

# **DISCURSO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS DIFERENÇAS NA LITERATURA PARA INFÂNCIA**

## **TEACHER SPEECH AND TRAINING: THE DIFFERENCES IN LITERATURE FOR CHILDREN**

## **DISCURSO Y FORMACIÓN DE PROFESSORES: LAS DIFERENCIAS EN LA LITERATURA PARA LA INFÂNCIA**

Lilian Fonseca Lima<sup>1</sup>  
Rosemary Lapa Oliveira<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste texto, discute-se a literatura para infância com temáticas que versem sobre as diferenças de gênero na formação inicial de professores no curso de Pedagogia. Considerando outros modos de pensar tais questões, propõe-se uma discussão que parte das relações que se estabelecem entre o processo de formação docente, a análise do discurso e o texto literário para infância. A partir de um enfoque transdisciplinar e orientada por uma perspectiva discursiva, apresentamos as possibilidades de compreensão da problemática a partir das contribuições teóricas de diferentes áreas do saber como a Literatura, Análise do Discurso Francesa e os Estudos de Gênero. O mote é proveniente de uma pesquisa de doutorado em andamento que analisa a experiência educativa no círculo de leitura no qual vislumbramos as possibilidades de combate ao preconceito e à discriminação na prática pedagógica. (senti falta de pelo menos uma frase que ilustre parte dos resultados já alcançados).

**Palavras-chave:** Formação docente; literatura; análise do discurso.

**Abstract:** In this text, literature for children is discussed with themes that deal with gender differences in the initial training of teachers in the Pedagogy course. Considering other ways of thinking about these questions, a discussion is proposed that starts from the relationships that are established between the process of teacher training, discourse analysis and the literary text for childhood. From a transdisciplinary approach and guided by a discursive perspective, we present the possibilities of understanding the problem from the theoretical contributions of different areas of knowledge such as Literature, French Discourse Analysis and Gender Studies. The motto comes from ongoing doctoral research that analyzes the educational experience in the reading circle in which we envision the possibilities of combating prejudice and discrimination in pedagogical practice.

**Keywords:** Teacher training; literature; speech analysis.

**Resumen:** Este trabajo, discute la literatura dirigida a la infancia con temas que versan sobre las diferencias de género en la formación primaria de profesores del curso de Pedagogía. Considerando otros modos de pensar tales cuestiones, proponemos una discusión que parte de las relaciones que se establecen entre el proceso de formación docente, el análisis del discurso y el texto literario dirigido a la infancia. A partir de un enfoque transdisciplinar y con la orientación de una perspectiva discursiva, presentamos la comprensión del problema a partir de las contribuciones teóricas de diferentes áreas del saber como Literatura, Análisis del Discurso Francés y Estudios de Género. Este asunto proviene de una investigación, para la tesis de

---

<sup>1</sup> Universidade do Estado da Bahia.

<sup>2</sup> Universidade do Estado da Bahia.

doctorado, que analiza la experiencia educativa en el círculo de lectura en el cual se vislumbran las posibilidades de combate a los prejuicios y a la discriminación en la práctica pedagógica.

**Palabras clave:** Formación docente; literatura; análisis del discurso.

## Introdução

Estudos literários apontam que, no cenário contemporâneo, o texto ficcional para crianças precisa tratar os temas emergentes e abordar temáticas consideradas tabu. É nesse campo do conhecimento que circula a pesquisa em andamento. Proveniente de uma pesquisa de doutorado em andamento, este artigo objetiva refletir sobre a leitura literária para infância com temática que aborde as diferenças de gênero e sexualidade na formação inicial de professores, tendo em vista outros modos de pensar tais questões e o combate ao preconceito e discriminação na prática pedagógica.

A metodologia foi mediada pelo dispositivo de pesquisa círculos literários que consistiu em encontros com a literatura, para interação com o conhecimento que emergiu, através de reflexões proporcionadas a partir das interações com o texto literário e colaboradoras, sempre de maneira formativa e dialógica. As reflexões e ações consideraram a formação inicial de professores como um processo formativo que reúne condições de provocar rupturas frente aos tabus e preconceitos que vigoram na sociedade.

