JOÃO FERNANDO DE ARAÚJO

“TIO, ESSA HISTÓRIA EU NUNCA OUVI!”: DISCURSOS E PRÁTICAS DOCENTES SOBRE DIVERSIDADE E LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Londrina
2026

UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2026

JOÃO FERNANDO DE ARAÚJO

“TIO, ESSA HISTÓRIA EU NUNCA OUVI!”: DISCURSOS E PRÁTICAS DOCENTES SOBRE DIVERSIDADE E LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor.
Orientadora: Profª. Drª. Adriana Regina de Jesus.
Coorientadora: Marília Evangelina Sota Favinha.

Londrina
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

A663t ARAÚJO, JOÃO FERNANDO DE .
"TIO, ESSA HISTÓRIA EU NUNCA OUVI!" : DISCURSOS E PRÁTICAS DOCENTES SOBRE DIVERSIDADE E LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL / JOÃO FERNANDO DE ARAÚJO. - Londrina, 2026.
278 f. : il.

Orientador: Profª Dra. Adriana Regina de Jesus.
Coorientador: Marília Evangelina Sota Favinha.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2026.
Inclui bibliografia.

1. Diversidade - Tese. 2. Leitura Literária - Tese. 3. Educação Infantil - Tese. 4. Direitos Humanos - Tese. I. Jesus, Profª Dra. Adriana Regina de . II. Favinha, Marília Evangelina Sota. III. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

CDU 37

JOÃO FERNANDO DE ARAÚJO

"TIO, ESSA HISTÓRIA EU NUNCA OUVI!": DISCURSOS E PRÁTICAS DOCENTES SOBRE DIVERSIDADE E LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profª Dra. Adriana Regina de Jesus
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Coorientadora: Profª Dra. Marília Evangelina Sota Favinha- Universidade de Évora- Portugal

Profª. Drª. Sandra Aparecida Pires Franco
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profº. Dr. Ricardo Lopes Fonseca
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profº. Dr. Guilherme Magri da Rocha
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Profº Dr. Teodoro Adriano Costa Zanardi
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais- PUC Minas

Londrina, _____de _____de _____.

A NUVEM
(Carolina Deslandes)

Tinhas as mãos enrugadas e cheias de histórias. A roupa lavada e vem-me à memória, como me embalavas depois de jantar. Tinhas o rosto sereno, calmo e sempre vivo e o meu corpo pequeno, mas tão emotivo, não te sabe lembrar sem chorar. Eras da minha alma, da minha casa. Eu era tua costela. Dormia na tua sala, na tua asa, quente como a chama de uma vela.

E agora não te tenho, só te lembro
E gosto de te cantar.
Guarda um cantinho da tua nuvem
Para um dia eu lá morar.

Tinhas um corpo de lar e um cheiro a infância. Os olhos de mar, e hoje à distância, se fechar os olhos ainda lá estou. E deitada no teu colo o mundo era meu. Só me resta o consolo de que aí no céu exista uma nuvem com nome de avô. Eras da minha alma, da minha casa. Eu era tua costela. Dormia na tua sala, na tua asa, quente como a chama de uma vela.

E agora não te tenho, só te lembro
E gosto de te cantar.
Guarda um cantinho da tua nuvem
Para um dia eu lá morar.

Há um sítio lá ao pé do sol, onde eu te vou encontrar. Há um sítio lá ao pé do sol, onde eu te vou encontrar. Eras da minha alma, da minha casa

Eu era tua costela. Dormia na tua sala, na tua asa, quente como a chama de uma vela.

E agora não te tenho, só te lembro
E gosto de te cantar.
Guarda um cantinho da tua nuvem
Para um dia eu lá morar

Com saudade, dedico este trabalho à minha Mamãe (In memorian). Amor igual ao teu eu nunca mais terei. Esteja com Maria. Enquanto eu viver, sentirei sua falta e te amarei. Guarda um cantinho na sua nuvem para um dia eu aí morar. Amo você, mamãe!

AGRADECIMENTOS

Não poderia deixar de começar esse momento agradecendo a Deus e a Virgem Santíssima por tantas bênçãos recebidas, inclusive a conclusão deste trabalho. Maria, sem ti nada sou! Agradeço pela vida, pelas oportunidades, pela força e ser humano que sou. Agradeço por todas as vezes que o teu amor me sustentou e nunca me deixou esmorecer. Peço que continue me abençoando. Como prova da minha devoção e gratidão, consagro a vós esse trabalho, a minha vida, tudo o que sou e tudo o que tenho.

Agradeço à minha doce, forte e guerreira, mamãe. O seu amor me salvou e ainda me salva todos os dias. Ela era a mão invisível do meu brilhantismo. Tudo o que sou e tudo o que tenho, tem as mãos dela por trás. Essa vitória é nossa. Tão sua quanto minha, pois em vida, fez o possível para que eu pudesse chegar até aqui. Há quatro anos ela partia. Sinto tanto a sua falta. Queria poder partilhar esse momento presencialmente. Receba todo meu amor e gratidão aí no céu. Te amo e assim será para sempre, Mamãe.

Quem também merece um agradecimento especial é a minha orientadora que há 06 anos entrou em minha vida e ela nunca mais foi a mesma. Obrigado, querida professora Adriana Regina de Jesus! Sem suas mãos, nada disso seria possível. Quanto mais te conheço, mais te admiro e idolatro o grande ser humano que você é. Saiba que me sinto privilegiado por ter conhecido uma pessoa tão humana, generosa e bondosa como você. Seu coração é gigante. Todas as pessoas do mundo mereciam uma professora Adriana em suas vidas.

Agradeço generosamente à banca examinadora do trabalho. Composta por grandes seres humanos, cada membro foi carinhosamente escolhido tendo a plena convicção de que são pesquisadores e profissionais admiráveis. Agradeço a generosidade em suas contribuições. Certamente, elas foram fundamentais para que esse trabalho fosse concluído com sucesso. Gratidão!

Agradeço à minha família que tanto me ajudou nesse processo, especialmente ao meu tio Maicon Willian Mattos de Araújo, ao meu primo Leonardo João de Araújo e ao meu padrasto Edi Carlos de Araújo Prestes, que por muitas vezes disponibilizaram seu tempo, seus finais de semana e oportunidades de descanso, para me ajudarem a realizar este sonho. Foi a ajuda de vocês que me fez chegar até aqui e eu lhes sou eternamente grato por isso. Rogo a Deus que vos

pague por tanto.

Há também os amigos que nos sustentam na caminhada. Corroboro com o pensamento de Mônica Martelli sobre o fato de que há pessoas que a gente esbarra e há pessoas que a gente encontra. Vocês, definitivamente, são encontros. Com profunda emoção agradeço à Luzia, Letícia, Vitor, Marcelo, Estefan, Lucas, Gabriel, Carina, Pamela, Adelaide, Flávia, Dona Ana, Luiza, Lara, Mayara, Célio, Ana Paula, Mariane, Silvana, Fabiula, Sabrina, Laís, Letícia Secorum, Luana, Gustavo, Júlia, Milena, Rebeca, Allana, Luiz, Miguel, Fabrício, Miga Val, Miga Fran, Samara, Fabi, Miga Lu e Miga Aline. Obviamente há outros, mas neste momento seus nomes não me vêm à cabeça. O que importa é que amo cada um de vocês e nesse momento de grande emoção, me recordo de todo apoio e carinho existente entre nós.

Há também aquelas pessoas que iluminam nossas vidas e facilitam nossas batalhas. Maria Eduarda Neves é uma delas que, muitas vezes, foi meu braço direito no trabalho me dando condições para chegar até aqui. Gleicy Patrícia Moretto Rocatelli ou Gleicy Maria de Gleicy como eu gosto de chamá-la, é uma pessoa que também preciso agradecer por todo suporte e carinho que tem dedicado a mim. Outra pessoa enviada por Deus em meu caminho chama-se Vanessa Massari Martins, um presente que a vida me deu e que esse ano e que facilitou a conclusão deste trabalho. Vocês foram essenciais para que eu chegasse até aqui.

Agradeço especialmente o meu marido Bruno Henrique dos Santos que, entendendo a alta demanda de atividades que eu tinha que realizar para que pudesse concluir esse sonho, sempre esteve ao meu lado, me apoiando e me incentivando. Amo você, meu amor!

Agradeço ao grupo de pesquisa “Currículo, formação e trabalho docente”, cujos membros sempre estiveram acompanhando, ajudando e participando da elaboração deste trabalho. As contribuições de vocês foram valiosas e muito me ajudaram. Agradeço de coração.

Agradeço às pessoas que colaboraram com essa pesquisa aceitando participar das entrevistas. Suas contribuições foram valiosas. Vocês são incríveis.

Finalizo esse momento, estendendo meus agradecimentos à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento parcial desta pesquisa.

Ler, para mim, sempre significou abrir todas as comportas para entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens... Ler foi sempre maravilha, gostosura, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível... E continua, lindamente, sendo exatamente isso!

(Abramovich, 1997, p. 10).

ARAÚJO, João Fernando de. **“TIO, ESSA HISTÓRIA EU NUNCA OUVI!”:** Discursos e práticas docentes sobre Diversidade e Leitura Literária na Educação Infantil. 278f. Tese de Doutorado em Educação- Universidade Estadual de Londrina. Orientadora: Adriana Regina de Jesus. Londrina- PR. 2026.

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada ao curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, alinhada à linha de pesquisa 2, intitulada “Docência: Saberes e Práticas”, no núcleo I “Formação de Professores”. Vincula-se também ao Grupo de Estudos e Pesquisas “Currículo, formação e trabalho docente”. O problema que norteia essa pesquisa questiona: Pensando na função social da escola na luta pelos direitos humanos e proposição de justiça curricular, como o trabalho pedagógico desenvolvido no espaço formativo da Educação Infantil tem propiciado práticas de Leitura Literária às crianças para lhes oportunizar reflexões sobre Diversidade? O objetivo foi compreender, por meio de percepções docentes, se práticas de Leitura Literária estão sendo desenvolvidas na Educação Infantil e se por meio delas, questões sobre Diversidade têm sido discutidas. Pautada numa abordagem qualitativa, a pesquisa foi desenvolvida por meio de pesquisa de campo e bibliográfica. As discussões foram orientadas pelos princípios da Teoria Histórico- Cultural. Os dados foram coletados via entrevistas, realizadas com docentes da Educação Infantil do município de Londrina- PR que são membros da Comissão da Diversidade de suas instituições. O tratamento e análise de dados aconteceu com base nos preceitos da Análise do Discurso. Defendeu-se a tese de que a Diversidade é uma condição humana extremamente importante para a sociedade, pela produção cultural, histórica e social dos grupos que a compõem e também porque ela engendra relações sociais que nos permitem refletir sobre desigualdades e questionar noções como justiça social e direitos humanos. Defendeu também que a temática seja discutida com as crianças na Educação Infantil, considerando as etapas do desenvolvimento infantil e as capacidades compreensivas relacionadas à faixa etária e suas funções psíquicas específicas. Ademais, considerando o contexto da Educação Infantil, defendeu ainda que Leitura Literária, enquanto fonte direta da produção humana, é um recurso didático pedagógico que, por excelência, pode favorecer a abordagem de questões sobre Diversidade com as crianças. Entre os principais resultados obtidos, destacamos que a ausência das discussões sobre Diversidade nos cursos de formação docente, comprometeu a apropriação de conceitos e a prática pedagógica, pois, os/as docentes revelaram que a formação inicial não lhes deu base teórico- metodológico para discutir a temática. Constatou-se também que a Leitura Literária vem sendo utilizada na Educação Infantil para abordagem da temática, porém, em algumas práticas, percebe-se um uso utilitarista, o que a afasta de sua função enquanto prática social. Verificou-se ainda, com base nas obras literárias mencionadas, que tem- se priorizado a temática das relações étnico- raciais em detrimento de outras, o que reflete uma fragmentação do conceito geral. Concluiu-se ainda que a iniciativa do município em relação à proposta de

abordagem da temática é positiva, mas percebeu-se que a formação continuada ofertada é insuficiente, pois é realizada em poucos momentos e ainda divide tempo com outras atividades. Destaca-se ainda a exclusão de discussões sobre gênero tanto nas práticas quanto na formação continuada, reflexos de uma negação social à temática, fator que engendra desigualdades sociais e por isso precisa ser repensado.

Palavras-chave: Diversidade. Leitura Literária. Educação Infantil. Direitos humanos. Justiça curricular.

ARAÚJO, João Fernando de. **“TEACHER, I’VE NEVER HEARD THIS STORY!”:** teaching discourses and practices on diversity and literary reading in early childhood education. 278f. Doctoral thesis in Education - State University of Londrina. Advisor: Adriana Regina de Jesus. Londrina- PR. 2026.

ABSTRACT

This research is linked to the Doctorate in Education course of the Graduate Program in Education at the State University of Londrina, aligned with research line 2, entitled “Teaching Knowledge and Practices,” in core I “Teacher Training.” It is also linked to the Study and Research Groups “Curriculum, training, and teaching work.” The objective was to understand, through teachers' perceptions, whether Literary Reading practices are being developed in Early Childhood Education and whether, through these practices, issues of Diversity have been discussed with children. Based on a qualitative approach, the research was developed through field and bibliographic research. Guided by critical-dialectical assumptions, the discussions were oriented by the principles of Historical-Cultural Theory. Data were collected through interviews with early childhood education teachers in the municipality of Londrina, Paraná, who are members of their institutions' Diversity Commission. Data processing and analysis were based on the theoretical precepts of Discourse Analysis. The research defended the thesis that diversity is an extremely important human condition for society, due to the cultural, historical, and social production of the groups that compose it and also because it engenders social relations that allow us to reflect on inequalities and question notions such as social justice and human rights.He also argued that the topic should be discussed with children in early childhood education, considering the stages of child development and the comprehension abilities related to the age group and their specific psychological functions. Furthermore, considering the context of early childhood education, he also argued that literary reading, as a direct source of human production, is a pedagogical teaching resource that, par excellence, can favor the approach to issues of diversity with children. Among the main results obtained, we highlight that the absence of discussions on Diversity in teacher training courses compromised the appropriation of concepts and pedagogical practice, as teachers revealed that their initial training did not provide them with the theoretical and methodological basis to address the topic in the classroom. Furthermore, it was also found that literary reading has been used in the pedagogical work developed in early childhood education to address the theme, but in some practices, the utilitarian use of this reading is noticeable, which distances it from its function as a social practice. It was also found, through the analysis of the works mentioned, that the theme of ethnic-racial relations has been prioritized over others, which reflects a fragmentation of the general concept, which has not been developed in its full dimension. It was also found that, although the municipality's initiative regarding the educational proposal for working with the theme was considered positive, the continuing education offered for this purpose was insufficient, as it was carried out infrequently and shared time with other activities. It is also noteworthy that discussions on gender are completely excluded from both practices and conceptual training, which indicates a social denial of the theme, a factor that engenders social inequalities and therefore needs to be rethought within the proposed approach to diversity.

