela anulação do real, mas pela recriação e representação dele.

Nessa abordagem a leitura é entendida como processo, ela se produz pela interação leitor e texto lido, fundamentando-se “[...] conforme nos ensinou Freire, transcendendo a mera decodificação [...]” (Oliveira, 2019, p. 22). Logo é uma relação com vistas ao enleituramento, assim explicado pela autora como:

O neologismo – enleituramento – aqui criado vem suprir uma dificuldade em definir a situação de processo contínuo e cumulativo por que passamos nos constituindo sujeitos leitores. É processo contínuo porque o sujeito leitor é sujeito em processo de constituição de si no mundo, de si com o mundo com o outro e de si no mundo mediado pela leitura (Oliveira, 2019, p. 77).

Portanto, se nos constituímos sujeitos leitores num processo de continuidade através das interações de leitura que apresentem diversas visões de mundo, busca-se nessa concepção, uma formação cidadã em que o sujeito da autonomia, emancipado politicamente encontra na leitura uma prerrogativa fundamental para o desenvolvimento desse processo.

Em vista dos outros modos de ser e estar no mundo, as pistas para pedagogas/os assumirem um outro olhar no que se refere ao uso de textos literários para infância, suscita que no contexto da formação docente a temática de gênero e das diferenças assumam um lugar de comprometimento para que se possa compreender como o assunto atravessa nosso cotidiano e nossas experiências pessoais, formativas e coletivas, uma educação para a sexualidade, como reflete Xavier Filha (2014a, p. 242) que considerem a leitura de livros infantis que articulem

[...] o artístico, o lúdico, o estético; problematizam temáticas que envolvem diversidades, diferenças de gênero, além de outras possibilidades de construção de masculinidades e feminilidades, outras formas de convivência entre meninos e meninas; novas possibilidades de constituição de identidades.

O exposto sinaliza que pode ser esse um fator importante para questionar o insucesso em relação à formação de leitores literários de uma maneira mais ampla, pois o fato de se desconsiderar a variedade de contextos referentes ao lugar de fala nas obras selecionadas pelas escolas, contradiz o que vem sendo norteado no âmbito dos estudos literários, uma vez que lidando com representações há vieses e conhecimentos ansiando por serem desvelados (Dalcastagnè, 2005).

Pesquisas realizadas pela autora mostram, dentre outros fatores, que 72% dos romances brasileiros publicados por três grandes editoras (1990-2004) tem autoria masculina, em sua maioria brancos, nos quais as personagens homossexuais representam 3,9% e, nesse universo, a representação é majoritariamente masculina, cerca de 79,2%. Pois bem, se esse é o contexto da literatura direcionada aos adultos, podemos inferir como essa temática é ausente quando tratamos das crianças.

Xavier Filha (2014a, p. 156), em análise sobre a literatura para infância, toma os livros como artefatos culturais, que “[...] produzem significados, ensinam determinadas condutas às meninas e aos meninos e estabelecem a forma ‘adequada’ e ‘normal’ de viver a sexualidade, a feminilidade ou a masculinidade” e explica que em texto prescritivo em documento oficial do MEC, “[...] os livros sobre sexualidade poderiam ser considerados paradidáticos para “complementar” ou aprofundar os conteúdos transversais de orientação sexual”, ainda que os livros por ela analisados extrapolem o aspecto didático de conteúdo, o tema transversal referente à educação sexual pouco é trabalhado nas escolas.

Comparece aqui outra importante questão quando se trata da escolha dos livros para infância em seu caráter literário, a preocupação com a função pedagógica nas obras literárias infantis. Tal preocupação com a literatura para crianças ligada a objetivos pedagógicos e recheados de conteúdos que supõe-se adequados ao leitor-infantil, mantém estreita ligação com as concepções de criança presentes ao longo da história do conhecimento sobre infância, pautando-se numa relação em que adultos/crianças fundamenta-se na submissão regente-regido, ordem-obediência, protetor-protégido, ou ainda na ideia de inocência que aplica-se a determinadas situações e não a outras como é o caso da exploração sexual e do trabalho infantil.

No entanto, o cenário contemporâneo demonstra que o texto ficcional para crianças precisa tratar os temas emergentes a exemplo da vivência e existência da homossexualidade, de

outros arranjos familiares, assim como outras temáticas também consideradas tabu. Considerando o objetivo do fazer educativo apresentar leituras literárias com temáticas que abrangem as diferenças e as diversidades suscita a necessidade de olhar e ver as diferentes crianças em seus tempos de infância que circulam nas salas de aula.

Advogando em favor de uma literatura sem adjetivos Andruetto (2008) afirma que tal tendência em considerar ideias preconcebidas sobre a infância, ou categorizar a literatura e tomá-la como parâmetro principalmente no âmbito educacional, induz a equívocos no que tange a qualificação de uma obra ou um autor como “bons” para serem lidos. Assim a ficção é necessária para que conheçamos sobre nós mesmos e sobre o que nos torna profundamente humanos, pois “[...] uma narrativa é uma viagem que nos remete ao território de outro ou outros, uma maneira, então, de expandir os limites de nossa experiência, tendo acesso a um fragmento de mundo que não é nosso” (Andruetto, 2008, p. 55).

Portanto falamos de ficção, de histórias, de literatura como bem estabelece Fanny Abramovich (2009, p. 99) onde se pode abordar vários assuntos da realidade, e o autor/a pode usar uma linguagem realista, nua, crua, doce, meiga, poética o tom dado a narrativa é “conforme concebeu a história, suas personagens, seu desenvolvimento, seu final, a partir de sua convicção ou necessidade de tocar neste ou naquele assunto...”, só não é aconselhável abordar o tema de modo superficial e contar a história de forma disfarçada.

Cecília Meireles (2016, p. 18), contribuindo com essa perspectiva e referindo-se ao livro que a criança prefere, aponta o lugar comum que seria adotar a questão do estilo, ou pontos de vista úteis (considerados pelos adultos) para seus leitores, ou ainda se não estarão servindo a preconceitos, como critérios dessa escolha, e defende que o mais acertado seria submetê-lo ao seu maior interessado, a criança, haja visto a possibilidade de que “[...] entre um livro escrito especialmente para ela e outro que não o foi, venha a preferir o segundo. Tudo é misterioso, nesse reino que o homem começa a desconhecer desde que o começa a abandonar”.

Por isso, a autora chama atenção para o fato de que, em algumas situações, as crianças se apropriem de livros que não foram pensados para elas, ou ao contrário, de não se interessarem por outros que lhes eram destinados. Essa perspectiva, inclui pensar que um texto literário possibilita uma vivência em que se insere a imaginação, desejos, medos, através da qual cada sujeito leitor participa e interage, e que por ser criança não lhe falta criticidade e discernimento.

Ampliando a abordagem posta, Abramovich (2009) e pensando a leitura literária como um domínio que oferece as crianças oportunidade de problematizar questões que perpassem o gênero e a sexualidade e são silenciadas na escola, a autora argumenta que se pode realizá-la de muitos jeitos, pois ler

É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos – dum jeito ou de outro – através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo). [...] é ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar [grifos da autora]) (Abramovich, 2009, p. 17).

Isso assume fundamental importância no processo educativo cooperando significativamente para a constituição de uma consciência e de um sujeito emancipado que se coloca à disposição de várias possibilidades de pensar o mundo, trata-se de não alijar o estudante da discussão sobre sua formação, colocando-os como sujeitos capazes de julgamentos e interpretações sobre as leituras e os temas que desejam acessar.

As autoras abordam questões importantes sobre o que pode provocar aproximação, ou o afastamento entre texto literário e leitores, demonstrando que se é “com uma visão utilitarista que se deseja que os jovens leiam”, estamos contribuindo para o afastamento, pois percebemos que na escola, “[...] se tem a impressão de que é entre o ‘proibido’ e o ‘obrigatório’ que o gosto pela leitura deve se dar” (Petit, 2008, p. 122).

Assim, quando nos perguntamos por que queremos que as crianças sejam leitoras? Em primeiro plano é perceptível um descompasso entre o que se deseja e a prática, ou entre o que se deseja e os resultados alcançados. Podemos inferir que comparece no bojo desse descompasso os silêncios, as ausências de conhecimento no âmbito da formação docente sobre o que se espera realizar por meio da leitura literária e que promova compreensão, desenvolva aspectos cognitivos, a imaginação e o prazer pela leitura. São esses e outros elementos que aguçam a vontade em repetir essa experiência.

O que temos colocado em análise demonstra ser indispensável pensar outras leituras literárias, considerando as várias potencialidades da ficção e do imaginário, posto que a imaginação é a princípio um mecanismo de sobrevivência. Se é nas salas de aula em que as diferenças se anunciam de formas variadas, podemos dimensionar o alcance que tais ideias difundidas através da linguagem e retratada em textos literários, podem alcançar crianças, jovens e adultos, bem como professoras/es e demais agentes educacionais. Acredito que uma atitude importante a se considerar e que compete ao professor/a em seu trabalho educativo é

[...] saber como o tema é abordado: se sem medo, sem reservas, sem fugir das questões principais ou fazer-de-conta que não existem... Ou, colocando num parágrafo, cheio de evasivas, mil explicações, às vezes até confusas ou atabalhoadas, não dando nem tempo para que a criança-leitora pense, elabore, resolva, se identifique, concorde, discorde, critique, negue etc. a forma como tal ou qual questão está sendo explicada/proposta / vivida / resolvida / lidada (Abramovich, 2009, p. 98).

É necessário atentar para o fato de que precisamos pensar a literatura para infância não como algo milagroso, mas como um saber que nos ajuda na compreensão do mundo de maneira mais diversa e coerente. Pensada nesses moldes, articulada ao conceito de efeito leitor, irá favorecer o desenvolvimento de competências, sensibilidades, interações e múltiplos sentidos que podem ser transformadores.

Nessa perspectiva, a leitura é entendida como experiência que ultrapassa a fronteira de um processo lógico-formal de compreensão, ou de aquisição de informação, ela se amplia no sentido de que os textos representem uma variedade de contextos, diversas visões de mundo indo ao encontro do paradigma de uma escola que não degenera, é inclusiva e forma seus alunos para a vida, como cidadãos, num processo de enleituramento.

5 INVESTIGAR A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA: COMPOSIÇÕES EMPÍRICAS

[...] o que caracteriza a experiência e o seu saber é precisamente sua abertura ao novo, ao inesperado, o reconhecimento de que não podemos confiar em um saber acumulado. (Contreras Domingo; Pérez Pérez de Lara, 2010).

O exposto nessa seção se reveste em uma escolha teórico-metodológica para investigar a experiência educativa de futuras professoras com a leitura literária²¹, e em consonância com a epígrafe, palmilhar por um caminho inesperado, porém assertivo de uma orientação metodológica para pensar a formação docente como experiência seguindo os vestígios da literatura para infância.

A princípio me permito expor algumas reflexões que me assolaram ao longo dessa construção, para em seguida apresentar as especificidades metodológicas da pesquisa considerando suas peculiaridades, trago o encontro com os princípios da Análise do Discurso, destaco quem são as colaboradoras, sua constituição, esclareço sobre o movimento empírico e o dispositivo de coleta, descrevo suas etapas.

O começo de uma pesquisa é assolado por muitas dúvidas e interrogações sobre qual método escolher e que caminhos seguir, se instalam inicialmente como um caos, é preciso entender aquele “caos” como um sinal, nele revela-se a procura por maiores detalhes e compreensões menos simplistas sobre o fenômeno, ou o objeto de pesquisa. É uma preparação que não acontece instantaneamente, há idas e vindas, avanços e retrocessos, e o trilhar por entre os filões de variados campos do conhecimento “com uma preocupação de autenticidade, de compreensão e de rigor metodológico” (Quivy; Campenhoudt, 1992, p. 18).

A busca por saberes dá lugar a possível renovação, visto que a abertura ao novo e inesperado é o que caracteriza a experiência. Encontrar o método para esta pesquisa que se firma no campo da Educação, mas que dialoga com outras áreas do saber como a Literatura, os Estudos de Gênero e a Análise do Discurso foi um desafio ímpar.

Entretanto, se fez importante pensar com Charlot (2006) a respeito do rigor exigido nas pesquisas em educação e que inclui aceitar a riqueza que existe nas diversidades epistemológicas. Há nessa posição uma implicação para a formação de pesquisadora, pois compreender a realidade pressupõe anteriormente, compreender-se “[...] como condição para atribuir, com alguma propriedade, sentidos à realidade estudada [...]” (Barbosa, 2004, p. 25).

²¹ Informo que o título atual desta tese difere do enviado e aprovado no projeto de pesquisa pelo CEP, pois a decisão na mudança aconteceu após a coleta de informações e por orientação da banca examinadora.

Essa é uma questão que se sobressai em relação à definição da abordagem do método (qualitativo ou quantitativo), haja visto que nela reside o “sistema de visão de mundo que orienta o pesquisador” (Guba; Lincoln, 2002, p. 113), visto que é inerente a essa orientação o sistema de crenças de quem investiga, quais sejam de cunho ontológico – concepção que se tem da realidade; epistemológico – derivado do anterior, trata da relação entre o sujeito que conhece com o seu objeto; e metodológico – quanto à forma de abordagem do conhecimento (Creswell, 2014).

A partir daí e dada a sua natureza, entendemos que essa pesquisa se insere numa ótica qualitativa, cuja raiz teórica fenomenológica considera o mundo-vida como seu núcleo de atenção contemplando “o mundo do sujeito, as suas experiências cotidianas e os significados atribuídos às mesmas [...]” (André, 2012, p. 18). Entender a complexidade do mundo-vida, requer percebê-lo carregado por elementos discursivos em que “divorciar o ato, a palavra ou gesto de seu contexto é perder de vista o significado” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 48).

A partir das características elencadas inicialmente nesta seção essa pesquisa se configura enquanto uma etnopesquisa implicada (Macedo, 2012), no sentido da proposição em atravessar e romper barreiras práticas e político-epistemológicas ao pensar a leitura literária para infância no contexto da formação inicial docente.

Desse modo, essa pesquisa se constitui a partir de uma pauta importante que aborda o conhecimento formativo, e como defende Macedo (2012, p. 177) “[...] a formação se realiza enquanto fenômeno humano na experiência de aprendizagens significativas de sujeitos concretos e seus projetos” trabalhando com eles para compreender a partir e com os sentidos de suas ações.

No embalo dessas reflexões, ao caminhar por entre os caminhos no sentido do método, esta Tese se aproxima de uma proposta em que se deseja mais que a produção de um *corpus* e seus resultados, interessa o movimento, o processo que o produziu no caminhar por entre os mistérios da docência. Pensar o movimento, é pensar em mudanças, e implica colocar o objeto de investigação a leitura literária na infância, em outra posição, saindo da costumeira polarização teoria/prática e sabê-lo forjado a partir da discursividade que preenche a docência.

Desse modo, não sigo um método por segui-lo, mas trago o entrelaçar do rigor e da relevância da investigação numa atitude de escuta dos gestos, falas e/ou dos silêncios proferidos nos diálogos da partilha sobre as leituras literárias bem como nas escritas das narrativas/textos que compõem o corpus. Trata-se do cultivo de inspirações etnográficas enquanto possibilidade emancipatória como parte da proposta formativa ligados a natureza da etnopesquisa implicada (Macedo, 2012).

Essa escritura empírica se fez possível por contar com a colaboração de quatro (04) sujeitos colaboradoras no lugar educativo do Departamento de Educação DEDCI/UNEB, pois agregou possibilidades para aprofundar a análise acerca do fenômeno educativo e suas dimensões, considerando os modos de significação do sujeito na contemporaneidade. O dispositivo utilizado para tal coleta de informações se deu através do círculo de leitura (detalhado no decorrer desta seção) e tanto está intimamente ligado aos objetivos da pesquisa quanto aos princípios teóricos-metodológicos que adotamos.

Conforme a configuração da etapa empírica da pesquisa, ao constituir o *corpus* para análise e interpretação das informações obtidas a partir da aplicação do dispositivo, esta seguirá os princípios e procedimentos da Análise do Discurso (AD) defendidos por Orlandi (2009) em associação com os anteriormente mencionados constructos teóricos que compõem esta tese.

Diante disso, se nossa inquietude ou problema de pesquisa exprime uma questão pedagógica que envolve as pessoas, seus saberes, relações, mas também seus modos de dizê-los, significa que pensá-la na contemporaneidade não se descola da ideia de descobrir novos significados, novas possibilidades, novos caminhos. Ela traz uma outra maneira de olhar os eventos educacionais posto que, ao serem vivenciados precisam ser compreendidos em sua novidade.

5.1 O LUGAR EMPÍRICO DE PESQUISA E SEUS HABITANTES

É na amplitude de significações geográficas que permite a palavra lugar, que se pode situar a universidade, para além de um espaço físico um lugar de relações e vínculos. Se a polissemia da palavra é geradora de debates no campo geográfico, para esta tese trouxe a possibilidade de usar um dos sentidos atribuídos a ela, não apenas significando o local, mas também seus atributos como únicos e relativos, alcançando a ideia de significação, percepções e afetos.²² Estou falando do lugar discursivo, pois ele auxilia a compreendermos o jogo na experiência educativa em relação à leitura literária das colaboradoras da pesquisa.

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) é habitada fisicamente por muitos, a instituição constrói sua história e prima pela diversidade. É mantida pelo Governo Estadual por meio da Secretaria de Educação (SEC). Fundada em 1983, se estrutura no sistema *multicampi*, desse modo se faz presente por várias regiões do Estado da Bahia, firmando-se no tripé: ensino, pesquisa e extensão.

²² A partir dos estudos de Carl Sauer, atribui-se a ideia de lugar vinculando não apenas ao local, mas ampliando significações da paisagem em si (Pena, [200-]).

Destaca-se pelo empreendimento de variadas ações extensionistas e programas, de maneira a beneficiar uma significativa parcela de cidadãos baianos. A UNEB também se sobressai pelo desenvolvimento de pesquisas em diversas áreas pela vanguarda no desenvolvimento de políticas afirmativas que do ponto de vista social demonstra singularidade formativa e indica a construção de alternativas para produção do conhecimento e formação crítica ao exercício da cidadania e possível intervenção na realidade social.

Nesse contexto ambientamos o Departamento de Educação do Campus I²³/Salvador – DEDC1- lugar que as colaboradoras da pesquisa habitaram²⁴ é descendente da Faculdade de Educação do Estado da Bahia (FAEEBA) e foi criado pela Lei Delegada nº 66, de 01 de junho de 1983. Atualmente oferta os seguintes cursos de graduação: Pedagogia, Filosofia (licenciatura), Psicologia (bacharelado) e Ciência Sociais (licenciatura e bacharelado) e de pós-graduação: Educação e Contemporaneidade (PPGEduC); em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (Gestec); Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) e o Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistoria).

Figura 4 – Imagem do lócus da pesquisa



Fonte: produzida pela autora.

²³ Disponível em: <http://www.dedc1.uneb.br/index.php/apresentacao/>.

²⁴ Uso a expressão no passado porque atualmente já concluíram a graduação.

O Departamento de Educação também dispõe de uma infraestrutura com salas de aula, salas administrativas, auditórios, brinquedoteca (aberta à comunidade), laboratório de matemática, laboratório de leitura (este dispõe de todo mobiliário, equipamento e aguarda o espaço para alocação física) conta ainda com o serviço de Psicologia (aberto à comunidade). Esse conjunto sinaliza para uma proposta de ensino e aprendizagem que visa possibilitar ao estudante uma melhor compreensão do ato de ensinar e aprender, bem como coloca o Departamento com um olhar de parceria para com a comunidade local.

O DEDC1 então é o nosso quadro de referência, é a ele que voltamos quando pensamos as relações dos sujeitos (colaboradoras) com a leitura literária para infância, em seus modos de significar(se) no percurso de sua formação inicial. Faço essas considerações pela lente da AD que entende a escrita como organização da linguagem que não está separado seu meio, se uma “[...] palavra significa é porque ela tem textualidade, ou seja, porque a sua interpretação deriva de um discurso que a sustenta, que a provê de realidade significativa” (Orlandi, 2012, p. 111).

Logo, é nesse contexto que se inserem a pesquisadora e as colaboradoras da pesquisa, e que demandam os critérios para constituição do grupo e produção do *corpus* de análise (textos do sujeito da experiência educativa) desta tese.

5.1.1 As colaboradoras da pesquisa

A escolha pelo grupo de professoras em formação inicial considera a especificidade das relações com o grupo constituído, haja visto que existia um vínculo de ensino, troca de aprendizagens e afetos, pois atuaram sob minha orientação em espaços/tempos formativos (turmas de estágio supervisionado e Residência Pedagógica do Núcleo de Residência Pedagógica - NRP Zuppa do Saber de Educação Infantil e Ensino Fundamental, edital 2018-2020). Ter partilhado vivências e trocas são fatores fundamentais numa pesquisa que problematiza as relações entre ser e saber na experiência educativa, na medida em que lhe afeta de maneira única e singular.

Dessa maneira, o passo inicial para entrar em contato com as então futuras colaboradoras foi enviar, via *e-mail*,²⁵ carta convite (Apêndice A) àquelas residentes que estiveram sob minha orientação direta, um quantitativo de dez (10), uma vez que naquele grupo (NRP) atuamos com uma coordenação compartilhada com outra docente/orientadora.

²⁵ Reforçando que essas tratativas aconteceram em meio ao isolamento da pandemia do coronavírus entre os anos de 2020/2022, e enquanto aguardava a liberação do CEP para ida a campo.

Desse quantitativo de 10 (dez) convites enviados, recebi o aceite de 07 (sete). Essas devolutivas aconteceram no ano de 2021, no entanto a ida a campo só aconteceu em 2022 após a aprovação do projeto de pesquisa sem ressalvas no Comitê de Ética e Pesquisa/UNEB. Então, a partir daí foi criado um grupo no aplicativo *WhatsApp* para que a comunicação se tornasse mais direcionada à realização das ações da pesquisa. É preciso ressaltar, no entanto, que desses 07 aceites houve infelizmente a desistência de 03 colaboradoras após o primeiro encontro da primeira etapa do círculo, que por motivos pessoais não puderam dar continuidade à participação.

A forma como irei me referir às colaboradoras foi decidido em consenso com mesmas no primeiro encontro do círculo. São graduandas concluintes do curso de Pedagogia, DEDCI/UNEB e autoras das 36 narrativas que constitui o *corpus* dessa pesquisa. A participação delas na pesquisa contribuiu sobremaneira para um trabalho compartilhado, dialógico e formativo. Enquanto ex-residentes do Núcleo Residência Pedagógica – Zuppa do Saber de Educação Infantil e Ensino Fundamental período 2019/20, essas estudantes apresentaram atitudes investigativas e buscavam sempre alternativas frente às demandas das escolas em que atuavam.

A cada uma irei me referir com as primeiras letras do nome, representando uma cor pertencente a bandeira²⁶ LGBTQIA+, então temos as seguintes representações das cores nas iniciais do nome: **Ali** (vermelho) – a cor significa vida; **Jane** (verde) – natureza; **Luci** (roxo) remete a espírito humano e **Ubi** (azul) que representa harmonia. Essas cores e os seus significados também se fazem presentes em alguma medida nas escadas do DEDCI, (foto acima).

²⁶ A primeira versão da bandeira foi confeccionada e apresentada na Parada do Orgulho Gay dos Estados Unidos em 25 de junho de 1978, pelo artista estadunidense Gilbert Baker inspirada no movimento hippie e na música *Over The Rainbow*, o design foi criação do político Harvey Milk. Porém, além das listras coloridas incluiu-se o preto e o marrom contemplando a diversidade racial, e os tons (rosa, branco e azul claro) da bandeira trans também aparecem no novo design. Atualmente a referida bandeira adquiriu um significado mais amplo daquela proposta inicialmente criada na década dos anos 70 do século XX (A História [...], 2017).

5.2 O ENCONTRO COM A ABORADAGEM METODOLÓGICA DA ANÁLISE DO DISCURSO – AD

A linguagem oral e/ou escrita possui uma grande potencialidade na forma como atribuímos sentido, e envolve praticamente todas as ações humanas. O estudo em desenvolvimento corrobora com a ideia de que o discurso se caracteriza pelo movimento da palavra enquanto prática da linguagem, isso implica também entender que todo trabalho de interpretação requer cuidado, pois é preciso entendê-lo aberto, inédito e incompleto em sua apreensão de modo que a riqueza da análise aprofunde seu caráter aberto e dinâmico, pois “[...] a linguagem é produzida pelo sujeito, em condições determinadas, e quem a analisa deve procurar mostrar o seu processo de produção” como explica Orlandi (2008, p. 61).

Dito isso, significa que trazer para esta investigação a ótica da Análise do Discurso (AD) de filiação francesa, demonstra que na busca empreendida rumo ao método encontrei nos constructos teórico metodológicos da AD aspectos fundantes que subsidiam a compreender a questão pesquisa aqui retomada: como a experiência educativa de leitura literária para a infância se inscreve no discurso de professores em formação inicial e concorre para (re)significar saberes sobre educação e as diferenças de gênero e sexualidade?

Embora não pretenda dar conta da teorização de todos os conceitos da AD, é necessário a explicitação das noções que se mostram fundamentais para a compreensão dos procedimentos teórico-analíticos da Análise de Discurso para esta investigação.

Para a AD, o objeto de estudo não reside na língua, tampouco na linguagem, mas sim no discurso e em seu funcionamento. Para Orlandi (1999, p. 15), discurso “[...] é palavra em movimento, prática da linguagem [...]” a linguagem enquanto discurso não pode ser compreendida desvinculada de suas condições de produção, pois “[...] a linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais” (Brandão, 2004, p. 11).

Então, os sentidos não estão numa palavra tomada isoladamente pois, nos diz Pêcheux (1995, p. 161), “[...] se uma mesma palavra, uma mesma expressão e uma mesma proposição podem receber sentidos diferentes [...] é porque uma palavra, uma expressão ou uma proposição, não tem *um* sentido que lhe seria ‘próprio’, vinculado a sua literalidade”, assim elas mudam de sentido segundo as posições sustentadas pelos sujeitos que as empregam, isto é, seus sentidos se constituem nas relações com as formações discursivas.

Portanto, é a formação discursiva o lugar da constituição do sentido, sua matriz e para dar fluidez ao argumento, cabe então, trazer alguns conceitos clássicos da Análise do Discurso

e que proporcionou novos olhares, novas compreensões para investigar a experiência educativa com a leitura literária e suas relações. Conceitos como discurso, condição de produção, sujeito, a memória, a história, as ideologias, silêncios, efeito-leitor, são imprescindíveis tanto para definição quanto no interpretar o *corpus* de pesquisa a fim de compreender como os sentidos circulam, se formulam e constituem (Orlandi, 2005).

Tomada sob a perspectiva discursiva, a construção de sentidos numa dada experiência acontece pela ideologia numa relação da língua com exterioridade, na sociedade e na história, e como não há discurso sem sujeito, torna possível dizer que discurso é o “efeito de sentido entre locutores” (Orlandi, 2005, p. 63). Os efeitos são aí constituídos, na interlocução, dessa forma podemos conceber o discurso não como um transmissor de informação, mas produtor de efeitos de sentidos.

Essa é a ilusão ideológica afirmada por Pêcheux (1995) em que o sujeito vive a ilusão de que é o dono do seu dizer, e que as palavras carregam o sentido. Mas segundo o autor, essa ilusão é uma ilusão necessária, pois se não existir essa ilusão, o sujeito não mais se colocaria a falar, então enunciamos como se fôssemos o sujeito inicial, primeiro, adâmico, essa é a nossa ilusão.

O analista do discurso, ao voltar-se para a construção discursiva, vai perceber os atravessamentos da ideologia e do inconsciente, no entanto, pode acontecer do sujeito ter consciência desses atravessamentos, outras vezes não, escapando do seu controle, e diz opa! Não é que eu disse mesmo...

Quando contextualizamos o exemplo dado com a sala de aula, podemos perceber o funcionamento da linguagem uma vez que ela é feita por e para sujeitos também está revestida por uma ideologia, nota-se que há uma relação com o que e como se diz, para e com quem se diz, e nos faz refletir sobre o que é a docência na contemporaneidade partícipes da formação discursiva de ser professora.

O conceito de sujeito é uma noção importante para que se possa entender como se move e constituem esse intrincado fio conceitual que é a AD, pois em relação ao sujeito do discurso, o consciente passa ao inconsciente sem aviso ou anúncio, numa virada, o mesmo acontecendo com a língua. Tal constructo teórico é visto em sua incompletude, interpelado pela ideologia, mas ainda assim tem a ilusão de autonomia ao seu dizer. Podemos fazer uma analogia sobre a ideia de virada de sujeito em correspondência à torsão *moebiana*, representada pela fita de

Moebius²⁷. Nela, as noções de dentro/fora, começo/fim, linearidade/continuidade da fita ganham um sentido ou uma nova orientabilidade, assim como a noção de sujeito em AD.

Sob essa ótica, o sujeito não é visto como um sujeito empírico (criança, mulher ou outro), mas como uma posição discursiva, trata-se de entendê-lo do ponto de vista simbólico sendo afetado pelo real da língua, da história e da ideologia, sem, contudo, ter controle sobre o modo como tudo isso o afeta, como nos esclarece Orlandi (2005).

Nessa perspectiva entendo que a noção de sujeito se faz na torção, no movimento em que é “materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentido ele é afetado por elas” (Orlandi, 1999, p. 48). Então, nada é estável, há por assim dizer um movimento desestabilizador do sujeito, da língua e da história para que os sujeitos signifiquem um objeto.

É importante abordar a noção de sujeito, pois o sujeito do discurso assume uma posição-sujeito que lhe possibilita produzir efeitos de sentidos no tocante às sequências discursivas e dessa maneira o sujeito-professora enquanto leitora e vice-versa enunciam a partir daquilo que lhe atravessa como sujeito.

Isso nos diz que o entendimento da relação linguagem/pensamento/mundo não é uma relação direta, mas é tributária do legado do materialismo histórico, em que a língua é conjugada com a história e assim produz sentidos. Esta posição é afetada pela ideologia, mecanismo do qual não nos desvencilhamos, em que seu funcionamento se dá, de acordo com Pêucheux (1995, p. 162):

[...] como interpelação dos indivíduos em sujeitos (e, especificamente, em sujeitos de seu discurso) se realiza através do complexo das formações ideológicas (e, especificamente, através do interdiscurso intrincado nesse complexo) e fornece ‘a cada sujeito’ sua ‘realidade’ enquanto sistema de evidências e de significações percebidas-aceitas-experimentadas.