## Gênero e sexualidade em textos literários para infância: questões para docência

Inserir a temática de gênero e sexualidade no contexto da formação inicial de professores se faz necessário, pois, embora nem sempre contemplada nos currículos de cursos de Pedagogia e na educação básica, estão presentes na sociedade, sendo constantemente acionadas nas diversas relações sociais e institucionais. Ademais, trata-se de uma questão que carece ser problematizada, constituindo-se pauta urgente e necessária para a educação e para a formação dos professores, uma vez que nos permite compreendê-la como campo multifacetado e multideterminado, imerso numa cultura e por objetos que a constituem (NOGUEIRA, 2013; FELIPE, 2007).

O alcance dessas questões extrapola o ambiente acadêmico e alcança agências internacionais. Em recente entrevista, a diretora do escritório de educação da Unesco (sigla inglês para Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) na América Latina, Cláudia Uribe (AFP, 2021, [n. p.]) afirma que “devemos preparar o corpo docente para criar ambientes escolares mais inclusivos e para que os alunos se sintam seguros para denunciar caso sejam vítimas de assédio”.

O apelo para uma maior inclusão sobre a diversidade sexual na educação vem de órgãos como a Unesco, cujas recentes informações oriundas do Relatório de Gênero, publicado pela entidade em junho de 2021, descreve que estudantes LGBTQIA+ são mais vitimizados e sofrem com ambiente escolar hostil na América Latina, ressaltando que tal circunstância é geradora de insegurança e chega a dobrar a probabilidade de abandono escolar. Essa situação corrobora para o desenvolvimento de quadros de depressão entre crianças, jovens e adultos LGBTQIA+ e alerta 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).

Somada a essa, outra importante informação resultante da Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil<sup>3</sup> de 2016, revela que tanto o desempenho escolar, quanto as agressões sofridas pelos alunos LGBTQIA+ impactam negativamente em suas notas em decorrência das constantes discriminações, em relação aos estudantes que não sofrem

<sup>3</sup> 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.

preconceito. Naquele público, as constantes agressões verbais também são causa de abandono escolar, baixo nível de autoestima e desejo de cometer suicídio.

Dialogando com tais perspectivas, o debate acerca da educação e das diferenças se faz urgente no âmbito da formação inicial de professores, pois com esse cenário o ambiente escolar configura-se um lugar de veiculação de preconceito e discriminação. 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).

Por isso, há necessidade de a questão ser encaminhada de forma crítica para que não se corra o risco de lidar com as diferenças sob uma ótica subalterna. No âmbito educacional, especificamente no campo da formação docente, torna-se também desafiador não incorrer no risco de tomar as diferenças pela visão da tolerância, pois 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).

O desconhecimento sobre o assunto abrange inclusive o perigo que a polissemia dos termos igualdade e diferença representam quando se equipara igualdade à homogeneidade, sob pena de não apreciar as diferenças e, nessa perspectiva, “as diferenças são invisibilizadas, negadas e silenciadas, apresentando os processos pedagógicos um caráter monocultural” (CANDAU, 2012, p. 51).

Aqui o risco alcança os termos diversidade e diferença que possuem distintas concepções, assim exaltar a diversidade criadora por exemplo, corrobora para o silenciamento das diferenças de tal forma que a diversidade assumiria um caráter universal, sintetizando as diferenças e as diversidades como cultura e, nesse sentido, tem o risco de a cultura perder sua singularidade, configurando-se como universal (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011).

Os alertas são importantes sinalizações conceituais feitas por autores de diferentes posições teóricas e revelam uma preocupação que ocorre porque muitas vezes docentes não conseguem, por exemplo, diferenciar não apenas os termos acima apontados, bem como demonstram igual dificuldade com as conceituações relacionadas à identidade de gênero e identidade sexual, pois as linguagens e práticas tendem a confundi-las, não permitindo pensá-las distintivamente.

De tal maneira é imprescindível pensar em possibilidades didáticas que possam mobilizar a curiosidade, que seja interessante a aprendizes e que busque o novo. Pode-se então desenvolver práticas pedagógicas que utilizem artefatos produzidos culturalmente como a literatura para as insuficiências e as fissuras (BRITZMAN, 2016).