Keywords: Diversity. Literary reading. Early childhood education. Human formation. Social justice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Análise do Discurso: Fase 1……...154

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1- Diversidade é progresso……..…...…27
Imagem 2- Em prática: a Leitura Literária…….……..58
Imagem 3- O sujeito se forma e se constitui como um quebra- cabeças: por meio da união de várias peças…….……...76
Imagem 4- Alice no País das Maravilhas……..…..113
Imagem 5- A Pequena Sereia……...……...……..157

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tempo de atuação como docente na Educação Infantil ……..…..126
Tabela 2 – Turmas em que os/as entrevistados lecionam……..……...127
Tabela 3 – Tempo de atuação como membro da Comissão da Diversidade……. 128
Tabela 4– Instituições de atuação dos/das participantes e localização por região 128
Tabela 5– Obras indicadas durante o curso para membros da Comissão da Diversidade…….....214
Tabela 6 – Obras utilizadas pelos docentes para discutir Diversidade com as crianças…….....221

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais dos Profissionais da Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNC	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	Conselho Pleno
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IA	Inteligência Artificial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Travestis, Queer, Interssexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-binárias e todas as outras identidades que não estão especificamente listadas
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PDPG	Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação
PNAD Contínua	Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio Contínua
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SCFV	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
THC	Teoria Histórico- Cultural
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICESUMAR	Universidade Cesumar
UNIFIL	Centro Universitário Filadélfia
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO……..…..15

1.1 CONHECENDO O AUTOR: UMA BREVE BIOGRAFIA DE QUEM VOS ESCREVE.....15

1.2 NOTAS INTRODUTÓRIAS À PESQUISA……...…….……21

2 TIRANDO A DIVERSIDADE DO ARMÁRIO, DAS MAZELAS E DE QUALQUER OUTRO LUGAR QUE ELA ESTEJA EXCLUÍDA: ESTABELECENDO ALGUMAS COMPREENSÕES NECESSÁRIAS….28

2.1 QUESTÕES ÉTNICO- RACIAIS……..…..36

2.2 QUESTÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE……..…….40

2.3 QUESTÕES SOBRE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS……..……49

2.4 QUESTÕES SOBRE DIVERSIDADE RELIGIOSA…….……..52

3 *COMO CONSEGUIA TRANSFORMAR MERAS LINHAS EM REALIDADE VIVA, EU ERA O TODO- PODEROSO:* A LEITURA LITERÁRIA COMO PRÁTICA HUMANA, SOCIAL E CULTURAL……59

3.1 A LEITURA LITERÁRIA EM SEUS ASPECTOS TEÓRICOS CONCEITUAIS ……..…..65

3.2 A LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES AO DESENVOLVIMENTO E FORMAÇÃO HUMANA DAS CRIANÇAS…..…68

4 EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E JUSTIÇA CURRICULAR: APROXIMAÇÕES ENTRE DIVERSIDADE, CURRÍCULO, FORMAÇÃO DOCENTE, EDUCAÇÃO INFANTIL E LEITURA LITERÁRIA……..……77

4.1 EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E JUSTIÇA CURRICULAR: CONCEITOS E APROXIMAÇÕES.....77

4.2 O PAPEL DA FORMAÇÃO DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE CONTEÚDOS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO HUMANA……..……..87

4.2.1 Diversidade e Educação em Tempos de Reconfiguração Curricular: Um Olhar sobre a LDB, a BNCC e a Resolução CNE/CP nº 04/2024……..…97

4.3 A CRIANÇA FRENTE À DIVERSIDADE: PERCEPÇÕES NECESSÁRIAS AO TRABALHO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL……..…104

5 DA REALIDADE AO PAÍS DAS MARAVILHAS: O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA……..114

5.1 PARÂMETROS BASILARES DE ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA: DOS PERCURSOS

DELINEADOS À CARACTERIZAÇÃO DOS/DAS PARTICIPANTES…….....117
5.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE LONDRINA: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E SOCIAIS……..…...…130
5.2.1 A Comissão da Diversidade: Proposições e Finalidades……..……...…135
5.3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PERSPECTIVA HISTÓRICO- CULTURAL…..…..138
5.4 O MÉTODO DA ANÁLISE DO DISCURSO: FUNDAMENTOS PARA TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS.....…….....148
6 DIVERSIDADE E LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES……..……..158
6.1 REFLEXÕES ACERCA DOS CONCEITOS DE DIVERSIDADE E LEITURA LITERÁRIA.....160
6.2 PERCEPÇÕES A RESPEITO DA IMPORTÂNCIA DE QUESTÕES SOBRE DIVERSIDADE E LEITURA LITERÁRIA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL ……...…..…….……178
6.3 PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA SOBRE DIVERSIDADE DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL……...……..…193
6.4 HISTÓRIAS QUE PODEM MUDAR OUTRAS HISTÓRIAS: CONHECENDO O ACERVO LITERÁRIO SOBRE DIVERSIDADE……..……...……213
6.5 INTERSECÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS MEMBROS DA COMISSÃO DA DIVERSIDADE ATUANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE LONDRINA……..……...……...…228
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS……...……...….....239
REFERÊNCIAS……..……...…246
APÊNDICES.....269
APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas…….....269
ANEXOS……..……...…271
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE..…....271

1- INTRODUÇÃO

Ouso iniciar essa tese por mim! Buscando situar o leitor acerca da minha trajetória humana e acadêmica, apresento, com orgulho, meu percurso de vida até o presente momento e os caminhos que me conduziram até aqui. Trata-se de uma síntese dos contextos históricos, sociais e culturais aos quais vivenciei e que delinearam meus passos para que hoje eu me tornasse autor deste trabalho. Junto à essa biografia, a segunda parte desta seção apresenta notas introdutórias sobre a pesquisa.

1. 1 Conhecendo o Autor: Uma Breve Biografia de Quem vos Escreve

Muito prazer, caro leitor! Me chamo João Fernando de Araújo e sinto a necessidade de me apresentar a você. Peço, generosamente, a licença para redigir este texto em 1ª pessoa. Tentei o fazê-lo em 3ª, mas isso me obrigou a olhar-me de fora e tal situação me deixou desconfortável. Soou-me como se estivesse falando de outra pessoa. Incomodou ver-me do lado de fora, porque pareceu que estava a falar de outra pessoa. Isso é sobre mim.

Nasci aos 16 dias do mês de março do ano de 1993, natural de Wenceslau Braz, no Paraná, cidade onde morei somente até os 02 anos de idade, quando me mudei, junto à minha família, para a cidade de Jaboti, também no Paraná. Sou filho de Icléia de Fátima Araújo e Oscimar Gonçalves dos Santos, separados anteriormente à descoberta da gravidez. Cresci em um sítio, no seio de minha família materna, sendo criado até os 08 anos de idade, por meus avós Aparecida e Álvaro. Após o falecimento de ambos, passei a viver com minha eterna mamãe e meu padrasto, Edi Carlos Araújo Prestes, que fez por mim o que muitos pais biológicos não fazem. Cresci em uma família grande, cercado de afeto, amor e união. Morando com mamãe e meu padrasto em uma pequena casa de madeira, dividi meus doces anos de infância com Mariane Araújo Prestes, minha irmã, e também com meus tios gêmeos, Maicon Willian Mattos de Araújo e Wellington Maicon Mattos de Araújo.

Iniciei minha vida escolar aos 07 anos de idade. Sem cursar a Educação Infantil, fui matriculado diretamente no Ensino Fundamental I, na Escola Municipal Maria Lenira de Carvalho Oliveira, na cidade de Jaboti- PR. Relatam as

professoras que eu era o aluno mais tímido da turma, franzino e com medo. Nos primeiros dias de aula, mostrava-me inseguro frente aquele ambiente novo. Professoras Vanderleia e Rosane contam que eu era o único da turma que não tinha passado pela Educação Infantil, mas que fui o primeiro da turma a começar a ler. Tenho um carinho enorme por elas.

À medida que fui crescendo, meu encanto pelo universo escolar foi só aumentando. Sentia-me tão à vontade na escola que, para mim, era um prazer ir a ela. Mamãe contava que por diversas vezes, chorei em dias de chuva por não poder ir à escola. Sempre me destaquei com boas notas, do Ensino Fundamental ao Médio e também no Superior. Sempre fui muito elogiado na escola pela inteligência e respeito. Tive apenas uma única “nota vermelha” em toda minha trajetória na Educação Básica. Em minha defesa, por erro do professor que não corrigiu uma das questões da minha prova. O ponto foi somado à nota do bimestre seguinte, pois as notas já haviam sido lançadas no sistema. A única reclamação que minha mamãe tinha era que eu conversava muito, o tempo todo. Acho que isso não mudou até hoje. Ao fim do Ensino Médio, em 2010, senti a necessidade e a pressão social de ter um curso superior.

Na minha família, não tínhamos muita experiência com cursos superiores. Na época, somente um primo meu cursava “faculdade”. Ele era o primeiro da família. Álvaro José de Araújo, para nós, um orgulho. O primeiro entre nós a chegar ao Ensino Superior. Sempre me inspirei nele. Ele cursava Sistemas de Informação na Faculdade de Educação, Administração e Tecnologia de Ibaiti-FEATI. Aturdido devido à pressão da escolha do que “ser”, profissionalmente falando, me inspirei novamente em Álvaro e prestei, ainda em 2010, o vestibular para o mesmo curso que ele. Fui aprovado e em 2011 iniciei o curso. Odiei! Sentia-me completamente perdido. Não entendia os conceitos e, por 08 meses, me esforcei para continuar, mas não consegui. Fui vencido pela disciplina de “Algoritmo” e em 11 de agosto de 2011, tranquei o curso.

Coincidentemente, o curso de Sistemas de Informação era no mesmo corredor que o curso de Pedagogia. Lembro-me de presenciar algumas atividades acadêmicas que eram realizadas em um espaço comum da instituição e me interessar muito pelo que via. A docência me encantava os olhos. Em uma conversa com mamãe, ela preocupada com o trancamento do curso, insistia para que eu não desistisse de estudar. Ela não teve muitas oportunidades, mas todas as

que eu tive, ela fez o impossível para que eu conseguisse aproveitar. Ela foi meu anjo aqui na Terra. Ela é a mão invisível por trás do meu brilhantismo. Retomando, na conversa sobre o trancamento do curso, para tranquilizá-la, eu disse que no ano seguinte faria Pedagogia. Novamente, ela moveu céus e Terra para isso, pois a faculdade ficava numa cidade vizinha e eu trabalhava o dia todo. Ela organizou toda a logística para que, por 3 anos e meio, eu pudesse realizar o curso.

Eu iniciei o curso em 2012 e já nos primeiros dias me apaixonei. Encontrei-me! Era aquilo que eu queria para minha vida. Lembro-me que em uma das nossas primeiras aulas, a querida professora Fabiane Oliveira Mello, durante sua apresentação, nos disse que ela era Mestra em Educação. Eu nunca tinha ouvido aquela expressão. Quando ela nos explicou o que era, eu não tive dúvidas, eu também queria ser Mestre em Educação. Ela nos explicou que para além do Mestrado, havia também o Doutorado e o Pós- Doutorado. Quanto mais ela falava, mais eu me interessava e internalizava que eu alcançaria aqueles títulos. Essa tese é parte de um sonho.

Nesse momento da minha vida, eu ainda trabalhava em uma fábrica de costura. Trabalhava das 07:00 às 17:00, embarcava no ônibus para ir à faculdade às 18:40 e retornava às 23:30. No ano de 2013, pedi demissão da fábrica de costura e comecei a trabalhar como estagiário na escola onde estudei a vida toda. Comecei no dia 08 de março de 2013, em uma turma de 1º ano, auxiliando a professora Adelita Moraes Alves, que se tornou uma grande amiga e me deu experiências práticas que eu tenho como base até hoje. No ano seguinte, em 2014, fui designado para trabalhar na Educação Infantil, com minha também grande amiga, Carina Tambolo. Foi um ano incrível, de muito aprendizado e experiências. Fiz, nesse mesmo ano, o meu primeiro concurso público. Era para o cargo de Professor de Educação Infantil, no município de Jaboti- PR mesmo. Passei e tendo somente a nota da prova por ainda estar no 2º ano do curso, fiquei em 15º lugar.

Meu contrato de estagiário de se encerrava ao final do ano de 2014 e, por ser bem quisto pelos alunos, professores, pais e responsáveis pelo bom trabalho que desempenhava, fui convidado a ser professor no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), no ano de 2015. E assim se sucedeu. Trabalhei por alguns meses, meio período na Educação Infantil e meio período no SCFV. Em meados de abril, prestei um novo concurso público, desta vez para o cargo de Pedagogo no município de Pinhalão- PR. Fiquei em 1º lugar,

somente com a nota da prova, pois estava cursando o último semestre e ainda não tinha títulos para apresentar. Concluí o curso em julho de 2015 e em 08 de setembro de 2015 comecei a atuar como Pedagogo no Centro Municipal de Educação Infantil Vovó Maria Benetti, na cidade de Pinhalão. Neste mesmo ano, movido pelo sonho de um dia me tornar doutor, decidi cursar uma universidade pública para me aproximar ainda mais da pesquisa, tencionando saber quais caminhos seguir para realizar meu sonho.

Prestei vestibular para o curso de Letras- Português/Inglês na Universidade Estadual do Norte do Paraná- UENP e fui aprovado. Em 2016, iniciei o curso na referida instituição, cujo campus se localizava na cidade de Jacarezinho, que ficava há 80 quilômetros de Jaboti, onde morava. Trabalhava todos os dias em Pinhalão, das 07:00 às 16:30, tomava banho na casa de meus tios e às 17:00 pegava o ônibus para ir estudar. Saía de Jacarezinho por volta das 23:30 e chegava às 01:30 da manhã.

Em 2017, fui chamado a assumir o concurso público da cidade de Jaboti, que passei em 2014. Assim, em 22 de maio de 2017, tornei- me Professor de Educação Infantil efetivo do Município de Jaboti, atuando no Centro Municipal de Educação Infantil Francisca Maria de Jesus. As condições para estudar ficaram ainda mais difíceis. Passamos a levar conosco, no ônibus, estudantes de uma outra cidade e, por isso, o ônibus passaria mais cedo em Jaboti. Me reorganizei para conseguir. Tomava banho ao 12:00, no CMEI, saía às 16:30 e tinha 5 minutos para ir até onde o ônibus estaria me esperando. Lembro-me da exaustão que sentia e de como foram tempos difíceis.

Em 2018, decorreu-se a mesma rotina iniciada em 2017. Nesse novo ano, conheci o professor Guilherme Magri da Rocha que hoje compõe a banca de avaliação desta pesquisa. Sendo extremamente gentil, conquistou a todos com sua simpatia e bom humor. Em 2019, mudanças significativas começaram a acontecer. Era o último ano do curso e, então, decidi que era hora de ir em busca de mais um degrau rumo ao meu sonho: era hora de me arriscar no Mestrado. Em conversa com algumas professoras do curso de Letras, foi-me explicado sobre grupos de pesquisa e como funcionam os processos seletivos de algumas universidades. Desde sempre meu interesse foi pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Nesse ano, foi lançado o edital para estudante especial nos cursos de Mestrado e Doutorado. Eu me inscrevi e fui aprovado na disciplina “O currículo em suas interfaces teórica e metodológica”, lecionada pela professora Adriana Regina de Jesus e, desde então, não nos afastamos mais. Ela também é outro anjo aqui na Terra. As aulas aconteciam às terças-feiras, das 08:00 ao 12:00. Eu acordava às 03:00 da manhã, ía de Jaboti à Londrina de carona com a ambulância da saúde, estudava, pegava Uber para a rodoviária de Londrina e lá pegava ônibus para Jacarezinho, para estudar à noite. O ônibus saía de Londrina às 13:00 e chegava em Jacarezinho por volta das 18:30, eu estudava e chegava em casa à 01:30 da manhã.

No final de 2019, me inscrevi para a seletiva do Mestrado em Educação. Fui aprovado em todas as etapas e escolhido para ser orientando da professora Adriana. Passei a fazer parte do seu grupo de pesquisa “Currículo, formação e trabalho docente” e estamos trilhando essa caminhada juntos até hoje. Em 2020 iniciei o curso, mas na segunda semana de aulas, por conta da pandemia da COVID- 19, o isolamento social foi decretado e as aulas passaram a ser remotas. Foram tempos sombrios. Um dos poucos privilégios que esse ano trouxe, certamente foi conhecer as professoras Sandra Aparecida Pires Franco e Marília Evangelina Sota Favinha, também membros da banca de avaliação desse trabalho. Professora Sandra sempre muito bem quista e renomada no departamento, tanto por seu profissionalismo, como por sua generosidade. Professora Marília nos foi um presente vindo do além-mar. Sempre muito solicita e agradável, conquistou-nos e se tornou uma grande referência para nós.

Em 2021, senti a pior dor da minha vida. Uma dor que não desejo a ninguém. Em 01 de Abril perdi minha mamãe. Ela testou positivo no dia 03 de março e foi internada dia 12. No dia 17 ela foi entubada e transferida para Arapongas- PR, mas não resistiu. O último dia que a vi em vida foi dia 17. Suas últimas palavras para mim foram “Eu te amo”. E tenho certeza que era verdade. Fique sem chão. E confesso que em grande parte do tempo e dos meus dias, ainda me sinto assim. Mesmo em meio à essa grande tristeza, em 28 de setembro defendi minha Dissertação e tornei-me Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Tão logo defendi já me inscrevi no processo seletivo para o Doutorado. O processo foi demorado, mas em janeiro de 2022 saiu o resultado e eu havia

novamente sido aprovado, tendo o privilégio de continuar sendo orientado pela professora Adriana.

Iniciei as disciplinas em março de 2022 e em uma delas, tive o privilégio de conhecer o professor Ricardo Lopes Fonseca, também membro da banca avaliadora. Sua disciplina era justamente sobre temas sociais emergentes e fortaleceu muito o meu interesse pela temática. Não posso deixar de destacar a qualidade das aulas, a paciência e a compreensão que o professor sempre teve comigo. Eu vinha para suas aulas às quartas, à noite. Saía da cidade onde morava às 16:30, viajava cerca de 2 horas e meia e muitas vezes, me atrasava um pouco. Sempre generoso, retomava orientações e discussões iniciais para que eu não ficasse aquém de alguma informação ou conhecimento.

Nessa mesma época, conheci as pesquisas, especialmente sobre currículo e formação docente, do professor Teodoro Adriano Costa Zanardi, também membro da banca avaliadora. Por discutir a mesma temática que minha orientadora, nosso grupo de pesquisa estudou alguns textos do professor e ele, gentilmente, participou como palestrante em eventos produzidos pelo grupo e também como membro de algumas bancas em que participei como ouvinte. Sempre muito profissional e atencioso, professor Teodoro ajudou com muitas reflexões e conhecimentos que me orientaram posteriormente em meus estudos e pesquisa.