Tal conceito, ao incluir as formações ideológicas, desencadeiam noções de domínios discursivos e especificidades. Frente a isso, é relevante trazer a ideia de campos discursivos, pois os dizeres agrupados em uma Formação Discursiva formam uma dada conjuntura discursiva.

Desse modo, há o discurso religioso, publicitário, autoritário, literário, pedagógico e outros. Assim, temos por exemplo no discurso literário um discurso que trabalha por meio da

²⁷ Em referência à fita de August Ferdinand Moëbius, trata-se da constituição de um espaço topológico composto pela colagem das duas extremidades após o giro de meia volta (torsão) em uma delas. A ideia da fita desconstrói a noção positivista de orientabilidade e linearidade (Scheller; Bonotto; Biembengut, 2016).

apreensão da literatura com o discurso e para entendê-lo é preciso ir além dos procedimentos estéticos que ela impõe, de modo a extrapolar essas relações para pensarmos as diversas características e especificidades que esse discurso nos traz. No sentido das especificidades, Baccega (2007, p. 26) aponta que ele “[...] constitui o rompimento com o que lhe é exterior, ao mesmo tempo em que esse rompimento, ao instituí-lo, distingue-o de tudo que o rodeia. É assim que constrói seus próprios limites”. Entretanto, são esses limites que o ligam à realidade exterior, pois via linguagem a obra literária se entrelaça à sociedade que o concebeu.

Em relação ao discurso pedagógico (DP), como argumenta Orlandi (1987, p. 28) é caracterizado como um discurso autoritário, e em sua definição “[...] seria um discurso neutro que transmite informação (teórico ou científico)”. Há, porém, como afirma a autora uma falsa neutralidade, visto que o DP, sob a rubrica da cientificidade se dissimula como um transmissor da informação. Assim, na escola ele atua através de regulamentos e criação de modelos agindo sob a égide da legitimidade científica.

Retomando a ideia de sujeito concebido discursivamente, é crível assumir que existem posições sujeito, ou seja, tomadas de posições que o sujeito ocupa enquanto sujeito do que diz. Assim em relação a um texto, é nesse ponto que os sujeitos são intercambiáveis, pois a depender da posição que o sujeito ocupa ao falar, os sentidos irão derivar dessa aderência à determinada formação discursiva em que o sujeito se posicionou.

Portanto quem significa o faz em relação a alguma coisa, nessa pesquisa tratamos da experiência de leitura do texto literário significado na escrita das narrativas/texto produzido pelas colaboradoras da pesquisa a partir da posição tomada ao significar. É uma ideia que parte de um sujeito livre e ao mesmo tempo submisso, está assujeitado e por isso, o que significa é determinado por condições.

Puxando um pouco mais esse fio, desato outro conceito que a meu ver, é pertinente para o estudo. Trata-se das condições de produção, e o apresento orientada pelo que nos diz Orlandi (1999, p. 40).

[...] as condições de produção implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário. Esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como dos objetos do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica.

Instigada por esse conceito, visualizamos possibilidades de um olhar mais analítico acerca da leitura de um texto, ao considerar as condições históricas de sua produção. Isso quer dizer que um texto terá variadas possibilidades de leitura a depender da época e das diferentes

condições de sua circulação, quais sujeitos o lerão, em qual instituição, ou ainda quais possibilidades a ideologia dessa formação social abre como possibilidade de interpretação na conjuntura histórica.

Para Indursky (2009, p. 178) são as condições de produção do texto que propiciam a ultrapassagem de fronteiras, pois marcado por elas se faz aberto à exterioridade, à ideologia e ao interdiscurso, o que significa que “[...] as condições de produção são de natureza sócio-histórica e relacionam o texto a um sujeito igualmente histórico”, tais condições possibilitam que o texto passe da superfície lingüística à sua face discursiva. Ainda é possível pelas condições de produção tratar de uma de suas características: as relações contextuais pois são essas relações que “[...] remetem o texto ao contexto sócio-histórico, econômico, cultural e político em que ele foi produzido” (Indursky, 2009, p. 178), e ainda que o texto não seja fiel ao contexto, pois entra em cena o lugar social e ideológico do sujeito que o produziu, e é isso que produz dissonâncias quando esse texto for examinado num lugar social diverso daquele em que foi produzido.

Logo, a noção de condições de produção no quadro teórico da AD, articula os sujeitos e a situação social, uma vez que têm sentido nas formulações ideológicas em que os sujeitos se inscrevem e incluem a materialidade da língua – seus equívocos e historicidade –, o institucional e o imaginário (Pêcheux, 1995), assim a língua ao mover-se ou fazer sua torção dá surgimento ao equívoco, mas não somente ela, pois é a partir da torção da história que emerge a contradição.

Essas e outras noções possibilitam por seus fundamentos a necessária compreensão que implica em desfazer a impressão acerca da literalidade e unicidade da língua, como se ela fosse transparente. Nessa seara, comparece o conceito de efeito de sentido, em que o discurso é o lugar no qual se pode observar a relação entre língua e ideologia a partir da sua não-transparência, facilitando entender os sentidos de um texto não como um conteúdo, não o que o texto quer dizer, mas como esse texto funciona, esse texto pode ser de várias materialidades.

Desse modo, há de se reconhecer a partir da AD que não é possível o acesso ao sentido escondido em algum lugar atrás do texto porque a “[...] questão do sentido torna-se a questão da própria materialidade dele, de seu funcionamento, de sua historicidade, dos mecanismos dos processos de significação” (Orlandi, 2005, p. 21), pois pensar a relação do sujeito com os sentidos é pensar a relação da língua com a história, pois o sentido não está na palavra em si, mas em relação com a exterioridade.

Ao considerar-se a opacidade da língua, opera-se o deslocamento na compreensão do sentido, e assim o entendimento sobre a leitura também sofre uma revisão, sendo entendida não como simples ato de decodificação caracterizando um reducionismo linguístico.

Sobre esse fato, em *Discurso e Leitura*, Orlandi (2018) aborda o problema para além do caráter técnico da decodificação da língua, uma vez que esse olhar reduz a reflexão sobre o ato de ler à estratégias pedagógicas, denominando o que chama de pedagogismo que seria acreditar em soluções pedagógicas imediatistas desvinculando-as do seu caráter sócio-histórico mais amplo.

De maneira oposta ao reducionismo linguístico, é preciso que se observe o texto em seu processo de produção e de sua significação em que o leitor atribui sentidos a ele, constituindo-se um “momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação” (Orlandi, 2018, p. 38), assim o espaço da discursividade se abre no momento em se realiza o processo de leitura, mas também em todo movimento que caracteriza a ação pedagógica.

Oliveira (2019), ao discutir sobre a leitura no âmbito das condições de produção, desenvolve o conceito de enleituramento, e pensando a transdisciplinaridade e circularidade dos textos ressalta que é preciso dialogar com o mundo como forma de provocar sentidos ao leitor. A leitura na sala aula precisa “pensar que o texto não é constituído em partes, ele é um todo de sentidos e é como um todo, um corpo inserido num contexto de acontecimentos que precisa ser considerado” (Oliveira, 2019, p. 82).

Estamos produzindo um deslizamento da definição de discurso para a leitura, para demonstrar que sua prática discursiva como vimos, não é simplesmente extração, decodificação, ou ainda mera atribuição de sentidos. Dessa forma, se o texto é produzido em condições de produção; a leitura também o é, ela se faz a partir das condições de produção do leitor (Indursky, 2010).

Esse olhar para a leitura literária no âmbito discursivo, mantém relação com a experiência educativa que produz sentidos e subjetividades na relação com o saber, configurando os motivos que nos inspiram a realizar essa investigação como já discutido na seção 2 desta tese.

Desse modo, ao abordarmos os constructos da Análise do Discurso, muito embora não se busque uma verdade, é imprescindível perguntar-se pelo sentido educativo que pode abrir-se em uma experiência que tratamos de entender. (Contreras Domingo; Pérez de Lara, 2010).

Os conceitos mobilizados nos auxiliam a pensar a leitura literária dos textos infantis, e como se configura a voz do sujeito ao significar e relacionar-se com o social, o histórico e a

ideologia. Isto posto, a produção do *corpus* de análise se faz e reflete as escolhas tomadas no desenvolvimento desta tese, percorrendo um caminho com vistas à interpretação.

5.2.1 A constituição do corpus de análise

O *corpus* constituído para essa pesquisa, no qual se busca a interpretação, constitui-se das narrativas/textos produzidos pelas colaboradoras, portanto trata-se de um texto que não estava inicialmente pronto. Para a AD, nas palavras de Orlandi (2012, p. 112) “[...] o texto é um objeto-lingüístico”, se faz pela presença da língua, diante dele o analista é remetido ao discurso.

Ademais, na perspectiva da AD, o *corpus* se define a partir do recorte, que “[...] é uma unidade discursiva; fragmento correlacionado de linguagem e situação” (Orlandi, 1987, p. 139) e, por isso, advindos das condições de produção.

O uso de narrativas ou relatos tem sido bastante significativo, e, de certo, muitas podem ser as abordagens para pensar seu uso, uma vez que se originam de campos de conhecimento como a literatura, sociologia, história, educação e outros; se constitui desse modo um potente instrumento metodológico de investigação em educação, bem como permite uma variedade de práticas analíticas (Creswell, 2014; Galvão, 2005).

Aprofundando a discussão, podemos apresentar o argumento que se encontra na leitura feita por Galvão (2005, p. 328) aos estudos realizados por Stephens (1992), em que o destaque está no significado das narrativas a partir da imbricação de três componentes:

História – abrange as personagens envolvidas em determinados acontecimentos, num espaço e tempo determinados e possibilita uma primeira interpretação do que é contado; Discurso – forma específica como qualquer história é apresentada; Significação – uma interpretação de segundo nível que o ouvinte/leitor/espectador obtém a partir do inter-relacionamento da história e do respectivo discurso.

Portanto, para compreender a historicidade é preciso pensá-la como história do sujeito e do sentido como inseparáveis, pois o sujeito se produz, produzindo sentido. Na fertilidade discursiva brota o potencial para compreensão sobre sua interpretação e (re)significação da experiência educativa consolidada pela possibilidade que as colaboradoras têm em refletir sobre seus saberes, bem como em alçar novos conhecimentos, em significar o que leram. Sob a ótica discursiva, interessa o que o texto organiza na discursividade (Orlandi, 1999). Nesta tese ela é pensada como modo de produção de sentido à experiência educativa compartilhada no Círculo de Experiência Literária.

Pelo exposto, as narrativas representam o texto, que sob a perspectiva do discurso é como uma peça da linguagem, o lugar de sua atividade, é lugar do funcionamento dos sentidos, logo, segundo Orlandi (2005, p.78) trata-se do “[...] texto como forma material, como textualidade, manifestação concreta do discurso [...]” consistindo em uma unidade de análise científica do discurso, e nos interessa como unidade que possibilita acesso ao discurso. Nesse sentido, o que interessa à AD é a sua materialidade discursiva, que ultrapassa a superfície linguística, pois um texto não se resume a ela (Indursky, 2009).

Assim, para os propósitos desta pesquisa as narrativas se caracterizam como um texto condicionado a determinadas condições de produção, de modo de produção de sentido à experiência educativa de leitura literária inseridas num contexto como um meio para que pensamento, linguagem, sensibilidade e ação possam despertar os sentidos educativos da experiência. (Contreras Domingo; Larrosa, 2018; Pérez de Lara, 2010).

Assim, é através das narrativas/textos que as colaboradoras estando numa determinada Formação Discursiva (professoras em formação inicial) na posição de sujeitos-professores e sujeitos-leitores apresentem diferentes sentidos às leituras dos textos literários que foram realizadas. Isso implica não perder de vista que discurso é ação do pensamento, e, como tal, atribuição de sentidos e significados. Se reveste na concretude do espaço material e atua como terreno em que os sujeitos (colaboradoras da pesquisa) empreendem gestos singulares de interpretação.

De tal modo, as colaboradoras, enquanto sujeitos simbólicos e históricos, significam de acordo com a formação discursiva pela qual tomam posição no espaço textual, e assim mantêm, ampliam ou rompem com sentidos construídos. No instante em que tomam a palavra numa dada posição de sujeito no espaço discursivo do texto autoral atribuem sentidos à leitura.

Temos por assim dizer um deslocamento de sua forma sujeito de tal modo a proporcionar a reflexão de práticas de leitura e atribuição de sentidos sobre o conhecimento e sobre si no processo formativo, desse modo fertiliza o terreno para se refletir sobre educação, leitura, diferenças de gênero e sexualidade e uma infinidade de coisas que a pesquisa possibilite descobrir.

Considerando as condições que norteia os modos de significação sobre educação, e as diferenças de gênero e sexualidade, percebo, através das lentes de um caleidoscópio discursivo, as várias nuances proporcionadas pelo uso discursivo da narrativa/texto, ambientada no dispositivo Círculo de Experiência Literária (CEL) – detalhado mais adiante. De tal maneira, que ao constituir as narrativas/textos e a partir daí o *corpus* da análise é por considerar que o próprio sujeito materializa em seu discurso suas experiências e sentidos e as narrativas

representam essa materialidade. Pensar a relação do sujeito com os sentidos é pensar a relação da língua com a história, pois o sentido não está na palavra em si, mas em relação com a exterioridade.

Assim considerando, para dar início ao processo empírico foi necessário criar um dispositivo metodológico que proporcionasse empreendimento de novos olhares, rigor necessário para a realização das ações empíricas em uma pesquisa no campo da educação em coerência com os pressupostos da Análise do Discurso, então busquei inspiração nos círculos de leitura.

Como uma prática amplamente desenvolvida, entende-se que a atividade de ler nos referidos círculos não significa andar em círculo, mas permitir-se outras leituras ao tempo em que também oferecemos as nossas (Yunes, 1999), posto que a leitura individual é permeada pela colaboração e diálogo, resultando em aprendizagens construídas coletivamente.

Adotar o círculo de leitura como dispositivo, com a clareza de que não se deve tomá-lo como uma prescrição, um dever, nem seguir obrigatoriamente o seu passo a passo, como ressalta Rildo Cosson (2014), nos permitiu fazer as devidas adaptações e usá-la de acordo com os objetivos desta tese.

A versatilidade da técnica ainda é constatada por Michèle Petit (2009) em *Arte de ler*, quando ao empreender uma abordagem antropológica com a utilização do círculo de leitura, conta sobre sua exploração por vários países do mundo e da América Latina (inclusive no Brasil), e recolhe, através de relatos individuais ou resultantes de mediação em grupos, experiências de leitura vividas em contextos distintos e culturas diversas. Ela depura de tais relatos de experiência, dentre outros fatores, o papel ficcional em que sonho e fantasia, podem se ligar a espaços e tempos de várias extensões culturais. A autora destaca que os círculos se configuram pela reunião de pessoas em torno de um texto e são potencialmente favorecedores de “experiências estéticas transformadoras” (Petit, 2009, p. 142), e essa é uma dimensão que entendemos que a leitura literária pode estimular no contexto escolar.

A aposta desta tese, na potencialidade dos círculos de leitura e de sua importância, também se firma ao considerar o conceito de dispositivo como “qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo”, como visto por Larrosa (2000, p. 57).

Esses motivos demonstram que tratar de métodos tem a ver com encurtar distâncias, aprofundar perspectivas, em ordenar descobertas, estabelecer novas relações tanto com o

conhecimento, quanto com o real vivido, e isso é possível a partir de um dispositivo que promova essa possibilidade.

5.3 DOIS MOVIMENTOS EMPÍRICOS E UM DISPOSITIVO

Valho-me desses argumentos sobre os círculos de leitura e a questão do método, para referendar o dispositivo metodológico que organizei para essa investigação denominado Círculo de Experiência Literária (CEL) como dispositivo/técnica que sistematizada se mostrou adequada aos princípios de uma metodologia.

Assim, os círculos de leitura doravante recebem a denominação Círculo de Experiência Literária (CEL), uma vez que tenham se constituído um dispositivo mediador da experiência educativa para a produção de escritas narrativas, considerando as fases empíricas da pesquisa expressas abaixo:

Fase I - Círculos de leitura (intitulado na pesquisa Círculo de Experiência Literária (CEL) é composto de duas etapas - Arqueologia literária e Horizontes literários) – Constituem-se em círculos narrativos e dispositivo para a escrita das narrativas – Nessa fase, a intenção é evocar e proporcionar experiências educativas/vivências através da leitura literária de textos para infância, utilizando o diálogo e interação da formação acadêmica com o conhecimento sobre literatura, educação, gênero e sexualidade. Os Círculos de Experiência Literária foram desenvolvidos por meio de plataforma comunicacional remota Google Meet, destacando que na realização das etapas do círculo houve apenas 1 encontro presencial.

Fase II - Escrita das narrativas/textos da experiência educativa – escritas pelas colaboradoras da pesquisa, considerando o intervalo constituído entre a realização de um e outro encontro durante as etapas (Arqueologia literária e Horizontes literários) que compõem o Círculo de Experiência Literária. A elaboração das narrativas objetivou a exploração dos acontecimentos e fatos constitutivos da formação para a docência e da participação nos encontros do círculo, propiciando, através da leitura de textos literários para infância, reflexões acerca de si e da relação com o saber, para constituição do corpus de análise dos discursos produzidos.

Os sentidos implicados na escrita narrativa, a partir do criado Círculo de Experiência Literária (CEL), se faz no âmbito discursivo como instituinte de valores, sentidos e subjetividades na relação com o saber, se constituem veículo de análise das relações entre a leitura literária sobre diferenças e suas ressonâncias na experiência formativa no contexto da formação inicial de professores.

À vista dessas considerações apresento a seguir o dispositivo que propiciou o movimentar-se empiricamente, colocando a lente num conjunto de elementos que não se descola da constituição do *corpus*, mas lhe dão forma e caminhos para análise e interpretação.

5.4 AMPLIAR FRONTEIRAS DE LEITURA: O DISPOSITIVO CÍRCULO DE EXPERIÊNCIA LITERÁRIA (CEL)

Nas línguas latinas, como já vimos anteriormente, a palavra experiência possui as dimensões de travessia e perigo, a estas duas dimensões Larrosa (2002, p. 25) inspirado pela leitura de Heidegger (1987), destaca: “[...] podemos ser assim transformados por tais experiências de um dia para o outro ou no transcurso do tempo”, sob esse enfoque se insere um componente essencial da experiência: a capacidade de formação ou transformação, porém apenas o sujeito disposto a travessia e ao perigo estará aberto à sua transformação. Tal possibilidade de abertura proveniente da experiência educativa (Contreras Domingo, 2010), de que algo nos aconteça, forme, transforme, reivindica um gesto de interrupção, pois

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2002, p. 24).

Os requisitos suscitados são fundantes para estar numa experiência educativa de leitura quando realizadas e pensadas como acontecimento plural e da diferença, são atitudes que possibilitam romper os já ditos, e produzir aberturas para outros sentidos. Assim sendo, estamos tratando da experiência de leitura numa tentativa de formação e transformação, de rompimento com o já interpretado, ler o ainda não lido, afastando-se da pressa, do controle pedagógico e entregando-se aos riscos da experiência no círculo de leitura.

De maneira geral, define-se um círculo como uma área fronteira da circunferência, mas nada impede que se ultrapassem as fronteiras, e, nessa perspectiva, ler, refletir, sentir, dizer/contar significar a experiência do processo formativo no contexto do Círculo de Experiência Literária (CEL) se consolida, pelo modo de ultrapassagem em que as futuras professoras – no feminino porque todas assim se identificam, se expõe.

Assim, para atingir o objetivo desta pesquisa, para analisar modos de significação sobre educação e sexualidade através da literatura e suas ressonâncias na formação docente e

compreendendo que as técnicas devem corresponder ao viés teórico-metodológico, foi criado o Círculo de Experiência Literária (CEL) que se realizou por meio de plataforma comunicacional remota *Google Meet*²⁸, mas contando com 01 encontro presencial.

A realização do Círculo aconteceu da seguinte forma: foi combinado com as colaboradoras o melhor dia, horário e intervalo de encontros, ficando definido - terça-feira às 19 h, com duração de 2h e intervalo de 15 dias, através da Plataforma Google Meet - assim já definíamos a cada primeiro encontro de cada etapa as datas dos encontros futuros que se realizaram no decorrer dos meses de março a setembro de 2022. Entretanto, em alguns encontros, houve um maior lapso temporal entre as datas dos encontros gerados por imprevistos.

Esse combinado foi validado no início de cada uma das duas etapas que totalizaram nove (09) encontros, ressalvando que apenas o nono (9º) encontro ocorreu de maneira presencial no espaço do DEDCI/UNEB, num dia de sábado do mês de setembro de 2022 pela manhã.

A dinâmica de realização de cada encontro consistiu no envio antecipado para o e-mail de cada participante a partir do aceite ao convite enviado, do material que usaríamos a cada encontro: o TCLE (Apêndice B), os textos literários e um roteiro da atividade com sugestões que nortearia a escrita da narrativa. No tocante à produção das narrativas escritas, foi acordado que o período para sua produção seria no interstício entre a realização de um e outro encontro do círculo, perfazendo um total de 36 produções.

No roteiro enviado previamente a cada encontro, eram sugeridas questões norteadoras para as discussões que versavam sobre: referências de autores de livros infantis, o que mais lhe atraiu no texto lido, contribuições do texto para o processo formativo. Porém, a dinâmica em que ocorreram as atividades e na condição de mediadora e pesquisadora do círculo foi possível fomentar outras questões além daquelas já propostas, pois as colaboradoras abriam essa possibilidade.

O círculo se caracterizou como espaço aberto para o diálogo em que a discussão girava em torno da experiência com o texto literário lido e das reverberações das temáticas tratadas no exercício profissional e/ou na vida pessoal, fatores que os constituiu de encontros formativos sobre gênero, sexualidade e diferenças. O aspecto formativo também se justifica e valida, uma

²⁸ Para realizar os encontros com o tempo de 2h, não é possível com a versão grátis, assim fiz assinatura um plano na plataforma que também proporcionou a gravação dos encontros.

vez que o Círculo de Experiência Literária foi cadastrado no SIP/UNEB²⁹ como projeto de extensão, garantindo às colaboradoras um certificado de participação.

Assim, descrevo como se realizaram as etapas do círculo que foram sistematizadas didaticamente (Apêndice C), e ressalto que utilizo da criatividade na utilização de estilos de letras para dar destaque ao que denomina os encontros no círculo.

²⁹ Sistema Integrado de Planejamento – UNEB.

Quadro 1 – Sinopses das poesias e histórias utilizadas nas etapas do CEL

Poesia: Convite	Autoria: José Paulo Paes
Disponível em: https://www.tudoepoema.com.br/jose-paulo-paes-convite/ acesso em: 16/02/2021	
Sinopse: O texto traz a poesia como uma brincadeira mediada pelas palavras, em que o convite é lançado na pergunta inicial: Vamos brincar de poesia?	

Poesia: Pessoas são diferentes	Autoria: Ruth Rocha
Disponível em: http://poesiaparacrianca.blogspot.com/2010/02/pessoas-sao-diferentes-sao-duas.html acesso em: 16/02/2021	
Sinopse: O texto traz o universo poético, lúdico e dialógico, levando a pensar sobre nós mesmos, nossa relação com o Outro e suas singularidades.	

Poesia: Os cinco sentidos	Autoria: Bartholomeu Campos de Queirós
Disponível em: https://www.recantodasletras.com.br/poesias/3640172 . Acesso em: 16 fev. 2021	
Sinopse: Os sentidos nessa poesia misturam-se com o mundo real e o poeta adentra o reino da imaginação. Apresenta o corpo em gestos sutilmente descritos e poeticamente representado. Corpo e sentidos tornam-se textos habilmente comunicado.	

Livro: O Dragão que queria ser dragão	Autoria: André Romano	Ilustração: André Ximene
Ano: 2018	Editora: GIOSTRI	Nº de páginas: 21
Sinopse: Abordando a questão das diferenças, elemento que favorece a reflexão sobre a intolerância e como tal atitude é ensinada.		

Livro: A princesa e a costureira	Autoria: Janaína Leslão	Ilustração: Júnior Caraméz
Ano: 2015	Editora: Metanóia	Nº de páginas: 50
Sinopse: Trata-se de um conto de fadas em que a princesa prometida em casamento se apaixona por alguém que não é o prometido. A tessitura desta história inspira pensar o sentido de romper padrões e de fazer escolhas que não seguem o que está estabelecido.		

Livro: Três mocinhas elegantes	Autoria: Cristina Vilaça	Ilustração: Rafa Anton
Ano: 2016	Editora: Zit	Nº de páginas: 30
Sinopse: A constituição familiar vivida por duas mulheres e uma criança e a relação delas com a vizinhança da rua em que moram.		

Livro: Olívia tem dois papais	Autoria: Márcia Leite	Ilustração: Taline Schubach
Ano: 2010	Editora: Companhia das Letrinhas	Nº de páginas: 46
Sinopse: A ótica está na constituição familiar vivida por dois homens e uma menina criativa, curiosa e persistente.		

Fonte: elaborado pela autora.

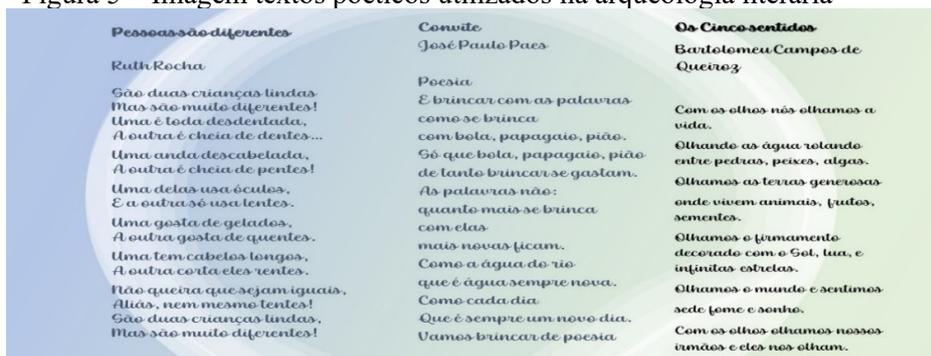
5.4.1 A experiência de leitura no acontecimento poético da arqueologia literária

A Arqueologia literária se configura um espaço de busca, tal como uma espécie de escavação, é como usar dos gestos do arqueólogo à procura de material sobre experiências literárias vividas, é como usar dos gestos do arqueólogo à procura de material sobre experiências literárias vividas pelas futuras professoras em sua história de sujeito leitor, mobilizada por objetos, fragmentos, saberes, lacunas do passado e do presente cujo sentido atribuído permita uma recomposição ou nova significação, são os tempos-lugares-imagens da leitura literária, e, para tanto, foram escolhidos textos e imagem que pudessem mobilizar tais aspectos pelo fio discursivo que a conduziu: a poesia.

O propósito dessa etapa empírica consistiu na busca por elementos da história de sujeito leitor incluindo seu processo formativo como docente, bem como tocar inicialmente na problematização das diferenças. Para mediar as atividades, fiz a escolha por textos curtos que favorecessem a noção de experiência e leitura como relação de saberes de vida/formação; textos colocados em segundo plano no contexto escolar; e, que provocasse a abertura e fazer soar a palavra experiência quando tratamos de literatura.

Não à toa a poesia foi escolhida como inspiração para direcionar o trabalho nessa etapa, é que ela tem um lugar digamos marginal na escola, fato já constatado por estudiosos da literatura. Tal ausência é um dos fatores apontados por Zilberman (2009) ao questionar sobre que leitor se deseja formar. As constatações também foram evidenciadas em diversas orientações realizadas no campo de estágio supervisionado em que esse gênero discursivo foi solicitado em raríssimas ocasiões para direcionar o trabalho pedagógico com as crianças. Vejamos na Figura 5 excertos dos textos poéticos utilizados e no Quadro 1 a organização dos encontros:

Figura 5 – Imagem textos poéticos utilizados na arqueologia literária



Fonte: produzida pela autora.

Quadro 2 – Círculo de Experiência Literária - Etapa Arqueologia literária

Encontro	Tópico	Leitura	Gesto
01	Constituição do grupo Combinados da pesquisa com o Círculo de Experiência Literária.	<i>Esclarecimentos TCLE e Leitura do poema Convite</i> - José Paulo Paes.	Escrita narrativa 01
02	Leitura sob o fio da diferença: desafios. Diálogos para troca sobre leitura: Autor/as lidos; ausências sentidas, excessos, desejos satisfeitos/contidos.	<i>Leitura de Pessoas são diferentes</i> - Ruth Rocha.	Escrita narrativa 02
03	Eu e a leitura: uma imagem	Criação de uma <i>imagem</i> que represente sua relação com a leitura em seu processo formativo.	Escrita narrativa 03
04	Corpo e experiência. O que digo sobre os sentidos.	<i>Leitura de Os cinco sentidos</i> – Bartolomeu Campos de Queiroz.	Escrita narrativa 04

Fonte: elaborado pela autora.

O convite

Por suas características, nesse primeiro encontro serviu para ratificar a constituição do grupo e combinados do Círculo de Experiência Literária, aconteceu no dia 19 de março de 2022, das 16h às 18h e 30min, era um sábado, ainda não havíamos definido o melhor dia e horário para todas, ficando acertado que faríamos o cronograma no primeiro dia e assim realizou-se.

Nesse dia contamos com a presença de 07 colaboradoras, definimos os combinados para a continuidade do processo e dentre eles; o prazo para envio das narrativas, elegemos o melhor dia, horário e intervalo de encontros, ficou definido – terça-feira às 19h, com duração de 2h, com intervalo de 15 dias, através da plataforma *Google Meet*³⁰ – ficaram definidas nesse momento as datas dos encontros futuros os quais em alguns momentos foram adiados quando se fez algum motivo de força maior, mas nada que tenha provocado alteração significativa na sequência das etapas.

Ainda nesse encontro fiz a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – enviado antecipadamente juntamente com os materiais para esse primeiro encontro –, expliquei detalhadamente os objetivos da pesquisa e seu desenrolar, também foram esclarecidas possíveis dúvidas.

³⁰ Para realizar os encontros com o tempo de 2h, não é possível com a versão grátis, assim fiz assinatura um plano na plataforma que também proporcionou a gravação dos encontros.

Também nesse encontro foi dialogada a importância da escrita para contar/registrar a experiência, ficando estabelecido que não havia, uma obrigatoriedade de modelo para tal, cada uma poderia utilizar seu estilo para escrever sua narrativa de experiência com o texto lido.