A problematização de tais questões traz implicações para os currículos dos cursos de Pedagogia, exigindo a atenção ao campo da linguagem como inseparável do processo didático de práticas pedagógicas. Tal processo se concretiza através da realização da aula “constituída de um sistema complexo de significados, de relações e de intercâmbios [...]” (VEIGA, 2008, p. 269), é nesse sistema de redes, relações e trocas que os sujeitos produzem e são produzidos no âmbito do discurso. Nesse contexto, o discurso pedagógico é o meio discursivo pelo qual são veiculadas e mantidas as tradições e normas, uma vez que 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, 1994, p. 15).

Portanto, os dizeres se reproduzem através do discurso institucional, dos currículos, dos materiais didáticos, dos livros de literatura infantil dentre outros instrumentos, operando em toda uma rede discursiva, com a finalidade de instituir um padrão, uma norma, em que os discursos veiculados têm a finalidade de gerar condutas classificatórias baseadas numa heteronormatividade compulsiva de feminino/fêmea ou masculino/macho, estabelecendo os modelos de certo/errado; normal/anormal (LOURO, 1997).

O efeito dessa regulação almeja a aprendizagem de papéis masculinos e femininos que devem ser aprendidos. Entretanto, tal ação vem na contramão do conceito de gênero, 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...” (LOURO, 1997, p. 24).

Para a autora, 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, concepção 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.

Isso demonstra a necessidade em sair das armadilhas da dualidade sexo/gênero que porventura se possa cair para entender as falsas dicotomias como biologia/cultura, essencialismo/construtivismo. Indica também 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). O que aponta para uma visão mais ampla de compreensão do gênero para além das construções que separam os corpos em machos e fêmeas.

De tal modo, gênero e sexualidade entendidos como discursos, modos discursivos são constructos que se fazem pela cultura, espaços linguísticos e escolares e, assim sendo, é preciso 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).

### **Linguagem, discurso e textos literários para infância**

As ponderações trazidas neste texto abrem-se como possibilidades 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).

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.

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).

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, 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 mais especificamente o contexto-sócio-histórico e as ideologias.

Nesse contexto da atividade lingüística 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).

Para tanto, assume fundamental importância o processo educativo através do qual cada sujeito participa, constituindo assim sua consciência e a maneira de pensar o mundo. Isso demonstra ser indispensável refletir sobre quem é essa potencial criança-leitora que habita as salas de aula dos já decorridos quase 1/4 do século XXI, para pensar outras leituras literárias, pois

A questão 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 / lida (ABRAMOVICH, 1997, p. 98).

O exposto nos alerta 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, favorece “além de competências, cognitivas, *stricto sensu*, também sensibilidades, emoções, ligações afetivas, interações, transformações” (PAULINO, 2004, p. 57).

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. Essa é a perspectiva assumida neste texto.

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). A autora advoga em favor de uma literatura sem adjetivos e 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 à qualificação de uma obra, ou um autor como bom para serem lidos.

Por conseguinte, é preciso também sair do lugar comum e adotar a questão do estilo, ou pontos de vista úteis (considerados pelos adultos) para seus leitores como critérios de escolha, quando 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”, conforme nos faz refletir Cecília Meireles (2016, p. 18).

Nessa perspectiva, 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. Portanto, 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).

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 de professores 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.

### O giro metodológico

O corpus de análise que fundamenta a composição da fase empírica da pesquisa aqui relatada aconteceu através da organização e mediação do Círculo de Leitura realizado entre os meses de março e setembro de 2022. O Círculo de Leitura consistiu em um conjunto de encontros formativos nos quais foram discutidas questões de gênero presentes em determinadas obras selecionadas.

Dessa maneira, considerando a recente finalização da fase empírica da pesquisa e ainda que não seja possível publicizar a análise das informações coletadas, é factível assegurar objetivamente a produção do conhecimento expresso nas narrativas e o alcance de duas dimensões no âmbito discursivo: a garantia de voz, de autoria, e atribuição de sentidos sobre leituras com o texto literário para infância especificamente no âmbito da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; e da reflexão sobre o conhecimento sobre si e o saber no processo formativo.