Ainda em 2022, a prefeitura de Londrina- PR, lançou um edital de concurso público para professor da Educação Básica. Fiz o concurso disputando vaga com mais de 9.000 candidatos e fui aprovado na 230º posição. Em 2023, fui convocado, me mudei em 29 de março de 2023 e assumi a vaga em 03 de abril de 2023. Desde então, estou lotado no Centro Municipal de Educação Infantil Sandra Regina Maximiano Leme. 2023 foi um ano de muitos desafios, pois fiquei longe da minha família, morando sozinho em uma cidade em que eu não conhecia ninguém.

Em 2024, passei a ser membro da Comissão da Diversidade da minha escola, o que me impulsionou ainda mais a desenvolver essa pesquisa. À medida que participava dos cursos, me encantava ainda mais pelos novos conhecimentos. No segundo semestre, professora Adriana assumiu a coordenação da Revista Educação em Análise, a Revista do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, e junto dela, assumi a função de editor de seção, a qual desempenho até hoje. Iniciei nessa fase também, o exercício de coleta de dados da pesquisa e os primeiros escritos da tese.

Em 2025, as atividades acadêmicas se intensificaram tanto na revista, quanto no curso de Doutorado, pois me empenhei em terminar a coleta de dados e finalizar a escrita da tese para que pudesse, finalmente, concluir o curso. Nesse entremeio, junto à professora Adriana, professora Marília e outros colegas do curso, fui organizador do livro “Nas asas da leitura rumo ao além-mar: práticas de leitura na educação escolar no Brasil e em Portugal”, que foi publicado em setembro deste ano. Outro fato marcante de 2025 foi meu noivado. Aos 09 dias do mês de agosto, Bruno e eu nos aceitamos em casamento. É o início de uma linda e abençoada história.

Com essa breve biografia, gostaria de expressar a aproximação que eu tenho com a tese. Ela não se separa de mim. Ela nasceu dos meus longos anos de trabalho com a Educação Infantil. Não foi fácil chegar até aqui. Muitas renúncias, muitas festas em família sem participar, muitos encontros com amigos foram “deixados para a próxima”. Mas, como muito bem disse Santa Tereza D’Ávila “é justo que muito custe, o que muito vale!”. Encerro minha biografia com meus anseios atuais. Estou a poucos passos de concluir meu sonho e também de retornar para perto da família como sempre vivi. A diferença é que agora volto com um sonho na mala. Aos que chegaram até aqui, obrigado por me ouvir, ou melhor dizendo, obrigado por lerem-me.

1. 2 NOTAS INTRODUTÓRIAS À PESQUISA

Esta pesquisa não nasceu ao acaso. Ela é fruto de uma sementinha plantada no passado, mais especificamente nos meus anos de Mestrado, quando defendi minha dissertação intitulada “Entre bolas e bonecas, panelas e carrinhos: percepções acerca das questões de gênero e sexualidade no trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil”. Muitos pensamentos emergiram daquelas páginas escritas, principalmente quando comecei a assimilá-los com a minha realidade. Esta pesquisa nasce da minha experiência de chão de escola na Educação Infantil. Não falo de algo alheio a mim. Falo a partir das relações sociais e culturais que atravessam meu trabalho docente e minha formação humana. Eu pertenço à Diversidade. A Leitura Literária me é uma experiência de vida e quero que assim ela seja às crianças.

Em termos técnicos, esta pesquisa está vinculada ao curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, alinhada à linha de pesquisa 2, intitulada “Docência: Saberes e Práticas”, no núcleo I “Formação de Professores”. Vincula-se também ao Grupos de Estudos e Pesquisas “Currículo, formação e trabalho docente” (UEL/CNPQ). O projeto de pesquisa que originou a tese foi submetido em 25 de junho de 2022 ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina via Plataforma Brasil, e foi aprovado em 15 de fevereiro de 2023, sob a égide do protocolo nº 5.895.833 que regula e legaliza o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE (Anexo I), documento que respalda legalmente o pesquisador para realizar a coleta e tratamento dos dados.

A escolha do título está relacionada à prática docente do autor articulada ao tema da pesquisa. Embora haja consistentes pesquisas e debates sobre a utilização do termo “tio” ao invés de “professor”, entre as crianças o hábito ainda prevalece. Mas o foco central não é esse. É a narrativa que muitas crianças expressam a mim ao ouvirem histórias de sujeitos ou grupos sociais que se enquadram na Diversidade. Lá estão histórias nunca ouvidas. Trouxe a fala para o título, pois me faz sentido frente às discussões aqui realizadas.

A proposição desta pesquisa é movida pelas inquietações que nos perturbam. A saber, elas estão relacionadas às desigualdades sociais que tanto tem assolado nosso país. Analisar condições sociais que estão se estabelecendo no Brasil, certamente nos mostrará realidades totalmente marcadas por desigualdades e injustiças sociais. A maioria delas proveniente de relações sociais estabelecidas por grupos hegemônicos específicos que não aceitam as diferenças entre os sujeitos e passam inferiorizá-las e marginalizá-las. Há, claramente, uma negação à Diversidade.

Nos inquieta saber que a justiça social não atende a todos e todas como deveria e que, por conta disso, muitos direitos humanos têm sido cerceados. Enquanto profissionais que atuam com a formação humana dos sujeitos, não podemos nos distanciar dessas questões e nos abster de tentar superá-las. Brilhantemente, o autor Paulo Freire (2000, p. 24) infere que “[...] lavar as mãos do conflito entre os poderosos e os impotentes significa ficar do lado dos poderosos, não ser neutro. O educador tem o dever de não ser neutro”. Essa pesquisa representa o não lavar de nossas mãos. Enfrentaremos essas injustiças e

desigualdades para que ninguém seja discriminado/a ou tenha seus direitos negados.

Defendemos a educação em uma perspectiva humanizadora e transformadora da realidade social por meio da transmissão da cultura humana historicamente elaborada. Nesse contexto, refletimos sobre a Educação Infantil como etapa de formação fundamental para humanização das crianças. Compreendemos aqui, a criança como um sujeito "[...] capaz, produtor de cultura e portador de história. Tais considerações revelaram-se importantes para pesquisar a cultura infantil, sua produção e as condições em que esta se dá" (Finco, 2003, p. 90). Nesse sentido, percebemos a Educação Infantil como importante espaço para reflexões sobre as desigualdades sociais, contribuindo para que a formação das crianças seja uma formação crítica, permitindo-lhes conhecer, questionar e subverter relações sociais desiguais.

Diante de tais constatações, o problema de pesquisa que norteia as reflexões apresentadas nesta tese é o seguinte: Pensando na função social da escola na luta pelos direitos humanos e proposição de justiça curricular, como o trabalho pedagógico desenvolvido no espaço formativo da Educação Infantil tem propiciado práticas de Leitura Literária às crianças para lhes oportunizar reflexões sobre Diversidade?

Pensando nisso, reiteramos a necessidade de uma formação humana crítica na Educação Infantil, para que as crianças sejam inseridas num processo educativo que lhes garanta realizar objetivações acerca do contexto social real ao qual estão inseridas. E para isso, é fundamental que questões sobre Diversidade permeiem as práticas pedagógicas nesta etapa. A justificativa para esta pesquisa reside nas possibilidades didático-pedagógicas de utilização da Leitura Literária para se trabalhar questões referentes à Diversidade com as crianças, de forma a contribuir para uma formação humana, social e cultural crítica que lhes permita perceber as desigualdades sociais existentes e combatê-las, ao invés de perpetuá-las.

Para tanto, temos como objetivo geral compreender, por meio de percepções docentes, se práticas de Leitura Literária estão sendo desenvolvidas na Educação Infantil e se por meio dessas práticas, questões sobre Diversidade têm sido discutidas com as crianças. Em relação aos objetivos específicos, elencamos os seguintes: a) analisar a conceituações acerca da "Diversidade" e da "Leitura

Literária", para que possamos compreendê-las de forma objetiva; b) refletir aproximações entre educação, direitos humanos e justiça social, a fim de entender como elas se articulam no processo de formação humana dos sujeitos; c) investigar possíveis intersecções entre Diversidade, Leitura Literária, currículo e formação docente; d) conhecer as políticas públicas do município de Londrina para o trabalho com as questões sobre Diversidade na Educação Infantil; e) refletir sobre percepções e práticas docentes acerca do uso da Leitura Literária para abordagem de questões sobre Diversidade no espaço formativa da Educação Infantil, para que possamos compreender como esse trabalho pedagógico tem contribuído para a formação humana das crianças.

Pautada numa abordagem qualitativa, a pesquisa foi desenvolvida por meio de pesquisa de campo e bibliográfica. Sendo norteada por pressupostos crítico- dialéticos, as discussões foram orientadas pelos princípios da Teoria Histórico- Cultural. Os dados foram coletados via entrevistas realizadas com docentes da Educação Infantil do município de Londrina- PR que são membros da Comissão da Diversidade de suas instituições. O tratamento e análise de dados aconteceram com base nos preceitos teóricos da Análise do Discurso. Essa metodologia foi explanada com maior detalhamento na seção V.

A pesquisa defendeu a tese de que a Diversidade é uma condição humana extremamente importante para a sociedade, pela produção cultural, histórica e social dos grupos que a compõem e também porque ela engendra relações sociais que nos permitem refletir sobre desigualdades e questionar noções como justiça social e direitos humanos. Defendeu também que a temática seja discutida com as crianças na Educação Infantil, considerando as etapas do desenvolvimento infantil e as capacidades compreensivas relacionadas à faixa etária e suas funções psíquicas específicas. Ademais, considerando o contexto da Educação Infantil, defendeu ainda que Leitura Literária, enquanto fonte direta da produção humana, é um recurso didático pedagógico que, por excelência, pode favorecer a abordagem de questões sobre Diversidade com as crianças.

No que tange a organização da pesquisa, além desta introdução e das considerações finais, 5 grandes seções são apresentadas. Nesta introdução, que equivale à seção I, inicialmente, conhecemos uma breve biografia sobre o autor e na sequência, conhecemos os parâmetros legais que regulam a pesquisa. Depois,

apresentamos o problema de pesquisa, a justificativa, os objetivos, de maneira muito sucinta a metodologia e, por fim, a tese aqui defendida.

Na seção II, são apresentadas reflexões teóricas acerca do conceito de Diversidade. À medida que as discussões avançam, são apresentados subtópicos sobre os marcadores sociais que constituem o referido conceito. São explanadas percepções acerca de questões étnico raciais, gênero e sexualidade, da pessoa com deficiência e versamos sobre diversidade religiosa.

Na seção III, discorre-se a leitura como um processo histórico, social e cultural extremamente necessário à formação humana dos sujeitos. Em tópico específico, discute- se também elaborações conceituais acerca da Leitura Literária e sobre o trabalho com ela no espaço formativo da Educação Infantil com vistas a compreender as suas principais contribuições para a formação humana e desenvolvimento das crianças.

Na seção IV, apresentamos intersecções entre educação, direitos humanos e justiça social. Ao analisar tais intersecções foi possível refletir sobre aproximações existentes entre Diversidade, currículo, formação docente e leitura literária no contexto educativo da Educação Infantil, com vistas a entender como esses elementos se articulam e possibilitam que a apropriação cultural das crianças esteja pautada em princípios que respeitam os direitos humanos e corroborem para a consolidação de uma justiça social que seja realmente igualitária à todos e todas

Na seção V, estão dispostos os procedimentos metodológicos da pesquisa. Iniciamos esta etapa tratando sobre a abordagem sob a qual se pauta a pesquisa. Na sequência, discorre-se sobre a organização geral da pesquisa e caracterização dos participantes. Em seguida, apresentamos algumas considerações sobre a educação no município de Londrina, para entendermos como se estrutura o trabalho educativo na Educação Infantil. Apresentamos nesse momento, algumas considerações também sobre a Comissão da Diversidade para que possamos compreender como ela se fundamenta e quais princípios e finalidades norteiam as atividades desta comissão. Na sequência, apresentamos os preceitos basilares da Teoria Histórico-Cultural, perspectiva que norteiam nossas reflexões. Findamos essa seção tratando sobre a Análise do Discurso, método escolhido para tratamento e análise dos dados coletados.

Na seção VI, nos empenhamos à análise dos dados. A seção foi dividida em 5 subtópicos que correspondem, em ordem, às concepções conceituais

acerca da Diversidade e da Leitura Literária. Em seguida, as percepções sobre a relevância das temáticas no contexto da formação docente e na Educação Infantil. Doravante, discute-se as práticas pedagógicas de Leitura Literária desenvolvidas com as crianças para a abordagem e discussão da Diversidade. Na sequência, apresenta-se as obras utilizadas e reflete-se sobre elas. Finalizamos com a análise de dados apresentando constatações acerca da formação continuada.

A pesquisa é encerrada com a apresentação das nossas considerações finais gerais sobre todas as discussões produzidas. Em seguida apresenta-se as referências bibliográficas utilizadas para embasar teoricamente todos os conhecimentos apresentados. Por fim, estão dispostos os anexos e apêndices.

SEÇÃO II



Fonte: https://www.frm.org.br/conteudo/midias-educativas/noticia/o-que-voce-quer-encontrar-no-futura

DIVERSIDADE É PROGRESSO[1]
Tayná Mendes

[1] A imagem em formato de mapa do Brasil traz representações culturais brasileiras diversas e pessoas diversas existindo e interagindo, com a frase "Diversidade é progresso" na faixa da bandeira, em aquarela. Foi apresentada em um concurso promovido pela Fundação Roberto Marinho e Canal Futura no ano de 2023, com o intuito de comemorar os 26 anos do programa.

2- TIRANDO A DIVERSIDADE DO ARMÁRIO, DAS MAZELAS E DE QUALQUER OUTRO LUGAR QUE ELA ESTEJA EXCLUÍDA: ESTABELECENDO ALGUMAS COMPREENSÕES NECESSÁRIAS

Em formato do mapa do nosso país, a imagem acima nos permite refletir sobre a dimensão cultural diversa que constitui o Brasil. No centro, podemos observar a bandeira trazendo a frase “Diversidade é o progresso”. Ao entorno, podemos perceber diversos sujeitos e elementos que aludem à diversidade cultural, social, étnico racial, religiosa, ambiental, de gênero, musical, de fauna, de flora e humana que marcam e consolidam a história, memória e identidade do nosso país.

Produzida no ano de 2023, a imagem merece ser compartilhada para que se fortaleça a luta pela valorização e respeito à diversidade. Especialmente diante da realidade do nosso país, tão marcado por condições de desigualdade e discriminação, o conteúdo da figura precisa gerar em nós reflexões sobre a realidade, principalmente frente às intensas lutas travadas por diferentes grupos sociais em movimentos em prol da valorização, respeito e reconhecimento da diversidade como fator positivo e não uma ameaça.

Nesse contexto, iniciamos nossas discussões nessa seção voltando nossa atenção para o exercício de compreender objetivamente[2] a Diversidade em suas dimensões basilares conceituais, históricas e sociais. Para isso, partamos do entendimento de que ela corresponde ao “conjunto de diferenças e peculiaridades individuais” (Fernandes; Lippo, 2016, p. 37). Ampliando um pouco mais essa definição, constatamos que “pela dimensão da diversidade, os indivíduos revelam singularidades, apresentam diferenças em seu modo de ser, de se apropriar, de se adaptar ou de buscar transformar as relações vigentes” (Santos, 2009a, p.76).

Embora pareçam ser definições simples, as assertivas utilizadas para a conceituação de Diversidade requerem uma reflexão mais aprofundada. Isso porque a temática, principalmente no emergir do século XXI, tem estado em pauta em discussão no campo da política, da educação, da saúde, dos direitos humanos,

[2] Ao utilizar o termo “objetivamente”, buscamos aludir à ideia de uma compreensão crítica elaborada por meio da tomada de consciência acerca de determinado objeto do conhecimento. Essa tomada de consciência crítica permite ao sujeito compreender o objeto em suas dimensões históricas, sociais e culturais, ou seja, não é um conhecimento superficial do objeto, ao contrário, consiste na apropriação e assimilação aprofundadas do conceito considerando todos os seus processos constitutivos (Radford, 2018).

da segurança e da economia, sempre imbuída nesses espaços por disputas de poder. As peculiaridades e diferenças constitutivas dos sujeitos estão diretamente ligadas à sua formação humana, social e cultural, mas algumas delas, tais como etnia, raça, cor, deficiências, gênero, sexualidade e religião, ao longo da evolução da sociedade, foram intencionalmente problematizadas e deturpadas no imaginário social de forma a gerar processos sociais de desigualdade, discriminação e segregação. Tudo isso para garantir domínio e controle social (Santos, 2009; Fernandes; 2017).