A leitura do poema de José Paulo Paes (2003) *Convite*, foi realizada. O texto escolhido foi assertivo para iniciar os trabalhos, após uma breve introdução sobre o texto passamos à sua leitura em voz alta realizada por **Ubi**, para em seguida abrir a conversa sobre o texto lido. Intencionalmente provoqueei-as com as ponderações: O que o poema diz de mim? O que eu digo por causa do poema? Isso feito em meio a conversa que se desenrolou, mas com intuito de mobilizar gestos de interpretação (Apêndice D).

Semeiei a proposição para a escrita da narrativa, que poderia ser explicitada no encontro seguinte por quem desejasse, servindo como norte o seguinte: Quais são as minhas referências de texto literário infantil? Que memórias o texto me traz?

Também nesse encontro foi ratificada a importância da escrita para contar/registrar a experiência, e, não havendo uma obrigatoriedade de modelo para tal, cada uma utilizaria seu estilo para escrever sua narrativa de experiência com os textos lidos.

Pessoas são diferentes

O segundo encontro do círculo aconteceu em 08 de abril de 2022³¹, seu ponto de partida se localiza na necessidade de alteração do dia que acontecia os encontros, em novo acordo, definimos que doravante seria às terças-feiras, à noite.

Naquele dia, foram relatados os primeiros resultados da vasculha por elementos que compõem a relação com a leitura literária infantil, autor/as lidos; ausências sentidas, excessos, desejos satisfeitos/contidos.

Foi partilhado o relato sobre as memórias e referências de textos que marcaram a experiência de leitura de cada uma. De forma espontânea, as colaboradoras realizaram a leitura de sua narrativa do encontro 1, e após as apresentações seguiram os comentários do grupo. **Ali** iniciou e contou que não tinha contato com o gênero poesia, na infância recorda de um livro “A poesia das coisas” e quando adulta só fazia por algum interesse; **Jane** contou de sua experiência acadêmica sem mencionar sobre a poesia; Luci relata que “apesar do pouco contato, gosta de

³¹ Este encontro estava agendado para acontecer em 01 de abril de 2022, questões de saúde impossibilitava a participação de algumas colaboradoras, decidimos por seu adiamento. Nesse ínterim foi solicitada a desistência das participantes já mencionadas anteriormente.

poesia pela rima das palavras e cita o poema Borboletas de Vinícius de Moraes, para **Ubi** “as palavras estão vivas e em constante renovação assim como a existência é reinventada”.

Após o diálogo, passamos ao texto lido para este dia, a poesia *Pessoas são diferentes* de Ruth Rocha (Apêndice E). Após a leitura do poema em voz alta, seguiu-se o diálogo e comentários sobre a poesia. O poema traz de maneira bastante clara a questão das diferenças e da aceitação. Para tanto, apresenta características físicas, culturais e comportamentais em pares opostos demonstrando a diversidade com que se reveste o ser humano, e nesse caso, a criança.

No diálogo sobre a poesia, as colaboradoras-leitoras se referiram ao poema como possibilidade de quebrar tabus, mas também trazem a questão das comparações seja em sala de aula ou mesmo em crianças de uma mesma família. **Ubi** expressa sobre as comparações que sofreu na infância e o quanto as palavras machucavam, seguida de **Ali** que diz ter sofrido o mesmo tipo de comparação com sua irmã. Destacam que as pessoas em geral usam diferenças do corpo para ser apontado, as características físicas, estéticas são evidenciadas.

Em outro momento do encontro, retornamos ao diálogo sobre o corpo, entra em discussão o controle, a disciplina principalmente dos corpos femininos sob as mais diversas formas e argumentos. Foi trazido à discussão a questão da sexualidade, dos abusos praticados em relação ao corpo feminino, muito mais do que é no corpo masculino, segundo as impressões das partícipes e o quanto o indivíduo que transgride as normas sofre. **J**, relata que em seu trabalho de conclusão do curso, abordou sobre a importância de a educação infantil trabalhar as questões de preconceito e formação das crianças pequenas com atitudes preconceituosas.

Finalizamos esse círculo com a proposição da escrita narrativa sobre o texto: Que sentimentos afloram ao ler/escutar essa poesia? Em quais situações utilizei da leitura poética?

eu e a leitura: uma imagem

Através do título eu e a leitura: uma imagem, realizamos o terceiro encontro no dia 20 de abril de 2022, que se iniciou com a leitura da imagem produzida por cada uma, assim as reflexões avançaram com a incorporação de outros elementos que também são produtores de sentidos (Apêndice F).

A ideia foi a criação autoral de uma imagem que representasse sua relação com a leitura literária, ao tempo que também foram trazidos elementos do fazer pedagógico com as crianças. Fora solicitado antecipadamente os seguintes materiais: massa de modelar, giz de cera, recortes de revistas, cola, tesoura, papel ofício, a intenção de utilizarmos esses materiais que são

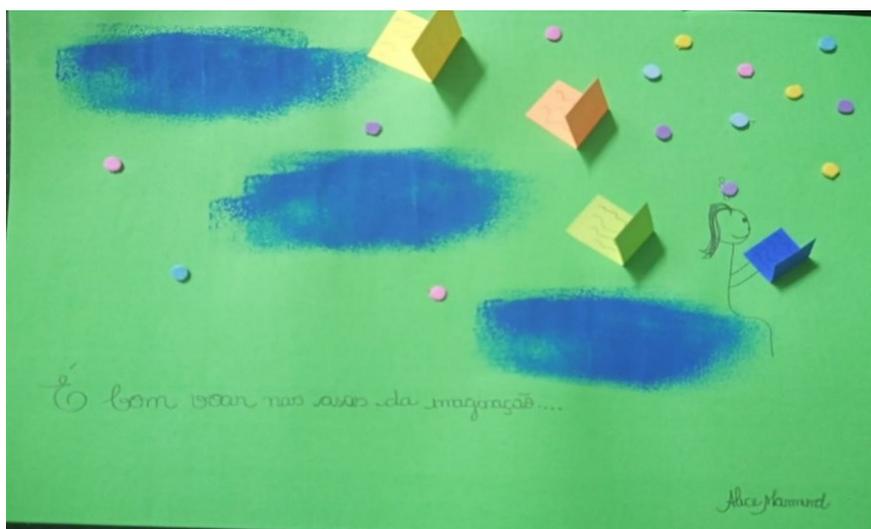
presentes na prática pedagógica com crianças, foi mobilizar as memórias e em sua significação, as professoras pensassem a leitura a partir de si e das condições dadas. A criação imagética diante das circunstâncias em que o círculo se desenvolveu, antecedeu a esse dia, mas foi apresentada no momento do encontro.

Como de praxe, iniciamos o círculo com o compartilhamento da narrativa sobre a leitura do encontro anterior (2º) e após esse momento é que tomamos como foco do encontro a apresentação da imagem de leitura.

A leitura da imagem foi realizada em diálogo através das consignas: diga o que a imagem me diz e o que eu digo para ela, assim se expande o olhar sobre o que está emoldurado³². Foi ressaltado da imagem o que ela dialoga particularmente com cada autora, a ideia foi conversar com a imagem, ouvir o que ela me diz e o que eu digo para ela, os comentários foram diversos como também as imagens produzidas a partir dos materiais utilizados.

Destaco que também participei do momento apresentando a minha imagem, uma vez mediadora do círculo, era também uma participante. Assim tivemos as seguintes criações de imagens abaixo representadas:

Figura 6 – Imagem produzida por **Ali**



Fonte: produzida na pesquisa.

A produção da imagem de **Ali** foi feita em papel ofício de variadas cores, tinta guache e bucha de espuma para fazer as nuvens, lápis para desenhar a figura e escrever. Neste encontro embora não estivesse presente, construiu sua imagem e posteriormente enviou sua narrativa.

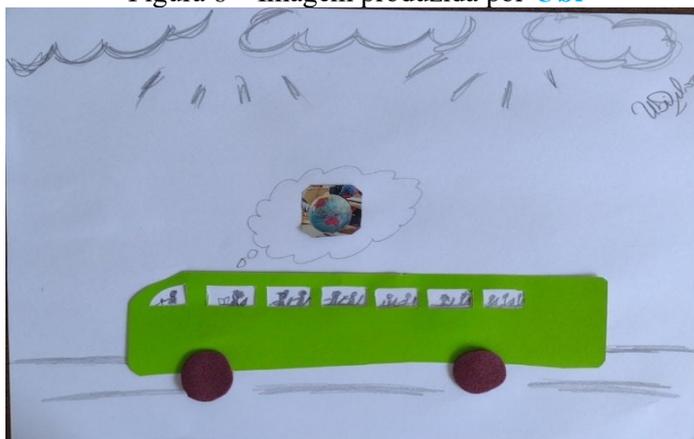
³² Breve referência a obra *Lendo imagens*, de Alberto Manguel (2001).

Figura 7 – Imagem produzida por **Jane**

Fonte: produzida na pesquisa.

O desenho de **Jane** foi feito em papel ofício branco, com o desenho em giz cera de cores variadas, ao ler seu desenho nos diz que remete à casa da sua avó, um lugar que havia muito verde, e que sua avó não era uma leitora literária, pois era analfabeta, mas que nutria o desejo de que **Jane**, sua neta, aprendesse a ler para que pudesse ler para ela. Em seu diálogo com a imagem, conta que somente passou a frequentar a escola aos 7 anos de idade e a partir daí tudo o que aprendia a ler dividia com sua avó, por mínimo que fosse partilhavam o conhecimento que era motivo de muita felicidade entre elas, aquele foi um momento preenchido por muita emoção.

Ela ainda nos diz que atualmente tem investido em leituras que tenham relação com seu tema de TCC, que tem direcionado suas leituras para outras que lhe tragam mais “conhecimento”, abandonando até certo ponto a leitura de romances, gênero que gostava muito ler, julga que com isso refinou suas leituras, e nos informa que estava naquele momento lendo o livro *O mito da beleza*. Nessa discussão, a questão do refinamento, pode sinalizar uma busca por leituras que lhe tragam outros sentidos, que representem a sua atual compreensão de mundo, de pessoas, de relacionamentos como nos relata. **Ubi** comenta que a leitura recreativa não precisa ser necessariamente um romance, pode ser um outro gênero que lemos para distrair, pois são muito positivas e também nos informam, além de ser necessário em alguns momentos tirar um pouco o foco do científico, reforça.

Figura 8 – Imagem produzida por **Ubi**

Fonte: produzida na pesquisa.

Na produção de sua imagem, **Ubi** utilizou-se de massa de modelar, papel ofício colorido, recorte de revista e lápis. Ela inicia a apresentação de sua imagem nos dizendo que é uma leitora viajante, gosta de se isolar quando lê e que o faz muito em ônibus, um ambiente que lhe permite alçar vôos imaginários e se transportar para muitos lugares não apenas literalmente. O ônibus para ela é um lugar para aproveitar o tempo enquanto se desloca de casa/trabalho ou trabalho/universidade. Aqui entra em cena o fator disponibilidade de tempo, uma das grandes justificativas utilizadas por quem não lê, é não ter tempo para fazê-lo.

Destaca que se emociona ao ler, e muitas vezes já chorou enquanto lia no veículo, aprecia qualquer gênero de literatura a livros acadêmicos. Revela sua leitura com Carolina Maria de Jesus em sua obra *Onde está a felicidade*, autora de sua predileção, pelos temas que mobiliza em sua escrita.

Apesar de não ter produzido a imagem, **Luci** participa do diálogo nos dizendo que sua leitura se baseava em jornais e revistas de telenovelas que comprava nas bancas de revista, e não recorda o que leu enquanto cursava a educação básica, há um apagamento das leituras realizadas nesse período. Talvez, seja esse o provável motivo de não produzir a imagem de leitura, pela ausência delas. Tem lembranças de leituras que fazia dos livros infantis para seus filhos.

Nos diz que mudou suas leituras ao entrar na Universidade, seu primeiro livro comprado nesse ambiente foi *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire, e que hoje pouco lê os livros de antigamente (os jornais e as telenovelas). Percebe-se que para **Luci**, assim como para **Jane** há uma ruptura com os sentidos da leitura como fruição, ou seja, o bom livro ou a boa leitura é a científica.

Avançamos para o fechamento daquele dia, lançando as reflexões para a escrita da narrativa do terceiro encontro: Se você tivesse que dar um não em relação ao fazer educativo no que se refere à leitura literária, sobre o que seria?

✚ Os cinco sentidos

O dia 18 de maio de 2022 marcou a realização do quarto e último encontro da Arqueologia literária. Se constitui objetivo para esse momento refletir sobre a possibilidade de abertura à palavra experiência, dar espaço às possibilidades que ela abre, e trazer elementos fundantes para pensar a experiência educativa. O texto poético lido foi *Os cinco sentidos* - Bartolomeu Campos de Queiroz, (Apêndice G) autor de linguagem envolvente que traz os sentidos do corpo como leitura de uma maneira lúdica e produtora de muitos sentidos. Assim o autor poetisa os sentidos para além das sensações e insere o cotidiano e suas emoções, possibilitando que as leitoras usem a palavra e digam onde o texto levou-as a pensar, os sentidos foram tratados como habitantes de um corpo e este em conexão com o mundo.

Iniciamos com a leitura do texto e não pela narrativa oriunda do encontro anterior uma vez que as colaboradoras não enviaram a tempo de ser compartilhada no momento, porém como a produção e leitura da narrativa estava pautada no desejo de cada uma fazê-lo, isto não acontecendo, passamos à leitura compartilhada em voz alta do texto do dia: Os Cinco Sentidos em que cada uma presente (incluindo a mediadora/pesquisadora) lemos um dos sentidos poetizados pelo autor, seguido de reflexões sobre o mesmo.

A leitura é iniciada pelo sentido da visão, **Ubi** ao ler o último sentido textualizado na poesia destaca a estrofe “em cada sentido moram outros sentidos” para ela, é “interessante esse final porque amarra direitinho a sensação que a gente já tem quando lê”, e diz ter compartilhado com um grupo de amigas a poesia. Desenvolve-se também a conversa sobre as possibilidades de leitura com as crianças principalmente do Ensino Fundamental com leitura e escrita, mas que não invalida o trabalho na Educação Infantil haja visto que os sentidos são explorados naquela etapa de escolarização.

Jane chama atenção que a visão nos serve para contemplar, mas que também não é só isso, **Luci** nesse momento afirmou sobre perceber algo ou as percepções dos outros sobre nós, pois tem olhar que nos acariciam ou nos recriam, então o olhar também fala. **Ubi** concorda e diz que a visão também pode fazer outras apreciações além do olhar, não é somente ver as coisas, e destaca sobre o momento em que vivemos com uso de máscaras por causa da pandemia, logo os olhos ficaram em destaque para dizer, para sorrir.

Tocando para a sala de aula, lancei a pergunta: em qual situação, acolhemos, rejeitamos, recriminamos ou sorrimos com olhos? **Ubi** sinaliza uma expressão que fazemos sem nos dar conta que é a expressão de revirar os olhos quando não concordamos com algo, ação muito frequente, ela afirma. **Jane** refere-se ao olhar como a luz da alma e reforça de maneira metafórica que um olhar pode matar uma pessoa.

No diálogo sobre a audição, um ponto de destaque é o silêncio, colocado por elas como condição para que se dê atenção ao outro, como exercício de escuta sensível, ou ainda quando se está calada mas por dentro se encontra em ebulição, ou seja, para **Luci** o silêncio também diz. Citando a sala de aula, **Ubi** argumenta que há situações em sua atuação como docente em que se silencia diante de algum acontecimento, dizendo para si mesma é “melhor nem dizer nada.” Mas para ela, “quando a gente não age estamos permitindo que as coisas continuem daquela forma.”

Passamos ao paladar e o diálogo passeia pelas palavras doces, azedas, como se referem as colaboradoras, palavras cujos sabores são agradáveis e produzem sensações de calor, de acolhimento ou desagradáveis como de tristeza, de arrepio. Os cinco sentidos e suas funções foram vistos sob vários aspectos e a conversa demonstrou a conexão entre eles produzindo uma outra perspectiva e significados sobre o corpo.

De maneira estratégica lancei a reflexão sobre como a escola lida e se posiciona em relação ao corpo e quais meios ela utiliza para trazer suas informações. Enfim o diálogo chegou à formação dos professores, há uma pausa para pensar e de início timidamente elas se manifestam, afirmando que é através dos currículos, dos assuntos/conteúdos, dou uma pista e falo das normas como meios para muitas vezes estar silenciando, domesticando, invisibilizar os corpos, **Luci** retoma o sentido da visão e destaca o olhar direcionado aos corpos. **Jane** se refere à audição e lembra quando os ouvidos fecham para pedidos de socorro, as palavras ditas para machucar e ressalta a necessidade de formação continuada para professores em função da importância de compreensão sobre gênero e sexualidade.

O tato também é pouco explorado, mas **Ali** esmiúça as sensações e se refere ao toque tanto o que acaricia quanto aquele que muitas vezes lhe traz a sensação de nojo, ou repulsa como complementa **Jane**. Em seguida ouvimos a voz de **Ubi** referindo-se ao toque que estigmatiza, aquele que quando o/a docente passa entre as carteiras toca a criança e diz “aqui olha, o mais bagunceiro da turma”, ela reforça que a ação possui dois pesos: da fala e do toque como marca, reforço, ênfase.

Finalizamos nossa conversa sobre o texto lido nesse encontro quatro (4), e nele encerramos a primeira etapa empírica da pesquisa. Para a escrita da narrativa propus: Pensar o corpo enquanto experiência sensorial, o que a leitura sobre os sentidos nos traz?

Ainda entramos em acordo sobre o prazo para iniciarmos os encontros da segunda etapa, ficando definido que prosseguiríamos com os mesmos intervalos de 15 dias, no mesmo dia e horário, ainda de maneira virtual com a projeção de um momento de encontro presencial.

5.4.2 A leitura no acontecimento da etapa horizonte literário: textos fora do circuito

Seguimos rumo aos Horizontes literários, segunda etapa do CEL, ambientada na plataforma comunicacional Google Meet, seu itinerário percorreu cinco (05) encontros em que partilhamos outros olhares como mecanismo para a abertura de experiência literária. Utilizamos exclusivamente livros que são veiculados por pequenas editoras, cujos temas discutidos se afastam dos cânones de literatura para infância.

Para cada encontro foi compartilhada a leitura de um livro para infância em contexto de diferença/diversidade, abordando um tema relacionado às questões de gênero e sexualidade. Como modo de encerramento dessa prática languageira o seu último encontro, o de número 9 (nove), ocorreu presencialmente sem a realização de leitura literária, se consagrando em um momento de trocas sobre a participação no Círculo de Experiência Literária (CEL).

Seguindo o mesmo planejamento da etapa anterior, cada colaboradora recebeu previamente o texto da história digitalizada na íntegra, acompanhada do roteiro com os passos do planejamento do círculo anteriormente à realização de cada encontro.

Nessa segunda etapa, não realizamos a leitura oral no momento do encontro do grupo como realizávamos na anterior, o motivo se deve ao fato de que nesta nos debruçamos em textos com maior densidade de páginas. Assim foram lidos livros infantis, de forma individual e antes do encontro no círculo. Com essa dinâmica, o compartilhamento da história aconteceu no diálogo desenvolvido sobre o livro lido, que versava sobre contextos de diferenças/diversidade, cujos temas estavam relacionados às questões de gênero e sexualidade, contextualizado ao universo da infância e da realidade de muitas crianças.

As histórias foram escolhidas a partir dos seguintes critérios:

- i. não pertencer ao grupo dos cânones literários e subvertesse a ordem explícita no discurso pedagógico e suas imposições;

- ii. os personagens apresentassem riqueza de possibilidade para abordar temáticas com diferentes temas e questões ligadas à gênero e sexualidade, e que fazem parte do cotidiano de muitas crianças;
- iii. histórias que provocasse a reflexão sobre como o discurso pedagógico atua em relação aos temas retratados nas histórias – corpo, intolerância, constituição familiar, heróis, etc.

Com esse propósito, foram lidos quatro (04) livros de histórias para infância (não canônicos) que possibilitaram reflexão sobre os tópicos sinalizados, o que informam sobre corpo, sexualidade e gênero, bem como suas potencialidades enquanto instrumento da linguagem e produtor de discurso. Vejamos as capas dos livros utilizados e na organização dos encontros:

Figura 9 – Imagem das capas dos livros utilizados na etapa horizonte literário



Fonte: produzida pela autora.

Quadro 3 – Círculo de Experiência Literária - Etapa: Horizontes literário

Encontro	Tópico	Leitura	Gesto
05	A intolerância é uma atitude ensinada	Fábula O Dragão que queria ser dragão. Autor André Romano	Escrita narrativa 05
06	Romper padrões	Conto de fadas A Princesa e a costureira. Autora Janaína Leslão	Escrita narrativa 06
07	Outra constituição de arranjo familiar: duas mulheres e uma menina.	Três mocinhas elegantes. Autora: Cristina Vilaça	Escrita narrativa 07
08	Outra constituição de arranjo familiar: familiar: dois homens e uma menina.	Olívia tem dois papais. Autora Márcia Leite	Escrita narrativa 08
09	E quem quiser que conte outra ...	Finalização do círculo. Pesquisadora e Colaboradoras	Escrita narrativa 09

Fonte: elaborado pela autora.

Com esse movimento no círculo de leitura, aprofunda-se a perspectiva dada à leitura literária enquanto mecanismo mobilizador de diálogos e escrita da experiência educativa vivida. Os mecanismos são “[...] aqueles nos quais aprende (ou transforma) determinadas maneiras de observar-se, julgar-se, narrar-se ou dominar-se” (Larrosa, 2000, p. 57).

É uma maneira de pensar sobre a docência e as muitas leituras que é possível produzir de um texto, a partir de temas invisibilizados e muitas vezes tomados pela ótica moralizante, vistos como inadequados, e, por isso, não contemplados nos contextos curriculares; não circulam nos catálogos de programas de livros didáticos dos órgãos oficiais. Para melhor compreensão, discorro a seguir sobre a dinâmica do círculo nessa segunda etapa.

Fausto: o dragão que queria ser dragão

O quinto encontro do círculo aconteceu no dia 03 de junho de 2022, às 19h e 30min, foi iniciado com a retomada da narrativa sobre o último poema e como forma de ligação com as novas leituras que se iniciavam (Apêndice H).

Aproveitei o momento para reafirmar nossos combinados sobre a importância da escrita narrativa e explicar sobre o fato de não realizarmos a leitura em tempo real como fazíamos, fato perfeitamente entendido por todas.

Iniciamos com o diálogo sobre a leitura do livro *Fausto: o dragão que queria ser dragão*, de autoria de André Romano (2018). Trata-se de uma fábula ambientada no reino da perfeição em que o rei não tolera o imperfeito, mobiliza elementos que favorecem a reflexão sobre a intolerância e como tal atitude é ensinada. A mentira é outro conceito evidenciado; na história, as diferenças são abordadas de maneira lúdica.

Em contrapartida, no reino da imperfeição, as diferenças passam pelo leão sem garras, a zebra sem listras, o elefante sem tromba, dentre outros que foram banidos do reino da perfeição, porém vivem felizes e em harmonia na imperfeição.

Comentando a história lida, **Ali** relembra da Residência Pedagógica (RP) e da aluna que era bastante seletiva com as cores e atribuía uma cor para cada coisa, organizava seus materiais e atividades por cor, estendendo a classificação aos coleguinhas, pois quando um menino usava do lápis rosa, ela imediatamente apresentava o verde ou azul como sendo a cor do menino.

Jane trouxe uma experiência no mesmo contexto da RP em que duas meninas (ed. infantil) sempre pediam para ir ao banheiro, a professora desconfiou da regularidade e resolveu verificar o que acontecia e surpreendeu as garotinhas se beijando, encontrando como solução

não mais permitir que as duas crianças fossem ao banheiro no mesmo momento, destaca que a professora ficou sem saber como lidar com a situação. Uma situação semelhante foi relatada, por **Ubi**, quando uma colega professora ficou sem saber como agir ao presenciar dois meninos da educação infantil que estavam se beijando. As duas reforçam a necessidade de uma formação que contemple tais questões, e lembram-se que também não obtiveram conhecimentos para lidar com essas questões em sua trajetória formativa.

Luci, ressalta a união entre os animais da história para conseguir modificar a imposição do rei sobre o azul determinar o dragão menino, e chama atenção para o fato dos pais do dragãozinho o apoiarem. Ao nascer rosa, o dragãozinho apresenta sua diferença com relação a construção social de gênero e sexualidade, e a sua não aceitação pelo grupo se torna evidente. Ela fez relação com crianças que apresentam tal comportamento, como meninos que querem brincar com brinquedos socialmente impostos somente a meninas e vice-versa, ou quando apresentam comportamentos divergentes do que é reputado socialmente ao homem e à mulher, desconsiderando outras possibilidades de expressão de Ser. a

A expulsão do reino pode ser pensada em relação a tantos LGBTQIA+ que são expulsos de casa, por serem quem são ou por expressarem seus modos de ser no mundo. Outra situação apontada, trata da docência na representação da aula perfeita, da professora perfeita e dessa forma a busca desse ideal nos leva a decepções, até mesmo nas relações pessoais, como ressalta **Jane**.

Ubi, reflete sobre os pais que, em suas palavras, por não aceitarem determinadas diferenças em seus filhos, usam de todas as artimanhas para enquadrá-los, assim segundo ela, um menino mais efeminado logo se providencia jogar futebol ou uma menina mais masculina se coloca no balé, são as mentiras que se contam na busca pela perfeição. Ela também lembra das escolas que definem um esporte para os meninos e outro para as meninas.

Essas reflexões se ancoram no fato de que pais e mães, de modo geral, por não aceitarem suas crianças como elas são, usam de todo tipo de artifício para enquadrá-las em modelos socialmente impostos, buscando modos de comportamento que julgam necessários na busca pela perfeição acrítica e que serve apenas a uma ideologia hegemônica, eurocentrada que se ancora no preconceito para controlar corpos e mentes e impor comportamentos que beneficiam apenas ao mercado de consumo.

Foi evidenciada a importância dessa temática estar presente desde a educação infantil como possibilidade de uma educação que respeite as diferenças. Finalizamos o encontro reafirmando o ponto de partida para reflexão e escrita da narrativa a partir das seguintes

ponderações: O que a história diz de mim? O que eu digo por causa da história? Que sentimentos eu percebi aflorar ao ler essa história? Algo me incomodou?

✚ *A PRINCESA E A COSTUREIRA*

Nosso sexto encontro com a leitura foi com o texto literário *A princesa e a costureira* da Janáina Leslão (2015), editado pela Metanoia e aconteceu no dia 15 de junho de 2022, no horário estabelecido pelo grupo (Apêndice I). O livro lido retrata um conto de fadas em que a princesa prometida em casamento se apaixona por alguém que não é o prometido, é o amor romântico entre a princesa e a costureira.

Assim, apresenta os acontecimentos da vida, as possibilidades de escolha e o papel da mulher como protagonista. A tecitura dessa história inspira pensar a padronização, seu rompimento, a capacidade de fazer escolhas que não seguem o que está estabelecido e as consequências de tal atitude.

Emergiram vários pontos passíveis de discussão a partir dessa leitura, além disso, foi ponto de conversa a forma como o enredo é criado para tratar da temática possibilitando ser lida e/ou contada para turmas de anos iniciais do ensino fundamental ratificando a boa qualidade textual, visual/gráfica do livro. Foi salientada a importância que os docentes estejam tenham preparação para discuti-lo, com uma formação que contemple tais discussões, não se desvinculando da realidade e da fluidez que é própria da abordagem sobre sexualidade.

Ali questionou a escola que mesmo havendo uma lei estadual que permite o uso do nome social, nega esse direito e continua a chamar determinada aluna citada por ela pelo nome de sua certidão de nascimento. **Ubi**, se posicionou demonstrando que essa é uma negligência que se torna violência.

Jane disse da importância de que essa discussão seja apoiada por pessoas heterossexuais, pois vê como muitas vezes as pessoas agem diferente quando ela que assim se designa, defende a necessidade do respeito às orientações sexuais de cada um, ninguém precisa ser deficiente para defender causas que beneficiem quem porventura seja deficiente, conclui ela.

Os aspectos destacados pelas colaboradoras nesse encontro reforçam a necessidade de que a temática faça parte dos conhecimentos a serem ofertados na formação inicial docente. As situações pedagógicas relatadas dão conta das dificuldades por que passam docentes em sala de aula, evidenciando-se o não saber lidar com as situações retratadas atribuída pela ausência do

conhecimento a esse respeito, sem, no entanto, desconsiderarmos em alguma medida o preconceito e a violência simbólica presente nas atitudes descritas pelas colaboradoras da pesquisa.

O diálogo sobre a história e a escrita da narrativa teve como princípio a seguinte reflexão: a aspereza do preconceito é suficiente para impedir que histórias como a que foi lida continuem a ser tecidas? Alguma situação da história lhe causou incômodo? Como você lidou com isso? Que aspectos positivos você destacaria na história lida? Você vê algum motivo para não contá-las nas escolas?

Para os encontros seguintes o círculo trouxe a constituição de outros arranjos familiares, vejamos:

TRÊS MOCINHAS *elegantes*

A data de realização do sétimo encontro foi 06 de julho de 2022 no horário pré-determinado, antes de iniciarmos a conversa sobre a leitura do dia cada colaboradora abordou a narrativa escrita sobre a história anterior. A história lida foi Três mocinhas elegantes da Cristina Villaça (2016) pela editora Zit, inicialmente comentamos sobre quem é a autora, em seguida passamos a dialogar sobre o enredo da história (Apêndice J).

O título não dá indícios sobre o que tratará a história, que tem como personagens centrais Ana, Lia e a filhinha Cuca, duas mulheres/mães de uma menina, fato que se descobre no decorrer da história. A tônica da constituição familiar se faz na relação dessa família com a vizinhança da rua em que moram. A história traz o conflito quando algumas vizinhas se referem àquela família como “pouca vergonha”, ou “uma menina sem pai” (Villaça, 2016).

Luci reflete sobre como contar essa história na escola sem a ciência dos pais, aponto que as decisões pedagógicas perpassam por um planejamento e nada deve ser feito às escondidas. O livro deve ser lido mediante um planejamento como em qualquer outra leitura literária. Mas entendo a reflexão que ela traz, uma vez que ainda há bem arraigados em nossa sociedade esse e outros preconceitos que se tornam questões, às vezes até em tribunais, levantados por pais que cultivam crenças fundamentadas em comportamentos equivocados e acríticos, até mesmo contra leis já consolidadas em nossa sociedade e atacam escolas e profissionais que ali exercem sua profissão, causando-lhes sérios problemas de toda sorte.