O corpus da pesquisa é composto por um total de trinta e seis (36) narrativas escritas pelas colaboradoras estudantes concluintes do curso de Pedagogia. O escopo narrativo não consiste apenas em dar forma ao experimentado, ou somente contar sobre ele, mas em um modo possível de pensar as questões que dali emergem, pois “[...] elas nos são reveladas como aquelas que requerem estudo, desenvolvimento, exploração, investigação em profundidade; não apenas para entender algo sobre elas, mas para nos afetar de forma existencial” (CONTRERAS DOMINGO, 2016, p. 16).

A partir desses pressupostos, a execução das ações empíricas permitiu o rigor necessário da pesquisa no campo da educação. Os Círculos de Leitura (intitulado na pesquisa Círculo de Experiência Literária) é por natureza caracterizado um círculo narrativo e dispositivo para a escrita das narrativas. Vale ressaltar que a definição e organização do dispositivo forneceu um importante movimento da etapa empírica, pois permitiu conectar os aspectos teórico-metodológicos com vistas a organização do todo que é o objeto pesquisado.

Para a realização do círculo, os encontros foram combinados e previamente marcados a data, horário e espaço na plataforma virtual *Google Meet* com duração de 2 horas. Foram realizados um total de nove encontros, em que apenas o último encontro ocorreu de maneira presencial, no qual a pesquisadora e colaboradoras utilizaram o espaço para fazer um balanço da vivência compartilhada e do processo formativo que vivenciaram e as atravessou.

A dinâmica de realização de cada encontro consistia no envio antecipado para o *e-mail* de cada participante, os textos literários a serem lidos e de um roteiro que nortearia a realização da ação como forma de garantir a leitura prévia. Durante a realização do círculo, era aberto o espaço para o diálogo em que a discussão girava em torno da experiência com o texto literário lido e das reverberações das temáticas tratadas. No roteiro enviado previamente, foram sugeridas questões norteadoras para as discussões que versavam sobre: referências de autores de livros infantis, partes do texto que mais lhe atraiu, o que o texto suscita dizer, personagem que mais lhe tocou, contribuições do texto para o processo formativo.

Na condição de mediadora do círculo e pesquisadora foi possível fomentar outras questões além daquelas já propostas, pois na própria dinâmica de realização do círculo as colaboradoras fomentavam essa possibilidade.

Os textos utilizados foram de dois gêneros literários distintos, a narrativa poética e contos. Assim, os poemas facilitaram mobilizar a sensibilidade, embrenhar-se no jogo de palavras, ao passo que os contos eram mais extensos e incluíam temas da diversidade e diferença voltados para o corpo, intolerância, discriminação, constituição familiar, heróis. Assim foram trabalhados contos de livros de literatura para infância não canônicos nacionais.

Constituído o corpus, a perspectiva de análise se dará no âmbito da Análise do Discurso (AD), enquanto ciência da interpretação que lida com tipos do real e, neste caso, é o real da interpretação. Para tanto é necessário olhar por entre as frestas discursivas, considerando a materialidade dos sentidos com gestos de interpretação “[...] que intervêm no real dos sentidos, enquanto atos simbólicos com sua materialidade” (ORLANDI, 2011, p. 1).

Dessa perspectiva, a leitura literária com as futuras professoras foi mobilizadora de diálogos que favoreceram a escrita das narrativas, constituindo-se um mecanismo para a mediação da experiência educativa e como uma maneira de pensar a pedagogia produtora de experiências de si, em que cada um torna-se sujeito em sua particularidade.

Os enredos dos textos foram mecanismo para a abertura de outra experiência literária de maneira a chamar atenção para as diferenças e alteridade. A intenção era que a leitura provocasse a reflexão sobre o processo formativo e como o discurso pedagógico atua em relação aos temas retratados.

A partir da leitura dos textos infantis e de sua discussão no círculo, verificou-se a problematização do processo formativo pelas futuras professoras ao acionarem outros elementos que mobilizaram as suas percepções, informações e construções sobre gênero e sexualidade, relatando possibilidades de envidar ações potencializando a reflexão para a escrita de suas narrativas.

Assim, para a realização da análise do corpus constituído, procedemos à organização dos registros narrativos escritos para, em seguida, serem analisados em sua totalidade, posto que o trabalho de interpretação requer cuidado e implica sabê-la aberta, inédita e incompleta em sua apreensão.

Para este artigo, trazemos um recorte no corpus de análise e apresentamos a experiência educativa realizada em um dos círculos realizados com a leitura de *Fausto: O Dragão que queria ser dragão* de André Romano (2018).