Nessa dinâmica, as peculiaridades dos sujeitos, deixaram de ser características individuais e passaram a assumir dimensões mais complexas, sendo utilizadas então para caracterizar grupos sociais específicos, tais como os negros, as mulheres, os indígenas, as pessoas com deficiência, os quilombolas, os sujeitos LGBTQIAPN+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queers, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-binários e todas as demais orientações sexuais e identidades de gênero existentes), entre outros. O termo “Diversidade” passa agora então a ser utilizado para referenciar todos esses grupos sociais (Santos, 2009a).

Sobre toda essa dinâmica, as reflexões de Fernandes e Lippo (2016, p. 23) nos aludem à ideia de que “parece existir um conflito fundamental entre as exigências impostas aos sujeitos pelo contexto social e as condições singulares que os caracterizam”. Evidentemente, existe então, um elo entre o sujeito e o meio social, ou melhor dizendo, uma relação indissociável entre eles (Marx, 2010a; Vygotsky, 2010). Essa relação constitui a base da natureza humana. Para que possamos compreendê-la, constatemos que

> Toda pessoa possui, ao nascer, a condição de um ser humano no sentido de que nasce pertencendo a espécie humana. Igualmente, ela é um ser humano singular, no sentido de que se trata de um ser individualizado por características biológicas que herda geneticamente e que a singularizam como organismo. [...] Por outro lado eu afirmaria: ela nem é, ainda plenamente um ser humano, nem é ainda plenamente um indivíduo. Ela tornar-se-á um indivíduo e tornar-se-á um ser humano por meio de um processo educativo que é essencialmente social e cultural: a transmissão da riqueza material e espiritual necessária ao desenvolvimento da individualidade (Duarte, 2014, p. 38).

Em outras palavras, ao nascermos, somos considerados seres humanos, porque nascemos pertencentes à espécie humana, mas não somos plenamente humanos, pois ainda nos falta a aquisição de arcabouço cultural material e imaterial historicamente elaborado pelos sujeitos das gerações anteriores. Esse arcabouço será apropriado a partir da interação com o meio social (Marx, 2010a; Vygotsky, 2010). Ou seja, é a partir da relação dos sujeitos com o meio e com outros sujeitos que haverá apropriação de elementos culturais necessários à sua plena humanização.

Apropriadamente, sobre essa discussão, Marx (2007, p. 534) infere que “a essência humana não é uma abstração intrínseca ao indivíduo isolado. Em sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais”. Isso posto, numa explicação mais esclarecedora, os estudos de Vygotsky (2010, p. 697-698) aludem ao fato de que “o homem é um ser social, que fora da interação com a sociedade ele nunca desenvolverá em si aquelas qualidades, aquelas propriedades que desenvolveria como resultado do desenvolvimento sistemático de toda a humanidade”. Aqui está a interdependência mútua do sujeito para com a sociedade: a sociedade constitui o sujeito à medida que o humaniza por meio da cultura e ao mesmo tempo que se humaniza, passa a constituir também a sociedade e como tal, passa a humanizar outros sujeitos a partir da transmissão da cultura por ele apropriada.

Compreendida a relação entre sujeito e meio, prossigamos com nossas reflexões, a fim de entendermos o conflito basilar anteriormente mencionado acerca da conceituação de “Diversidade”. Corroborando com os pensamentos de Fernandes e Lippo (2016, p. 23), acreditamos que o ponto central do conflito seja uma suposta “concepção de ser humano, que está pautada numa homogeneização dos indivíduos”. Não se trata de uma concepção de uma minoria, mas sim, uma concepção arraigada no imaginário social a partir do pressuposto de que os seres humanos são todos iguais.

Temos que ser cautelosos diante de tal assertiva, pois ela tem premissas que podem ser utilizadas de forma a instigar desigualdades e preconceitos. Isso, pelo fato de que ela permite desconsiderar características e particularidades dos sujeitos sob a alegação de que as diferenças não existem, que somos todos iguais. Não! Não somos todos iguais. Somos todos diferentes. Somos todos seres humanos, mas temos nossas diferenças e elas impactam diretamente nas nossas experiências e vivências.

As discussões apresentadas por Duarte (2014) nos permitem constatar que sim, todos somos seres humanos, porque somos pertencentes à espécie humana, porém, experienciamos e nos apropriamos de formas distintas da cultura historicamente elaborada. Ou seja, nossa formação enquanto sujeitos humanos difere umas das outras a depender do contexto social do qual fazemos parte. Podemos concluir assim, que somos seres humanos diferentes.

Assim sendo, nos parece fundamental problematizar essa homogeneização projetada a partir da ótica da generalização dos sujeitos cuja premissa está embasada na condição de todos e todas sermos iguais. Essa problematização pode ser embasada pela constatação apresentada por Fernandes e Lippo (2016, p. 23- 24) de que precisamos “considerar o fato de a diferença ser constitutiva da humanidade”. Diante disso, a diferença é um fator ímpar na concepção de Diversidade.

À luz das contribuições de Sacristán (2002, p. 14) sobre essa discussão, podemos compreender que a “diversidade alude à circunstância dos sujeitos de serem diferentes”. Nesse sentido, e para reforçar o fato de que a homogeneização social dos sujeitos é infundada, Fernandes e Lippo (2016, p. 24) explicam que “não são alguns indivíduos que são diferentes. Cada pessoa possui a sua diferença”. Todo sujeito é diferente de outros, seja por características biológicas, como altura, peso, tons de pele, cor dos olhos, cor e texturas do cabelo entre muitos outros fatores que nos permitem perceber dessemelhanças, seja também por condições culturais, históricas e sociais que diferenciam pessoas e grupos uns dos outros.

Sobre essa questão das diferenças em específico, Sacristán (2002, p. 14) constata que a “diferença não é somente uma manifestação do ser único que cada um é; em muitos casos, é a manifestação de poder ou de chegar a ser, de ter possibilidades de ser e participar dos bens sociais, econômicos e culturais”. Destacamos na assertiva o trecho que fala sobre a diferença ser também uma manifestação que possibilita a participação nos bens sociais, econômicos e culturais, pois o que vemos na sociedade em termos de desigualdade, é exatamente a impossibilidade premeditada e intencional que alguns grupos sociais têm de participar da sociedade com plena garantia de seus direitos.

As desigualdades que acometem esses grupos são provenientes justamente de discursos e práticas sociais que consideram as diferenças como

ponto de classificação. A homogeneização sobre a qual tratamos em alguns parágrafos acima, nada mais é que uma premissa para classificar sujeitos e tentar lhes enquadrar em suposto padrão. Obviamente que não são todos que se enquadram e são esses que formam os grupos sociais que atualmente constituem o campo que aqui chamamos de Diversidade.

Em suma, temos plena

> [...] convicção de que cada indivíduo possui inúmeras características que o diferencia dos demais. Entende-se, também que a multiplicidade de expressões singulares se inscreve em um mundo padronizado, mediado por relações de exploração e desigualdades (Fernandes, 2017, p. 143).

A máxima apresentada nos reforça como as particularidades e diferenças dos sujeitos, para além das questões individuais, estão imersas em um espaço de padronização, de disputas de poder e validação constante dessas diferenças como atendentes ou divergentes do que é socialmente imposto e tido como adequado ao padrão. Concordamos com Fernandes (2017, p. 143) quando ela afirma que “não é possível negar a tendência padronizante que existe na sociedade e na divisão entre as classes sociais”.

Trata-se, na verdade, de um “processo que cria a norma e, a partir dela, o que fica fora é desvio. Sendo assim, será julgado como inadequado e indesejável” (Fernandes, 2017, p. 145). Se voltarmos nossa atenção para esse processo, podemos concluir que o padrão socialmente estabelecido tem como perfil de sujeito ideal o homem, de cor branca, heterossexual, cristão, sem deficiência, classe média urbana e cristão (Araújo, 2021). Com tais particularidades, essa tornou-se uma espécie de “identidade referência. Ela ascende ao centro da sociedade e passa a ser o estereótipo que almejamos ter e o lugar que almejamos ocupar” (Araújo, 2021, p. 15-16).

Ter conhecimento sobre essa padronização é necessário para que possamos compreender como e quais sujeitos são marginalizados (no sentido de serem direcionados à margem e não ao centro da sociedade) e passaram a ser alocados no campo da Diversidade ao longo do tempo. Sobre isso, os conhecimentos de Araújo (2021, p. 16), nos possibilitam constatar que no cerne do “grupo marginalizado, obviamente, encontram-se as mulheres, os homossexuais, os negros, indígenas, os pobres, os adeptos de outras religiões alheias ao cristianismo

ou os que não possuem crença religiosa". Acrescentamos a essa lista também, as pessoas com deficiência, sujeitos LGBTQIAPN+ e quilombolas.

Julgamos necessário reiterar que essa marginalização está diretamente ligada às desigualdades sociais, preconceitos e estigmas que interferem diretamente na vida em sociedade das pessoas. Nos parece claro que o principal motivo pelo qual esses processos de marginalização e desigualdades se instauram, é o fato de que

> A diferença não é vista como distinção e sim como desqualificação. A diferença é percebida como a marca do desigual, como se fosse o desacordo, o desalinho ou o desvio. Não se considera o fato de que cada pessoa tem suas diferenças e que o conjunto delas constitui o mundo social se percebe o outro como o diferente. O equívoco está na distinção categorial, ou seja, se faz uma linha divisória entre a categoria dos "iguais" e a categoria dos diferentes. Nessa categorização recai a negatividade sobre aqueles que se diferenciam, como um estigma, uma marca. Há uma demarcação de fronteiras que separa o que permanece e o que fica fora. Assim, o mundo social se divide em "o nós e o eles" (Fernandes, 2017, p. 146).

A assertiva apresentada reverbera a questão da padronização dos sujeitos e como essa padronização gera uma lógica subversiva que ao invés de valorizar as diferenças, acaba por gerar representações sociais acerca destas, de forma que elas pareçam uma ameaça à ordem e ao funcionamento da sociedade (Santos, 2009a; Fernandes, 2017; Araújo, 2021). Para compreendermos todos os processos e todos os sujeitos que pertencentes à Diversidade, é necessário antes termos essa consciência acerca das diferenças no contexto social.

A sociedade torna-se assim, um espaço de disputa, pois, como debatido anteriormente, existe uma padronização dos sujeitos que determina quais deles serão os "normais" e quais deles comporão a Diversidade. São reflexões necessárias, pois "o campo social, por vezes, fecha as possibilidades de acesso ao seu meio àqueles que demonstram mais visivelmente as diferenças" (Fernandes; Lippo, 2016, p. 26). Enquanto sujeitos sociais que somos, nosso empenho deve ser na valorização da Diversidade e toda a cultura que é produzida pelos sujeitos que a ela pertencem. É preciso que cada vez mais se fale sobre a temática e lutemos para que a sociedade seja de fato um espaço para todos.

Não é um exercício simples ou de fácil solução. Para tal feito, é necessário romper com estigmas instaurados no passado, advindos de uma sociedade cuja realidade é a de um tempo retrógrado e que não é a mesma da contemporaneidade. Apropriadamente, Marx (1997, p. 21), desde muito antes, já fazia essa ponderação e afirmava que

> Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos.

O legado das gerações anteriores era pautado em uma modelo de sociedade que no decurso do tempo passou por mudanças significativas em termos políticos, tecnológicos, educativos, ambientais e sociais e que nos dias de hoje não nos permitem mais conceber a padronização dos sujeitos como algo natural ou justo, mas ao contrário, nos alertam para a necessidade de valorização da Diversidade enquanto possibilidade de aprendermos e desenvolvermos nossa sociedade aproveitando o que há de melhor nas diferenças constitutivas de nós e da sociedade como um todo.

Nesse contexto, a “Diversidade” se tornou um campo social utilizado para abrigar e referenciar diferentes grupos sociais marginalizados. Assim, defender a “Diversidade” significa enfrentar um sistema que a todo tempo silencia vozes, histórias, culturas e sujeitos. A construção de uma sociedade mais justa, igualitária e humana depende diretamente do espaço dado aos diversos grupos sociais que a compõem. Sobre isso, Fernandes e Lippo (2016, p. 31) explicam que se faz necessário “reconhecer que as nossas diferenças singulares precisam ter espaço criativo e ativo para a construção de uma sociedade verdadeiramente humana, construída em um ritmo próprio a cada ser social”.

Assim, ante as discussões tecidas, compreendemos a Diversidade como o espaço onde se alocam sujeitos em sua dimensão cultural, histórica e social, mas que, numa concepção excludente e segregatória, não atendem à homogeneização geral da vida humana (Fernandes; Lippo, 2016). Assim sendo, temos uma concepção de Diversidade relacionada ao conjunto de tudo aquilo que se mostra como diversos, como diferente e desviante do suposto sujeito padrão. Utilizamos o termo para referenciar, respeitar e dar espaço aos mais diversos

sujeitos e grupos sociais, constituídos e marcados por diferenças que lhes ocasionam estar à margem da sociedade.

Julgamos necessário esclarecer aqui, diante de todas as considerações já tecidas, a questão das menções a grupos sociais. Embora as diferenças sejam particulares de cada um, grupos de pessoas têm específicas diferenças em comum, como por exemplo, diferenças étnico-raciais, de gênero, de sexualidade, de religião, de classe social, entre outras. Tratar sobre grupos sociais, nos parece necessário para que deixemos de olhar a individualidade do sujeito e lhes possibilitemos serem pertencentes a um espaço social maior, circundado por outros sujeitos que lhes humanizam e são por ele, também humanizados.

Isso porque,

> Os grupos, entendidos como possibilidade da interligação entre seres singulares entre si por alguma coisa em comum, podem constituir espaços de reconstrução da capacidade relacional das pessoas que ali compartilham alguma experiência. O dia-a-dia da vida de cada pessoa produz específicas experiências de singulares maneiras. Embora essas vivências sejam únicas para cada indivíduo em seu cotidiano, elas podem ser compartilhadas entre diferentes pessoas. As pessoas são diferentes, as experiências são vividas particularmente, mas o que há em comum é o fato de a cotidianidade, ou seja, tudo aquilo que é humano é vivido e sentido objetivamente e subjetivamente (Fernandes, 2017, p. 157).

À medida que esses grupos se estruturaram e foram fortalecendo suas lutas, foram se consolidando e as diferenças as quais os uniram e constituíram como grupos passaram a ser vistas com muito mais atenção e visibilidade. Discutir essas diferenças é fundamental para que possamos romper com sistemas e categorias de classificação que organizam a vida social de maneira desigual, excludente e segregatória.

Compreendida a conceituação de Diversidade, na sequência, vamos discutir alguns marcadores sociais de diferenças que acabam por caracterizar grupos específicos sobre os quais comentamos em momentos anteriores dessa seção. Embora saibamos que existem variados marcadores sociais de diferença, nosso foco de interesse aqui recai sobre alguns em específico e por isso, discutiremos aqui aqueles que estão relacionados a questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade, o caso das pessoas com deficiências e a diversidade

religiosa, a fim de compreendermos como eles têm se desvelado na sociedade e constituído o campo da Diversidade.

2.1 Questões Étnico- Raciais

Uma vez que nos empenhamos em estudar a Diversidade, é inevitável que nos defrontemos com questões étnico-raciais, especialmente pela grande visibilidade que elas vêm recebendo no cenário mundial. Estudá-las é um exercício fundamental, pois a sociedade tem estabelecido ao longo dos tempos, relações desiguais, desumanas e extremamente injustas para com grupos sociais tendo como base questões de raça e etnia.

As condições de submissão, exploração e massacre aos quais foram submetidos os negros e os povos indígenas ao longo da história, nos fazem perceber como a sociedade tem se configurado de forma violenta para lidar com a existência e permanência desses grupos no espaço social. Acerca dos povos negros, a história e a memória não nos deixam esquecer a barbárie que foi o racismo e de como ainda nos dias de hoje, precisamos nos manter alerta para que sejam de fato extinguidas, quaisquer ações e resquícios que dele ainda perdurarem.

Certamente, o racismo foi (e ainda é) o maior e mais grave problema já enfrentado no mundo todo acerca das questões étnico raciais. A saber, o racismo é

> [...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (Almeida, 2018, p. 25).

Para que possamos compreender melhor o racismo, é necessário que rememoremos o processo de colonização, principalmente das Américas, as quais tiveram o povo europeu como seus principais colonizadores. O período da colonização nos interessa justamente porque foi a partir dele que se estabeleceu uma espécie de “ciência eurocêntrica”, sobre a qual Moura (1994, p. 4) comenta que

> Com a instalação e o dinamismo do sistema colonial e seu desdobramento imperialista, ela se estende ao resto do mundo e aí procura ter uma visão mais abrangente e sistemática, unindo todas as diferenças étnicas europeias em um bloco compacto – o branco –,

> que passa a se contrapor ao restante das populações não civilizadas, dependentes, e racialmente diversas das matrizes daquele continente. Não se cogita mais nas diferenças entre o nórdico, o alpino, o mediterrâneo, que passam a ser, de modo genérico, componentes da raça branca. E essa raça tinha por questões de superioridade biológica o direito de tutelar os demais povos.