Ubi, observa que muitas vezes o problema está em como propor tal leitura a coordenação pedagógica, ou mesmo aos pais de estudantes podendo-se encontrar uma barreira

nesse sentido, mas ressalta que mesmo que a escola e/ou docente silencie, evite o assunto, estes são demandas sociais que mais cedo ou mais tarde adentrarão a sala de aula.

Reflico com elas que é fato a existência desse tipo de arranjo familiar e que as crianças fruto dessa família já estão nas escolas e devemos representar todas as configurações familiares. Legalmente, por decisão dos ministros do Supremo Tribunal Federal (STF) em maio de 2011, pois entendem não haver nos termos da Constituição Federal (2008), um conceito fechado de família nem qualquer formalidade exigida para que ela seja considerada como tal, as relações entre pessoas homoafetivas foram equiparadas às uniões estáveis entre pessoas heterossexuais, isto significa reconhecer a união homoafetiva como núcleo familiar. Tal decisão foi ratificada pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) em 2013, através da edição da Resolução nº 175/2013 em que obriga os cartórios a realizarem casamento entre casais do mesmo sexo.

Atualmente as famílias homoafetivas lutam para que o direito de ser considerada como entidade familiar assegurado pela decisão unânime dos ministros do Supremo Tribunal Federal em maio de 2011 seja revogado através do Projeto de Lei nº 580/2007, ou seja, foi trazido à tona um projeto que antecede às decisões do STF e do CNJ que asseguram os direitos civis constitucionais à família de casais homoafetivas, representando um retrocesso em termos de direitos à igualdade, a cidadania e à vida da população LGTQIA+.

No que tange às questões legais, assim como é necessário o conhecimento sobre como está assegurado constitucionalmente esse arranjo familiar, aponto ser indispensável conhecer as legislações incluindo a BNCC e outros documentos que regem o ensino no país, de maneira a orientar e assegurar o trabalho pedagógico sobre as diferenças e diversidade como forma de amparo legal às decisões tomadas por escolas e docentes. Conhecer e apropriar-se de tais saberes permite que docentes possam argumentar de maneira assertiva e encaminhar questões pedagógicas p. ex. numa reunião de pais em que essa configuração familiar, ou conhecimentos sobre a temática sejam questionados.

Envidar esforços no encaminhamento de propostas curriculares dessa natureza no âmbito da formação inicial docente são medidas importantes e necessárias que asseguram o acesso a tais conhecimentos. Isto reverberará dentre outras coisas, em atitudes no tratamento igualitário com as crianças em sala de aula em relação às demais, em maior autonomia por parte da equipe pedagógica em seus planejamentos e propostas didáticas, em que pese muitas escolas (principalmente particulares) como revelaram as colaboradoras não tocarem nessa questão. Negar que se contém tais histórias, é negar o conhecimento sobre o mundo, sobre as relações humanas.

Concluimos o encontro e prosseguimos com as reflexões que podem adensar a escrita da narrativa: Qual a minha concepção de família? Como a história reorganiza essa minha concepção? Do ponto de vista pedagógico, como seria lidar com duas mães no ambiente escolar?

Olívia tem dois papais

Em 27 de julho de 2022, realizamos o oitavo encontro (Apêndice K), iniciado com a leitura da narrativa anterior. Esse momento ainda reservou a conversa sobre a leitura de *Olívia tem dois papais* escrita por Márcia Leite (2010), publicada pela Companhia da Letrinhas.

As lentes estão agora no arranjo familiar vivido por dois homens e uma menina criativa, curiosa e persistente. Diferente do livro anterior, em que a sutileza do título não faz alusão à temática da história, nesta o título claramente já informa sobre o assunto e as crianças podem ir descobrindo um pouco mais, no decorrer da leitura.

Na conversa que seguiu é pontuado que a autora foi direta no título da história já apresentando sobre o que abordaria, também não se passa no ambiente escolar, e sim o familiar demonstrando a convivência no dia a dia da menina Olívia com seus pais Raul e Luís.

Jane reflete se a representação de pai que a autora retrata na história não é uma ilusão, pois acha difícil pais que parem para brincar com seus filhos. Esta visão não é compartilhada pelas demais que dizem haver muitos pais que se dedicam e brincam com suas crianças.

É interessante notar, como **Jane** reflete um preconceito arraigado socialmente de que cabe somente à mulher os cuidados e atenção às crianças. Como se toda mãe tivesse disposição e realmente sempre ou em algum momento parassem para brincar com os filhos. Os preconceitos se revelam nas reflexões que fazemos diante de situações cotidianas, por isso a importância em oferecer leituras literárias que espelhem essas circunstâncias como forma de promover o debate sobre tais acontecimentos.

No texto infantil, a personagem criança também questiona p. ex. se uma filha que tem mães pode usar emprestado dela a maquiagem, perfumes e sapatos de salto alto para brincar. Aqui fica bem marcada na personagem a ideia de comportamentos sociais esperados, a questão é respondida pelos pais com muita sabedoria em que se dispõem a sair e comprar perfume e maquiagem, pois entendem ser esse um assunto importante para menina e que precisava ser resolvida. Ao longo do texto a criança aponta outras situações nesse sentido, sempre fazendo uso de palavras que expressem sua curiosidade e sagacidade.

Ubi destaca o poder das palavras e o uso que a personagem da criança faz para argumentar com seus pais quando deseja conseguir alguma coisa, as palavras também foram vistas pelos sentidos que podem ser atribuídos, e faz relação com o poema Convite lido no primeiro encontro, em que é ressaltado exatamente esse atributo das palavras.

Luci fala sobre a personagem Olívia e como ela usa as palavras, e como é a relação da criança com os pais, fato retratado com clareza pela autora deixando para o leitor a sensação de que se trata de uma personagem bem resolvida e feliz, se vê o afeto, a paciência com que Olívia é tratada.

Ali, observa que as perguntas com as quais Olívia interpela os pais são exatamente como as crianças naquela idade o fazem, bem como a saída que os pais encontram para responder ao que são questionados. Mas ela também nota que a família mostrada nos livros didáticos ainda não traz essa representação, em que pese tratar família não apenas com um homem e uma mulher, mas não abordam as famílias homoafetivas.

Finalizamos este encontro e com ele as leituras literárias, as colaboradoras admiraram-se com existências de livros infantis que abordam as diferenças de arranjos familiares em suas diversas nuances, refletem como durante a sua formação não tiveram nenhum contato ou mesmo alusão a essa temática para a infância.

Para a escrita da narrativa é proposto a partir da leitura, como penso/repenso a constituição familiar formada por dois homens e uma filha? E se fosse dois homens e um filho? Do ponto de vista pedagógico, é possível prever problemas com dois pais e uma filha no ambiente escolar? O que você traçaria como possíveis resoluções para esses possíveis problemas?

Finalização do Círculo de Experiências Literárias (CEL)

O derradeiro encontro do Círculo de Experiências Literárias (CEL) aconteceu numa manhã, o calendário anunciava a data: 17 de setembro de 2022. O intervalo de tempo entre este encontro e seu antecessor deveu-se a alguns impedimentos na agenda das colaboradoras, pois havia o desejo de acontecesse esse último encontro presencialmente (Apêndice L).

Fechava-se a semana num dia de sábado, uma agradável temperatura ambiente se fazia para que caminhássemos nas horas, cumprindo nossa atividade com o encontro nove (9). O termômetro, no entanto, não estava calibrado para aferir a temperatura que envolvia aquele encontro presencial tão solicitado, o entusiasmo e a alegria pelo reencontro impactava a

sensação de bem-estar e acolhimento, somente medida pela ativação dos nossos sentidos, ah! e eles têm raízes pelo corpo todo!

Após a chegada de todas, nos dirigimos à sala de aula reservada no DEDC/Uneb campus I, para iniciarmos o derradeiro encontro do CEL, para finalizarmos a etapa empírica da pesquisa. Foi uma grande alegria, dentre outras falas elas relataram estar entusiasmadas pela participação na pesquisa. Naquele dia, a oportunidade de revermos umas às outras, contar novidades, acontecimentos que pelo distanciamento social não foi possível compartilhar anteriormente, como a conclusão do curso e havia quem estava às voltas com a finalização do TCC.

Nos dirigimos à sala de aula reservada para o encontro e iniciamos a partir da leitura do relato do encontro anterior. O diálogo prosseguiu livre, em torno do que desejassem partilhar sobre a experiência educativa vivenciada, também ficou estabelecido que como nos outros haveria a escrita da narrativa, com prazo de envio para o e-mail da pesquisadora.

Foi destacado por **Ali**, **Luci**, **Jane** e **UBI** a importância de participarem do círculo de experiência literária e do quanto aprenderam com as leituras infantis. Ressaltaram que conhecer mais sobre as diferenças de gênero e sexualidade foi significativo e o quanto é necessário esse assunto ser abordado na formação docente, isso mostra como as questões ali tratadas foram importantes e significativas. Com a finalização das atividades empíricas da pesquisa, ficou o registro do CEL em vídeos da plataforma Google Meet, em fotos e na filmadora utilizada neste dia.

Figura 10 – Imagem do último encontro do Círculo de Experiência Literária



Fonte: produzida pela autora.

5.4.3 Representação gráfica do Círculo de Experiência Literária - CEL

Com intuito de promover uma visualização da construção metodológica, demonstro no diagrama abaixo a forma como organizei a constituição do *corpus*, para em seguida proceder à análise do funcionamento dos discursos de professoras em formação inicial em seu conjunto e não setorizado. Assim busquei no funcionamento discursivo elementos que possam fornecer reflexões teóricas pelo olhar da pesquisadora ao proceder à análise, destaco que a representação abaixo revela a inspiração em um caminho de construção metodológica para a análise e não representa a aplicação ao pé da letra de um modelo pronto.

A representação gráfica, demonstra como o dispositivo se encontra num universo composto dentre outros pelo espaço discursivo, é nesse espaço que está a constituição do Círculo de Experiência Literária e suas etapas, é a partir dele que se constituiu o *corpus* derivando recortes para a composição das sequencias discursivas (SDs), selecionadas a partir dos objetivos da pesquisa.

Portanto, a noção de recorte se manifesta na própria delimitação de um espaço discursivo específico. Segundo Orlandi (1987, p. 139), “[...] o recorte é uma unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem e de situação”, está sujeito às condições de produção, portanto é com o recorte que se constitui um *corpus*. Ademais, ressalto, com base nesses pressupostos que a exaustividade contemplada pela AD, está na profundidade, em sua verticalização considerando que em relação à completude o objeto empírico é inesgotável, pois após análise ele não se esgota em uma descrição (Orlandi, 1999). A representação abaixo foi a maneira que encontrei de sintetizar minha compreensão sobre como orientei a análise e interpretação neste trabalho, que seja útil ao possível futuro leitor.

Diagrama 1 – Representação da constituição do Círculo de Experiência Literária



Fonte: produzida pela autora.

6 SENTIDOS FORJADOS NA EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA

Nesta seção, objetivo analisar e interpretar o discurso de futuras professoras a partir da experiência de leitura literária para infância através do dispositivo Círculo de Experiência Literária (CEL) que ambienta as ações empíricas deste estudo.

Entendo que a linguagem se constrói nas relações do sujeito com o mundo, desse modo é um lugar de possibilidades. Ao analisar os discursos, o olhar está no movimento da linguagem em seu processo de significação realizado por um sujeito inscrito cultural e historicamente e localizado temporal e espacialmente.

No movimento analítico, tem-se em vista nosso objetivo principal, qual seja analisar os sentidos sobre diferenças de gênero e sexualidade através da leitura literária, (re)significando esses saberes na formação docente, portanto o *corpus* é descendente do espaço discursivo da experiência com a leitura literária desenvolvidos nas etapas do CEL e materializado pelas narrativas/textos escritos e imagético das colaboradoras da pesquisa. Há portanto, uma interrelação no empreendimento da análise que se faz importante compreender, pois “[...] a construção do *corpus* e a análise estão intimamente ligadas: decidir o que faz do *corpus* já é decidir acerca das propriedades discursivas” (Orlandi, 1999, p. 63).

As apropriações do *corpus* em seus recortes estão demonstradas a partir das sequencias discursivas (SD) seguidas de um número sequencial. Essas sequências selecionadas foram agrupadas de modo a identificar a mobilização de saberes sobre leitura literária, diferenças de gênero e sexualidade e considerando os conceitos da AD – sujeito, condições de produção, silêncio, materializados pelos sujeitos e expressas de forma escrita nas narrativas numa interface com os conhecimentos provenientes das filiações teóricas apresentadas nesta tese.

Isso feito, o processo inicial ocorreu a partir da organização dos registros narrativos/textos escritos, passando da leitura flutuante, à uma leitura analítica, buscando as marcas no dizer, pois elas são como janelas para análise em que descrição e interpretação funcionam concomitantes como um batimento necessário a seu aprofundamento (Orlandi, 1999).

Assim, ao aplicar gestos de interpretação ao *corpus* empírico seguindo a orientação da AD e demais filiações teóricas apresentadas nesta tese, os estudos sobre a experiência educativa e formação docente (Contreras Domingo; Pérez de Lara, 2010; Gatti, 2013; Larrosa, 2019), os estudos de gênero (Britzman, 2016; hooks, 2016; Louro, 1999) e a leitura literária para infância, realizamos um retorno ao objeto discursivo em suas outras matrizes teóricas. Essa tomada de posição representa uma escolha, uma identificação epistemológica que rejeita a literalidade, a

obviedade, a ocultação, mas é também a concretização de um encontro com o novo conhecimento e que tem a ver com uma das dimensões da experiência, é da ordem da dimensão do sujeito e refere-se a partícula ME, da definição “isso que me passa”, como assegura Larrosa (2002) e discutido na subseção 2.2.3 desta tese.

Nessa toada, valho-me do terreno discursivo para oferecer uma interpretação que sei incompleta, parcial, posto que os sentidos são sempre outros... Não busco verdades, mas, questioná-las, chamando atenção para o que os discursos produzidos pelas colaboradoras podem dizer. Sabemos que os espaços discursivos são por excelência lugares em que essas relações afloram em articulação com as formações ideológicas, cabendo ao analista desvelar como os sentidos são produzidos pelos sujeitos na história e pela ideologia.

O trabalho de interpretação considerou a relação entre a linguagem e a exterioridade em suas condições de produção do discurso, representado pelo contexto histórico e social, pelo falante e pelo contexto da comunicação em que se produziu a prática discursiva. É nessa relação que os ditos são colocados em relação a outros ditos, pois “[...] o que se diz não resulta só da intenção de um indivíduo em informar um outro, mas da relação de sentidos estabelecida por eles num contexto social e histórico” (Orlandi, 2005, p. 60).

Dito isso, e com intuito de evidenciar como a experiência educativa de leitura literária para a infância se inscreve no discurso de professoras em formação inicial e concorre para (re)significar saberes sobre educação, gênero e sexualidade, organizo a análise e interpretação do *corpus*, a partir dos seguintes recortes:

1. Leitura e infância: mediações;
2. Leitura sob o fio da diferença: os desafios;
3. Imagens e significações;
4. Corpo e experiência;
5. Intolerância: atitude que se ensina;
6. Romper padrões;
7. Outro olhar para a constituição familiar;
8. E quem quiser que conte outra ...

Passaremos então às análises do discurso das professoras colaboradoras dessa pesquisa, considerando o as produções narrativas/textos produzidos por elas.

6.1 LEITURAS POÉTICAS: SENTIDOS INESPERADOS, RESGATADOS E AS FALTAS

Vamos iniciar a análise pelo recortes da primeira etapa do CEL arqueologia literária, e como “as palavras não se gastam” o texto poético foi o elemento discursivo que semeou a apropriação de gestos de interpretação, a partir do *convite* para que as colaboradoras narrassem sobre experiências literárias vividas em sua história de sujeito/leitor/professora, empreendendo uma vasculha por *diferentes* objetos, fragmentos, saberes e por *imagens* de leitura, cujos *sentidos* permitissem uma recomposição ou nova significação sobre textos para leitura literária com crianças.

Recorte 1- **Leitura e infância: mediações**

SD1 - A poesia lida no último encontro **me remete** a um lindo **passado** da **minha infância** em que me **lembrei dos meus primeiros livros de história** que mesmo ainda **sem saber ler** fui apresentada a eles que foi o livro **Cinderela** de capa muito macia e com imagens belíssimas [...] lembro também das **idas a biblioteca** Monteiro Lobato que fica no Largo de Nazaré **com o meu pai** e toda a sua paciência para me esperar pegar os livros na estante, lembro dos livros que **a minha mãe lia para mim** principalmente o livro Meu pé de laranja lima que **liamos juntas de noite deitadas na cama esperando o sono chegar**. (Ali, Arqueologia literária, 2022.)

SD2 - As palavras escritas **em livros infantis chegaram** a mim e minha irmã já **na escola**. **Em casa**, as leituras lidas por minha mãe **eram de jornais e romances de banca de revista**, assim, **essas foram nossas primeiras experiências** com letramento Participar **do rito dominical** de sair para **comprar o jornal** e depois **sentar no tapete** da sala para **acompanhar a leitura com nossa mãe**, marcou a nossa infância e nos despertou o gosto pela leitura. (Ubi, Arqueologia Literária, 2022).

Se a palavra que denomina um texto ou uma obra, é sempre resposta ao primeiro chamado dele, podemos dizer que foi dada escuta de leitura aos poemas lidos através dos diálogos da escrita narrativa. Então o convite que trazia o sentido das palavras, nos discursos se reportam à importância de ler, destacam não apenas a importância de quem provocou a iniciação com a leitura em sua constituição de leitora e ao longo do processo formativo. O envolvimento e aprendizagem da leitura nas lembranças de infância das professoras se concretiza desde tenra infância como ação social, que produz sensações positivas bem como o diálogo com outros sujeitos e sentidos.

Nas formulações SD1 e SD2, a leitura é narrada através de fatos e acontecimentos, conforme marcadas em negrito nos textos das colaboradoras as experiências de leitura remetem

a boas lembranças, (“um lindo passado” SD1) e que tiveram oportunidade de vivenciar experiências inesquecíveis, no ambiente familiar (“liamos juntas de noite deitadas na cama esperando o sono chegar” SD1). Pensando as condições de produção, a afetividade, respeito, cuidado são marcas indeléveis deixadas pelos adultos que se constituem os mediadores do ato de ler.

As leituras são, portanto, compostas por muitos outros, quer sejam pai, mãe, irmã, (como visto nos excertos) nesta interrelação que significa o experienciado em diversos movimentos, em diferentes tempos e espaços, “porque é histórico muda, porque é histórico permanece”. (Orlandi, 1999, p. 46). O exercício de leitura está marcado pela mediação, pelo modo como cada uma se inseriu nos variados eventos de leitura ao longo de sua vida, é algo que lhes pertence, como sujeito, mas que também são afetadas pelas condições de produção.

Nessa perspectiva, temos o leitor como sujeito ideologicamente construído, de tal maneira que é desse jeito que se aproxima do texto, realiza a leitura e o submete à interpretação. É importante notar que a prática de leitura desenvolvida resultou no deslocamento de sujeito leitor para inscrevê-las no lugar de autora de uma narrativa, tal passagem decorre da prática discursiva da leitura uma vez que é nessa relação que o sentido virá à tona (Indursky, 2010).

Esses percursos deixam claro que compreender o modo como professores se constituem leitores através de suas experiências, revelam as interfaces entre leitura, infância, escola, formação. Sobre isso nos aponta Chartier (1999, p. 105):

Temos, de um lado, os ensinamentos da escola e, de outro, todas as aprendizagens fora da escola, seja a partir de uma cultura escrita já dominada pelo grupo social, seja por uma conquista individual, que é sempre vivida como um distanciamento frente ao meio familiar e social e, ao mesmo tempo como uma entrada em um mundo diferente.

As práticas sociais de letramento vivenciadas (ouvir as histórias que a mãe contava, sair para comprar jornais e revistas nas bancas; escolher, pegar e manejar livros na biblioteca enquanto o pai aguardava) relatadas pelas professoras enquanto sujeitos historizados, facilitou para que construíssem no interdiscurso, através dos significantes “gosto”, “imagens belíssimas”, “paciência”, “acompanhar” as relaciona com situações de sensações positivas, e estimulam compreensões agradáveis de leitura.

Convido Larrosa (2019) para me deter sobre o que ele denomina leitura e metamorfose, se refere a um anelo colocado a partir da leitura do poema de Handke (1991)³³ em que este se pergunta conhecer o leitor. Não que o autor deseje o leitor concreto, mas interessa a pureza da

³³ Sobre Cézanne como modelo de escritura de Handke.

sua existência, a sua intemporalidade. Nesse sentido o leitor é comparado à criança, e para Larrosa o olhar do leitor ao texto se assemelha ao olhar pueril das crianças à experiência que vivencia, o existente, “é um deixar aparecer o existente” (Larrosa, 2019, p. 131), seria o converter-se em outro do leitor, fazê-lo presente.

Recorte 2 - **Leitura sob o fio da diferença: os desafios**

SD3 - A poesia me faz refletir muito **sobre a questão das diferenças**, me fez repensar momentos de quais **já passei na infância** e de momentos que já vivencie na juventude (Ali, Arqueologia literária, 2022).

SD4 - Um dos versos **me soou como incentivo** para as crianças **abusar a outra**. É **importante trabalhar essas questões na escola** a partir dos poemas, porém esse poema ainda pode **acrescentar** muitas outras coisas a respeito das diferenças (Luci, Arqueologia literária, 2022).

SD5 - Existe o **mito** da beleza, **o que é o belo?** O poema nos traz uma **reflexão** que nós **somos diferentes**, que **ninguém é igual**, temos gostos, cores, idade, tamanhos, nacionalidade, etnia, sexo, e gosto diferente (Jane, Arqueologia literária, 2022).

SD6 - Esse poema me toca de maneira especial em um momento bem sensível das minhas **memórias, a infância**. Minha irmã e eu [...] passamos por muitos desafios e vivenciamos muitas aventuras juntas. O **bullying e as comparações** entre nós duas foram alguns desses desafios que enfrentamos. **As filhas de Alice não tinham nome, eram a gorda e a magra**. Ouvir isso nos **machucava** muito, e na época era naturalizado, ninguém **se importava**, só a gente (Ubi, Arqueologia literária, 2022).

As SDs apontam que a leitura do texto poético que se referia às diferenças, nos quais ditos/não ditos sobressaíram ao momento da vivência de leitura, remeteu a lembranças desagradáveis já experienciadas. Os sentidos presentes relacionam-se a “comparações”, “abusos”, “bullying” “dor”, no processo significação da leitura realizada observa-se a incidência de elementos do contexto situacional como elementos do funcionamento do discurso, como preconiza Orlandi (1987).

Nessa situação de relação texto-leitor acontece o enleituramento, que ocorre como processo contínuo e cumulativo mediado pela leitura, pois o sujeito leitor, é sujeito em processo de constituição de si no mundo, com o mundo e com outro, isto acontece porque as condições de leitura inserem o texto no contexto de acontecimentos. De tal maneira que cada leitura oferece um outro conhecimento do mundo, que ao ampliar-se “[...] transforma o leitor em produtor de leitura, provoca a visão crítica de si, do outro e aponta caminhos para reassujeitamentos” (Oliveira, 2019, p. 83). Podemos perceber isso nas reações aos textos, nas

quais há um inequívoco diálogo das colaboradoras, travado entre o texto e suas próprias experiências, significando e ressignificando tanto o texto poético, quanto o texto biográfico.

Os depoimentos em SD3 e SD4 estão marcados por um não dizer, uma suspeição, demonstrando que foram inscritas em formações discursivas que lhes afetado diretamente produzindo efeito de ocultamento, de marcas do sujeito falado pelo inconsciente, isto se evidencia e materializa no discurso.

Larrosa (2019) tomando os escritos de Heidegger sobre a experiência de leitura a coloca como algo que além de interpelar o leitor, o põe em questão, tira-o de si, para transformá-lo ou não. As SDs acima colocadas permitem perceber a leitura “como um diálogo entre o dito e o não dito do texto, entre o que a palavra entrega e o que retém, mas sendo o não dito o lugar essencial de onde ressoa o sentido” (Larrosa, 2019, p. 128). É nesse espaço que ocorre o enleituramento, o protagonista leitor diante do texto.

Em se tratando das SDs (5 e 6) as escritas indicam que a memória discursiva quanto à leitura do texto no círculo de leitura em algum momento da infância se inscreveu em formações discursivas que lhe colocara em situações de punição, castigo, vergonha mal-estar, por alguma diferença que apresentava seja de raça, gênero, orientação sexual ou outras. Mas é preciso entender que o mecanismo de produção de sentidos é também de produção do sujeito.

Recorte 3 - Imagens e significações

O gesto de análise que nos ocupamos nesse recorte se coloca no movimento de olhar e interpretar os rastros impressos na imagem e como afetaram os sujeitos em sua atividade linguageira. Aqui se impõe um desafio, o de analisar o discurso que em sua materialidade é constituído de imagem imbricado com a língua verbal quando as imagens foram lidas (narradas) no círculo de leitura.

Dessa maneira, a leitura da imagem que se realizou no contexto do círculo de leitura se instaura nas condições de produção ideológicas e de produção, posicionamentos políticos, afetos, conflitos e a forma como lidam com a existência histórica.

Os gestos de interpretação a seguir são produzidos na composição imagética e da língua verbal de maneira que enquanto materialidades diversas, signifiquem em conjunto, ainda que possuam “imbricação entre imagens e enunciados”, trata-se de analisar “a imbricação dessas diferentes materialidades significantes” em seu entremeio (Lagazzi, 2011, p. 506). Nesse sentido, o entremeio como explica Orlandi (2007, p. 25-26), significa fazer uma ligação “não

há separação estanque entre a linguagem e a sua exterioridade constitutiva”, pois a AD “trabalha contra a redução”.

Quando tais materialidades são postas em relação dão forma ao discurso, pois significam o resultado de um todo necessitando ser lido considerando-se essa relação ou composição. Portanto, compreendemos que as imagens apresentam potencial polissêmico articulado pela riqueza descritiva de sua leitura das respectivas autoras, haja visto que na captura simbólica do sujeito há uma relação ímpar com a produção de sentidos e seus efeitos atravessados pelo socio-histórico-ideológico. Nesse contexto, ainda que uma ou outra materialidade atribua limites à produção de sentidos

Importam as palavras usadas assim como a sintaxe do texto, no caso da materialidade verbal. Importam as imagens em seus vários elementos constitutivos, tais como as cores, a relação luz e sombra, a perspectiva, os traços no caso da materialidade visual. E no caso de um texto alocado no espaço digital, importam também os links, muitas vezes o movimento de imagens, a sonoridade e a musicalidade, em caso de vídeos (Lagazzi, 2011, p. 499).

Interpretamos os sentidos dos discursos em sua leitura imagética que “articulam a imagem como narrativa” como afirma Manguel (2001, p.15), uma vez que o apresentado “oferece, ou sugere, ou simplesmente comporta, uma leitura limitada apenas por nossas aptidões” (Manguel, 2001, p. 21-22). Assim o que temos é o que é contado a partir do entrelaçamento entre ausências e presenças nas memórias, nas expectativas e no real do cotidiano, tecido com já ditos, feitos antes, em outras imagens e narrativas.

Desse modo, a representação do que sejam as imagens de leitura em análise se revestem das experiências individuais, da capacidade imaginativa, e das relações estabelecidas com o mundo, consigo e com os outros por cada colaboradora da pesquisa. Vejamos:

SD7

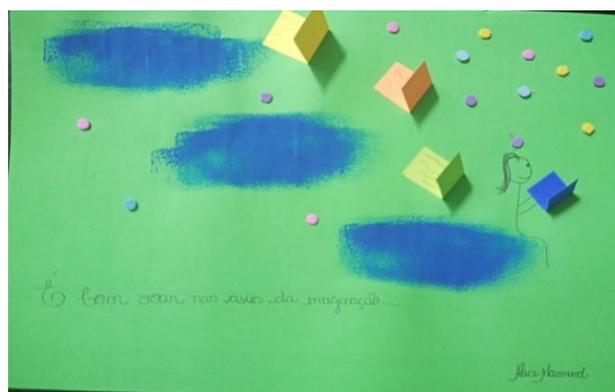


Imagem Ali (Arqueologia literária, 2022)

No movimento de interpretação da imagem Sd7, observa-se uma menina sentada lendo, há ainda a frase escrita “é bom voar nas asas da imaginação...” A frase remete à memória das possibilidades que a leitura proporciona a leitora, ler é como alçar um bom voo. Em consonância com os elementos narrativos que a compõem, simbolizados na sutileza do olhar entre o distante, o próximo e o familiar que essas materialidades podem significar, desperta a possibilidade de pensar: que outras leituras a imagem permitem? A pergunta ressoa e suscita estranhamento.

A imagem em análise significa o sentido de utilidade e importância que a leitura alcança na vida social e no trabalho pedagógico, é a imagem refletindo sua polissemia. Assim, aceno para um ponto importante nessa toada discursiva “[...] o olhar é uma prática ideológica capaz de subversão, justamente quando se faz sobre o sujeito” (Lagazzi, 2021, p. 5902), pois é constituído pela alteridade.

A criação da imagem é composta por materiais do uso no trabalho pedagógico com as crianças e assim guardam sentido com a memória do dizer. Considerando as condições de produção da imagem a projeção do lugar significado indica ser uma sala de aula. E o que se pode estranhar?

Temos uma imagem, afirmando e negando a importância da leitura simultaneamente, os sentidos em evidência dão conta de uma realidade possivelmente experienciada em salas de aula, perante as dificuldades de docentes na constituição de estudantes/sujeitos leitores e de si mesma. Kramer (1999), retomando os processos formativos com docentes em formação inicial com a leitura, identificou que rever essa prática, dar-lhe outros sentidos, implica reescrever essa história sem medo ou vergonha.

Nesse âmbito, as interpretações da imagem e palavras aqui representada em Sd7 nos permitem compreender o contraditório existente na relação com a leitura literária, pois refletem determinações históricas em que tais formulações se assentam e produzem: necessária x desnecessária; prazer x desprazer; individual x coletivo; dificuldades x facilidades no trabalho pedagógico com este significante.

Comprendemos que salas de aula são espaços coletivos, de participação de grupos sociais. No entanto, na imagem em interpretação há somente uma criança lendo, é um corpo isolado sem a presença de outros. Na composição do vazio de presenças, está compartilhado com a disposição de livros, essa existência estabelece conexão para a criação de uma narrativa que conta uma história significada pela lembrança dessa lacuna. De tal maneira, se não escapa

à memória discursiva o fato de que a leitura é negligenciada, negada, renegada, em contraposição existe o sentido de reconhecimento sobre sua importância.