O círculo em que trabalhamos a leitura de André Romano aconteceu no quinto encontro, o autor de linguagem simples apresenta uma história que pode ser destinada ao público da Educação Infantil, de maneira lúdica e produtora de muitos sentidos, faz das palavras ferramentas para questionar a intolerância às diferenças. Seu texto é leve, simples, criando nos leitores um ambiente interno de reflexão sobre o mundo e sobre si ao tempo em que lhe instiga a imaginação, como exemplificamos através do pequeno trecho:

- Rosa é cor de meninas!
- E o azul é cor de meninos. Você não pode viver aqui com essa cor. Não basta se pintar. Você é imperfeito. De agora em diante estará banido – relatou o rei sem coração (ROMANO, 2018, p. 10).

Ao experienciar o texto do autor e encontrar a ludicidade com um discurso que retrata as diferenças, as colaboradoras usufruíram do texto a partir de sua vivência o que abriu as portas para as percepções que habitam a sensibilidade de cada uma e as relações com situações vivenciadas. Assim, um texto marcado pela ludicidade e pela rememoração da infância foi motivo para desencadear uma conversa sobre os saberes da docência e como são veiculados nos conteúdos disciplinares. Mas vejamos a formação discursiva da seguinte narrativa:

na Residência Pedagógica, algumas vezes tive que intervir com uns alunos, como por exemplo, a escolha das cores nas pinturas de desenhos, cores em que muitas vezes uma das alunas alegou ser de menina e outras cores ser de menino, não querendo assim utilizar as cores que ela destinava ser de menino. A partir disso, conversei com ela sobre as cores e que não existem cores destinadas a meninos e meninas (COLABORADORA A, 2022).

Na relação entre as formações discursivas (texto literário e a narrativa), o dizer instala-se revelando o chamado efeito metafórico que se produz a partir da substituição contextual. O processo de produção de sentido é passível de deslizes, em que há sempre um outro, caracterizando os sentidos entre um e outro “tanto o diferente como o mesmo são produção da história, são afetados com efeito metafórico” (ORLANDI, 1999, p. 79).

A experiência de leitura (re) significada torna-se tributária do processo de autoconhecimento e, portanto, pressupõe o confronto e o questionamento de conhecimentos, de costumes, e dos modos de ser e compreender a realidade. A experiência coloca em destaque dimensões da docência que envolvem outras formas de saber, que envolvem o pessoal, o encontro, o ambíguo, o incerto e que notadamente não estão na mesma dimensão dos conhecimentos disciplinares.

Ao permitir que a palavra experiência nos preencha a boca ou nos direcione 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.

### **Considerações finais**

As reflexões aqui expostas ambientadas na experiência educativa e nos círculos literários evidenciam que não se trata apenas de vivenciar situações ou fenômenos, mas de olhar de uma maneira especial para eventos experienciados de forma significativa.

Enquanto inerente ao ser humano, a linguagem e as experiências dela decorrentes precisam ampliar-se sempre, cada vez mais, conceber novos olhares, apreender novas formas de ser e de viver, comunicar para comunicar-se, transformar-se, corroborando para que a leitura a circular nas escolas seja uma leitura de trocas e entendimentos sobre si e o mundo.

Embora ainda não seja possível apresentar resultados robustos, este artigo objetivou o debate sobre o entendimento de questões que adentram a instituição escolar brasileira quando se trata das diferenças no contexto da educação de crianças. Assim articulamos as relações de gênero e sexualidade no campo discursivo, compreendido enquanto constructo gestado pela linguagem e pela cultura.

Para tanto, o uso dos círculos literários constituiu importante dispositivo de pesquisa e para o encontro com a literatura, para interação com o conhecimento que emergiu, pela reflexão proporcionada sobre si e a partir das interações com outro; princípios necessários para que a ação empírica se configure formativa, colaborativa e dialógica.

Os sinais indicam ser imprescindível rever currículos, pensar as práticas pedagógicas, os textos literários e seus sujeitos para redescobrir e desconstruir significados no sentido de uma educação sem vantagens nem privilégios, muito menos legitimadora de condutas e comportamento engessados, no entendimento sobre gênero e sexualidade, fatores que ainda se constituem desafios a serem conquistados.