Essa dita “ciência eurocêntrica” instaurou por todo mundo o equivocado pensamento de que a raça branca seria superior a qualquer outra. Sem dúvidas, foi uma das premissas basilares para que o racismo se desvelasse e tomasse as proporções que tomou. Certamente, foi um problema de ordem social que interferiu nas mais diversas esferas da sociedade. Os postulados de Almeida (2018, p. 22) nos ajudam a compreender que essa classificação de seres humanos serviu como “uma das tecnologias do colonialismo europeu para a destruição dos povos nas Américas, da África, da Ásia e da Oceania”. Nesse contexto, “depreende-se, daí, que a escravidão na América Latina, por quase 400 anos, foi fruto da colonialidade eurocêntrica opressora e dominante” (Abramides, 2021, p. 16).

Certamente que os negros foram os mais prejudicados nesse cenário. A escravidão é prova disso. Apropriadamente, Vidal (2021, p. 142) assevera que “a escravidão atingiu não só a força de trabalho negra como também, de forma compulsória, buscou aniquilar a história, arte, costumes, tradições e tudo que conferia identidade aos africanos, ferindo a constituição destes enquanto sujeitos”. A escravidão foi, sem dúvidas, um massacre hediondo à população negra. Tão severas e hostis eram as premissas escravistas, que

> [...] a imagem do negro tinha de ser descartada da sua dimensão humana. De um lado havia necessidade de mecanismos poderosos de repressão para que ele permanecesse naqueles espaços sociais permitidos, e, de outro, a sua dinâmica de rebeldia que a isso se opunha. Daí a necessidade de ser colocado como irracional, as suas atitudes de rebeldia como patologia social e mesmo biológica (Moura, 2019, p. 46).

A assertiva nos revela como as vidas do povo negro foram banalizadas a ponto de serem destituídos da condição humana. A escravidão é a expressão máxima de um racismo desenfreado que mancha a história de muitos países com sangue de negros e negras que perderam suas vidas de formas desumanas e violentas para fomentar o enriquecimento de povos brancos colonizadores (Moura, 1994; Almeida, 2018; Abramides, 2021).

Por trás disso, a intenção maior dos colonizadores era a acumulação de capital por meio da superexploração do trabalho dos povos escravizados. Grande estudioso das relações sociais e das influências e atravessamentos do capitalismo sobre estas, Marx (2013, p. 464) alertava que “o trabalho de pele branca não pode se emancipar onde o trabalho de pele negra é marcado a ferro”. Tal posicionamento do autor era uma constatação e um alerta de que não haveria qualquer tipo de vantagem nessa disputa entre raças. Exemplo disso foi a paralisação que diversos países sofreram em suas economias assim que o fim da escravidão começa a ser projetado pelos países, ocasionada pelas exigências de melhorias das condições de trabalho, como é o caso da reivindicação por uma jornada de trabalho de 8 horas.

No caso do Brasil essas discussões tardaram a chegar e tardaram mais ainda em serem colocadas em prática. Prova disso é a marca que nosso país carrega de a escravidão ter perdurado aqui por longos 388 anos e ainda nos dias de hoje, presenciarmos tantos casos de racismo. Análises históricas acerca da escravidão e do racismo em nosso país, indicam que

> [...] nunca, na história das sociedades, se desenvolveu um racismo tão dissimulado como o da sociedade brasileira. A rigor, aqui se produziu um tipo de racismo sofisticado e perverso que, amparando-se no discurso da “democracia racial”, construiu desigualdades, violação de direitos e violência (Martins, 2013, p. 13).

Ao falar do racismo, no entanto, não podemos ser inocentes e acreditarmos que ele já foi superado. Atualmente, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no segundo trimestre de 2024, a população negra do correspondia a 56,7%, ou seja, mais da metade da população do país é negra. Nesse contexto, o Atlas da Violência (2023) realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), revela em seus dados atuais, que em 2022 foram contabilizados 35.531 casos de homicídios de pessoas negras no país. O racismo, infelizmente, não está superado.

Incontestavelmente, a escravidão faz parte da formação histórica, cultural e social do nosso país e de todo o mundo, principalmente para os povos africanos, tão assolados por ela. Todavia, os negros não foram o único grupo étnico racial massacrado e assolado pela escravidão. Os povos indígenas foram também

um grupo populacional que sofreu amargamente as consequências do racismo e da escravidão.

Não obstante do massacre aos negros, os atentados cometidos contra os povos indígenas também resultam por influência do povo europeu. Por meio das proposições apresentadas por Viana (2021, p. 3) nos é possível constatar que “o genocídio das populações indígenas é apenas a realidade mais visível e cruel de um processo que começou com a expansão capitalista europeia que, por sua vez, para infelicidade dos índios, proporcionou a “descoberta” da América”. Por todo o mundo, à medida que a colonização chegava, indígenas tinham suas aldeias devastadas, fato que, ainda na visão de Viana (2021, p. 3), consistia num etnocídio, visto que “trata-se da destruição de grupos étnicos inteiros”.

Isso porque, de acordo com as inferências de Bezerra (2018), os europeus tinham duas visões muito específicas sobre os povos indígenas, sendo que

> A primeira os reconhecia como seres humanos “decaídos”, e, sendo assim, como filhos de Deus e portadores de alma precisavam ser salvos por meio do evangelho. A segunda colocava-os como seres inferiores, criaturas bestiais que não poderiam ser cristianizadas, seriam, portanto, mais úteis mortos ou feitos de escravos (Bezerra, 2018, p. 19).

Essas concepções eram utilizadas como justificativa para o assassinato e escravidão dos indígenas por todo o mundo. Trata-se de perspectivas extremamente preconceituosas e que foram responsáveis pela aniquilação de milhões de indígenas por todo o mundo. Aqui no Brasil, essas visões culminaram em um processo que ficou conhecido com Guerra Justa, que consistiu na

> [...] escravização justificada pela cristianização dos humanos. Primeiro em 1548, com o regimento dos Tomés e Souza autorizando a “guerra a quem resistir”, em seguida com a bula papal de 1570, autorizando a escravização de indígenas apenas em se tratando de “Guerras Justas”. A escravização dos indígenas foi o principal motor do escravismo até 1700 no Brasil, e permaneceu durante todo o escravismo colonial. As Guerras Justas e a escravidão dos “Índios de Corda”, que supostamente teriam sido resgatados pelos colonizadores por estarem em perigo de canibalismo em outras aldeias, seriam as justificativas de escravização permitidas pela legislação (Teles, 2022, p. 71).

A citação nos revela os motivos da aniquilação quase completa dos povos indígenas em nosso território. Atualmente, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os dados mais recentes remontam ao ano de 2022, e indicam que a população indígena chega a 1.693.535 de pessoas e corresponde a 0,83% da população total do país. Já o Atlas da Violência realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) no ano de 2023, revela em seus dados atuais, que em 2021 foram contabilizados 200 casos de homicídios de pessoas indígenas no país. Os povos que antes eram os únicos habitantes de nosso país, hoje não contabilizam nem 1% da população e precisam lutar incansavelmente por seus direitos e espaços.

Aconteceu aos indígenas o mesmo processo de destituição da condição humana ao qual foram submetidos os negros. Certamente que essas condições de escravidão e racismo tão severas e violentas, acabaram por refletir na imagem que se tem do Brasil, como sendo “um país formado a partir de um modelo de colônia de exploração mantido a partir de um sistema escravista de indígenas, negros e negras [...]” (Madeira; Gomes, 2024, p. 45).

Embora nossas discussões remontem da época da colonização do país, ainda nos dias de hoje existe uma forte luta sendo traçada pelo movimento negro e pelo movimento indígena contra os resquícios que perduram do racismo e escravidão. Diariamente, temos acesso por vias midiáticas sobre notícias de atitudes de racismo ou das lutas dos indígenas pela valorização de sua cultura e defesa de suas terras.

Certamente, as representações sociais estabelecidas na época da colonização por questões étnico-raciais, marcaram profundamente a identidade dos povos negros e indígenas a tal ponto que, ainda na contemporaneidade, eles precisam manterem-se em lutas por seus espaços e direitos a todo tempo. Observamos que as questões étnico-raciais foram utilizadas como marcadores sociais de diferença em níveis extremos que hoje constituem também o campo da “Diversidade”. Na sequência, discutiremos questões referentes a gênero e sexualidade, outros marcadores sociais de diferença que constituem o campo da “Diversidade” e tratam sobre a realidade de mulheres e sujeitos LGBTQIAPN+.

2.2 Questões sobre Gênero e Sexualidade

Ao analisarmos condições sociais geradoras de desigualdade, certamente as questões referentes à gênero e sexualidade, em algum momento, irão aparecer. Principalmente se formos analisar os papeis e espaços sociais da mulher e dos sujeitos LGBTQIAPN+ no decurso da história da constituição da sociedade. Para que possamos iniciar as discussões deste tópico, gostaríamos de conceituar os marcadores sociais gênero e sexualidade que, embora estejam relacionados, são elementos distintos com significados distintos.

Iniciemos pela compreensão de que gênero

> [...] é o que determina aquilo que culturalmente seriam características do ser “Masculino” e do “Feminino“: forma física, anatomia, maneira de se vestir, falar, gesticular, enfim, as atitudes, os comportamentos, os valores e os interesses de cada gênero (lembrando que essas características são designadas pela sociedade culturalmente dominante). [...] portanto, elas representam uma categoria histórica e não são naturalmente determinadas (Bonfim, 2012, p.37).

Em outras palavras, o gênero pode ser considerado um elemento constitutivo da identidade dos sujeitos, por meio do qual eles se identificam como homens ou mulheres e passam a expressar essa identificação em seus corpos submetendo a eles adereços e comportamentos que de alguma forma lhes corresponde ao gênero com o qual se identificam. Como indicado pela autora, tais características são pré-designadas pela sociedade, logo, gênero não é algo biologicamente determinado.

Os estudos de Judith Butler são considerados clássicos no que diz respeito às questões de gênero. A autora, com propriedade, afirma que “o gênero é culturalmente construído” (Butler, 2003, p. 24). Isso porque, ao longo de sua vida, o sujeito se defrontará com diversas expressões de gênero e expressará de maneira particular, tudo aquilo que ele identifica e acha válido para representar o seu gênero. Assim, gênero pode ser entendido como uma construção histórica, cultural e social. Histórica porque se estabelece para além das gerações e será desenvolvido ao longo da vida do sujeito. Cultural porque está intimamente relacionada aos fatores culturais da realidade de cada sujeito. Social porque é construído também na interação com outros sujeitos (Bonfim, 2012, 2018; Butler, 2003).

À medida que os estudos acerca das questões de gênero avançam, favorecem a ampliação do conceito acima apresentado ao indicarem que algumas

pessoas não transitam entre o binarismo do masculino e feminino e acabam se identificando como sujeitos não-binários, que transpõem em suas identidades, elementos designados os gênero masculino, como também elementos designados ao gênero feminino, sem que um prevaleça sobre o outro (Araújo, 2021). Esses estudos romperam com a questão binária e revelaram ao mundo o conceito de identidade de gênero, que corresponde

> [...] à experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo biológico. A identidade de gênero inclui a consciência pessoal do corpo, no qual podem ser realizadas, por livre escolha, modificações estéticas ou anatômicas por meios médicos, cirúrgicos ou outros. Lembremos, em especial, das pessoas transexuais masculinas e femininas e das travestis. Todos(as) nós temos nossa identidade de gênero, pois trata-se da forma que nos vemos e queremos ser vistos, reconhecidos e respeitados, como homens ou como mulheres (Brasil, 2010, p. 18).

Essas identidades de gênero se referem então “a maneira como alguém se sente e se expressa como homem ou mulher para si e para as pessoas a sua volta, e como deseja ser reconhecido(a) pela sociedade” (Brasil, 2010, p. 21), reiterando que também pode se identificar como sujeito não binário. Compreendida a conceituação de gênero, passemos agora a entender o conceito de sexualidade para que ambos não sejam confundidos.

Para esse exercício, nos fazemos valer dos apontamentos clássicos de Foucault (1988, p. 100) para sabermos que a sexualidade pode ser entendida como

> Um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas estratégias de saber e de poder.

Nesse sentido, a sexualidade está relacionada às possibilidades que os sujeitos têm de viver e experenciar o sexo, tanto o biológico como o ato, por meio dos quais podem explorar os prazeres, interesses e desejos corporais. A sexualidade, todavia, se expande para além dos corpos e atinge o conjunto de relações sociais, culturais, políticas e históricas que criam discursos para legitimar e governar as possibilidades citadas anteriormente (Araújo, 2021).

Cabe destacarmos aqui que, assim como gênero, sexualidade é também um constructo histórico, social e cultural. Não é algo natural, dado ao sujeito, é inerente a ele. Nunca está pronto, acabado ou finalizado, pois será expresso ao longo de toda sua existência e marcará significamente sua realidade por discursos e práticas que a todo tempo serão defrontados para com imposições sociais no intuito de controlar e vigiar essas expressões (Foucault, 1988).

Sendo construções sociais, logo podemos constatar que as questões de gênero e sexualidade estão diretamente ligadas com a produção de relações sociais diversas. São justamente essas relações que nos interessam quando pensamos as questões de gênero e sexualidade dentro do campo da "Diversidade". Isso porque essas relações acabaram também por ocasionar desigualdades, discriminação e marginalização, especificamente contra as mulheres e os sujeitos LGBTQIAPN+.

No caso das mulheres, os apontamentos de Siqueira (2019) nos esclarecem que a origem da opressão contra elas começa justamente na organização da sociedade em classes antagônicas. A autora esclarece que

> Sua origem está ligada ao desenvolvimento da propriedade privada dos meios de produção, à dissolução das sociedades primitivas comunistas, ao aparecimento das classes sociais, com interesses inconciliáveis, e ao desenvolvimento das desigualdades materiais (econômico/sociais) entre os indivíduos. As diversas sociedades classistas ao longo da história da humanidade, como a sociedade escravista antiga, a sociedade feudal e a atual sociedade capitalista registram o submetimento das mulheres pelos homens, sob a base das classes sociais, fazendo com que a mulher fosse relegada às tarefas do lar, tais como o cuidado com os filhos e as atividades domésticas em geral (Siqueira, 2019, p.12).

Cabe ressaltar aqui que a organização da sociedade classista se deu concomitantemente com a padronização dos sujeitos apresentada na primeira parte desta seção. Nesse contexto, o papel social das mulheres e suas condições de vida passaram a ser deslegitimados e subjugados em relação aos homens, como se a mulheres, por questões puramente biológicas, fossem necessariamente inferiores aos homens. Nesse sentido, concordamos com os pensamentos de Bonfim (2018, p. 17) de que "a natureza humana é composta pelo masculino e feminino. A história, a política e a economia dispuseram uma composição social dominadora do masculino e puseram a mulher numa condição inferiorizada, diminuída na sociedade".

Nesse cenário, ao longo do processo de formação e desenvolvimento da sociedade, as mulheres vêm sofrendo todo tipo de violação de direitos, violência de gênero e opressão. O patriarcado talvez seja o grande responsável histórico por isso. Dá-se o nome de patriarcado a esse “regime da dominação-exploração das mulheres pelos homens” (Saffioti, 2004, p. 44).

Para que possamos compreender como funciona esse regime, precisamos entender que

> [...] o patriarcado serve a interesses dos grupos/classes dominantes e que o sexismo não é meramente um preconceito, sendo também o poder de agir de acordo com ele. No que tange ao sexismo, o portador de preconceito está, pois, investido de poder, ou seja, habilitado pela sociedade a tratar legitimamente as pessoas sobre quem recai o preconceito da maneira como este as retrata. Em outras palavras, os preconceituosos – e este fenômeno não é individual, mas social – estão autorizados a discriminar categorias sociais, marginalizando–as do convívio social comum, só lhes permitindo uma integração subordinada, seja em certos grupos, seja na sociedade como um todo (Saffioti, 2004, p. 123).

Não é difícil enxergarmos as mulheres nesse contexto. Ao longo da história as mulheres foram destituídas de seus direitos, sendo renegadas ao domínio de seus pais e maridos, para os quais, as únicas tarefas que lhes cabia era o cuidado da casa e dos filhos. Não tinham direitos. Não tinham espaços. Não tinham voz. Por muito tempo, a condição das mulheres foi uma condição de servidão e submissão às vontades de homens que se julgavam seus donos.