A confissão de prestígio se dá tanto pela diversidade de materiais e cores na confecção da imagem, pois revelam a realização da atividade foi lúdica e prazerosa, quanto pela posição sentada representada na figura humana, o que demonstra uma postura de conforto, intimidade, proximidade ao ler um livro. Há também o registro escrito que demarcando o sentimento bem-estar com a leitura. Esses outros sentidos que costuram a cena imagética permitem que sobressaiam e se destaquem na rede de significação para com a leitura literária um sentido de positividade.

SD8



(Jane, Arqueologia literária, 2022).

A imagem acima também produz um transbordamento, ela faz com que algo mais seja dito, que está além do que os olhos capturam pela sua aparência e simplicidade. A imagem produz sua historicidade, os elementos que remetem a relação da autora com a leitura estão postos ali, mas precisam ser reconhecidos na materialidade da oralidade da leitura que se fez dela por sua autora para que se revelem, é importante notar as relações que os elementos mantêm entre si, pois elas remetem a exterioridade e o fundamenta.

Em Sd8, estamos diante de uma lembrança afetiva que ocupa lugar na memória: da relação entre Jane e a avó entremeadada pela leitura, em que a neta compartilhava com sua avó o conhecimento, este aspecto a partilha do saber com alguém que ama, incide de maneira positiva seu vínculo com leitura. É possível compreender a intensidade como que esses elementos se articulam e estão presentes na vida e atuam na formação dela.

Aqui está a contradição, pois em seu dizer sobre a imagem **Jane** revela que “sua avó **não era** uma leitora, pois era **analfabeta**, mas que nutria o **desejo** de que sua neta, **aprendesse a ler** para que pudesse ler para ela”. E aí a contradição se evidencia pela ótica da cidadania. Há historicidade nesse percurso, e um poderoso processo discursivo.

A lembrança, a rememoração nos levam a corpos, que se inserem num grupo social de cor ou raça (negra), um sujeito histórico que produz discursos. O entrelaçamento das diferentes materialidades em composição é o que nos permite ir além do que está explicitado, lançarmos o olhar sobre o não dito, o contraditório, o não aparente, o silenciado. A incompletude das diferentes materialidades que compõem as linguagens (imagética) e (verbal) é que nos possibilitam reclamar outros sentidos que demandam neste gesto de interpretação. Leitura é o significante nesta relação, que faz ressoar uma ação mental que capacita a conhecer, apropriar-se, tomar para si o conhecimento de uma informação. No embate do sujeito com a capacidade de ler, o processo educativo negado aos negros na cidade, no estado, no país, que suscita em significação.

Em *A cidade dos sentidos* Orlandi (2004, p. 129), questiona sobre a circulação, a produção e o lugar do conhecimento, uma vez que para ela “todo dizer é um gesto político, porque toda significação tem uma direção, divide”, pois o sujeito da compreensão capitalista é o sujeito adulto letrado, cristão que “tendo o domínio de linguagem variadas, e capaz de, se não produzir, há que pelo menos ‘ler’ ciência” (Orlandi, 2004, p. 138).

Na referida obra de Orlandi (2004) somos cidadãos a partir do momento que nascemos, e não através da escola, logo, é uma questão política, histórica, social, o acesso ao conhecimento deveria atingir todos os indivíduos. Há por essa ótica, a negligência com a cidadania da avó de **Jane**, o direito e garantia de acesso e permanência ao saber, ao conhecimento que lhe é negado através da “didatização do discurso da ciência na escola” (Orlandi, 2004, p. 147) que busca uma cidadania inalcançável. Logo, falar sobre minorias e diferenças requer tocar na relação sujeito e sociedade.

Nesse sentido, um dos aspectos que a imagem dar a ler como resultante de processos de significação, é movimento na história, está diretamente ligada a memória (Orlandi, 1999). O gesto de interpretar sobre o (in)dizível, entrelaçado pelo verbal (leitura) e visual (imagem) promovem um outro olhar e compreensão sobre formação docente e a leitura literária na contemporaneidade e refletem as condições de produção, as ideologias, posicionamentos políticos, afetos, conflitos e a forma como lidam com a existência histórica.

SD9



(Ubi, Arqueologia literária, 2022).

A imagem que nos encontra neste gesto de interpretação é também entrelaçada em sua composição pelo verbal, pois **Ubi** se autodenomina uma leitora viajante³⁴. Ela nos traz uma metáfora em sua relação com a leitura. Em relação à metáfora nos diz Manguel (2017, p. 15) “o mundo como livro se relaciona com a vida como viagem, e desse modo o leitor é visto como um viajante, avançando através das páginas desse livro”. Dessa forma, como significar a relação com a leitura diante da metáfora e nesse trajeto que ela percorre? Penso como a imagem se diz na contradição.

A imagem nos apresenta um veículo que retrata a vida em sociedade no ato de deslocar-se, mover-se, ir de um lugar a outro enquanto espaço físico; está repleto de pessoas, mas guarda em sua primeira fila um único elemento, individual, estabelecendo no balãozinho um pensamento que saindo da figura vai se projetando acima do ônibus. Em tal está representada a figura do globo terrestre, é o mundo a ser conquistado. Um sujeito que reclama individualidade num ambiente eminentemente coletivo.

E de novo a contradição, livro x tempo para ler, veículo x disponibilidade. Ela nos fala que aprecia se “**isolar quando lê**” e que o “**faz muito em ônibus**”, nesse veículo, é possível transportar-se para outros lugares de forma literal, ou não, assim como pode alçar voos em sua imaginação.

Numa analogia com o livro, este pode ser “um repositório de memória, um meio de transcender os limites de tempo e espaço, um local para reflexão e criatividade, um arquivo da

³⁴ Conforme Manguel (2017), a ideia do leitor viajante surge primeiramente por volta de 1750 a. C, na epopeia de Gilgamesh uma das narrativas mais antigas, foi revisada dois séculos adiante, ficando conhecida como “versão ninivita”, foi escrita em onze tábuas de barro.

nossa experiência e a dos outros...” como afirma Manguel (2017, p. 20). Podemos pensar também em livros e estrada como metáfora, assim viver é viajar através do livro do mundo e no desafio pela melhor forma de realizar a leitura, abre-se caminho pelas páginas de um livro (Manguel, 2017).

Em seu cotidiano **Ubi**, representa sua relação com a leitura simbolicamente e expressa sua significação pela metáfora, no entanto, não há pioneirismo nisso, enquanto leitora, o caminho já foi anteriormente trilhado, como bem expressa o fragmento a seguir, quando dirigindo-se ao leitor o poeta apresenta o rei Gilgamesh:

Agora vai e procura o relicário de cobre,
Gira o aro de bronze,
Abre o compartimento secreto
E tira as tabuinhas de lápis-lazúli para ler
Como Gilgamesh atravessou suas muitas provações³⁵
(Manguel, 2017, p. 34).

Pela metáfora **Ubi**, desvela as experiências que a forjam como leitora, seu discurso expõe a relação com a leitura e “cada paisagem conta uma história, iluminando o ato de leitura com o sentido de decifração não apenas das palavras na página mas do próprio mundo” (Manguel, 2017, p. 55), a leitora nesse sentido é aquela que viaja pelo mundo por meios diversos.

Desse modo, o que propõe **Ubi** é passível de pensar a formação como forma de trajeto, percurso, viagem que mantém relação com o que nos aponta Larrosa (2019, p. 15) sobre a viagem handkeana de formação que é propriamente “uma viagem de desaprendizagem ao fim da qual o mundo aparece aberto e disposto para ser lido de outra maneira”, tal viagem formativa eu diria ser caleidoscópica, pois se realiza sempre acompanhada por livros, que em diferentes perspectivas proporciona questionar o estabelecido, o dado e o convencional.

Dessa maneira a interpretação empreendida pela composição de diferentes materialidades, antes de tudo pretendeu a significação dos processos ideológicos estabelecendo uma relação com a produção de sentidos nos discursos dos sujeitos.

A partir das imagens expostas em composição com as narrativas, foi possível um olhar pela pluralidade de relações com a leitura. No batimento entre as descrições e interpretações, foi possível lançar sujeitos contraditoriamente determinados pelos sentidos da presença e ausência da leitura, nos sentimentos diante da vida, e nos sentidos costurados na formação para docência em que a linguagem dá tom para serem forjados. Nos pautamos no princípio de que

³⁵ Fragmento da Epopeia de Gilgamesh.

uma materialidade não se sobrepôs a outra, a imagem não tem mais, nem menos poder significativo que as palavras.

Recorte 4 - Corpo e experiência

SD10 - Bastava **um olhar** e logo eles percebiam que **tinha que fazer silêncio** pois era um momento de correção das atividades (**Luci**, Arqueologia literária, 2022).

SD11 - Podemos olhar o que nos faz contemplar, **o olhar fala, julga, machuca o olhar fala mais do que palavras**, o melhor olhar **é do amor**, sensível, o de **compaixão** (**Jane**, Arqueologia literária, 2022).

SD12 - O tato é um dos sentidos do qual **prezo** bastante pois é com ele que demonstramos o nosso **afeto**, é bem comum nos tempos atuais as pessoas estarem deprimidas ou com algum tipo de ansiedade e com um simples mas significativo **abraço...** (**Ali**, Arqueologia literária, 2022).

SD13 - Com a pele sentimos o **toque desejado e indesejado** na sala de aula. **Acolhemos** ao tocar e **rejeitamos** ao **não tocar sujeitos** com comportamentos fora de um padrão de comportamento socialmente esperado. (**Ubi**, Arqueologia literária, 2022).

Em diversas ocasiões e situações se tem impressão de que a dimensão corporal é esquecida pela escola. Tal impressão muito se assenta em bases teóricas que subsidiam a formação docente e promovem a separação corpo e mente, como afirma bell hooks (2016, p. 117) “somos espíritos descorporificados”.

Entretanto, a realidade nos mostra que a preocupação com o corpo sempre esteve presente, e fez parte das práticas pedagógicas para discipliná-lo, controlá-lo, vigiá-los, docilizá-los. No campo educacional se promove não apenas essa separação, nesse lugar suspeitamos do corpo (Louro, 2000).

Essa reflexão sobre o “esquecimento” nos auxilia a iniciar a interpretação da leitura poética realizada no quarto encontro do círculo de leitura: Os cinco sentidos. No poema lido, há uma chamada para reflexão dos sentidos que atribuímos ao que nos cerca, então a tônica para tal são os cinco sentidos do nosso corpo. Nada mais propício para pensar sobre corpo senão pelos sentidos? A partir disso, nosso gesto de interpretação segue pelos caminhos dos sentidos que o recorte do *corpus* nos conduz, sempre equilibrado sobre o fio da dualidade, do contraditório.

Então, poeticamente, o autor Bartolomeu Campos de Queirós inicia: por meio dos sentidos *suspeitamos o mundo*, sentidos e linguagem estão em relação. Ao mundo suspeitado

são atribuídos sentidos expressos por palavras, na poesia o sentido está para o autor configurado na formação discursiva escritor, ele usa metáforas, para materializar o mundo.

Criando um entremeio entre realidade e lembranças, o poema propõe enxergar além de ver, ouvir o silêncio, sentir o corpo em regozijo pelo toque, como sentidos pelos quais os discursos produzem efeitos. Vejamos como as colaboradoras da pesquisa significaram a leitura da poesia, como a suspeição do mundo se projeta em seus discursos.

Sd10 significa o sentido da visão pela via do discurso pedagógico, “**bastava apenas um olhar**”, “**tinha que fazer silêncio**” e a disciplina se impunha para a realização da atividade proposta. No discurso as palavras ganham sentido a partir da formação discursiva em que se inscreveu, portanto, o dizer está em relação a uma dada experiência de docência. Expõe o que se espera como comportamento desejado no exercício da docência: obediência. No significado do olhar, a prática pedagógica funciona no processo de escolarização de maneira a garantir um comportamento adequado, é um olhar que imobiliza, que afasta. Na criança o efeito que se pode produzir nesse momento é o sentimento de medo, gerando impedimento para aprendizagem ao invés de potencializá-la.

Há um modelo de linguagem em funcionamento que dá suporte à formação discursiva docente, no referido enunciado o discurso pedagógico se instaura pelo poder do olhar, que leva a um comportamento esperado: o silêncio, tomado como condição de poder para se requerer a atenção, o silêncio que imobiliza, cala. A posição-sujeito que se assume no discurso pedagógico vincula-se discursivamente a uma memória que retoma sentidos, saberes pautados em um modelo de comportamento esperado como certo/errado para o momento da atividade (Orlandi, 1987).

Entretanto ao olhar que em seu sentido julga, machuca, encontramos também o contraditório, em Sd 11 que o significa um olhar **do amor, sensível, de compaixão**, que nos faz **contemplar**, são os outros sentidos em evidência. A experiência do olhar significada no querer bem, que traz o afetivo para a docência, porém como nos explica Freire (2007, p. 141) é preciso entender que isto “[...] não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la”, revela abertura e coragem no desenvolvimento da prática educativa como um bem querer. Isto tem correspondência com as separações que historicamente se coloca sobre o corpo/mente no exercício na docência, pois não se é melhor professor pelo esquecimento da corporeidade, tampouco se agir com severidade, ou meiguice. Em verdade expõe a falsa dicotomia entre *seriedade docente e afetividade*, bem como a separação corpo e mente.

Assim, os efeitos de sentido para o significante visão, entre os interlocutores, diferem e se opõem, demonstrando como os sujeitos são afetados pela ideologia, pela história e pelas condições de produção, como tal, os sentidos são produzidos em outros lugares, não estão nos sujeitos, por esse motivo a AD trabalha “[...] refletindo sobre a maneira como a linguagem está materializada na ideologia, e como a ideologia se manifesta na língua” (Orlandi, 1999, p. 16). Ainda que estejam numa mesma formação discursiva, não se pode deixar de ressaltar sobre a transitoriedade de pertencimento, pois ao mesmo tempo nos inserimos em formações discursivas diversas.

A percepção do jogo linguístico realça a polissemia das palavras explicitadas pela utilização de vocábulos em que o efeito de sentido se referindo ao Tato é significado: em Sd12, o **toque desejado** e **indesejado**; **acolhemos** ao tocar, ou **rejeitamos**; Sd13, o **afeto** num **abraço**, são exemplos das outras possibilidades significativas no contraditório para (amabilidade x aspereza; acolhimento x repulsa) que extrapolam a ideia comum de percepção de texturas, ou mesmo de sensação de dor física. Esses outros sentidos que se apresentam nos discursos, são suspeitas significadas em relação às situações, sensações e emoções que possam representar.

É possível entender que na leitura do poema, dado o incremento às múltiplas possibilidades de sentidos, as leitoras deixaram-se fruir pelo jogo linguístico das metáforas enunciadas pelo autor, como forma de reunir em imagens os sentimentos e as emoções, que se tornaram um todo uníssono, uma vez que o mais interessante no ato de ler como define Manguel (2017, p. 16) é que “[...] não deixamos de ser indivíduos que aprendemos sobre o mundo ao *reimaginá-lo*, ao juntar palavras a ele, ao reencenar nossa experiência por meio dessas palavras” trata-se de uma necessidade de sobrevivência “por meio da imaginação e da esperança”.

Os discursos revelaram os sentidos atribuídos ao poema lido, os lugares que a imaginação as levou, os voos (im)possíveis de serem realizados pela leitura poética. Evidenciou-se os sentidos em seus contraditórios sobre o conhecimento de um conteúdo pedagógico frequente, tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

6.2 LEITURAS FORA DO CIRCUITO: DESCONSTRUINDO VERDADES

Dando continuidade ao movimento analítico prosseguimos nossa interpretação acerca da leitura literária, a partir dos recortes das narrativas/textos produzidos na segunda etapa do CEL – horizonte literário, agrega-se ao já realizado o gesto de interpretação das leituras dos

livros infantis não canônicos. Ao acedermos a esse patamar analítico reuniu-se elementos que em conjunto expõem a materialidade dos sentidos postos pelas palavras, pela historicidade do texto, do saber-poder no jogo ideológico que se faz presente na atividade linguageira em que não se perdeu de vista a atribuição dos sentidos constituídos pelo fio da memória e suas conexões.

A leitura de livros infantis não canônicos oportunizou a experiência educativa de que algo nos acontecesse com leituras pouco, ou ainda não realizadas pelas colaboradoras da pesquisa. Ao problematizarmos as discussões acerca das diferenças de gênero nas histórias infantis não canônicas, provocamos a discussão e visibilidade de temas e acontecimentos que são ocultados no espaço escolar, ainda que nesse ambiente transitem diferentes identidades.

Nessa travessia, guiadas pela tecnologia das cores conhecemos um *dragão* ora rosa, ora azul, ora menino, ou menina? Também acompanhamos a saga da *princesa* prometida, mas que se apaixonou... pela costureira!!! Ainda foi possível conviver com duas *famílias* diferentes, mas pera aí, isso pode? Uma experiência movida pela arte do encontro, pela sutileza dos detalhes e pela suspeição de sentidos de verdade.

Recorte 5 - **Intolerância atitude que se ensina**

A intolerância tem uma relação direta com as diferenças, conceito já discutido na seção 2 com maior profundidade e sempre traz à tona questões importantes.

A leitura literária que demandou essa discussão foi *Fausto: o dragão que queria ser dragão*. A intolerância, tônica da história, se assenta na cor do referido personagem que por se tratar de um dragão, identificado como de gênero masculino deveria naquele contexto fictício possuir a cor azul, mas ele era rosa. A partir daí a intolerância pela sua diferença afeta diretamente e indiretamente quem vive no reino da Perfeição. Passemos às significações das leitoras sobre a história, que traz ficção x realidade para pensar o contraditório.

SD 14 - Os pais de Fausto, no primeiro momento quiseram **esconder** o seu filho, por medo da **opinião dos outros**, acredito que seus pais ficaram preocupados com ele, principalmente para não sofrer **preconceito, discriminação e julgamentos** de outras pessoas (**Jane**, Horizontes literários, 2022).

SD15 - O texto de Fausto retrata uma experiência que infelizmente vivemos no nosso cotidiano **nas escolas e não só nas escolas**. A questão de sermos aceitos pela sociedade a ponto de deixarmos de lado **quem realmente somos e como somos** para agradar alguém ou até mesmo ser alvo de **violência** [...] (**Luci**, Horizontes literários, 2022).

SD16 - Quantas vezes deixamos passar comentários **preconceituosos** voltados para nossas **crianças**? Quantas **lembrancinhas** feitas nas cores **rosa e azul**?

Em minhas **experiências** na Residência Pedagógica e no Estágio Supervisionado pude observar situações como essas e várias outras em que se **reforçava** o discurso da **criança ideal**, do **aluno perfeito**... Acontece que eu também não me sentia **preparada**, imaginava a **barreira da gestão da escola**, a barreira **das famílias**, a barreira de não conseguir **elaborar bons argumentos** (Ubi, Horizontes literários, 2022).

A partir dos fragmentos acima, temos a reflexão sobre um cenário em que a intolerância, o preconceito e a rejeição se mostram contundentes. O receio no enfrentamento de tais atitudes e pelas consequências advindas de situações geradas por tais motivos estão significadas em SD 14 **esconder, opinião dos outros, julgamento**. Os sentidos expostos na preocupação enunciada pelos vocábulos, suscitam um debruçar sobre tais significantes.

Comportamentos dessa natureza se apresentam muitas vezes a única saída, ou alternativa possível para combater essas situações, no entanto agir dessa maneira leva a consequências sociais e políticas que não pode ser desconsiderada, isto porque, ainda que não se saiba, esse tipo de combate está fortemente sugerido por um processo de heterossexualização compulsória, que transformada enquanto norma, e automatizada nos papéis sociais é o principal suporte da heteronormatividade (Louro, 1997).

Dentre as consequências possíveis, Junqueira (2013) apontada as manifestações de heterossexismo e homofobia que prescrevem vigilância e controle das manifestações nas condutas sexuais e nas identidades de gênero e raciais. A homofobia está diretamente relacionada a um “conjunto de emoções negativas (aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto, medo) em relação a homossexuais” (Junqueira, 2013, p. 483).

No entanto, o autor chama atenção para o risco de promover seu enfrentamento com medidas voltadas apenas para essa minoria, (lésbicas, gays, travestis, outros), pois retira o foco do controle que essa matriz também exerce sobre os gêneros. Para ele, é mais adequado o entendimento sobre a homofobia “como fenômeno social relacionado a preconceitos, discriminação e violência contra quaisquer sujeitos, expressões e estilos de vida que indiquem transgressão ou dissintonia em relação as normas de gênero, à matriz heterossexual, a normatividade” (Junqueira, 2013, p. 484). Portanto, o que o autor destaca está relacionado à questão de centralidade e margem que o tema pode alcançar, considerando que assumir um caráter central requer que a tomada de um conjunto de ações que garantam que estas não sejam iniciativas pontuais (Louro, 2013).

Isto porque, ainda que heterossexismo e homofobia possam abranger vários indivíduos, não significa que atinjam todos de igual maneira e indistintamente. É preciso ter em mente que os alvos principais de atitude de abjeção e marginalização serão sempre direcionados a quem não corresponder aos ditames de masculinidade ou feminilidade, ou ao comportamento e modo de ser socialmente promovido e esperado para meninos e meninas.

Na história lida, a cor funciona como estereótipo de gênero e marcador social na leitura de que o corpo do dragão não estava de acordo com a austeridade exigida pelo mandante daquele reino e deveria sofrer as consequências da “inadequação”, tal atribuição reforça preconceitos raciais e de gênero intensificando as possibilidades de ser lido como não condizente com a vivência naquele lugar. De maneira análoga, aquilo que o imaginário da história infantil revela é prodigamente identificado no ambiente educacional através de suas práticas curriculares e pedagógicas.

Em SD15 a significação sobre a leitura realizada coopera para pensar sobre as contribuições da escola a esse respeito destacando-se a vivência das situações pelas expressões **nas escolas e não só; quem realmente somos e como somos; violência.**

Tendo em vista as afirmações acima, encontramos pontos em comum com SD16, ou seja, os sentidos reverberam e encontram eco nos argumentos expostos no que tange a ações que necessitam ser implementadas como combate à violência denunciada “deixamos passar **comentários preconceituosos** voltados para nossas **crianças?** Quantas **lembrancinhas** feitas nas cores **rosa e azul?** Tendo em vista as afirmações destacadas, é pertinente pensarmos que a violência sofrida pelas diferenças se estende ao âmbito escolar, e denunciam a aceitação da imposição de papéis como elemento de “proteção” à violência que se possa sofrer.

Encontramos nas afirmativas a circulação do discurso do par sexo-gênero através de ações pedagógicas, elementos classificatórios como a cor que articulam a tecnologia de gênero como forma de produzir sujeitos generificados. Nesse caso, temos o gênero como produto de “diferentes tecnologias sociais, como o cinema, por exemplo, e de discursos, epistemologias e práticas críticas institucionalizadas, bem como de práticas cotidianas” (Lauretis, 2019, p. 123). Portanto é no espaço da prática institucionalizada e por meio de diferentes meios e procedimentos, aqui tratamos na leitura literária, a articulação azul/menino; rosa/menina, que se materializa a operacionalização da tecnologia de gênero, mostrando-se como o ensino é fundamental para a efetivação da relação cor/gênero.

Nessa relação, a cor tem um significado de paridade de acordo com a norma determinada para produzir a separação dos corpos de meninas e meninos em dois gêneros. Por sua vez, as normas se personificam na atribuição de papéis mais persistentemente ensinados e repercutidos

em diversas práticas sociais, como ratificado nas marcações discursivas em SD16: **reforçava, discurso, criança ideal, aluno perfeito.**

Ainda constatamos em SD16, a afirmação do quanto gênero e sexualidade é um assunto difícil e de certa complexidade em ser tratado no âmbito da docência, **preparada, imaginava a barreira, gestão da escola, famílias, não elaborar bons argumentos**". Há no fio do discurso o sentimento de auto responsabilização e repreensão por não transpor as barreiras identificadas como fronteiras e os limites impostos pela circulação do discurso pedagógico, ao tempo em que a responsabilização soa como um pedido, uma solicitação de ajuda para sair da situação de impotência evidenciado pelo fato de não saber como lidar com a questão.

Desse modo, o cambiamento de discursos entre sentimentos que ao mesmo tempo garantem a manutenção de uma norma de gênero e o pedido de ajuda para sair dela, exhibe o modo como o sujeito ao participar de várias FD que circunscreve a produção da linguagem, fala a partir de uma dada posição ideológica ainda que os sentidos revelem sua inserção numa outra posição.

Na constituição do dizer, instala-se diferentes lugares da comunicação, tais como as relações de força, de sentidos e de antecipação, manifestadas pela discursividade agindo em dependência das relações organizadas na e pela formação discursiva. É isso que possibilita simultaneamente a aproximação e o distanciamento do sujeito como proposto por Orlandi (1999, p. 43-44) pois "as palavras falam com outras palavras" que conversam com outros discursos confirmando articulação de formações discursivas com o interdiscurso "em sua constituição material contraditória".

A referida leitura oportunizou perceber como um discurso pode ser ao mesmo tempo, garantia de certas normas e papéis, e de outro apontar para seu deslocamento, mas não se pode esquecer que para desestabilização da matriz heterossexual é preciso que seja problematizada, confrontada em suas tecnologias, como aconteceu no enredo da história infantil.

Recorte 6 - **Romper padrões**

O casamento da Princesa Cíntia com o príncipe Febo, está marcado, mas há uma reviravolta quando, durante a procura por uma costureira para confeccionar seu vestido, ela conhece Istar e se apaixona. Estamos diante de um conto de fadas, que rompeu padrões e estereótipos de que toda mocinha indefesa precisa de um grande salvador. Embora as personagens passem por momentos tristes, o final é feliz. Vejamos como a leitura do conto de fadas **Ubi** foi significado pelas futuras docentes colaboradoras.

SD 17 - Como o educador levará essa história a uma instituição de ensino **tradicional e conservadora**?

Na grande maioria das **vezes se calar** por causa da **instituição de ensino** que trabalha, em que os pais dos alunos ao verem histórias dessa competência serem compartilhadas em sala de aula com seus filhos, querem automaticamente a retirada da professora dessa escola (**Ali**, Horizontes Literários, 2022).

SD 18 - Confesso que nesse tempo todo da minha caminhada escolar e no acompanhamento escolar dos meus filhos, **nunca vi** obras desta **temática de gênero na literatura infantil**. Isso nos **diz muitas coisas**, entendendo que o preconceito de vermos histórias como esta. A minha **expectativa** estava em saber o final da história. Se quisermos combater o preconceito que nos rodeiam, o melhor caminho é através da educação (**Luci**, Horizontes Literários, 2022).

SD19 - Traçando um **paralelo com nosso contexto**, assim como na história muitas **famílias tomam** para si **o controle da vida** e das **escolhas dos filhos**, eles devem viver conforme as **expectativas dos responsáveis** e muitas vezes **são silenciados em seus desejos** como indivíduos.

Assim muitos LGBTQIA+ se veem **rejeitados** em casa e acabam encontrando **apoio e acolhimento** em outros lugares, **entre amigos** ou, por vezes, até entre estranhos (**Ubi**, Horizontes Literários, 2022).

A preocupação em como contar a história ao público infantil da escola é o que estampa o discurso em SD 17 “**Como, instituição de ensino, tradicional e conservadora**. É o que sobressai, salta, podemos assim perceber que a preocupação está referendada no âmbito do discurso pedagógico, o que demonstra o poder que exerce sobre o conhecimento não legitimado. Através das práticas curriculares contribui decisivamente para impor padrões, normas, legitimar informações é através dele que se impõe as fronteiras, limitando as informações e transformando os outros e as diferenças em um problema.

Podemos também pensar o sentido da preocupação da professora com o que nos permite cirurgicamente Débora Britzman (2016, p. 90) “[...] ali estão as ansiedades da própria professora: de não estar preparada para responder as questões das estudantes e de que a aula se dissolva numa luta de poder entre o conhecimento das estudantes e o conhecimento da professora”, então é uma forma de evitar a conversa, o diálogo sobre a questão da sexualidade.

Decorrente da argumentação é possível reconhecer os efeitos de verdade que as proibições, as imposições cunhadas no ambiente escolar se tornam parte significativa da vida de estudantes e docentes. São as tecnologias que haverão de atingir seus resultados, como o auto disciplinamento instalado pela preocupação.

Os destaques em SD17 **tradicional e conservadora**; e em SD18 **nunca vi temática de gênero na literatura infantil; diz muitas coisas**, anuncia importante tarefa dos currículos: incentivar e conter a sexualidade, é uma linha tênue que garante esse equilíbrio, pois adia-se a sexualidade para depois, mais tarde, de preferência depois da escola, o mais importante é preservar a “inocência” e a “pureza” das crianças (Louro, 2013).

Assim é em SD 19, que encontramos uma importante demonstração da atitude protecionista à criança no seguinte: **paralelo com nosso contexto, famílias tomam o controle da vida e escolhas dos filhos; expectativas dos responsáveis; são silenciados em seus desejos**. Cabe interrogar no discurso a sua função, pois o que se percebe são relações de poder como constitutivo do dizer acerca do sujeito infantil, desta maneira compreende, descreve e prescreve maneiras de ser criança. A partir da manutenção da relação de continuidade com outros dizeres imaginados ou possíveis o discurso “aponta para outros que o sustenta” (Orlandi, 1999, p. 39).

Em contrapartida, apresentar, descrever, explicitar essas relações na literatura são importantes maneiras para problematizar, desconstruir os papéis e as relações. A leitura em exame exercita uma sexualidade não tolerada (principalmente no ambiente escolar), assim é necessário conhecimento e coragem política para aproximar sexo e educação como defende Britzman (2019), ainda que proponha questões difíceis, ou silenciadas. O conto de fadas retrata a construção do amor entre a princesa Cintia (uma mulher negra) e a costureira Isthara (uma mulher branca) também pode suscitar o debate sobre relacionamentos interraciais. São os outros sentidos que podem florescer por meio da linguagem.

Recorte 7 - **Outro olhar para a constituição familiar**

Será que para ser família tem que ter sempre pai, mãe e filhos? Não pode ser diferente? (Villaça, 2016). É a partir da pergunta que enveredo pela análise de duas histórias lidas e que retratam modelos de família: **TRÊS MOCINHAS elegantes** e *Olívia tem dois papais*, ambas histórias retratam o dia a dia dessas famílias cujo arranjo foge ao pré-estabelecido heteronormativo.