### **Referências**

ANDRUETTO, M. T. **Por uma literatura sem adjetivos**. Trad. C. Cacciacarbo. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea**, n. 2, p. 85-97, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/38>. Acesso em: 09 ago. 2020.

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e Ação no Magistério).

AGAMBEN, G. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Trad. H. Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

AFP. América latina: ambiente escolar é “hostil” a alunos LGBTI, segundo UNESCO. **Estado de Minas**, Internacional, 23 junho 2021. 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](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: 12 ago. 2021.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Trad. T. T. Silva. 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 83-111.

CANDAU, V. M. Cotidiano escolar: a tensão entre igualdade e diferença. **Revista Novamerica**, Rio de Janeiro, n. 134, p. 134-138, 2012. Disponível em: <http://www.novamerica.org.br/ong/?p=1263>. Acesso em: 23 abr. 2021.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

CONTRERAS DOMINGO, J. Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, 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.

DÍAZ, M. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, T. T. (Org.). **Liberdades reguladas**: as pedagogias construtivistas e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 14-29.

FELIPE, J. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Pro-Posições**, v. 18, n. 2, p. 77-87, maio/ago. 2007.

FAUSTO-STERLING, A. Dualismos em duelo. **Cadernos Pagu**, n. 17-18, p. 9-79, 2002.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 2011. (Princípios; 137).

FIORIN, J. L. Linguagem e interdisciplinaridade. **Alea**, 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.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 13-51. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187191por.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2019.

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

MEIRELES, C. **Problemas da literatura infantil.** 4 ed. São Paulo: Global, 2016.

MISKOLCI, R. **Teoria queer:** um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica: Universidade Federal de Ouro Preto, 2012. (Série Cadernos de Diversidade; 6).

NOGUEIRA, A. L. H. Propostas pedagógicas como instrumentos técnico-semióticos: desenvolvimento cultural e construção da atividade docente. In: SMOLKA, A. L.; NOGUEIRA, A. L. H (Org.). **Estudos na perspectiva de Vygotski:** gênese e emergência das funções psicológicas. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 125-150. (Desenvolvimento Humano e práticas culturais).

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, E. P. A materialidade do gesto de interpretação e o discurso eletrônico. In. DIAS, C. (Org.). **Formas de mobilidade no espaço e-urbano:** sentido e materialidade digital. [online]. Campinas: Unicamp, 2011, p. 3-10. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/>. (Série e-urbano, vol. 2).

PAULINO, G. Saberes literários como saberes docentes. **Presença Pedagógica**, v. 10, n. 59, p. 55-61, set./out. 2004.

ROMANO, A. **Fausto:** o dragão que queria ser dragão. São Paulo: GIOSTRI, 2018.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. Relatório de gênero – a nova geração: 25 anos de esforços para igualdade de gênero na educação. **Unesco**, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375599>. Acesso em: 30 abr. 2022.

VEIGA, I. P. A. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, I. P. A. **Aula:** Gênese, dimensões, princípios e práticas. 2. ed., Campinas: Papirus, 2008. p. 267-298. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

### **Sobre as autoras**

**Lilian Fonseca Lima:** Graduada em Pedagogia pela Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna (FESPI), tem Mestrado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Doutoranda pelo mesmo programa de pós-graduação. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Estudo Em Leitura e Contação de Histórias – GPELCH/PPGEDuC/UNEB. É professora assistente no Departamento de Educação I na Universidade do Estado da Bahia. Tem pesquisado a formação de professores voltando-se para as relações entre as questões de gênero e a leitura de textos literários para infância.  
E-mail: [lflima@uneb.br](mailto:lflima@uneb.br).

**Rosemary Lapa Oliveira:** Professora titular da graduação e pós-graduação em Educação e Contemporaneidade do departamento de educação da Universidade Estadual da Bahia –

campus I. Doutora e pós-doutora em Educação, Mestre em Letras e Linguística, especialização em Texto e Gramática e em Psicanálise. Líder do grupo de pesquisa e estudo em Leitura e Contação de histórias – GPELCH/PPGEDUC/UNEB.

*E-mail: [rosy.lapa@gmail.com](mailto:rosy.lapa@gmail.com).*