Ante tamanha repressão e desigualdade, no século XIX, um grupo reacionário de mulheres unidas se levanta contra a ordem patriarcal e começa a reivindicar os direitos das mulheres. Esse movimento, inicialmente, foi denominado como “Feminismo”. À medida que as lutas do movimento se fortaleceram, as mulheres, em sua grande maioria, parecem ter tomado consciência sobre suas condições e o movimento que antes as representava no singular, passou a ser tratado no plural como “Feminismos”, haja vista que cada mulher possui suas particularidades de acordo com o contexto no qual estava inserida (Bonfim, 2018).

Para melhor entendermos isso, pensemos que

> As mulheres que pertencem à classe dominante têm exatamente o mesmo interesse na conservação da sociedade capitalista que os seus maridos. As feministas burguesas lutaram, entre outras coisas, pelo direito das mulheres terem propriedades registradas em seu

> nome, e obtiveram este direito. [...] Sobre temas políticos e sociais fundamentais, não simpatizaram nem se uniram com as mulheres trabalhadoras, cujas necessidades podem ser satisfeitas somente com a desaparição deste sistema (Reed, 2008, p. 87).

Essa percepção sobre os diferentes interesses foi fundamental para que os feminismos pudessem atender à ampliação dos direitos políticos, civis e sociais das mulheres de diferentes classes. É claro, no entanto, que as conquistas dos movimentos não aconteceram de uma hora para outra e todas de uma única vez. Especificamente no caso do Brasil, para falar sobre essas conquistas, Duarte (2003) demarca “ondas” na história dos movimentos para se referir a momentos áureos de conquistas importantes. A analogia a ondas, se refere à “movimentação natural em seu interior, de fluxo e refluxo, e costumam, por isso, ser comparados a ondas, que começam difusas e imperceptíveis e, aos poucos (ou de repente) se avolumam em direção ao clímax [...]” (Duarte, 2003, p. 152). Assim sendo, são apontadas 4 ondas principais do movimento.

A primeira delas é conhecida como “As primeiras letras”, na qual a grande luta foi pelo direito de aprender a ler e a escrever, visto que era um direito reservado aos homens. Nesse cenário, em 1827 é promulgada a primeira legislação que autorizava a abertura de escolas públicas femininas. Anterior à essa legislação, as poucas mulheres que tinham acesso ao ensino e aprendizagem de leitura e escrita autorizadas pelos pais ou maridos, eram as que frequentavam conventos para se preparem para o casamento, ou as poucas escolas particulares nas casas das professoras, ou então o ensino individualizado. Porém, o foco principal dessas formações era apenas a aprendizagem de afazeres domésticos (Duarte, 2003).

À medida que as questões educativas se desenvolviam, uma nova necessidade entre as mulheres emergia e desencadeou a segunda onda dos movimentos feministas. Tratava-se do direito político ao voto. Essa segunda onda surge por volta de 1870, marcada por um espantoso número de jornais, defendendo “a igualdade, o direito da mulher à educação, e divulgando as realizações femininas em outros países. Outros jornais faziam apelos a favor do voto, à educação superior, à profissionalização feminina e à cidadania no país” (Duarte, 2003, p.156).

A terceira onda se acentua principalmente ao raiar do século XX com uma forte movimentação das mulheres pelo aprimoramento de seus direitos referentes à cidadania. Tratava-se de uma

> [...] movimentação inédita de mulheres mais ou menos organizadas que clamam alto pelo direito ao voto, ao curso superior e à ampliação do campo de trabalho, pois queriam não apenas ser professoras, mas também trabalhar no comércio, nas repartições, nos hospitais e indústrias (Duarte, 2003, p.160).

À essa altura, muitos direitos das mulheres já se consolidaram e foram alcançados. Porém, à medida que a sociedade avançava, novas demandas sociais surgiam, tais como o acesso e domínio à tecnologia. E foi justamente isso que marcou o surgimento de uma quarta onda dos movimentos feministas. A internet surge como um campo de possibilidades para o reverberar das ideias e lutas feministas. Nesse cenário, a quarta onda reivindica a “atuação nos meios de comunicação digitais” (Perez; Ricoldi, 2018, p. 08). O surgimento da internet impulsiona os ideais feministas em uma velocidade nunca vista antes, conseguindo atingir o mundo todo e expandir as lutas das mulheres por todo o mundo.

É indiscutível como a organização e atuação dos movimentos feministas foram essenciais para as conquistas dos direitos das mulheres. Todavia, não podemos acreditar que todas as desigualdades foram superadas. Ao contrário, ainda há muito pelo que se lutar. Embora as mulheres tenham conquistado muitos espaços, ainda existem casos de desigualdade salarial em relação aos homens, casos de violência doméstica e até altos índices de feminicídio. Sobre isso, nos dias atuais, embora tenham tido avanços nesse quadro, o Atlas de Violência (2023) nos revela que no ano de 2021, foram contabilizados 3.858 casos de assassinato a mulheres no país. A luta pela vida e direitos das mulheres não pode parar.

Além das mulheres, os sujeitos LGBTQIAPN+ também são outro grupo social fortemente marcado pelas desigualdades de gênero e sexualidade. Assim como o caso das mulheres, dos negros e dos indígenas, os sujeitos LGBTQIAPN+ passaram a serem oprimidos quando se identificaram como um grupo e passaram, em certa medida, a representar uma ameaça à ordem socialmente estabelecida a partir da padronização dos sujeitos (Peixoto, 2018; Green, 2012).

Cabe ressaltar que as manifestações desses sujeitos enquanto grupo, foram tardias, porque as questões de gênero e sexualidade atreladas a eles, em muitos países, eram passíveis de morte. No caso do Brasil, essas discussões ganharam força entre os anos de 1960 e 1970 considerado um período revolucionário principalmente no campo político, quando muitos movimentos sociais passaram a reivindicar os direitos de seus constituintes. E foi nesse contexto de

revoluções sociais que o movimento viu oportunidade para manifestar suas lutas em prol de direitos, respeito e igualdade (Paula et al. 2023).

Nesse contexto, os estudos de Green (2012) nos apresentam 5 enquadramentos ideológicos que justificavam a opressão contra os sujeitos LGBTQIAPN+ ao longo da história. O primeiro deles, no bojo das revoluções, “ligava a homossexualidade ao comportamento burguês e, portanto, à contrarrevolução” (Green, 2012, p. 71). Num contexto em que se lutava contra a classe burguesa, certamente que essa justificativa era constantemente utilizada para deslegitimar os direitos dos homossexuais e lhes relegar ao silenciamento que viveram durante toda a história, mas que buscavam sair dele justamente naquele cenário.

O segundo enquadramento ideológico, referia-se à concordância da sociedade para com “conceitos médicos e psiquiátricos, a partir dos quais a homossexualidade era uma degeneração física e emocional” (Green, 2012, p. 71). Certamente, um dos argumentos mais fixados no imaginário social foi este sugerindo a homossexualidade como uma patologia. Essa afirmativa fez surgir grupos, principalmente religiosos, que se empenharam em realizar a “Cura gay” por meio de tratamentos intensivos em terapias conversivas, a grande maioria conduzida por psicólogos. Somente no final do século XX, mais especificamente nos anos 90, que a Organização Mundial da Saúde (OMS) emitiu posicionamento reiterando que a homossexualidade não é uma doença

Todavia, somente em 1999, o Conselho Federal de Psicologia emitiu a Resolução nº 001/1999 que determinava “que profissionais de Psicologia não podem desenvolver ou contribuir com ações que patologizem as homossexualidades, ou oferecer tratamentos de cura das homossexualidades” (Garcia; Mattos, 2019, p. 57). Durante anos e até hoje a luta do movimento enfrenta resquícios dessa comparação e precisa provar constantemente que a homossexualidade não é e não deve ser considerada uma patologia.

O terceiro enquadramento “se baseava nos ensinamentos católicos tradicionais que consideravam a homossexualidade uma abominação moral” (Green, 2012, p. 71). Novamente a religião intervém na pauta LGBTQIAPN+ condicionando uma representação social equivocada, pautada em preceitos bíblicos para justificar preconceitos e desigualdades sociais. Tais posicionamentos religiosos, embora datados do século passado, ainda hoje na contemporaneidade podem ser observados. Isso nos mostra que não foram totalmente superados.

Na sequência, o quarto posicionamento consistia numa espécie de “sentimento anti-imperialista associado ao comportamento homossexual e críticas à homofobia com influências alheias e estrangeiras” (Green, 2012, p. 71). Ao reivindicar seus direitos, os homossexuais passaram a ser vistos como reacionários às determinações sociais estabelecidas e daí o sentimento anti-imperialista, como se estivessem confrontando e lutando contra o governo. Surge em meio a esses processos, a concepção de homofobia para se referir às diversas atitudes, discursos e comportamentos que acabavam por discriminar os homossexuais. Todavia, principalmente nos Estados Unidos, já havia uma frente conservadora criticando e até combatendo essa concepção “homofobia”. Tudo isso para impedir que a causa do movimento perdesse força e os direitos dos sujeitos fossem-lhes negados.

O quinto e último enquadramento ideológico socialmente construído se relacionava a “conceitos populares que rejeitavam a homossexualidade masculina, uma vez que isso implicava a feminização da masculinidade” (Green, p. 71). Esses pensamentos eram duplamente discriminatórios, porque discriminavam os homossexuais e atingiam as mulheres. O pensamento que se tinha é que os homossexuais seriam inferiores porque pertenciam mais ao campo do feminino do que ao masculino. Instigava-se um sentimento de traição, como se tivessem traído os homens e se aliado a mulheres. Renegado a masculinidade e escolhido a feminilidade para viver (Green, 2012).

Ante a esse cenário, vemos que as questões de gênero e sexualidade marcam a história de lutas de mulheres e de sujeitos LGBTQIAPN+ por espaços na sociedade e garantia de seus direitos. Nesse sentido, concluímos que

> As relações de gênero **e sexualidade** são parte da estrutura e da organização da sociedade tendo consequências mediatas e imediatas para a reprodução do ser social, o que significa reconhecer o gênero **e a sexualidade** como um elementos fundantes da vida social, participando da totalidade social, sendo utilizado para a naturalização de determinados fenômenos sociais como a violência contra a mulher, e acrescentaríamos, para a justificação da própria hierarquia de gênero (**Acréscimos nossos**) (Souza, 2014, p. 21).

Tais características ajudam na consolidação do gênero e sexualidade enquanto marcadores sociais de diferenças e por serem utilizados como prerrogativa de marginalização de sujeitos acabam por se encontrarem também no campo da “Diversidade”. Na sequência, discutiremos questões referentes às

condições das pessoas com deficiências e como suas diferenças têm sido desigualmente consideradas e atendidas em relação às outras pessoas.

2.3 QUESTÕES SOBRE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS

Certamente, outro grupo social que se encontra alocado no campo da Diversidade são as pessoas com deficiência. A história nos revela que desde os primórdios da civilização humana já existiam pessoas com deficiências e desde lá se instaura o processo de marginalização e exclusão dessas pessoas. De um lado, tinha-se a visão dessas pessoas como sendo incapazes e inúteis para o trabalho. De outro, a visão religiosa que sinalizava que as pessoas com deficiências eram uma espécie de castigo às famílias pecadoras, dando uma conotação de demonização ou sobrenaturalidade a essas pessoas (Barbosa et al. 2017; Soares; Araújo, 2021).

Essas perspectivas resultaram em barbáries contra as pessoas com deficiências, que eram "destruídas de formas variadas, incluindo-se desde o abandono à própria sorte em ambientes agrestes e perigosos, até a morte violenta, a morte por inanição ou o próprio banimento" (Silva, 1987, p. 26). Essas visões acompanharam as pessoas com deficiências para além dos séculos e atreladas à padronização dos sujeitos, culminaram em processos de desigualdades sociais severas para esse grupo de pessoas. Nesse sentido, percebeu-se por muito tempo que "distanciadas das representações comuns à esfera humana, a deficiência também seria considerada indigna de receber os mesmos direitos, regras, formas naturais de convivência em sociedade" (Soares; Araújo, 2021, p. 625).

Mais um grupo de sujeitos que foram destituídos das suas condições humanas e relegados à margem da sociedade. As pessoas com deficiências foram, como apontado na última assertiva, por muito tempo impedidas de participar de forma natural da convivência em sociedade. Sua convivência era restrita ao seio familiar ou quando muito a unidades para tratamento de saúde. É como se as pessoas com deficiências somente existissem no espaço familiar e não fizessem parte da sociedade. Isso quando a criança com deficiência era abandonada nas portas de igrejas ou conventos.

A influência religiosa atuou em lados opostos na condição histórica da pessoa com deficiência. No início, influenciou nocivamente instituindo o caráter

sobrenatural a elas. Posteriormente, mais precisamente entre os séculos XVIII e XIX, a religião passa a expressar um novo olhar para essas pessoas, um olhar de piedade, subjugando-as como sofredoras, para as quais não se deveriam estender gestos de caridade. Com maior propriedade nessas discussões, Ribeiro (2003, p. 42) nos explica que

> Com a influência da doutrina cristã, passou a haver uma tolerância a essas pessoas e uma aceitação caritativa: por serem merecedoras de caridade, deveriam ficar segregadas, recebendo moradia e alimentação. Há uma ambivalência nesse comportamento de uma sociedade que acredita explicar como ligadas à expiação de pecados as causas dos problemas dos excepcionais, por isso estes merecem castigos e devem viver confinados. Desse período constam relatos de torturas e promiscuidade, da crueldade da inquisição, da qual muitas pessoas diferentes do que era considerado normal foram vítimas por conta de concepções fanáticas, mitológicas e tendenciosas.

Nesse contexto, a Revolução Industrial e o modo de produção capitalista, olhando especificamente para o potencial produtivo das pessoas, trouxeram à tona a necessidade de se repensar o sistema educativo de ensino da população potencialmente produtiva, para se qualificarem e assim houvesse cada vez mais mão-de-obra para produção. Nesse cenário, de acordo como os apontamentos de Pacheco e Alves (2007, p. 244), “houve uma atitude de maior responsabilidade pública pelas necessidades do deficiente, pois estes começam a ser vistos como potencialmente capazes de executar tarefas nas indústrias”.

A partir disso, a atenção para as pessoas com deficiência passou a ser outra. E assim,

> Desta forma, a partir da segunda metade do século XIX, houve uma grande preocupação com o potencial para o trabalho da pessoa com deficiência, o que contribuiu com a criação de várias organizações até hoje existentes com esta finalidade. Assim, observa-se um período voltado para a educação da pessoa com deficiência em que novas técnicas, adaptações e programas de ensino foram estabelecidos e mantidos até os tempos atuais, embora em processos de aperfeiçoamento e/ou reformulação (Pacheco; Alves, 2007, p. 244).

No caso do Brasil, essas ações tardaram um pouco mais a funcionar e “apenas no final da década de cinquenta do século XX houve a inclusão da

educação para deficientes na política educacional brasileira” (Pacheco; Alves, 2007, p. 244). Nesse contexto, foram criadas as APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) como instituições específicas para o atendimento educacional da pessoa com deficiência. Nessas instituições, emergiram muitos conhecimentos e reflexões sobre as condições das pessoas que nelas estudavam. Esses conhecimentos permitiram que se percebesse que, embora estivessem sendo educadas, pouco se havia feito no caso de inclusão social dessas pessoas. Isso ía na contramão das premissas das próprias APAEs, que buscavam, entre outras coisas, a inserção e participação das pessoas com deficiências na sociedade.

Dadas reflexões, a próxima medida consistiu na criação de classes especiais nas escolas de ensino regular. Essas classes são consideradas como importante conquista, visto que propiciava à criança com deficiência uma escolarização em um contexto social mais amplo, com as escolas do chamado ensino comum. Todavia, diante do despreparo profissional e má utilização dessas classes, o que seria utilizado para inclusão, acabou servindo mais à segregação e a exclusão que já existiam, pois as classes passaram a receber muitos encaminhamentos equivocados de crianças e estas, quando redirecionadas para essas classes, passavam a ser excluídas pelas outras crianças (Pacheco; Alves, 2007).

Não descartando a importância dessas ações, porque o ensino das pessoas com deficiência surgiu dessas iniciativas, o que se percebia é que elas ainda eram ineficientes para que as deficiências dos sujeitos fossem compreendidas como constitutivas dos sujeitos. Todavia, o que se percebia é que as tentativas de inclusão da pessoa com deficiência culminaram sempre de “estudos e pesquisas que se voltam para vencer o déficit, para eliminar a deficiência” (Fernandes, 2017, p. 145). Não é esse o caminho. É preciso que se compreenda que a deficiência constitui o sujeito e ela não é uma falha, é uma diferença.