Em meio a multiplicidade de arranjos familiares, a família homoafetiva se configura como a que mais tem reivindicado pela legalidade e garantia de direitos, de bens e serviços. Nessa seara, como escola e docentes tem se posicionado em relação à presença dessa

configuração familiar no espaço escolar e social? Tomemos para exame os discursos após leitura das histórias acima referidas.

SD 20 - O que posso dizer é que **a sociedade não enxerga com bons olhos**, pois acham que essas crianças **não deveriam** ser adotadas por **dois pais ou duas mães**, acham que **um homem e uma mulher** seria o **melhor exemplo, infelizmente** (Luci, Horizontes literários, 2022).

SD 21 - **Famílias matriarcais são inúmeras** em nossa sociedade, quantas crianças foram e estão sendo **criadas por uma mulher ou mais** em suas casas? **O diferente nessa história é que as mulheres em questão são um casal e não irmãs, tias ou avós** da criança, mas são suas mães (Ubi, Horizontes literários, 2022).

SD22 - O conceito de família para mim é **amor, união, carinho, respeito, perseverança, compreensão, paciência e cuidado**. As pessoas da qual compõe essa família não importa (Ali, Horizontes literários, 2022).

SD 23 - Na história se vê o **preconceito**, por parte de vizinhos que **olham atravessados** quando passam, fuxicam e usa falas desnecessárias a ponto da criança prestar atenção. Mas tem também vizinhos que as **tratam com respeito** e tem muito carinho com a criança (Luci, Horizontes literários, 2022).

SD 24 - Mas também é **importante a figura feminina** nesse caso se faça **presente de alguma forma**, pois em certas situações de conversa acho que **a figura masculina não irá saber lidar com determinadas situações**, se fosse **um filho** acho que seria um pouco **mais fácil** com relação a algumas situações em certos diálogos (Ali, Horizontes literários, 2022).

SD 25 - Existe também, um **peso social considerável**, envolvendo o **preconceito de meninas** sendo **criadas por homens**, uma vez que, o cuidar de crianças é **historicamente atribuído as mulheres, como tarefa/dever inato feminino** (Ubi, Horizontes literários, 2022).

SD 26 - Tudo que envolve uma grande mudança de paradigmas é difícil, essa mudança está cada vez mais **presente, famílias de variados perfis** estão batendo na porta das **escolas** e precisamos estar **preparadas para acolhê-las** (Ubi, Horizontes literários, 2022).

As sequências verbais produzem os sentidos sobre os modos de compreensão de família produzidas hoje no Brasil. Os lugares ocupados na sociedade pelas leitoras, cooperam no processo de significação, é constitutivo desse processo, e se denomina “relações de forças no discurso” (Orlandi, 2008, p. 18). Esses lugares fornecem mecanismos de projeção que possuem regras para estabelecer relações entre situações concretas e suas representações no interior do discurso, tenhamos em mente que todo discurso floresce em outro.

Na sequência SD 20, isto se revela quando na esteira do discurso, as raízes no conceito de família os preconceitos são dirigidos a homossexualidade. Claramente o discurso remete a um já dito quando **a sociedade não enxerga, bons olhos; adotadas, dois pais ou duas mães**, são tidos como os maus exemplos. Nas histórias lidas, apenas a família da menina Olívia está explícito o caráter da adoção. Há portanto, de início, um preconceito ou uma antecipação quanto à maneira como a família se constituiu (adoção) associada a ausência de conhecimento sobre as formas como possam casais homoafetivos constituírem família incluindo gerarem filhos biológicos.

No simbólico da linguagem e pela via do discurso está dito que o meio estabelecido para essa família é pela adoção, fato que se opõe às possibilidades disponíveis pela medicina na atualidade através da reprodução humana assistida (Maia; Munhoz; Silva, 2018). De tal maneira que os significantes destacados apontam não somente para a conceituação do que seja família, mas também remetem a ideia sobre concepção de uma criança.

A partir das constatações, e em que pese a ampliação da produção científica sobre o tema, é perceptível como mitos e crenças direcionados a famílias homoafetivas cooperam para fundamentar a produção dos dizeres. Farias e Maia (2009, p. 87-88), espelham o exposto a partir da realização de um estudo sobre mitos e crenças dirigidos a famílias homoparentais, do qual podemos apresentar em relação com o sentido do discurso apresentado dois mitos:

- 1 Os homossexuais são pessoas desajustadas ou sofrem de distúrbios e por isso não poderiam criar uma criança.
- 2 A criança perderá a noção de diferença entre os sexos por ser criada por dois pais ou duas mães.

Pela via dos mitos se fornece uma explicação para a realidade por uma representação ou argumentação baseada em concepções duvidosas e sem plausibilidade, como lastro para veiculação de um saber de que a existência das famílias homoafetivas é ameaçadora a ordem estabelecida, na qual tanto a felicidade sexual e afetiva, quanto o bem-estar das crianças só se concretizam a partir do par masculino/homem e feminino/mulher do ponto de vista biológicos hegemônico e sejam considerados família.

Tal visão reproduzida no ambiente escolar, são fortalecedoras de ideias preconcebidas e corrobora para que seja exitosa apenas uma maneira de compreender a relação familiar, aquela constituída por um **homem e uma mulher, melhor exemplo**, como significados discursivamente em SD 20. Ainda que essa referência seja lamentada pela colaboradora revela uma ótica universalista presente no ambiente escolar, em termos simbólicos, cujo organizador das identidades de gênero e sexuais opera pela dupla referência pai-mãe.

Nesse caso, ao ensinar sobre a família homoafetiva baseando-se em mitos se toma por argumento modelos naturais como sentido para explicação da realidade. Na instituição escolar, esse conhecimento será legitimado pelas diversas tecnologias de modo a garantir o funcionamento do DP. Este é o discurso do poder capaz de criar sentimento de culpa e erro, que atuará como aquele que em suas características autoriza, referenda e garante a viabilidade deste ou aquele conhecimento como parte de um currículo, de modo que mitos e preconceitos sejam apreendidos como “algo que se deve saber” (Orlandi, 1987, p. 17) e como forma de aniquilamento do Outro.

Logo, a apropriação da linguagem acontece num movimento social existindo uma relação imprescindível entre o dizer e a ideologia. Por esse mecanismo, o indivíduo é interpelado enquanto sujeito para produzir seu dizer, de maneira a naturalizar o que é produzido na relação do histórico com o simbólico. É assim que a ideologia trabalha, esclarece Orlandi (1999, p. 46) produzindo “evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições de existência” tornando-se fundamental na constituição dos sentidos.

Nessa perspectiva ideologia não é uma ocultação, mas uma função de ordem simbólica na conexão entre mundo e o imaginário pela via da linguagem. Assim ao estabelecer um conjunto de relações, fará sentido tudo aquilo que estiver ligado a alguma maneira de aprender ou saber.

Nessa dinâmica, retomamos nossa interpretação para refletir sobre os sentidos da constituição familiar com duas mães em **SD21** quando temos os seguintes elementos: **Famílias matriarcais são inúmeras, criadas por uma mulher ou mais. O diferente nessa história é que as mulheres em questão são um casal e não irmãs, tias ou avós.**

Diante desta marcação discursiva é possível entender que a colaboradora **Ubi**, estabelece uma comparação entre família homoafetiva constituída por mulheres x famílias matriarcais e aponta que o caráter diferenciador entre elas está na constituição de que as mulheres no caso homoafetiva são um casal. Compartilha da compreensão em relação a constituição familiar a **SD22** quando estabelece **amor, união, carinho, respeito, perseverança, compreensão, paciência e cuidado**, como os requisitos para a reconhecimento de família não importando o gênero de quem a constituiu.

Tais posicionamentos revelam uma compreensão de família guiada por laços afetivos, responsabilidade, proteção e não apenas o biológico, sinalizando uma cisão com o modelo nuclear ao estabelecer a comparação. Além disso, os fragmentos em destaque coadunam com o reconhecimento do casal homossexual como família, que se estabelece por via jurídica (a

partir do entendimento do STF em 2011) permitindo que esses casais deixassem a condição marginal para a condição reconhecida pelo Estado.

Retomando o fio da história literária, a discriminação que passa a família com duas mães é significada em **SD 23** pelas marcações **preconceito, vizinhos; olham atravessados, fuxicam;** ao tempo em que também traz o contraditório, ou seja, **outros, tratam, respeito.** No discurso, isto reflete como a existência da família diferente incide sobre as relações sociais como a vizinhança, estando o preconceito lido pelo olhar da criança que compõe a família, o que entrega à narrativa um outro tom dado pela linguagem da personagem infantil, que proporciona reflexão sobre discriminação de forma coerente e arguta.

Outrossim a temática da família homoafetiva é abordada sob a perspectiva de uma família composta por dois homens e uma menina, a Olívia, que dialoga com seus pais por meio da brincadeira com as palavras, inquirindo-os em vários momentos sobre questões que a afetam e aludem principalmente ao binarismo homem/mulher, como o dizer da personagem sobre sentir falta de “coisas indispensáveis para meninas” a exemplo de maquiagens e perfumes.

Percebe-se que algumas das interrogações da criança provocam inquietude e são assim interpretadas em **SD24 importante a figura feminina, presente de alguma forma, a figura masculina não irá saber lidar com determinadas situações,** as sinalizações demonstram como a figura feminina é percebida como se houvessem atributos intrínsecos ao gênero, e coloca o masculino como incapaz de exercer a paternidade a contento com a filha, pela ausência de uma figura feminina/mulher.

Assim as marcações indicam que a posição docente está inserida numa formação discursiva que faz crer que de maneira geral homens não conseguem exercer com eficácia a função de cuidar de uma criança (menina) pela lógica dos lugares atribuídos aos gêneros “são as qualidades, atributos ou comportamentos” (Louro, 1997, p. 67) são atributos que servem para hierarquizar, polarizar e definir isto e aquilo como intrínsecos a este ou aquele gênero.

Porém, considerando que os sentidos são sempre outros está exemplificado quando em **SD25 destaca-se peso social considerável, preconceito de meninas criadas por homens, cuidar, crianças, e historicamente atribuído as mulheres, como tarefa/dever inato feminino,** manifestando como se contrapõe aos sentidos em **SD24.**

O percorrer entre as veredas do discurso, demonstram que por mais que tenha havido avanços na significação sobre família, a prática educativa nos lembra que ainda não nos afastamos tanto quanto é desejável do estereótipo do instinto materno cuidador e pai masculino provedor, nem da discriminação na composição da família homoafetiva.

Em vista do panorama traçado pelos discursos revela que a escola tem muito a avançar enquanto instituição educativa, pois a família homoafetiva ainda é vista com expressões de hostilidade à diversidade sexual. Por outro lado, dada a importância dos sentidos aqui interpretados referindo-se dentre outras coisas ao preconceito e discriminação impingidos as mesmas no ambiente escolar é relevante refletir sobre o que está posto em **SD26 mudança, presente, famílias de variados perfis, escolas, preparadas acolhê-las**. Assim a escola enquanto instituição deve estar envolvida no processo de transformação uma vez que desempenham papel de destaque no que tange a produção e reprodução das expectativas em torno do gênero” (Felipe, 2007, p. 79).

Logo, as práticas literárias precisam estar voltadas para a inclusão acolhendo as diferenças em suas especificidades, e para a formação da criança é necessário ouvir várias, muitas histórias, pois escutá-las, “é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo” como nos diz Abramovich (2009, p.16).

Contar histórias para crianças que retratem a pluralidade de configurações familiares não se restringe às homoafetivas e se torna um meio de refletir, incluir, trocar experiências e tratar com naturalidade a questão, como importante forma de mostrar as crianças que existem diversas maneiras de constituição familiar, de tal modo que seja rejeitada qualquer ação discriminatória, pois a “prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade de ser humano e nega radicalmente a democracia” (Freire, 2007, p. 36).

A participação da escola como indicado em **SD 26**, requer inicialmente investimento na formação docente, mas não somente, deve ser estendida a toda a comunidade que ali frequenta.

Sei que as colaboradoras compreendiam se tratar de uma atividade de cunho acadêmico e investigativo, que seguia os objetivos propostos por uma pesquisa conforme especifica o TCLE, mas foi além, mobilizou outros sentidos, aqueles que cuja interpretação não são para transmitir o que se sabe, mas para transformá-la, estes a gente sente, e como tal, não cabem em palavras.

7 COROLÁRIO... OU O DESFECHO DE UMA PERIGOSA EXPERIÊNCIA DE LEITURA

Se procurar bem, você acaba encontrando. Não a explicação (duvidosa) da vida, mas a poesia (inexplicável) da vida (Drumond, [200-]).

Tomo por empréstimo as palavras de Drumond, nesse espaço intervalar entre o fim e um possível recomeço para pensar que no fluxo vital, a experiência educativa viceja como acontecimento entre o ler, o escutar, significar e o partilhar, permitindo que o florescer literário e poético e, por isso, revolucionário e libertador³⁶, nos habite o pensamento sobre o não pensado, como algo aberto a outras e novas significações.

Relembro o processo de gestação e escrita desta tese que se fez numa longa travessia, hoje recorro lá no início das modificações sugeridas, necessárias e assertivas. A travessia nos expôs a uma experiência de perigos com sentidos amplos. Nesse caminhar, usei de rebeldia para vislumbrar novos Horizontes para a leitura literária na infância.

Tudo isso porque havia indícios da falta ou do exíguo conhecimento de docentes sobre gênero e sexualidade como um dos fatores que dificultam a implementação de propostas pedagógicas como medidas de enfrentamento a disseminação de preconceitos, discriminações, violência e proliferação do conservadorismo na educação (Louro, 2011). Assim este é um conhecimento fundamental na formação docente inicial, pois pensar a leitura e os enigmas da infância requer ir além de ideias estereotipadas sobre as crianças. Como afirma Clarice (2016), é impossível desenhá-la a carvão, um simples bico de pena poderia manchar o papel da tênue linha de extrema atualidade em que a criança vive.

Por certo, empreender outros olhares sobre o fenômeno investigado não brotou espontaneamente, demandou que esse vislumbrar se efetuassem desabitado do que nos é familiar (Velho, 1978). Os dizeres em epígrafe me tocam duplamente, como leitora e pesquisadora e remetem ao conceito de enleituramento que oferece lupas para ler a leitura cuja amplitude projeta o que a censura silencia (Oliveira, 2019). No âmbito da AD, silêncio pode ser reduto do possível e entendido como abertura de movimentação do sujeito (Orlandi, 2007).

Por isso, apostei no potencial insubordinado da linguagem literária e organizei o CEL como espaço formativo para pensar as infinitas possibilidades que a leitura nos oferece. São as sendas, as micro ousadias por onde as veredas metodológicas se constroem. Cunhar esse caminho me trouxe ao encontro com a AD que entrelaçada ao conhecimento sobre gênero,

³⁶ Inspirada no escritor e poeta Octavio Paz.

literatura e formação docente serviu de instrumento teórico e de interpretação para trabalhar os limites e mecanismos dos processos de significação (Orlandi, 2005).

Esse é o lastro que dá equilíbrio à pesquisa e a relaciona ao contexto das minhas experiências no exercício da docência espalhada nos diferentes âmbitos que atuei e atuo, permitindo olhar para a leitura literária no contexto da formação inicial docente e considerar o insólito, identificar lacunas, levantar questionamentos. Nessa conjuntura, fui em busca de respostas para a questão de pesquisa que move esta tese: Como a experiência educativa de leitura literária para a infância se inscreve no discurso de professores em formação inicial e concorre para (re)significar saberes sobre as diferenças de gênero e sexualidade?

Ponderando sobre os discursos postos sobre as leituras silenciadas no ambiente escolar, é que me propus a oferecê-las como experiência educativa empiricamente realizada através das etapas Arqueologia literária e Horizonte literário do Círculo de Experiência Literária – CEL. Foram leituras de poemas e histórias infantis não canônicas com temáticas voltadas para as diferenças de gênero e sexualidade, logo nada mais conspirador e perigoso.

Inicialmente o que tenho ainda a dizer após todas essas páginas já escritas, é que nesse desfecho ratifico minha crença nelas e nas potencialidades formativas da linguagem literária sobre o que deve ou não uma criança ler. Então, sigo os ecos dos sentidos que ressoaram dos discursos das professoras colaboradoras na experiência literária realizada. Por isso, o trabalho interpretativo à luz da AD, situa os discursos na história que faz toda a diferença para compreender os sentidos não pelo imediato, mas enquanto algo que percorre um movimento.

De início, a experiência formativa vivenciada provocou a capacidade de realizar conexões com o texto literário, tirando-as da comodidade para, ora produzir um certo encantamento que mobiliza sensibilidades e afetos, ora para apresentar-lhe o contraditório e confrontá-lo com a realidade que lhe apontava tensões do vivido no social, pessoal e profissional e na (re)significação dos saberes formativos e de sua visão de mundo.

Essas circunstâncias permitem vislumbrar a reafirmação de que a conformação do saber da experiência educativa realizada tem sua constituição a partir do experimentado, refletido, revisado e transformado, aspectos que cooperam para o desvelamento dos silenciamentos e omissões na composição dos matizes da prática educativa.

Tal perspectiva reflete a significação para a formação docente tomada metaforicamente nesta tese sob as lentes do caleidoscópio que espelha um conhecimento dinâmico, múltiplo, lúdico e multifacetado. A metáfora do caleidoscópio é pródiga e coopera para aprofundar o sentido epistemológico para a formação como experiência educativa, que está relacionada à forma de pensar sobre o que nos acontece e cujos saberes são construídos além do acúmulo de

conhecimentos, em parceria com o questionamento e busca por significações do vivido, considerando os mistérios da relação ensinar e aprender (Contreras Domingo, 2010, 2013).

Nessa direção, a constituição de saberes na formação docente inicial em decorrência da participação no CEL, conferiu aos momentos vivenciados oportunidade de construir saberes, refletir sobre eles e produzir sentidos através da leitura literária. Esse pensamento agrega ao referido processo a inclusão da parceria experiência/sentido, como modo de acontecer da linguagem e pela palavra enquanto constructo para pensar a relação sujeito/mundo/pensamento/linguagem, opondo-se à visão empirista da experiência.

Nesta pesquisa, a experiência de leitura literária sobre as diferenças de gênero e sexualidade, efetivou-se por meio do ler o ainda não lido, ou ler o lido com outros olhares, do rompimento com o já interpretado, afastando-se da pressa, do controle pedagógico e entregando-se aos riscos da experiência no círculo de leitura enquanto formação e transformação. É o exercício do pensamento para ler e vislumbrar possibilidades de práticas educativas em outras direções.

Em decorrência dessa práxis, os sentidos que ecoaram dos discursos adentraram o espaço educativo, para conformar na e pela linguagem suas contradições, suas sacralizações, seus poderes e contraditórios, trazendo à tona sentidos outros sobre as diferentes leituras realizadas nas etapas do CEL.

O conjunto de significados são interpretados no empreendimento de nossa análise pelos discursos constituídos no corpus analisado. Guiada por constructos teóricos anteriormente explicitados, consideramos a relação entre a linguagem e a exterioridade em suas condições de produção de leitura, representado pelo contexto histórico e social, pelo falante e pelo contexto da comunicação em que se produziu a prática discursiva.

Os dados na arqueologia literária expõem que o encontro com as diferenças tocado por textos poéticos, aciona nas leitoras distintos olhares e mobiliza sentidos que se movem em algumas direções, nos permitindo validar uma primeira alegação: a ideia de experiência educativa como eixo requer pensar a formação docente como ato educativo na relação aberta com o outro, seus mistérios e sentidos que atribuem.

Isso ocorre, pois, ao significar como as colaboradoras são afetadas em seus gestos de interpretação pelas condições de produção em que ocorreram as leituras das poesias, deixando marcas do estabelecimento de relações com diversas situações do cotidiano, de relações familiares com a aprendizagem escolar, que as afeta, provocando emoções e inquietudes. São traços que se expressam pelas palavras e significam os sentidos da leitura realizada com o pai, a mãe, com a irmã, para a avó, para si, para o filho e para sua atuação profissional. Esse cenário

expressa de que modo as diversas experiências de ser criança em suas infâncias marcam as relações entre sujeito e linguagem.

Assim o que e como se diz, vincula-se ao lugar em que esse dizer se produz, de tal maneira que as proposições mudam de sentido de acordo com as formações discursivas em que se inserem. Os discursos apontam que as posições sujeito assumidas pelas leitoras transitam entre os papéis de mulher, estudante, docente e mãe. São pegadas que as inscrevem na história e em sua trajetória da infância à fase adulta, de modo que as leituras ofereceram elementos para aprofundar e aguçar a criticidade ao significar de diferentes posições.

Nessa perspectiva, os sentidos não estão na palavra isolada, daí é importante entender que tanto as palavras quanto as expressões por elas utilizadas ganham sentido tomando por referência essas posições e a formação ideológica dela decorrente. Assim, explica-se o trânsito nos papéis de mulher, estudante, docente e mãe. Portanto, as mudanças na posição sujeito são benéficas na medida que lhes permite empreender diferentes gestos de interpretação frente à exposição das leituras realizadas.

Pensar essa conjuntura implica considerar uma forma de discurso muito presente no ambiente escolar, o Discurso Pedagógico. Na análise empreendida há evidências de que nos momentos em que estiveram na posição-sujeito que tomam como seus os sentidos ligados ao DP (p.ex. na posição professora), vinculando-os discursivamente a uma memória que retoma concepções, atitude e saberes pautados em um modelo pronto e esperado de certo/errado; adequado/inadequado na prática docente (Orlandi, 1987).

Essa constatação é evidente na produção de sentido na leitura do poema Os cinco sentidos na significação do referente visão, o qual é tomado como modo de imposição sobre uma determinada forma de comportamento frente a uma situação de ensino aprendizagem.

Assim, o DP funciona para colocar docentes em posições rígidas frente aos saberes da profissão, de maneira a não permitir o confronto com o conhecimento e como meio para dificultar o movimento na busca de um outro referente que significaria a discordância com determinadas padronizações, ou a recusa por ideias pré-concebidas. Portanto, o DP sacraliza sentidos em um lugar definitivo, imobilizando-os.

Por outro lado, no tatear do movimento interpretativo, constata-se o jogo de forças dos sentidos em decorrência das condições de leitura do texto e confluem para que os sentidos sejam outros, para a viabilização da construção de um repertório que possibilita a saída na posição de subordinação para colocar-se como dirigente da ação pedagógica. Esta nova posição se dá pela (re)significação do novo conhecimento, pela reflexão e questionamento sobre o que está posto.

Este gesto caracteriza uma forma de contraposição ao jogo de forças estabelecido pelos sentidos do DP no âmbito acadêmico.

Os dados revelam como diferentes condições de produção de leitura afetam positivamente a relação sujeito/visão de mundo e segue em direção ao que preconiza a AD em relação a quebra do efeito de evidência, ou seja, expor o olhar do leitor à opacidade do texto.

Essa dinâmica explica como o texto funciona como uma engrenagem, a meu ver esse é um ponto de grande relevância para trabalho com a leitura literária com as crianças no ambiente escolar, pois significa o entendimento do texto como objeto simbólico que possibilita abrir-se “para as diferentes textualizações do discurso que sempre se faz com “falhas”, com “defeitos” (Orlandi, 2005, p. 64).

Os dados também repercutem como as dificuldades e particularidades em lidar com a temática das diferenças é por vezes contraditória, mas acentuam como apresentar textos infantis com variados contextos e diversidade de gênero e sexualidade são importantes meios para aprender sobre as diferenças. É uma compreensão que se reveste de saber que necessita ser integrado à formação docente e produzir ressonâncias em sua prática docente.

De maneira concreta, apropriar-se desses saberes permite que docentes na relação educativa com as crianças possam intervir na imagem delas com a leitura, à medida que apresente uma diversidade de leitura que mobilizem os sentidos em outros lugares a partir do uso de textos que tematizem diferentes modos de viver. Pensando conceitualmente, é a leitura provocando no sujeito leitor o potencial de ampliação da visão de mundo pela variedade de textos e contextos a que são expostos, concretizando o enleituramento.

O exposto permite ratificar uma segunda alegação, considerar na experiência literária (não somente o que se viveu, mas o que se vive) e seu potencial formativo para a construção de um novo saber sobre gênero e sexualidade na profissão docente.

No avançar interpretativo, os dados compilados da etapa Horizonte literário demonstram que a exposição a novas condições que ampliam situações e potenciais conteúdos pedagógicos, revela como lugares e sacralização de normas e papéis se configuram no simbólico e pela linguagem. As leitoras produzem a leitura à medida que se deixam afetar não apenas pela cognição, mas também pelo afeto e relacionalmente nos detalhes já vividos, nos preconceitos sofridos, nas discriminações observadas e nas atitudes não tomadas. Desse modo, a leitura lhes toca e não apenas passa, os sentidos eclodem adentrando desassossegos profissionais e existenciais.

Isto se materializa nos discursos das colaboradoras ao tratar a questão das cores, e emergir o sentido de controle sobre as decisões dos filhos em relações homossexuais, ou nos

meandros da composição familiar homoafetiva. Assim os estereótipos de gênero comparecem na maneira como a natureza feminina é significada e voltada para a maternagem. Essa imagem funciona como entrave nas possibilidades de uma família formada por um casal masculino cuidar de uma menina, corrobora para a reiteração do funcionamento da lógica binária assimétrica. O mesmo sentido não é atribuído à família homoafetiva do casal feminino, revelando os lugares simbólicos que são construídos no funcionamento discurso.

Em que pese notar que existe o receio para lidar p. ex. com a composição familiar formada por dois homens e uma menina, os sentidos sinalizam muito mais uma disposição para a desconstrução de ideias negativas e seguem em direção à naturalização e acolhimento das famílias homoafetivas.

A leitura impele as leitoras a adentrar por problematizações até então desconhecidas, ou silenciadas, explorando sentidos ocultos no tocante às diferenças de gênero e sexualidade. Experimenta-se a exposição à existência dos Outros, naquilo que os neutraliza, inferioriza, repudia, fere, machuca, marca. Os sentidos refletem a materialização da linguagem na ideologia, manifestando-se na língua.

Jorge Larrosa em suas notas sobre experiência afirma que o sujeito da experiência é um sujeito “exposto” (Larrosa, 2002). Significa que a exposição, com tudo que deriva dela tem lá seus perigos, riscos e vulnerabilidades, por outro lado é condição, uma abertura para o novo que surge da experiência.

Por isso, mediante a exposição para significar a leitura dos textos literários para infância, o sujeito se vê diante das tensões e dilemas existentes sobre as crianças em suas infâncias, as diferenças e especificidades, às práticas formativas e o espaço escolar em suas contradições, nas tecnologias de gênero como forma de controle e invisibilidade. É um processo que se efetiva pela interrelação dos elementos do discurso e na materialidade do texto a relação do sujeito com a linguagem.

Desse modo, nos textos do acontecimento Horizonte literário, a leitura apresenta um outro modo de compreensão e relação com o mundo, com o processo formativo. Mostrou-se possível deslocar sentidos cristalizados, naturalizados pelo DP e produzir outros, que apresenta possibilidades concretas de entendimento da leitura literária para infância enquanto formação como possibilidade aberta à literatura com temáticas de gênero e sexualidade.

Nesse patamar, destaco a relevância dos outros sentidos que os discursos deixaram transparecer os quais se referem ao confronto com os desdobramentos que o imaginário das histórias infantis revela, a não aceitação à discriminação, violência e preconceito dirigidos a pessoas e/ou famílias LGBTQIA+. Os sentidos reverberam um certo sentimento de culpa por

não saber o que fazer, ou como agir frente à realização de atividades pedagógicas que possam reforçar uma conduta nos rigores da heteronormatividade (a exemplo da confecção de lembrancinhas marcadas para meninas e meninos). Nesta pesquisa, essas atitudes se assentam no despreparo sentido na formação docente e que pode culminar com práticas do silenciamento.

Os dados revelam que o receio em lidar com temáticas de gênero e sexualidade através de suas práticas curriculares e pedagógicas se expressam com maior força quando é necessária a tomada de decisão que promova confronto de ideias, com a direção ou familiares, ou ainda quando significa a manutenção do emprego numa instituição educacional, principalmente particulares.

Dessa maneira apresentar, descrever, explicitar essas relações na literatura são importantes maneiras para problematizar, desconstruir os papéis e as relações, bem como é necessário conhecimento e coragem política para aproximar gênero, sexualidade e educação. Presentes na formação inicial, esse conhecimento pode preparar docentes a lidarem com questões que se apresentam contemporaneamente no ambiente escolar como defende Britzman (2009). Para que as crianças pensem sobre as diferenças em suas diversidades, importa mostrar outras realidades, que nem todos têm a mesma cor, ou a mesma configuração familiar, mas que existem diversas outras.

O exposto até aqui corrobora para um terceiro argumento que implica garantir no processo formativo saberes sobre a literatura para infância com as diferenças de gênero e sexualidade. As histórias lidas nessa pesquisa aproximaram as leitoras da realidade vivenciada por muitas crianças, jovens e adultos pela maneira realista como as personagens são apresentadas e as histórias se desenrolam, favorecendo dentre outras coisas a identificação de muitos sujeitos leitores com o texto.

Se por um lado esta pesquisa constata que as colaboradoras não tiveram contato em sua formação inicial com leituras literárias para infância que lhes possibilitassem conhecimento com a temática das diferenças de gênero e sexualidade, por outro expõe a necessidade e urgência de que essas se façam presentes na formação acadêmica. Embora tenhamos notado sentidos que correspondiam às determinações do DP, foi identificado o contraditório, sentidos que problematizam o silêncio perene sobre essas leituras. Identifica-se ainda disposição à criticidade, que volta o olhar para outras realidades com vistas a quebra de paradigmas, que consideram a necessidade desse saber se constituir parte integrante dos currículos, uma vez que foram impactadas positivamente pela experiência vivenciada.

Desse modo, os dados demonstram que a partir da experiência literária para infância com temáticas sobre gênero e sexualidade vivenciada no CEL, estas leituras têm a potência

formativa na experiência educativa docente, pois promove a capacidade de (re)significação dos saberes profissionais, do mundo e de si mesmo, constituindo-se um entre-lugar formativo.