É justamente esse pensamento da deficiência enquanto falha, que desencadeia processos de desigualdade para com as pessoas com deficiências, pois

> A possibilidade de eliminar a deficiência antes da sua concepção remete, uma vez mais, à normalidade enquanto um valor social, o normal e a perfeição ainda são uma busca e um ideal de vida para os sujeitos. De tal forma, as deficiências e diferenças singulares mais

> marcantes e marcadas no corpo são percebidas enquanto falhas e não são reconhecidas enquanto parte da diversidade humana. De outra forma, a ideia da eliminação não leva em conta o aspecto humano, potencial e construtivo das deficiências e das diferenças para a riqueza do convívio social (Fernandes, 2017, p. 145).

Sendo observada essa questão, no final do século XX e início do século XXI, despontam as primeiras discussões acerca da real inclusão das pessoas com deficiências nas diversas esferas sociais. Elas culminaram na Lei 13.146 de 6 de Julho de 2015, que é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e que ficou conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. A Lei foi sancionada pela Presidenta Dilma e é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, p. 01).

Todavia, a grande dificuldade que se encontra em relação à prática do que pede a referida lei, é justamente a cisão com o pensamento de que a deficiência é uma falha, e não uma diferença. Apropriadamente, Fernandes (2017, p. 145) infere que “na condição da deficiência, por ser mais acentuada a diferença, os impedimentos e as barreiras presentes no social são mais drásticos”. E é justamente por conta das barreiras e estigmas apresentados nesse tópico contra as diferenças particulares das pessoas com deficiências que elas ocupam também o campo da “Diversidade” ao lado de outros grupos sociais. Ademais, no último tópico desta seção, trataremos sobre a questão da religião e de como grupos sociais têm sido perseguidos, atacados e marginalizados ao longo da história por conta das religiões que praticam.

2.4 Questões sobre Diversidade Religiosa

Há no discurso popular, uma premissa de que religião não se discute. Discordamos! Principalmente pelo fato de que, ao longo dos tempos, grupos sociais têm sido violentamente segregados, atacados e dizimados. Nesse contexto, nos parece fundamental entender como as religiões são condicionadas a se tornarem fatores de exclusão social. Para tanto, o ponto de partida será justamente a conceituação do termo “religião” que ainda na contemporaneidade, está em constante discussão entre os estudiosos do assunto.

Conceituar “religião” tem sido uma tarefa árdua sobre a qual muitos estudiosos têm se empenhado. Isso porque, “estudiosos reflexivos argumentaram que o fato de que o que conta como religião muda de acordo com a definição de alguém, reflete uma arbitrariedade no uso do termo” (Schilbrack, 2022, p. 224). Sobre isso, constatamos que o conceito de religião assume um caráter arbitrário, ou seja, não está forjado em regras ou normas específicas. Esse caráter é adquirido pelo fato de a religião ser um fenômeno dinâmico e mutável a depender das convicções e premissas dos sujeitos ou grupos sociais que a praticam.

Assim sendo, essa perspectiva nos permite conceber a religião como gênero social. Essa concepção está relacionada ao fato de sujeitos ou grupos sociais e suas culturas, na dinâmica de suas organizações sociais, estabelecerem regras e normas daquilo que vão adotar e seguir como religião (Schilbrack, 2022). Isso implica dizer, que são os sujeitos em suas relações sociais que acabam por estabelecer e dar sentido à religião a partir de princípios e direcionamentos que construirão em comunidade para configurar e estruturar suas crenças religiosas.

Nesse sentido, os estudos de Marx (2010b, p. 145) reiteram essas constatações ao explicarem que

> [...] o homem faz a religião, a religião não faz o homem [...]. Mas o homem não é um ser abstrato, acocorado fora do mundo. O homem é o mundo do homem, o Estado, a religião. Esse Estado e essa sociedade produzem religião, uma consciência invertida do mundo, porque eles são um mundo invertido. A religião é a teoria geral deste mundo, seu compêndio enciclopédico, sua lógica em forma popular [...], sua base geral de consolação e justificação. Ela é a realização fantástica da essência humana, porque a essência humana não possui uma realidade verdadeira. Por conseguinte, a luta contra a religião é, indiretamente, contra aquele mundo cujo aroma espiritual é a religião.

À luz dessas reflexões, consideramos então que a religião é criada pelo homem. Importa mencionar que muitos deles são céticos em relação à religião, por julgarem-na como uma manobra política para controlar pessoas. Embora as crenças estejam relacionadas à devoção, adoração e exaltação de alguma entidade ou divindade, essas premissas parecem funcionar como instrumento de dominação de fiéis. Utiliza-se da fé dos religiosos, para lhes controlar política, histórica e culturalmente. Assim, a religião se estabelece como “[...] um conceito inventado e

implantado não para responder a alguma realidade do mundo, mas, sim, para classificar e controlar as pessoas” (Schilbrack, 2022, p. 227).

A história nos ajuda a evidenciar esses aspectos acerca da religião. Retomando o passado, descobrimos que

> Como parte dos projetos coloniais europeus, o conceito foi imposto a pessoas que o careciam e não consideravam nada em sua sociedade “sua religião”. Na verdade, o conceito foi durante séculos a ferramenta central usada para classificar as sociedades em uma escala de primitiva a civilizada (Schilbrack, 2022, p. 227).

Novamente vemos o poder de dominação dos povos europeus por meio dos seus processos civilizatórios. Certamente que no Brasil e nos demais países colonizados pelos europeus, a religião foi uma ferramenta de dominação brutal contra os povos nativos. Em outras palavras, a religião foi utilizada pelos colonizadores para estabelecer uma ordem social tendo como finalidade muito mais a classificação e segregação de pessoas, do que a missão de propagar fé e crenças às nações.

Nesse contexto, e mais especificamente pelo caráter social das religiões, desencadeia-se a intolerância religiosa. A intolerância religiosa atende a uma espécie de hierarquia entre as religiões, como se algumas fossem superiores em relação às outras. Essa questão, no entanto, não se relaciona somente à religião, está atravessada pelas questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade, entre outras. Para compreendermos isso, precisamos pensar que diferentes sujeitos e seus grupos sociais criam o que seguem como religião. Porém, como vimos ao longo dessa seção, muitos grupos são marginalizados e inferiorizados. Logo, suas religiões também passam por esse processo de menosprezo e deslegitimação.

A saber, os escritos de Nogueira (2020, p. 21) nos ajudam a entender que

> A expressão “intolerância religiosa” tem sido utilizada para descrever um conjunto de ideologias e atitudes ofensivas a crenças, rituais e práticas religiosas consideradas não hegemônicas. Práticas estas que, somadas à falta de habilidade ou à vontade em reconhecer e respeitar diferentes crenças de terceiros, podem ser consideradas crimes de ódio que ferem a liberdade e a dignidade humanas.

É o que acontece, por exemplo, com as religiões de matriz africana. Constantemente, suas crenças são deslegitimadas e violentamente atacadas, engendrando assim, a intolerância religiosa. Isso está atrelado, novamente, à questão eurocêntrica da colonização. Como os europeus eram praticantes do cristianismo, essa vertente religiosa passou a ser imposta aos povos colonizados como se fosse a religião certa. A catequização dos indígenas aqui no Brasil, que na verdade foi mais uma escravização, é a prova da utilização da religião cristã como ferramenta de dominação (Nogueira, 2020; Teles, 2022).

Os primeiros documentos produzidos acerca desse momento histórico do nosso país revelam essas afirmações. Tomemos como exemplo, a Carta de Pero Vaz de Caminha ao Rei de Portugal, datada de 01 de maio de 1500, por meio da qual o autor relata suas primeiras percepções sobre as terras recém-descobertas e os povos originários que aqui viviam. Especificamente sobre a questão religiosa, fez-se o seguinte relato:

> Parece-me gente de tal inocência que, se homem os entendesse e eles a nós, seriam logo cristãos, porque eles, segundo parece, não têm, nem entendem em nenhuma crença. E portanto, se os degredados, que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles, segundo a santa intenção de Vossa Alteza, se hão de fazer cristãos e crer em nossa santa fé, à qual praza a Nosso Senhor que os traga, porque, certo, esta gente é boa e de boa simplicidade. E imprimir-se-á ligeiramente neles qualquer cunho, que lhes quiserem dar. E pois Nosso Senhor, que lhes deu bons corpos e bons rostos, como a bons homens, por aqui nos trouxe, creio que não foi sem causa. Portanto Vossa Alteza, que tanto deseja acrescentar a santa fé católica, deve cuidar da sua salvação. E prazerá a Deus que com pouco trabalho seja assim (Caminha, 1500, p. 12).

Desde a colonização, houve a instituição do cristianismo como religião ideal. Isso tem desencadeado intolerância religiosa contra todas as outras religiões. Há de se esclarecer, no entanto, que essa intolerância não se desvela de forma pacífica. Não se trata de uma simples desvalorização de uma religião ou de outra. Os apontamentos de Guimarães (2004, p. 28) sobre essas discussões, nos ajudam a saber que

> A intolerância está na raiz das grandes tragédias mundiais. Foi ela que destruiu as culturas pré-colombianas e promoveu a inquisição e a caça às bruxas. Foi a intolerância religiosa que levou católicos e protestantes a se matarem mutuamente na Europa, ou hindus e

> muçulmanos a fazerem o mesmo na Índia. Foi a intolerância que levou países a construírem um sistema de apartheid ou a organizarem campos de concentração. Por trás de cada manifestação de barbárie que a humanidade teve a infelicidade de assistir e testemunhar, o que redundou em numerosos massacres e extermínios, esconde-se a intolerância como arquétipo e estrutura fundante.

A intolerância segrega, marginaliza e mata. Como podemos perceber, ela está atrelada a massacres históricos que ocasionaram a morte de milhares de seres humanos. Assim, a questão da religião aparece no campo da "Diversidade" justamente por se constituir um marcador social de diferença, pelo qual grupos religiosos são violentamente discriminados. Isso se desvela num processo sempre sendo regidos àquela dinâmica da norma versus o desvio. Os apontamentos de Nogueira (2020, p. 19) confirmam isso quando o autor infere que "no cerne da noção de intolerância religiosa, está a necessidade de estigmatizar para fazer oposição entre o que é normal, regular, padrão, e o que é anormal, irregular, não padrão".

Essas considerações sobre a questão da religião, assim como as étnico- raciais, de gênero, sexualidade e das pessoas com deficiência, mostram-nos como a homogeneização dos sujeitos tem atravessado a história, a constituição e o desenvolvimento cultural de diferentes grupos sociais ao longo da história, tendo como premissa o fato de serem "diferentes".

Embora tenhamos apresentado os marcadores sociais de diferença de forma isolada para fins de conceituação e explicitação de particularidades, nas dinâmicas sociais que configuram as situações de desigualdades e marginalização, eles acabam se entrecruzando e agravando essas situações, de tal modo que a mulher negra, por exemplo, é duplamente afetada, tanto por violências de gênero por ser mulher e como também de raça, por ser negra (Fernandes, 2017).

Nos apropriando de todo os conhecimentos expostos nessa seção, podemos compreender que

> Ocorrem várias distinções entre os diferentes grupos. O fundamental nessa abordagem é entender o fato de a diferenciação social estar associada à "estratificação social". O que significa dizer que as desigualdades de poder, riqueza e prestígio social, em suas variadas formas, são as características principais do processo de diferenciação. As qualidades pessoais dos indivíduos ocupam lugares determinados dentro da sociedade e seus compartimentos.

> Cada indivíduo surge dentro de algum distinto grupo que já tem estabelecido determinado lugar no social. A partir desse lugar se estruturam diferentes condições de acesso ao mundo social. A "diferenciação social", assim entendida, está na perspectiva inversa do entendimento de que a diversidade da condição humana deve compor o mundo social. Essa diferenciação se dá por uma estrutura já culturalmente formada e não em respeito à dinâmica peculiar em que a vida humana se apresenta. A sociedade cria e reproduz a "diferenciação social" sem absorver o conjunto das diferenças singulares como parte de seu movimento (Fernandes, 2017, p. 147).

Nesse sentido, o que podemos perceber é que a sociedade parece não entender a diversidade humana como constitutiva de si. A colonização europeia pelo mundo projetou um padrão supostamente ideal de sujeito e por mais que, na contemporaneidade, perceba-se que na sociedade esse padrão seja minoria entre seus membros, ainda assim, as relações sociais se voltam a atendê-lo e desfavorecer os "divergentes". Todavia, ambos constituem a sociedade, tanto o "padrão" como o "diferente", e todos são igualmente fundamentais para ela.

Nesse contexto, a Diversidade aqui passa a assumir duas posições fundamentais, servindo-nos tanto para referenciar o conjunto de particularidades e diferenças dos sujeitos, quanto também como um campo social no qual diferentes grupos sociais são alocados a partir da segregação de suas diferenças, sejam elas étnico- raciais, gênero, sexualidade, deficiências ou religiões. Em ambas as posições, a Diversidade abarca em si o fator da diferença como seu elemento central.

Nos prostramos a favor da Diversidade, pois acreditamos que "um mundo verdadeiramente humano deveria ser construído considerando a diversidade como fundamental à vida social" (Fernandes, 2017, p. 146). Por isso, defendemos a tese de que a Diversidade constitui a sociedade e é fundamental para seu desenvolvimento e avanço. Nesse sentido, a escola enquanto espaço de formação humana, tem função social na luta pela valorização e respeito à Diversidade. Por isso, na seção seguinte, nos aproximaremos um pouco mais da escola. Trataremos especificamente sobre a Leitura Literária para entendermos de que se trata esse processo e como ela é utilizada para a formação humana dos sujeitos.

SEÇÃO III



Fonte: Acervo do Pesquisador.

EM PRÁTICA: A LEITURA LITERÁRIA[3]
João Fernando de Araújo

[3] Ao escolher esta imagem, o autor o faz com sensibilidade. Observamos um camaleão amarelo, dois pássaros e um professor leitor. O mundo da imaginação e da fantasia se unindo ao mundo real. Mágica que só a Leitura Literária faz! A porta para o País das Maravilhas de Alice não é um buraco no chão por onde se cai. Desconfio eu, que a porta seja a Leitura Literária.

3- *COMO CONSEGUIA TRANSFORMAR MERAS LINHAS EM REALIDADE VIVA, EU ERA O TODO- PODEROSO:* A LEITURA LITERÁRIA COMO PRÁTICA HUMANA, SOCIAL E CULTURAL

A imagem selecionada para abertura desta seção expressa a presença da Leitura Literária na prática docente do autor. Isso, para que saiba o leitor, que aqui temos o compromisso de mantermos sempre alinhados o discurso e a prática. Convidamos à leitura dessa seção com a sensibilidade de quem se senta sobre a sombra de uma árvore para ouvir uma boa história. E quem é que resiste a uma boa história, não é mesmo? Abram vossos corações, vamos falar sobre Leitura.

Iniciemos então, pelo título escolhido para esta parte da pesquisa. Selecionamos uma célebre frase, cujo autor Alberto Manguel, utilizou em uma de suas obras para explicar como foi que ele descobriu, aos 04 anos de idade, que poderia ler sozinho

> Então, um dia, da janela de um carro (o destino daquela viagem está agora esquecido), vi um cartaz na beira da estrada. A visão não pode ter durado muito; talvez o carro tenha parado por um instante; talvez tenha apenas diminuído a marcha, o suficiente para que eu lesse, grandes, gigantescas, certas formas semelhantes às do meu livro, mas formas que eu nunca vira antes. E, contudo, de repente eu sabia o que eram elas; escutei-as em minha cabeça, elas se metamorfosearam, passando de linhas pretas e espaços brancos a uma realidade sólida, sonora, significante. Eu tinha feito aquilo tudo sozinho. Ninguém realizava a mágica para mim. Eu e as formas estávamos sozinhos juntos, revelando-nos em um diálogo silenciosamente respeitoso. Como conseguia transformar meras linhas em realidade viva, eu era todo-poderoso. Eu podia ler (Manguel, 1997, p. 18).

A escolha do título não foi ao acaso. Foi justamente pelo encantamento que percebemos na história do autor quando ele descobre que pode ler. Acreditamos que a leitura faz isso: ela encanta. E nesse sentido, nesta seção, discutiremos aspectos históricos, sociais e culturais acerca da leitura e suas implicações para a formação humana dos sujeitos.

Para tanto, partimos do pressuposto de que

> Assim como a capacidade de sonhar, a experiência de contar e ouvir histórias é essencial à espécie humana. O homem pré-histórico já contava sobre suas batalhas, amores e aventuras nas pinturas

> rupestres, preciosas narrativas imagéticas. Desde as épocas mais remotas, quando a oralidade ainda não tinha registro escrito, histórias têm sido compartilhadas como uma maneira de compreender o mundo e trocar relatos significativos, um meio de educação e preservação do conhecimento (Velasco, 2018, p. 21).