Assim é chegado o momento da proposição. O que penso para uma formação docente nas bases do que essa tese trilhou é que ao tocar o âmago da experiência formativa me inspira uma perspectiva que persiga as seguintes dimensões enquanto ação curricular: ampliação da oferta e pluralidade do conhecimento de leituras literárias em relação às questões de gênero e sexualidade; problematização do espaço formativo, produzindo rupturas; discussão de práticas de subjetividade para redescobrir e desconstruir significados. Tais aspectos se concretizam quando desdobrados nas seguintes ações:

1. Oferta de componente curricular no âmbito da formação inicial e/ou continuada enquanto demanda para atender às necessidades formativas identificadas nesta pesquisa;
2. Realizar Círculos de Experiência Literária cuja leitura das histórias infantis retratem questões de gênero e sexualidade de forma extensionista em instituições educativas que manifestarem interesse;
3. Incentivar a elaboração de propostas pedagógicas que estimulem a participação e integração dos pais nas escolas, ressaltando o que dispõe as orientações legais brasileiras para o tema, presente em variados documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular e ainda a Constituição Federal do Brasil.

Fico por aqui e deixo as leves palavras emprestadas da personagem Cuca, em Três Mocinha Elegantes:

Aquele arco-íris tomou conta da minha imaginação...

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. Infância na contemporaneidade: questões para os estudos sociológicos da infância. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 25-37, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/94/220>. Acesso em: 22 set. 2022.
- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea**, São Carlos, n. 2, p. 85-97, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/38>. Acesso em: 9 ago. 2020.
- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).
- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Tradução Henrique Burigo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
- AGÊNCIA SENADO. CPI da Pandemia entrega relatório final ao presidente Rodrigo Pacheco. **Senado Notícias**, Brasília, DF, 27 out. 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/10/27/cpi-da-pandemia-entrega-relatorio-final-ao-presidente-rodrigo-pacheco>. Acesso em: 7 maio 2022.
- A HISTÓRIA por trás da bandeira arco-íris, símbolo do orgulho LGBT. **BBC Brasil**, Brasil, 1 abr. 2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-39466677>. Acesso em: 3 mar. 2023.
- ALEKSIÉVITCH, Svletana. **A guerra não rosto de mulher**. Tradução Cecília Rosas. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 23, p. 62-74, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/drzj7WstvQxKy7t5GssT4mk/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 20 maio 2019.
- ALVIN, Francisco. Prefácio. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de. *Impressões de viagem: CPC, vanguarda e desbunde: 1960/1970*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2004. p. 9.
- AMÉRICA Latina: ambiente escolar é 'hostil' a alunos LGBTI, segundo Unesco. **Estado de Minas**, Belo Horizonte, 23 jun. 2016. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2021/06/23/interna_internacional,1279773/america-latina-ambiente-escolar-e-hostil-a-alunos-lgbti-segundo-unesco.shtml. Acesso em: 20 out. 2020.
- ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução Carmem Cacciacarro. São Paulo: Pulo do Gato, 2008.

ANDRADE, Carlos Drumond de. Lembrete. **EscritasEscritas.org**, [s. l.], [200-]. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/54268/lembrete>. Acesso em: 23 fev. 2023.

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. **Interpretação e letramento: os pilares de sustentação da autoria**. 2003. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2003.

ARIÈS, Philipp. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BACCEGA, Maria Aparecida. Discurso da comunicação: encontro entre ficção e realidade. **Comunicação e & Educação**, São Paulo, ano 12, n. 3, p. 23-34, set/dez. 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BALBI, Dani. Escola é primeiro gargalo à inserção de pessoas trans no mercado: avaliação é da primeira professora trans da UFRJ. [Entrevista cedida a] Alana Gandra. **Agência Brasil**, Brasília, DF, 6 nov. 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-11/escola-e-primeiro-gargalo-insercao-de-pessoas-trans-no-mercado>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução a análise do discurso**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2004.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Apresentação. *In*: MACEDO, Roberto Sidney. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2. ed. Salvador: Edufba, 2004. p. 23-26.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARROS, Manoel de. O menino que carregava água na peneira. **Poetriz**, [s. l.], 11 jan. 2006. Disponível em: <https://poetriz.wordpress.com/?s=manoel+de+barros>. Acesso em: 16 de out. 2023.

BECK, Caio. O papel da experiência em sala de aula. **Andragogia Brasil**, Curitiba, 2 mar. 2015. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/o-papel-da-experiencia-em-sala-de-aula/>. Acesso em: 18 jun. 2021.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Tradução Paulo Sérgio Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras escolhidas, v. 1)

BENJAMIN, Walter. **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Tradução Maria Luz Moita; Maria Amélia Cruz, Manuel Alberto. Lisboa: Relógio D'Água, 2012.

BENTO, Berenice. **Transviad@s**: gênero, sexualidade e direitos humanos. Salvador: Edufba, 2017.

BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sara. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 17-39, set./out./nov./dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; PEREZ, Juliana Godói de Miranda. Formação continuada em escolas de tempo integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1161-1182, out./dez. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217562362016000401161&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo *In*: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogia da sexualidade. Tradução Tomás Tadeu da Silva. 3. ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 83-112.

BRITZMAN, Deborah. Professor@s e Eros. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 53-62, 2009.

BRITZMAN, Deborah. O que é esta coisa chamada amor? Identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71644/40637>. Acesso em: 23 mar. 2022.

CANDAU, Vera Maria F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf> Acesso em: 13 abr. 2016.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Dicionário de dificuldades da língua portuguesa**. 2. ed. de bolso. Rio de Janeiro: Lexikon; Porto Alegre: L&PM, 2012.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, abr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-. Acesso em: 9 nov. 2020.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CIEGLINSKI, Amanda. Mais de um terço de alunos LGBT sofreram agressão física na escola, diz pesquisa. **Agência Brasil**, Brasília, DF, 22 nov. 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-11/mais-de-um-terco-de-estudantes-lgbt-ja-foram-agredidos-fisicamente-diz>. Acesso em: 20 out. 2020.

COLARES, Ramon. Como conseguir experiência profissional, **Bater Meta**, [s. l.], 1 jul. 2016. Disponível em: <https://batermeta.com.br/experiencia-profissional-como-conseguir>. Acesso em: 13 jan. 2023.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero: uma perspectiva global**. Tradução Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2015.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. *In*: LARROSA, Jorge *et al.* **Déjame que te cuente: ensaios sobre narrativas y educación**. Barcelona: Laertes, S. A. de Ediciones, 1995. p 11-59.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (Brasil). Resolução nº 175, de 14 de maio de 2013. Disponível em: Dispõe sobre a habilitação, celebração de casamento civil, ou de conversão de união estável em casamento, entre pessoas de mesmo sexo. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/1754>. Acesso em: 23 ago. 2020.

CONTRERAS DOMINGO, José. El saber de la experiencia en la formación inicial del docenteado. **Revista Interuniversitária de Formación del Docenteado**, Zaragoza, v. 27, n. 3, p. 125-133, sept./dic. 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4688508>. Acesso em: 16 set. 2020.

CONTRERAS DOMINGO, José; PÉREZ DE LARA, Nuria (comp.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Ediciones Morata, 2010.

CONTRERAS DOMINGO, José. Pedagogias de la experiencia y la experiencia de la pedagogia. *In*: CONTRERAS DOMINGO, José; PÉREZ DE LARA FERRÉ, Nuria (comp.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Ediciones Morata, 2010.

CONTRERAS DOMINGO, José. Ser y saber en la formación didáctica del docenteado: una visión personal. **Revista Interuniversitária de Formación del Docenteado**, Zaragoza, v. 24, n. 2, p. 61-81, ago. 2010. Disponível em: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=27419198004> Acesso em: 17 ago. 2020.

CONTRERAS DOMINGO, José. Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 14-30, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2518/1703> Acesso em: 31 jul. 2020.

COSTA, Marisa Vorraber. Introdução. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, ago. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782003000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 jul. 2020.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

CRESWELL, Jonh W. **Investigação qualitativa & projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre: Penso, 2014.

DADICO, Luciana. A leitura do livro como experiência: reflexões a partir da obra de Walter Benjamin. **Leitura: teoria & prática**, Campinas, v. 33, n. 65, p. 35-51, 2015.

DALCASTAGNÈ, Regina. A auto-representação de grupos marginalizados: tensões e estratégias na narrativa contemporânea. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 18-31, dez. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/issue/view/303>. Acesso em: 20 mar. 2018.

DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, DF, n. 26, p. 13-71, 2005. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/estudos/issue/view/269/showToc>. Acesso em: 23 jul. 2017.

DÍAZ, Mário. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz (org.). **Liberdades reguladas: as pedagogias construtivistas e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 14-29.

DOMINICÉ, Pierre. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. In: MACEDO, Roberto Sidnei *et al.* (org.). **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas**. Salvador: Edufba, 2012. p. 19-38. (Escritos formaceanos em perspectiva).

EDUCAÇÃO & MÍDIA. A Educação para um Mundo Exponencial. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 3 ago. 2018. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vozes/educacao-e-midia/a-educacao-para-um-mundo-exponencial/>. Acesso em: 13 jan. 2023.

ELLSWORTH, Elizabeth. Posiciones em la enseñanza. Diferencia, pedagogia y el poder de la direccionalidad. In: CONTRERAS DOMINGO, José; PÉREZ DE LARA, Nuria (comp.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Ediciones Morata, 2010. p. 241-271.

FARIAS, Mariana de Oliveira; MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Adoção por homossexuais: família homoparental sob o olhar da psicologia jurídica**. Curitiba: Juruá, 2009.

FAUSTO-STERLING, A. Dualismos em Duelo. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17/18, p. 9-79, 2002.

FURLANI, Jimena. Sexo, Sexualidades e Generos: Monstruosidades No Currículo Da Educação Sexual. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. n. 46, p. 197-199. dez. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0102469820070002&lng=pt&nrm=isso. Acesso em: 5 out. 2020.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 77-87, maio/ago. 2007.

FELIPE, Jane. Infância, gênero e sexualidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 54-87, 2000.

FINCO, Daniela. **Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre docente as e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FIORIN, José Luiz. Linguagem e interdisciplinaridade. **Alea**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 29-53, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/nTDjhCdwBqjsFGYct5ckdcd/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2022.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 2011. (Princípios, v. 137).

FREIRE, Paulo. A dialogicidade: essência da educação como prática da liberdade. *In*: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 44-57.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leituras).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Tradução Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Prefácio. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Tradução Paulo Sérgio Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 7-19. (Obras escolhidas, v. 1).

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151673132005000200013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jul. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>. Acesso em: 24 jul. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

GHIRALDELLI JR., Paulo. As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 45-58, jan/jun. 2000.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução Raul Fiker. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

GOMES, Carlos Magno. Estudos de gênero e leitura interdisciplinar. **Revista Sóciopoética**, Campina Grande, v. 1, n. 75, p. 73-83, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Desigualdades e diversidade na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 9 jul. 2020.

GOULART, Cecília. Em busca de balizadores para a análise de interações discursivas em sala de aula com base em Bakhtin. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 18, n. 36, p. 15-31, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/514/439>. Acesso em: 24 jul. 2022.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. Paradigmas en competência em la investigación cualitativa. In: Denman, Catalina A.; HARO, Jesús Armando (comp.). **Por los rincones**: antología de métodos cualitativos en la investigación social. Hermosillo: El colégio de Sonora, 2002. p. 113-145.

HANDKE, Peter. *História del lápiz*. Barcelona: Península, 1991.

HOBSBAWM, Eric J. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogia da sexualidade. Tradução Tomás Tadeu da Silva. 3. ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 113-124

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: IMBERNÓN, Francisco (org.). **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Tradução Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 21-36.

INDURSKY, Freda. A escrita a luz da análise do discurso. In: CORTINA, Arnaldo; NASSER, Sílvia Maria Gomes da Conceição (org.). **Sujeito e linguagem**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 117-131.

INDURSKY, Freda. Estudos da Linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. In: TFOUNI, Leda Verdiani (org.). **Letramento, escrita e leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 163-178.

JAY, Martin. **Cantos de experiência**: variaciones modernas sobre un tema universal. Buenos Aires: Paidós, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre homofobia nas escolas. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: UNESCO, 2009. p. 13-51. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=171385. Acesso em: 20 nov. 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 16 ago. 2019.

KRAMER, Sônia. Formação e responsabilidade: escutando Mikail Bakhtin e Martin Buber. *In*: KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda, CARVALHO, Maria Cristina (org.). **Formação e responsabilidade**. Campinas: Papyrus, 2013. p. 309-329.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-14, 2000.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita de docentes em suas histórias de vida e formação, **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 106, p. 129-157, mar. 1999. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/5Ld3QDNsbZPBxpcWtSVvNNt/>. Acesso em: 31 ago. 2020.

KERSCH, Dorote Frank; SILVA, Michele. Otto da. Meu modo de falar mudou bastante, as pessoas notaram a diferença em mim: quando o letramento é desenvolvido fora do contexto escolar. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 51.2, p. 389-408, jul./dez. 2012. KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LAGAZZI, Suzy. A equivocidade na circulação do conhecimento científico. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 11, n. 3, p. 497-514, set./dez. 2011. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/818/757. Acesso em: 8 set. 2023.

LAGAZZI, Suzy. A imagem em sua potência de captura simbólica. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 18, p. 5890-5902, jun. 2021. Edição especial. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/79657/46890>. Acesso em: 10 set.2023.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia de gênero. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 121-156.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>. Acesso em: 7 maio 2021.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas E mascaradas**. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 35-86.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed. 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LAGO, Ana Cristina Castro do; LIMA, Lílian Fonseca. Parceria entre a universidade e a escola na residência pedagógica: relatos acerca da formação do licenciando em Pedagogia no núcleo ‘Zuppa do Saber’ de educação infantil e ensino fundamental. *In*: PEREIRA, Monalisa dos Reis Aguiar; BISPO, Marcos; ANECLETO, Úrsula Cunha. **Residência pedagógica: pesquisa, formação e competências docentes**. Campinas: Pontes, 2020. p. 41-56.

LESLÃO, Janaína. **A princesa e a costureira**. Ilustração Júnior Caraméz. 2. ed. Rio de Janeiro: Metanoia. 2015.

LIMA, Lílian Fonseca. **O Programa de Enriquecimento Instrumental – PEI: o que dizem os professores sobre o curso de formação**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação, Universidade de Estado da Bahia, Salvador, 2007.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de docentes. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, enero/abr. 2008. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd99=issue&dd0=118>. Acesso em: 6 dez. 2017.

LISPECTOR, Clarice. Menino a bico de pena. *In*: MOSER, Benjamin (org.). **Todos os contos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2016. p. 417-420.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-76, jul. dez. 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46833/29119>. Acesso em: 18 jul. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal, o “diferente”, e o “excêntrico”. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvia Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 43-53.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente: revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores**, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 62-70, 2011. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 23 ago. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Epistemologia feminista e teorização social: desafios, subversões e alianças. *In*: ADELMAN, Miriam; SILVESTREIN, Celsi Brönstrup (org.). **Coletânea gênero plural**. Curitiba: Editora UFPR, 2002. p. 11-22.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogia da sexualidade**. Tradução Tomás Tadeu da Silva. 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 8-34.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação continuada e suas implicações. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan./abr., 2015.

MACEDO, Roberto Sidnei. Etnopesquisa implicada, currículo e formação. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 5, n. 1, p. 176-183, jun./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/14054/7988>. Acesso em: 12 set. 2023.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. Tradução Rubens Figueiredo *et al.* São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MANGUEL, Alberto. **O leitor como metáfora**: o viajante, a torre e a traça. Tradução José Geraldo Couto. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 4. ed. São Paulo: Global, 2016.

MEIRELES, Maximiano Martins de. **O ser-tão sensível**: experiência literária e sensibilidade na reinvenção do leitor-docente. 2019. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação, Universidade de Estado da Bahia, Salvador, 2019.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica: UFOPE, 2012. (Série Cadernos de diversidade, v. 6).

MISKOLCI, Richard. A teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 21, p. 150-182, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222009000100008>. Acesso em: 7 abr. 2021.

NASCIMENTO, Antônio Dias. O difícil caminho da ética na contemporaneidade: uma leitura de Zygmunt Bauman. *In*: PALMEIRA, Maria José de O; ROSEIRA, Nilson Antonio Ferreira (org.). **Educação e democracia**: fundamentos teóricos para uma abordagem dos valores. Salvador: EDUNEB, 2008. p. 19-40.

OLIVEIRA, Rosemary Lapa. **Pedagogia da rebeldia e o enleituramento**. Curitiba: Appris, 2019.

OLIVEIRA, Rosemary Lapa. Mediação da leitura: o enleituramento. *In*: DICKMANN, Ivanio (org.). **Vozes da educação**. São Paulo: Dialogar, 2018. p. 9-27. (Coleção Vozes da educação, v. 8).

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A cidade dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Ed. UNICAMP, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 2. ed. rev. e aum. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e texto**: formulação e circulação de sentidos. 2. ed. Campinas: Pontes 2005.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. **Revista Latinoamericana de Estudios Del Discurso**, [s. l.], 16, n. 2, p. 68-80, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/raled/article/view/33239/26943>. Acesso em: 23 fev. Puccinelli.2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Texto e discurso. **Organon**, Porto Alegre, v. 9, n. 23, p. 111-118, 2012. DOI: 10.22456/2238-8915.29365. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29365>. Acesso em: 13 jan. 2023.

RIGAL, Luis. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XX. *In*: IMBERNÓN, Francisco (org.). **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Tradução Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 171-194.

PAES, José Paulo. Convite. **Tudo é poema**, [s. l.], 5 dez. 2017. Disponível em: <https://www.tudoepoema.com.br/jose-paulo-paes-convite/>. Acesso em: 16 fev. 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição. As duas faces do memorial acadêmico. **Odisséia**, Natal, v. 9, n. 13/14, p. 65-75, 2006.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>. Acesso em: 25 ago. 2020.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectiva. *In*: GABET, Françoise; HAK, Tony (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Ed. UNICAMP, 1997. p. 163-251.

PÊCHEUX, Michel. Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi *et al.* 2. ed Campinas: Ed. UNICAMP, 1995.

PENA, Rodolfo F. Alves. O conceito de lugar para a Geografia. **Mundo Educação**, [s. l.], [200-]. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/o-conceito-lugar-para-geografia.htm>. Acesso em: 25 fev. 2022.

PETIT, Michèle. **A arte de ler**: ou como resistir a adversidade. Tradução Arhtur Bueno, Camila Boldrini. Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas**: tempo, caos e as leis da natureza. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Ed. UNESP, 1996.

PRECIADO, Paul B. Quem defende a criança queer? *In*: PRECIADO, Paul B. **Um apartamento em Urano: crônicas da travessia**. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 69-73.

PROUT, Alan. Reconsiderando a Nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/143/144>. Acesso em: 17 ago. 2022.

QUEIRÓS, Bartholomeu Campos de. Os cinco sentidos. **Recanto das Letras**, [s. l.], 29 abr. 2012. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/poesias/3640172>. Acesso em: 16 fev. 2021.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. Tradução João Marques, Maria Amália Mendes. Lisboa: Gradiva Publicações, 1992.

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.20, n. 21, p. 23-42, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/issue/view/222>. Acesso em: 23 maio 2022.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a infância como fenômeno social. **Pró-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/lancamentos/pro-posicoes-v-22-n-1-64-2011-dossie-historias-e-sentidos-da-leitura-para-docentes>. Acesso em: 23 maio 2022.

REY PUENTES, Fernando. A técnica em Aristóteles. **Hypnos**, São Paulo, ano. 3, n. 4, 1998. Disponível em: <https://hypnos.org.br/index.php/hypnos/issue/view/28> acesso em: 27 set. 2022.

ROCHA, Eloisa Acires Candau. Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 15, n. 18, p. 21-33, jul./dez. 1999.

ROCHA, Ruth. **Pessoas são diferentes. Poesia para Criança**, [s. l.], 23 fev. 2010. Disponível em; <http://poesiaparacrianca.blogspot.com/2010/02/pessoas-sao-diferentes-sao-duas.html>. Acesso em: 16 fev. 2021.

SACRISTÁN, Gimeno. Currículo e diversidade cultural. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. *In*: HELLER, Agnes *et al.* **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999. P. 33-75.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SARMENTO, Manuel Pinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. *In*: ENS, Marynelma; Camargo GARRANHANI, Romilda

Teodora (org.). **Sociologia da infância e formação de docentes**. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2013. P. 13-46.

SARMENTO, Manuel Pinto. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, ano 20, n. 21, p. 15-30, 2009.

SCOTT, Joan W. O enigma da igualdade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13 n. 1, p. 11-30. jan./abr. 2005. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2005000100002/7778>.
 Acesso em: 2 dez. 2020.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 77-99, jul./dez. 1995. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667> Acesso: 1 set. 2019.

SCOTT, Joan W. A invisibilidade da experiência. **Projeto História**, São Paulo, n. 16, fev. 1998. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/revph/issue/view/785/showToc>. Acesso em: 12 jul. 2020.

SEGOLIN, Fernando. Menino a bico de pena: mito, pré-jogos e técnica. **Hypnos**, São Paulo, ano 3, n. 4, p. 54-61, 1998. Disponível em:
<https://hypnos.org.br/index.php/hypnos/issue/view/28>. Acesso em: 27 set. 2022.

SILVA, Maria Vitória da. **Dificuldades de leitura de estudantes dos anos finais do ensino fundamental em uma escola de zona rural baiana**: representações de docentes de diferentes disciplinas. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SISTO, Celso. Literatura das Infâncias. *In*: SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. 3. Ed. ver. Ampl. Belo Horizonte: Aletria, 2012. P. 79-81.

SOUZA, Elizeu Clementino; CRUZ, Núbia da Silva. Pesquisa (auto)biográfica: sentidos e implicações para o campo educacional. *In*: AMADO, João; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **Referenciais teóricos e metodológicos de investigação em educação e ciências sociais**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. História, memória e história da educação. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**: vol. III – século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara; BIEMBENGUT, Maria Salett. Da modelagem a modelação: uma prática possível. *In*: JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 6., Passo Fundo, 2016. **Anais [...]**. Passo Fundo: UFP, 2016.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TODOROV, Tzvetan. O que pode a literatura? *In*: TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009. p. 72-82.

TREVISAN, João Silvério. A máscara e a paródia. *In*: TREVISAN, João Silvério. **Devassos no Paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade**. 4. Ed. rev. atual. E amp. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018. P. 359-364.

UNESCO. **Relatório de gênero: a nova geração: 25 anos de esforços para igualdade de gênero na educação**. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375599>. Acesso em: 30 abr. 2022.

UZIEL, Anna Paula; CUNHA, Cristiane Silva da; Torres, Igor. Homoparentalidade: estratégia política e cotidiano. **Omertaa: Journal for Applied Anthropology**, [s. l.], p. 118-125, 2007. Disponível em: <http://www.omertaa.org/archive/omertaa0015.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. 2. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008. P. 267-298. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VERÍSSIMO, Érico. **O senhor embaixador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1965.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. *In*: NUNES, Edson (org.). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 123-133.

WALSH, Catherine. ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. *In*: Garcia Diniz, Alai *et al.* (org.). **Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 19-53.

WANDERLEY, Márcia Cavendish. **A voz embargada**. São Paulo: EDUSP, 1996.

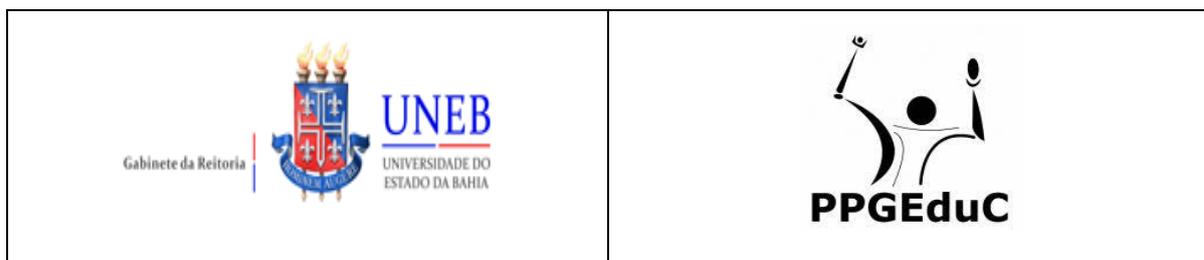
XAVIER FILHA, Constantina. Gênero corpo e sexualidade nos livros para infância. **Educar em Revista**, Curitiba, p. 153-169, maio 2014a. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/36546>. Acesso em: 12 ago. 2020.

XAVIER FILHA, Constantina. Gênero, sexualidade e diferença em livros para a infância. *In*: MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi *et al.* (org.). **Educação para a sexualidade** Rio Grande: Ed. da FURG, 2014b. p. 231-246.

YUNES, Eliana. Círculos de leitura: teorizando a prática. **Leitura: teoria & prática**, Campinas, n. 33, p. 17-21, jun. 1999.

YUNES, E. Memórias de Menino: poesia e melancolia. **Revista Palavra**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 3, p. 36-39, 2012. Disponível em: http://www.sesc.com.br/portal/publicacoes/cultura/revistas/revista+palavra/revista_palavra_2012/revista_palavra_2012. Acesso em: 27 jun. 2020.

APÊNDICE A – Carta convite



Salvador, 12 de abril de 2021.

Carta convite,

Cara leitora e futura professora,

Estou desenvolvendo uma pesquisa de Doutorado em Educação pela Universidade do Estado da Bahia, cujo título da tese é: *Experiência educativa de futuras professoras: narrativas sobre infância, literatura e diversidade*. O trabalho está sendo orientado pela professora Dr^a Rosemary Lapa de Oliveira. O lócus da pesquisa será o Departamento de Educação DEDC I/UNEB.

Almejo um trabalho colaborativo com um grupo de graduandas do curso de Pedagogia, a partir do V semestre e ex-residentes do Núcleo de Residência Pedagógica Zuppa do Saber, que estiveram sob minha orientação. Nosso trabalho se realizará através de encontros virtuais utilizando de uma plataforma online que seja adequada e acessível ao grupo para socialização de nossas experiências educativas, mais especificamente experiência de leitura literária, oralmente e por escrito e quando possível teremos encontros presenciais. Também, participaremos de Círculos de Leitura com textos literários para infância em contexto de diversidade.

Dessa maneira, sua aceitação implicará na participação em encontros que serão agendados e combinados posteriormente. Sua participação será muito importante, para a construção desta tese e para discussão do saber da experiência. Se for de seu interesse participar, podemos agendar uma conversa via telefone, ou trocar e-mail's para que eu possa explicar melhor os detalhes da pesquisa.

O convite está feito, e será muito importante compartilharmos experiências de leitura e falarmos de formação docente. Vamos participar?

Lílian Fonseca Lima

lflima@uneb.br

APÊNDICE B – Termo Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação – PPG
Departamento de Educação – Campus I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES
HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N° 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DE FUTURAS PROFESSORAS: NARRATIVAS SOBRE INFÂNCIA, LITERATURA E DIVERSIDADE. A seguir, apresento informações importantes acerca do estudo, no caso de aceitar fazer parte do mesmo, assine ao final deste documento e o encaminhe para o e-mail da pesquisadora responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO: EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DE FUTURAS PROFESSORAS: NARRATIVAS SOBRE INFÂNCIA, LITERATURA E DIVERSIDADE.

OBJETIVOS:

- identificar no discurso dos docentes em formação o percurso para constituir-se leitor literário;
- apreender nos discursos os sentidos sobre educação e sexualidade construídos na experiência formativa;
- descrever as ressonâncias da relação estabelecida com o saber e consigo mesmo.

ESPAÇO: Departamento de Educação, campus I da Universidade do Estado da Bahia.

SUJEITOS: Graduando (a)s do curso de Pedagogia, que cursaram disciplina de Estágio Supervisionado e participaram do Núcleo de Residência Pedagógica (NRP) - Zuppa do Saber Educação Infantil e Ensino Fundamental do Programa de Residência Pedagógica Edital 2018-2020.

FASES DA PESQUISA:

Fase I: Círculos de leitura (intitulado na pesquisa Círculo de Experiência Literária é composto de duas etapas - Arqueologia literária e Horizontes literários) – Constituem-se em círculos narrativos e dispositivo para a escrita das narrativas - Nessa fase a intenção é evocar e proporcionar experiências educativas/vivências através da leitura literária de textos para infância, utilizando o diálogo e interação da formação acadêmica com o conhecimento sobre educação e sexualidade, guiado pela reflexão que pode emergir e pelas relações consigo e com outro. Os Círculos de Leitura serão desenvolvidos por meio de plataforma comunicacional remota, ou presencialmente se possível à época da realização.

Fase II - Escrita das narrativas de experiência educativa- serão escritas pelos sujeitos da pesquisa considerando o intervalo constituído entre a realização de um e outro encontro nas etapas (Arqueologia literária e Horizontes literários) que compõem o Círculo de Leitura, não havendo uma obrigatoriedade de modelo para as escritas narrativas. A elaboração das narrativas objetiva a exploração dos acontecimentos e fatos constitutivos da formação para a docência e da participação no Círculo de

Leitura, propiciando reflexões acerca de si e da relação com o saber.

I. Especificação dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa:

Esta pesquisa não apresenta riscos físicos aos participantes. Os possíveis riscos aos sujeitos da pesquisa são de ordem intelectual, psíquica ou moral, relacionados a situações de constrangimento decorrente da abordagem. Em caso de se detectar algum problema desta natureza no ato da assinatura do TCLE, momento em que o participante toma conhecimento dos objetivos da pesquisa, serão dispensados de sua participação na investigação. Diante a aceitação em participar da pesquisa, ocorrendo no decorrer da coleta de dados situação de desconforto ou constrangimento poderá o sujeito deixar de participar da investigação a qualquer momento.

II. Descrição dos benefícios decorrentes da participação na pesquisa:

i- Fortalecimento do conhecimento acadêmico e científico no campo dos estudos sobre a experiência educativa, da formação de professores e da literatura para infância sobre as diferenças de gênero e sexualidade. Publicação de artigos em revistas científicas sobre a pesquisa. Aliado a esses, pretende-se a participação da equipe executora em congressos e afins que abordem a temática.

ii- A criação do Círculo de Experiência Literária (CEL) se constituirá ferramenta pedagógica e poderá ser utilizada na formação de professores no curso de Pedagogia na IES envolvida na pesquisa.

iii- Possíveis parcerias através de projetos de extensão com escolas da educação básica para desenvolvimento de ações pedagógicas visando tanto a formação continuada dos professores quanto junto aos estudantes.

III. Esclarecimento sobre participação na pesquisa:

- A pesquisa será desenvolvida no período de fevereiro de 2022 a dezembro de 2023, podendo ser encerrada antes desse período;

- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes;

- Nas fases desse estudo, na intenção de recolha e produção de informações, a pesquisadora se articulará para construir, com as graduandas partícipes, dispositivos a serem compartilhados virtualmente, caso as restrições ao encontro físico permaneçam diante do período pandêmico.

- A/os participantes da pesquisa poderão a qualquer momento retirar o consentimento dado para a realização desta pesquisa e publicização das informações.

IV. Contato do pesquisador

- Lílian Fonseca Lima; e-mail: lflima@uneb.br (Doutoranda responsável pela pesquisa).

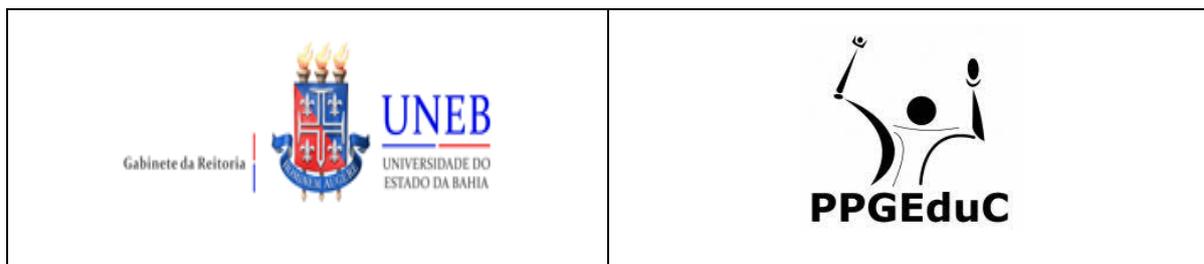
- Rosemary Lapa de Oliveira; email: rosy.lapa@gmail.com (Orientadora).

Salvador (BA), de de 20...

Doutoranda

Participante da pesquisa

APÊNDICE C – Sistematização didática das etapas empíricas da pesquisa



Ano: 2022

Meses: março a maio

Duração: 4 encontros com 2h

Onde: Plataforma comunicacional Google Meet

Etapa Empírica I- Arqueologia literária

Objetivos:

Geral: Refletir os tempos-lugares-imagens da leitura literária ao longo do processo formativo.

Específicos: Abordar o gênero do discurso poesia, como elemento para discutir ausências literárias.

Informar sobre a importância da escrita para contar/registrar a experiência.

Iniciar diálogos sobre temas no campo da diversidade.

Desenvolvimento:

≈ **Primeiro encontro -19/03/2022**

Constituição do grupo Círculo de Experiência Literária.

Proposição: Elaboração de alguns combinados para a investigação, esclarecimentos de possíveis dúvidas. Leitura do poema *Convite* de José Paulo Paes (2003). Será ponto de partida para reflexão a partir das seguintes ponderações: O que eu digo do poema? O que o poema diz de mim? O que eu digo por causa do poema? E o que faz transbordar?

Escrita do relato: o norte para a escrita será: Quais são as minhas referências de texto literário infantil? Que memórias o texto me traz?

Os relatos produzidos serão lidos no encontro seguinte.

≈ **Segundo encontro 08/04/2022**

Leituras - Invocação à memória.

Proposição: Partilhar oralmente com o grupo seu relato. Leitura do poema Pessoas são diferentes - Ruth Rocha. Reflexão: O que eu digo do poema? O que o poema diz de mim? O que eu digo por causa do poema? E o que faz transbordar?

E para a continuidade da escrita narrativa do texto lido, acrescentamos: Que sentimentos afloram ao ler/escutar a essa poesia? Em quais situações utilizei da leitura poética?

Para finalizar esse encontro e estabelecer ligação com as atividades do próximo, faremos a leitura de uma imagem de criação autoral, ressaltando daquela não o que ela apresenta, mas o que ela dialoga particularmente com a autora.

Para tanto, será necessário solicitar para o próximo encontro os seguintes materiais: massa de modelar, giz de cera, recortes de revistas, cola, tesoura, papel ofício. A ideia é a criação autoral de uma imagem que represente sua relação com a leitura literária.

≈ **Terceiro encontro - 20/04/2022**

Eu e a leitura: uma imagem

Proposição: Iniciar realizando a leitura do relato anterior. Criar e apresentar a imagem autoral realizando sua leitura. Reflexão: Ao realizar a leitura da imagem será solicitado que dialogue com a imagem, a partir dos materiais que escolheu para a criação. Sobre a imagem, diga o que ela me diz e o que eu digo para ela.

Para a escrita da próxima narrativa a reflexão será: Se você tivesse que dar um não em relação ao fazer educativo no que se refere a leitura literária, sobre o que seria?

≈ **Quarto encontro – 18/05/2022**

Corpo e experiência

Proposição: será iniciado com a leitura do último relato produzido. O objetivo desse momento é refletir sobre a possibilidade de abertura à palavra experiência, dar espaço às possibilidades que ela abre, trazer elementos fundantes para pensar a experiência educativa.

Leitura do poema *Os cinco sentidos* - Bartolomeu Campos de Queiroz.

Para a escrita da narrativa propus: Pensar o corpo enquanto experiência sensorial, o que a leitura sobre os sentidos nos diz?

O texto será o elo para prosseguirmos a próxima etapa.

Finalização da primeira etapa empírica da pesquisa.

REFERÊNCIAS

QUEIRÓS, Bartholomeu Campos de. Os cinco sentidos. **Recanto das Letras**, [s. l.], 29 abr. 2012. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/poesias/3640172>. Acesso em: 16 fev. 2021.

ROCHA, Ruth. Pessoas são diferentes. **Poesia para Criança**, [s. l.], 23 fev. 2010. Disponível em; <http://poesiaparacrianca.blogspot.com/2010/02/pessoas-sao-diferentes-sao-duas.html>. Acesso em: 16 fev. 2021.

PAES, José Paulo. Convite. **Tudo é poema**, [s. l.], 5 dez. 2017. Disponível em: <https://www.tudoepoema.com.br/jose-paulo-paes-convite/>. Acesso em: 16 fev. 2021.

Etapa Empírica II- Horizontes literários

Ano 2022

Meses: junho a setembro

Duração: 5 encontros com 2h

Onde: Plataforma virtual Google Meet

Objetivos:

Geral: partilhar a leitura de livros de literatura para infância com temáticas da diversidade de gênero e sexualidade como mecanismo para a abertura de outras experiências literárias.

Específicos:

Abordar variados gêneros do discurso no campo da literatura para infância.

Utilizar livros de literatura para criança não canônicos.

Refletir sobre questões de gênero e sexualidade no contexto pedagógico.

Desenvolvimento:

≈ **Quinto encontro 03/06/2022**

A intolerância é uma atitude ensinada.

Proposição: Leitura da fábula O Dragão que queria ser dragão de autoria de André Romano, em que aborda a questão das diferenças. Será ponto de partida para reflexão e escrita do relato a partir das seguintes ponderações: O que a história diz de mim? O que eu digo por causa da história? Que sentimentos eu percebi aflorar ao ler essa história? Algo me incomodou?

Escrita da narrativa para ser compartilhado no encontro seguinte.

≈ **Sexto encontro 06/07/2022**

Romper padrões

Proposição: Partilhar oralmente com o grupo sua narrativa. Leitura do conto de fadas A princesa e a costureira da Janaína Leslão. O diálogo sobre a história e a escrita da narrativa

terá como gatilho a seguinte reflexão: a aspereza do preconceito é suficiente para impedir que histórias como a que foi lida continuem a ser tecidas? Alguma situação da história lhe causou incômodo? Como você lidou com isso? Que aspectos positivos você destacaria na história lida? Você vê algum motivo para não contá-las nas escolas?

Escrita da narrativa para ser compartilhado no encontro seguinte.

≈ **Sétimo encontro – 15/06/2022**

Outra constituição familiar: duas mulheres e uma menina

Proposição: Partilhar oralmente com o grupo seu relato. Leitura da história Três mocinhas elegantes da Cristina Vilaça, em que a tônica é a constituição familiar vivida por duas mulheres e uma criança e a relação delas com a vizinhança da rua em que moram. Para debate e posterior relato o gatilho é: Qual a minha concepção de família? Do ponto de vista pedagógico, seria incômodo para mim lidar com duas mães no ambiente escolar?

Escrita da narrativa para ser compartilhado no encontro seguinte.

≈ **Oitavo encontro 27/07/2022**

Outra constituição familiar: dois homens e uma menina

Proposição: Partilhar oralmente com o grupo seu relato. Leitura de Olívia tem dois papais escrita por Márcia Leite. O gatilho para o debate e escrita posterior do relato será: Vejo alguma diferença entre a constituição familiar formada por dois homens e uma filha? E se fosse um filho? Do ponto de vista pedagógico, é possível prever problemas com dois pais e uma filha no ambiente escolar?

Escrita da narrativa para ser compartilhado no encontro seguinte.

≈ **Nono encontro 17/09/2022**

E quem quiser que conte outra ...

Finalização do círculo

Proposição: Partilhar oralmente com o grupo sua narrativa anterior. O diálogo livre será em torno do que desejarem partilhar sobre a experiência educativa e escrever como último relato sobre a experiência educativa e escrever como último relato que será enviado posteriormente. Confraternizar o momento.

REFERÊNCIAS

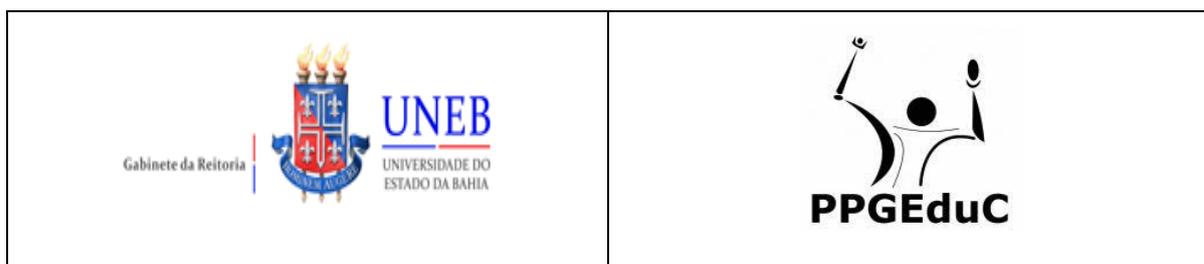
LEITE, Márcia. **Olívia tem dois papais**. Ilustração Taline Schubach. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

LESLÃO, Janaína. **A princesa e a costureira**. Ilustração Júnior Caraméz. 2. ed. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015.

ROMANO, André. **Fausto: o dragão que queria ser dragão**. Ilustração André Ximene. São Paulo: GIOSTRI, 2018.

VILAÇA, Cristina. **Três mocinhas elegantes**. Ilustração Rafa Anton. Rio de Janeiro: Zit, 2016.

APÊNDICE D – Roteiro encontro 01 - CEL



Círculo de Experiência Literária (CEL)

Experiência educativa de futuras professoras: narrativas sobre infância, literatura e diversidade

Doutoranda: Lílian Fonseca Lima (UNEB/PPGEduC)

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Rosemary Lapa Oliveira (UNEB/PPGEduC)

Daremos início ao Círculo de Experiências Literárias (CEL), é um instrumento de pesquisa sobre as possibilidades de explorar o que a palavra experiência nos permite pensar, dizer e fazer. O objetivo da pesquisa é compreender as relações entre leitura literária na diversidade e suas ressonâncias na experiência formativa de docentes em formação inicial.

Nossa proposta está baseada na perspectiva dos círculos de leitura de Rildo Cosson (2014), que destaca o caráter formativo em que a leitura individual é permeada pela colaboração e diálogo, resultando em aprendizagens construídas coletivamente. Está organizado em duas etapas: a primeira – *Arqueologia literária*, e a segunda - *Horizontes literários*. A intenção é se deixar fruir pelo acontecimento do encontro com a literatura, pela interação com o conhecimento que pode emergir, pela reflexão e pelas relações consigo e com outro; princípios necessários para que a ação empírica se configure formativa, colaborativa e dialógica.

Vamos nos permitir outras leituras ao tempo em que também oferecemos as nossas (YUNES, 1999).

Etapa Empírica - Arqueologia literária

Data: 19/03/2022

≈ **Primeiro encontro**

Proposição: Constituição do grupo para o Círculo de Experiência Literária (CEL).

Elaboração de alguns combinados para a investigação, esclarecimentos sobre o TCLE, possíveis dúvidas, elaboração dos relatos individuais.

Leitura do poema *Convite* de José Paulo Paes.

Será ponto de partida para reflexão a partir das seguintes ponderações: O que eu digo do poema?

O que o poema diz de mim? O que eu digo por causa do poema? E o que faz transbordar?

Escrita do relato: Como proposição para a escrita da narrativa tem como norte o seguinte:

Quais são as minhas referências de texto literário infantil? Que memórias o texto me traz?

REFERÊNCIA

PAES, José Paulo. **Convite. Tudo é poema**, [s. l.], 5 dez. 2017. Disponível em: <https://www.tudoepoema.com.br/jose-paulo-paes-convite/>. Acesso em: 16 fev. 2021.

Convite

Poesia

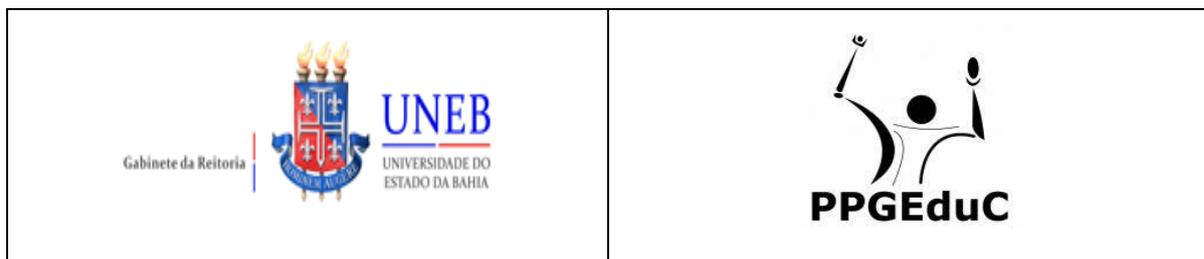
E brincar com as palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.
Só que bola, papagaio, pião
de tanto brincar se gastam.
As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.
Como a água do rio
que é água sempre nova.
Como cada dia
que é sempre um novo dia.
Vamos brincar de poesia?

José Paulo Paes



Fonte: Imagem criação da autora (2021)

APÊNDICE E – Roteiro encontro 02 - CEL



Círculo de Experiência Literária (CEL)

Experiência educativa de futuras professoras: narrativas sobre infância, literatura e diversidade

Etapa Empírica - Arqueologia literária

Data: 08/04/2022

≈ Segundo encontro

Leituras - Invocação à memória.

Proposição: Partilhar oralmente com o grupo o relato do encontro 01.

Leitura do poema Pessoas são diferentes - Ruth Rocha.

Reflexão: O que eu digo do poema? O que o poema diz de mim? O que eu digo por causa do poema? E o que faz transbordar?

E para a continuidade da escrita narrativa sobre o texto lido neste encontro, acrescentamos: Que sentimentos afloram ao ler/escutar a essa poesia? Em quais situações utilizei da leitura poética?

Lembrete: Para o próximo encontro usaremos os seguintes materiais: massa de modelar, giz de cera, recortes de revistas, cola, tesoura, papel ofício. A ideia é a criação autoral de uma imagem que represente sua relação com a leitura literária.

REFERÊNCIA

ROCHA, Ruth. Pessoas são diferentes. **Poesia para Criança**, [s. l.], 23 fev. 2010. Disponível em; <http://poesiaparacrianca.blogspot.com/2010/02/pessoas-sao-diferentes-sao-duas.html>. Acesso em: 16 fev. 2021.



Pessoas são diferentes

Ruth Rocha

São duas crianças lindas
Mas são muito diferentes!
Uma é toda desdentada,
A outra é cheia de dentes...

Uma anda descabelada,
A outra é cheia de pentes!

Uma delas usa óculos,
E a outra só usa lentes.

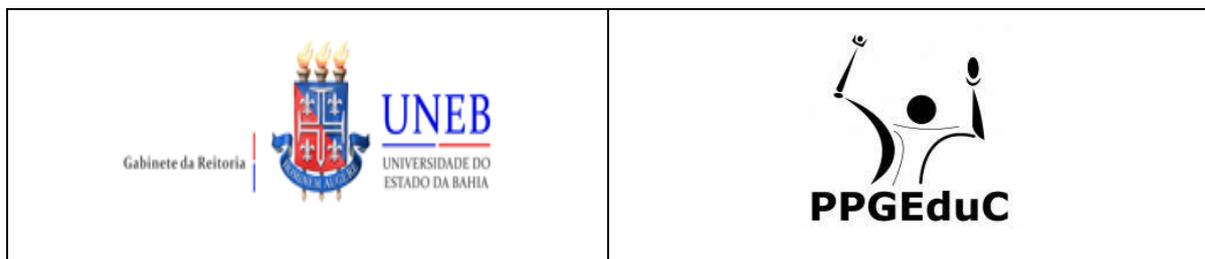
Uma gosta de gelados,
A outra gosta de quentes.

Uma tem cabelos longos,
A outra corta eles rentes.

Não queira que sejam iguais,
Aliás, nem mesmo tentes!
São duas crianças lindas,
Mas são muito diferentes!

Imagem criação da autora (2021)

APÊNDICE F – Roteiro encontro 03 - CEL



Círculo de Experiência Literária (CEL)

Experiência educativa de futuras professoras: narrativas sobre infância, literatura e diversidade

Etapa Empírica - Arqueologia literária

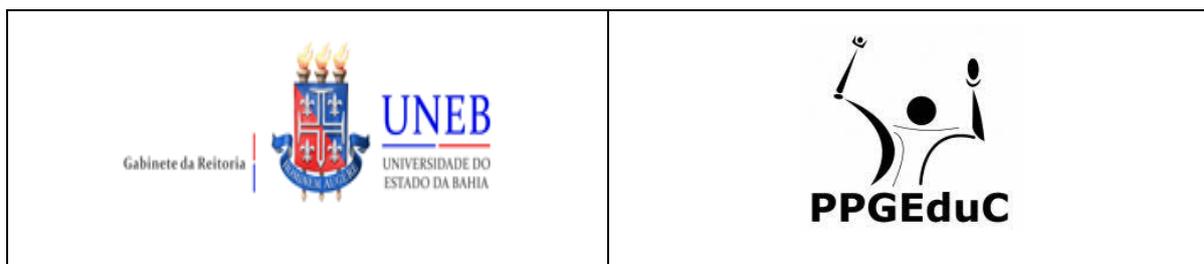
Data: 20/04/2022

≈ **Terceiro encontro**

Eu e a leitura: uma imagem

Proposição: Iniciar realizando a leitura do relato anterior. Apresentar a imagem autoral criada. Reflexão: A leitura da imagem será a partir dos materiais que escolheu para a criação, que diálogos você estabelece? Que relação mantém com os materiais escolhidos? Sobre a imagem, reflita: o que ela me diz e o que eu digo para ela. Para a escrita do próximo relato o gatilho será: Se você tivesse que dar um não em relação ao fazer educativo no que se refere a leitura literária, sobre o que seria?

APÊNDICE G – Roteiro encontro 04 - CEL



Círculo de Experiência Literária (CEL)

Experiência educativa de futuras professoras: narrativas sobre infância, literatura e diversidade

Etapa Empírica - Arqueologia literária

Data: 04/05/2022

≈ **Quarto encontro**

Corpo e experiência

Proposição: será iniciado com a leitura do último relato produzido. O objetivo desse momento é refletir sobre a possibilidade de abertura à palavra experiência, dar espaço às possibilidades que ela abre, trazer elementos fundantes para pensar a experiência educativa.

Leitura do poema *Os cinco sentidos* - Bartolomeu Campos de Queiroz.

Para a escrita da narrativa propus: Pensar o corpo enquanto experiência sensorial, o que a leitura sobre os sentidos nos diz?

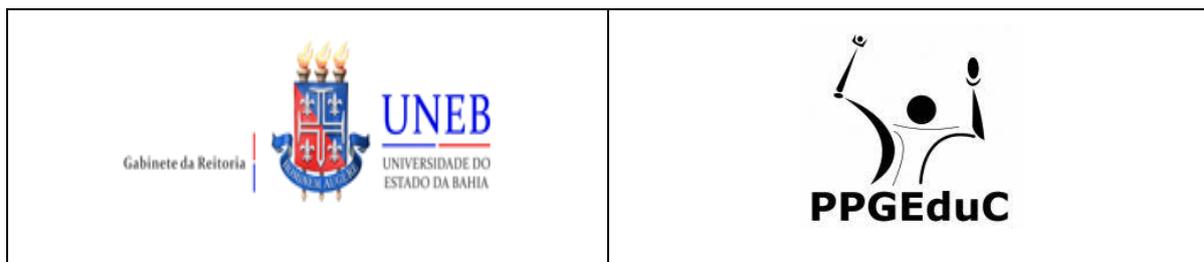
O texto será o elo para prosseguirmos a próxima etapa.

Finalização da primeira etapa empírica da pesquisa.

REFERÊNCIAS

QUEIRÓS, Bartholomeu Campos de. Os cinco sentidos. **Recanto das Letras**, [s. l.], 29 abr. 2012. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/poesias/3640172>. Acesso em: 16 fev. 2021.

APÊNDICE H – Roteiro encontro 05 - CEL



Círculo de Experiência Literária (CEL)

Experiência educativa de futuras professoras: narrativas sobre infância, literatura e diversidade

Etapa Empírica - Horizontes literários

Objetivos da etapa:

Geral: partilhar a leitura de livros de literatura para infância com temáticas da diversidade como mecanismo para a abertura de outras experiências literárias.

Específicos:

Abordar variados gêneros do discurso no campo da literatura para infância.

Utilizar livros de literatura para criança não canônicos.

Refletir sobre questões de gênero e sexualidade no contexto pedagógico.

Data: 01/06/2022

≈ **Quinto encontro**

A intolerância é uma atitude ensinada.

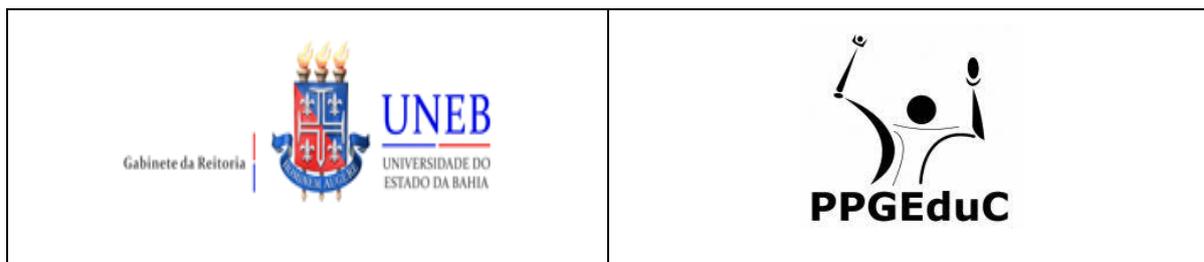
Proposição: Leitura da fábula O Dragão que queria ser dragão de autoria de André Romano, em que aborda a questão das diferenças. Será ponto de partida para reflexão, discussão e escrita da narrativa as seguintes ponderações: O que a história diz de mim? O que eu digo por causa da história? Que sentimentos eu percebi aflorar ao ler essa história? Algo me incomodou?

Escrita da narrativa será compartilhado no encontro seguinte.

REFERÊNCIA

ROMANO, André. **Fausto**: o dragão que queria ser dragão. Ilustração André Ximene. São Paulo: GIOSTRI, 2018.

APÊNDICE I – Roteiro encontro 06 - CEL



Círculo de Experiência Literária (CEL)

Experiência educativa de futuras professoras: narrativas sobre infância, literatura e diversidade

Etapa Empírica - Horizontes literários

Data: 15/06/2022

≈ **Sexto encontro**

Romper padrões

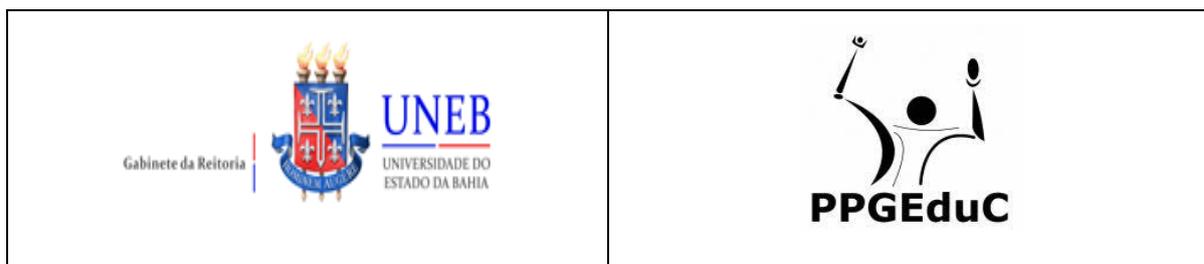
Proposição: Partilhar oralmente com o grupo seu relato. Leitura do conto de fadas A princesa e a costureira da Janaína Leslão. O diálogo sobre a história e a escrita da narrativa terá como gatilho a seguinte reflexão: a aspereza do preconceito é suficiente para impedir que histórias como a que foi lida continuem a ser tecidas? Alguma situação da história lhe causou incômodo? Como você lidou com isso? Que aspectos positivos você destacaria na história lida? Você vê algum motivo para não contá-las nas escolas?

Escrita do relato para ser compartilhado no encontro seguinte.

REFERÊNCIA

LESLÃO, Janaína. **A princesa e a costureira**. Ilustração: Júnior Caraméz. 2. ed. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015.

APÊNDICE J – Roteiro encontro 07 – CEL



Círculo de Experiência Literária (CEL)

Experiência educativa de futuras professoras: narrativas sobre infância, literatura e diversidade

Etapa Empírica - Horizontes literários

Data: 29/06/2022

≈ Sétimo encontro

Outra constituição familiar: duas mulheres e uma menina

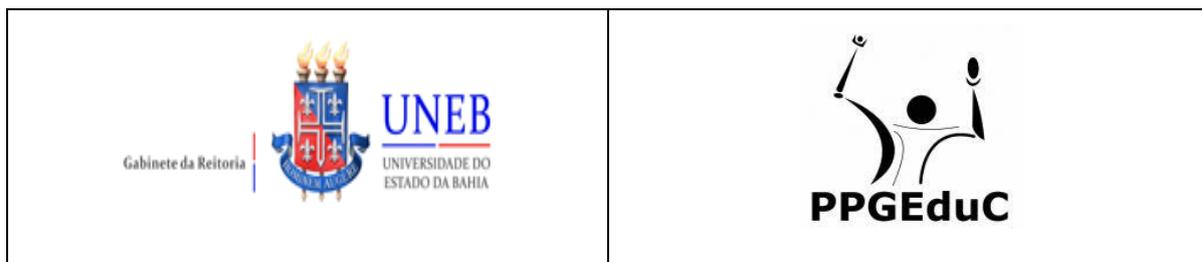
Proposição: Partilhar oralmente com o grupo seu relato. Conversa sobre a leitura da história *Três mocinhas elegantes* da autora Cristina Vilaça, em que a tônica é a constituição familiar vivida por duas mulheres e uma criança e a relação delas com a vizinhança da rua em que moram. Para debate e posterior relato o gatilho é: Qual a minha concepção de família? Do ponto de vista pedagógico, seria incômodo para mim lidar com duas mães no ambiente escolar?

Escrita do relato para ser compartilhado no encontro seguinte.

REFERÊNCIA

VILAÇA, Cristina. **Três mocinhas elegantes**. Ilustração Rafa Anton. Rio de Janeiro: Zit, 2016.

APÊNDICE K – Roteiro encontro 08 - CEL



Círculo de Experiência Literária (CEL)

Experiência educativa de futuras professoras: narrativas sobre infância, literatura e diversidade

Etapa Empírica - Horizontes literários

Data: 27/07/2022

≈ **Oitavo encontro**

Outra constituição familiar: dois homens e uma menina

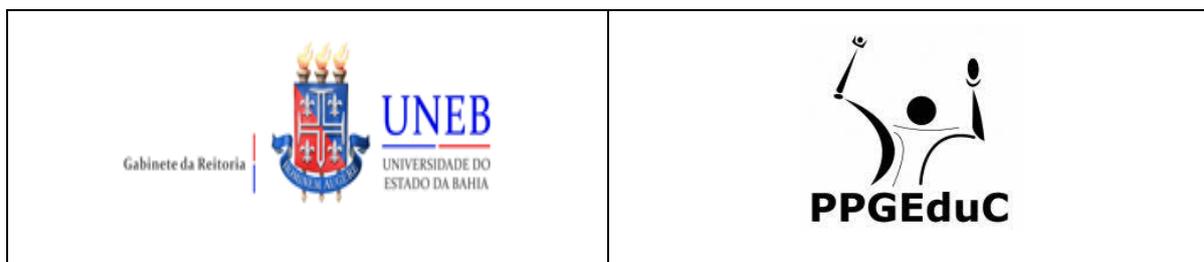
Proposição: Partilhar oralmente com o grupo sua impressão sobre a Leitura de Olívia tem dois papais escrita por Márcia Leite. A proposição para o debate e escrita posterior da narrativa será: como penso/repensar a constituição familiar formada por dois homens e uma filha? Vejo alguma diferença entre a constituição familiar formada por dois homens e uma filha? E se fosse dois homens e um filho? E do ponto de vista pedagógico, é possível prever problemas com dois pais e uma filha no ambiente escolar? O que você traçaria como possíveis resoluções para esses possíveis problemas?

Escrita do relato para ser compartilhado no encontro seguinte.

REFERÊNCIA

LEITE, Márcia. **Olívia tem dois papais**. Ilustração Taline Schubach. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

APÊNDICE L – Roteiro encontro 09 - CEL

**Círculo de Experiência Literária (CEL)**

Experiência educativa de futuras professoras: narrativas sobre infância, literatura e diversidade

Etapas Empíricas - Horizontes literários

Data: 17/09/2022

- ≈ **Nono encontro**
- ≈ Finalização do círculo
- ≈ **Proposição:** Partilhar oralmente com o grupo relato do encontro anterior. Para a escrita do último relato a consigna é: Como o conhecimento sobre gênero me afetou e que relação faço com a profissão de professora? Como (re) significo as compreensões sobre leitura literária para infância? O relato será enviado posteriormente.
- ≈ Momento de diálogo será o momento para as colaboradoras expressarem livremente sobre a participação no Círculo de Experiência Literária.