Esses aspectos históricos nos ajudam a perceber que desde os primórdios da civilização humana, os sujeitos já buscavam meios de expressar e partilhar suas vivências. Sobre isso, Fujita e Franco (2018, p. 728) salientam que no "desenvolvimento da humanidade, é possível constatar que os homens foram criando símbolos, como forma de viabilizar a comunicação entre si. Esses elementos foram sendo construídos, adquiridos e transmitidos entre as gerações [...]".

Essas primeiras ações dos sujeitos pré-históricos revelam, muito sutilmente, os aspectos constitutivos das primeiras necessidades e tentativas humanas de comunicação. Quem grafava os símbolos, buscava expressar algum tipo de vivência ou registrar algum momento específico. Quem os visualizava, buscava compreender e atribuir sentido àquilo que via. Eis então, nesses primeiros movimentos comunicativos, o berço desse processo que conhecemos hoje como leitura.

Assim, notamos que a história da leitura está ligada à história da humanidade. E nesse contexto, à medida que a humanidade se constitui historicamente, os modos de vida e as condições históricas acompanham esse processo e passam por constantes transformações, conduzidas, sobretudo, pela emergência de novas necessidades humanas. Essas necessidades impulsionam o desenvolvimento de novos instrumentos — materiais e imateriais — bem como da cultura e da linguagem, configurando novas formas de organização social e de produção de sentido (Vygotsky, 1991a; Leontiev, 2004).

E para que possamos compreender conceitualmente a leitura, é preciso entendermos antes que ela está totalmente relacionada a um processo social maior, este é a linguagem. Para que possamos vislumbrar essa relação entre entre leitura e linguagem, nos voltemos à origem desta última. Nesse exercício, os estudos de Leontiev (2004, p. 92) afirmam que "o nascimento da linguagem só pode ser compreendido em relação com a necessidade, nascida do trabalho, que os homens sentem de dizer alguma coisa".

Nesse contexto, o trabalho é o processo basilar que faz surgir a necessidade da linguagem. À luz dos postulados de Marx (2013, p. 326- 327), entendemos que

> Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o ser humano e a natureza, um processo em que ele, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. [...] Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao ser humano.

Nesse sentido, a linguagem emerge da necessidade surgida entre os homens de comunicarem-se uns com os outros para transmitirem os resultados de suas ações sobre a natureza para modificá-la e torná-la útil à sua existência. Os postulados de Leontiev (2004, p. 92) melhor explicam a relação entre o trabalho e a linguagem ao nos ajudarem a compreender que

> No trabalho os homens entram forçosamente em relação, em comunicação uns com os outros. Originariamente, as suas ações, o trabalho propriamente, e a sua comunicação formam um processo único. Agindo sobre a natureza, os movimentos de trabalho dos homens agem igualmente sobre os outros participantes da produção. Isto significa que as ações do homem têm nestas condições uma dupla função: uma função imediatamente produtiva e uma função de ação sobre os outros homens, uma função de comunicação.

Assim, a linguagem funciona como um instrumento de comunicação entre os sujeitos. E, como vimos anteriormente, desde a pré-história, a humanidade tem desenvolvido técnicas para comunicar seus estilos de vida, conquistas e vivências. Nesse sentido, “a linguagem é produto da coletividade, produto da atividade humana [...]” (Leontiev, 2004, p. 92). E é na função da linguagem como prática humana de comunicação que a leitura emerge como um dos instrumentos para que esse processo aconteça.

Para que possamos compreender isso, precisamos entender que definir leitura é uma tarefa complexa, porque ela está condicionada a muitos aspectos. Isso porque

> Ler resulta de diferentes competências e habilidades (decodificação, seleção, antecipação, inferência, verificação, confirmação de hipóteses etc). Deriva também de diferentes práticas de leitura: ler para informar, ler para copiar um trecho, ler para distrair. Ler com o outro, para o outro, em voz alta ou silenciosamente, em diferentes lugares e momentos. Ler em diferentes suportes materiais de texto: jornal, livro, panfleto, cd-ROM. Toda e qualquer uma dessas práticas de leitura socialmente construídas, são e devem ser aprendidas e exercitadas na escola (Souza; Girotto, 2011, p. 06).

Assim, a leitura possui muitas dimensões, a depender principalmente de quem lê, do que se lê e o porquê se lê. Esses fatores são essenciais para que a prática de leitura ocorra e passe a ser significativa para o leitor. Em outras palavras e à luz dos conhecimentos de Girotto (2013, p. 345), temos “[...] a compreensão de que a leitura é uma operação complexa que exige a percepção de relações entre texto e o contexto do autor e do leitor”.

O texto, nesse caso, “é um objeto vivo na subjetividade do indivíduo e possui como mediador a linguagem” (Andrade; Girotto, 2016, p. 43). Para que possamos compreender essa função do texto, precisamos entender que ele é a transcrição gráfica dos pensamentos do autor. Ele marca a linguagem escrita sobre a qual o leitor se debruça para ler. O texto é elaborado pela linguagem escrita que “constitui para as sociedades humanas um instrumento de pensamento de primeiríssima ordem, uma espécie de ‘segundo sistema de signos’, capaz de representar as mais abstratas operações e as mais diversas e amplas informações” (Catach,1996, p.5).

Com propriedade, Arena (2010, p. 243) infere que a língua escrita possui “aspecto transformador das funções superiores que permitem a inserção do homem diretamente nas relações humanas permeadas pelo gráfico, atualmente potencializado pelos processadores eletrônicos”. À luz dos estudos de Sanches (2023, p. 135), constatamos que “a linguagem escrita em nossa sociedade perpassa em todas as esferas sociais: escola, trabalho, cultura, ciência e, assim, sua devida apropriação é necessária”. Essas inferências sobre a linguagem escrita são necessárias para que possamos compreender aspectos relacionados à leitura,

objeto de estudo sob qual nos olhos se voltam nesta seção, pelo fato de que o texto escrito é um dos principais instrumentos didáticos por meio dos quais se ensina o ato de ler.

A partir disso, pensemos no ato de ler como uma ação direcionada à "prática de leitura cuja compreensão se dá quando a criança consegue extrair das palavras os significados do texto e, assim, construir sentidos que podem contribuir para a formação social do sujeito. É um ato intrassubjetivo e de compreensão" (Ferreira; Lima, 2023, p. 2). Nesse sentido, a leitura marca uma conexão de interação entre a criança e o mundo, ao passo que ela se apropria de conhecimentos, passa a interpretá-los e a agir de forma ativa e crítica neles. Assim sendo, o ato de ler está relacionado ao desenvolvimento social e interativo das crianças à medida que, ocorrendo em um espaço social, a interação com outras pessoas é essencial para a aquisição e construção de novos conhecimentos. Nesse sentido, leitura e escrita precisam ser apresentadas às crianças como necessárias à vida.

Assim, precisamos entender que "a leitura não é apenas um tratamento de palavras sequencialmente dispostas na linha da página" (Bajard, 2021, p. 146). Ou seja, leitura não é mera identificação e decodificação de palavras organizadas em um texto. Os meros reconhecimento e decifração dos signos componentes de um texto não são suficientes para serem objetivamente considerados leitura. Mais que isso, "ler é compreender, é, portanto, construir sentido" (Bajard, 2001, p. 69).

Nesse sentido, Freire (2022, p. 48) explica que a leitura está relacionada à "[...] ação de produção de sentidos, construídos historicamente, por um sujeito frente a um texto produzido por outro. Em outras palavras: um esforço para ler o texto e o mundo dialeticamente". Assim sendo, a leitura é um processo também de interação entre o sujeito que lê e o que escreve, mediados pelo texto que se lê.

Os postulados de Arena (2010, p. 243) corroboram com essa discussão ao defenderem a ideia de que "a leitura somente ganha existência quando o leitor a cria na relação entre o que ele é, o que sabe, e o que o texto criado pelo outro está a oferecer". No entanto, ninguém nasce sabendo ler. Leitura é função psíquica superior que precisa ser aprendida. Assim, existe uma questão substancial entre o ato de ler e a leitura propriamente dita e que nos parece fundamental pontuar

aqui. A saber, a questão é que o ato de ler não é, plena ou completamente leitura, mas seu primeiro passo.

Isso porque, a

> [...] leitura me parece como produção protagonizada pelo sujeito que tenta ler [...]. Ao apoiar-me nessa argumentação, poderia entender que professor ensina o ato de ler, isto é, o modo como o leitor em formação deve agir sobre o texto para, nesse processo, criar leitura. Dessa maneira, não seria possível ao professor ensinar a leitura, mas ensinar o aluno a ler, como ato cultural, para criar a sua própria leitura, nos limites de sua potencialidade, na sua relação com os diferentes gêneros e suportes textuais que possibilitam a formação crescente e permanente de modos de pensar cada vez mais abstratos (Arena, 2010, p. 243).

Todas essas condições nos levam a compreender como a leitura é complexa, mas ao mesmo tempo essencial à formação e desenvolvimento humano. Cientes disso, nesta pesquisa entendemos a leitura como prática humana, social e cultural, por meio da qual o sujeito estabelece compreensões acerca do texto lido a partir de suas experiências, vivências e conhecimentos. E à medida que faz isso, humaniza-se, porque entra em contato com outras histórias, experiências e visões de mundo.

Por tais condições, constatamos que a leitura é um processo social que é ao mesmo tempo subjetivo e coletivo (Arena, 2010; Girotto, 2013; Freire, 2022). É subjetivo, porque cada sujeito desenvolve a leitura a partir de suas experiências, necessidades, vontades e interesses. Todavia, é coletivo porque depende do outro para ser ensinada, para que seja construído o que será lido e também para que a cultura historicamente elaborada lhe seja transmitida para que se formem os conhecimentos necessários para que o que for lido lhe seja compreendido. Assim, por meio dos pensamentos de Girotto (2013, p. 350), vemos que “a leitura é prática criadora, e, como tal, as leituras são sempre plurais, porquanto constroem de maneiras diferentes os sentidos de um texto, embora os textos inscrevam, no seu interior, o sentido que desejariam ver a si atribuídos”.

Apropriadamente, Ponzio (2015, p. 102) fomenta as discussões sobre esse assunto ao afirmar que “todo texto, escrito ou oral, está conectado dialogicamente com outros textos” e isso é importante para que diferentes conhecimentos, experiências e visões de mundo sejam partilhadas por meio de um

único texto. A leitura por sua vez, possibilita ao sujeito, o contato com esses conhecimentos, percepções e vivências que podem ainda não ter sido apreendidos pelo leitor.

Esse caráter social da leitura, em suma, de acordo com Aguiar (2013, p. 154) se dá pelo fato de cada sujeito

> [...] traz para o ato de ler sua bagagem existencial e social e, a partir de seu horizonte de experiências, atribui significados às indicações oferecidas pelo texto, privilegiando alguns dados e desprezando outros, montando entre eles uma rede de conexões possíveis, de modo a obter um resultado significativo para seu universo compreensivo.

O ato de ler é assim, essencial para a formação humana do sujeito. Sabemos que no contexto social, diferentes gêneros textuais possibilitam diferentes tipos de leitura. Assim, o ato de ler está condicionada a necessidades e interesses dos sujeitos. Por exemplo, uma bula é lida para fins informativos acerca de determinado medicamento, nesse caso, podemos dizer que se trata de uma leitura informativa. Diferente, por exemplo, da ação de ler um livro filosófico, que demanda outros tipos de conhecimentos de quem o faz. Especificamente nesta pesquisa, trataremos sobre a leitura literária, a fim de compreendermos objetivamente como ela se caracteriza. Falemos sobre ela a seguir.

3.1 A Leitura Literária em seus Aspectos Teóricos Conceituais

Como pudemos constatar na primeira parte desta seção, a leitura é um processo complexo, determinada por muitos aspectos. Presente na vida dos sujeitos desde seus primeiros dias de vida, ela o acompanhará por toda a vida e será uma das principais fontes de apropriação de cultura e humanização. Nessas condições, a leitura dita literária que aqui nos interessa, é o primeiro meio de contato e imersão dos sujeitos nesse processo. Isso porque, não se lê um artigo científico ou um livro de investigação criminal, para um bebê.

À medida que aprende e se desenvolve, essas leituras vão sendo inseridas, tanto por influência da escola e sua responsabilidade com a transmissão do saber científico, quanto por interesse particular de cada um por essa ou aquela temática. Mas, é a leitura literária a porta de acesso das crianças para com o amplo

universo de possibilidades que constituem essa prática tão necessária que é a leitura.

Os postulados de Paulino (2007, p. 66- 67) nos ajudam a compreender que

> A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos e emoções.

Nesse sentido, a leitura literária se consolida por meio de uma prática em que o sujeito leitor passa a realizá-la por deleite. Trata-se de uma leitura por prazer, sem que haja, obrigatoriamente, um objetivo que a torne necessária. E nesse contexto, a leitura literária tem a obra literária como objeto (Paulino, 2007). Isso significa dizer que a arte literária é, por excelência, o cerne para que a leitura literária se consolide como tal. E como envolve arte, desperta no sujeito a imaginação. Aguça-lhe a curiosidade e o seduz pela fantasia.

No caso da leitura literária, a Literatura é sua matéria prima. Com propriedade singular, Candido (2011, p. 174) infere:

> Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Assim sendo, compreendemos a Literatura como sendo toda produção humana que, nos momentos em que a imaginação e sensibilidade afloram, utiliza a palavra para expressar por meio de histórias, contos, poesias, lendas e outros gêneros textuais ficcionais, suas percepções sobre o mundo e a realidade à sua volta.

Nessa linha de pensamento, Candido (2011, p. 175) ainda complementa suas ideias anteriores, afirmando:

> [...] se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. [...]. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente.

Dentro dessa perspectiva e pela abrangência da Literatura enquanto produção social da humanidade e para ela mesma, o autor defende a ideia da Literatura ser um direito de todos. Isso porque ela tem caráter humanizador à medida que permite aos sujeitos entrarem em contato com aspectos históricos, sociais e culturais da humanidade que foram organizados por meio de palavras em obras que podem ser acessadas por outros sujeitos.

Corroborando com os pensamentos de Candido (2011) acerca dessa questão, Gamboa (1998, p. 25) reforça a referida percepção ao nos explicar que “toda obra literária, artística ou científica é a expressão de uma visão de mundo, um fenômeno de consciência coletiva que alcança um determinado grau de clareza conceptual, sensível ou prática na consciência de um pensador, artista ou cientista”. Nesse sentido, a Literatura é produto da humanidade e está em função dela para a humanização coletiva de todos os sujeitos.

Para Coelho (2020, p. 29),

> Desde as origens, a literatura aparece ligada a essa função essencial: atuar sobre as mentes, nas quais se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, nos quais se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem [...]. No encontro com a literatura (ou com a arte em geral) os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade.

E a Leitura Literária é, por excelência, o elo entre o sujeito e a literatura. Todas as funções mentais mencionadas na assertiva anterior, são desenvolvidas por meio da leitura literária. Assim, ela passa a assumir uma dimensão formadora e transformadora à medida em que conecta o (a) leitor (a) a outras realidades, por meio das quais ele pode passar a repensar suas ações,

conhecimentos, sentimentos e proposituras no seu espaço particular, mas também no social.

Desse modo, a Leitura Literária e a Literatura estarão sempre interligadas numa dinâmica indissociável em que uma impulsiona a outra a cumprir sua função social. Longe de ser um processo apenas entre ambas, ele acaba se desvelando no espaço escolar, principalmente, porque a educação tem também essa função relacionada à formação humana dos sujeitos. Os apontamentos de Zilberman (1983, p. 23) nos ajudam a compreender que

> [...] a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade.

Sabemos que a leitura não acontece somente na escola e até antecede a vida escolar dos sujeitos, pois em casa, a maioria das crianças, por mediação de seus familiares, têm acesso à leitura por meio das histórias que ouvem, mas, as inferências trazidas na assertiva anterior, nos permitem refletir que a escola é espaço fundamental para o desenvolvimento de práticas de leitura literária. Como nesta pesquisa nos empenhamos em analisar tais questões no espaço formativo da Educação Infantil, nos manteremos focados em direcionar nossas discussões à essa etapa específica e, por isso, na sequência, discutiremos aspectos relacionados ao desenvolvimento de práticas de Leitura Literária na Educação Infantil com vistas a compreender as contribuições dessas práticas para o desenvolvimento e formação humana dos sujeitos.

3.2 A Leitura Literária na Educação Infantil: Contribuições ao Desenvolvimento e Formação Humana das Crianças

Para iniciarmos nossas reflexões nessa etapa, partimos da ideia de que a leitura literária antecede qualquer outro tipo de leitura na vida dos sujeitos. Para que possamos compreender isso, pensemos que, conforme infere Abramovich (1997, p.16), “o primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas [...]”. A autora está tratando exatamente sobre o contato das

crianças com o universo das histórias infantis que se dá desde os primeiros dias de vida das crianças.

Como bem aponta a autora, esse primeiro contato é mediado por uma pessoa com mais experiência e trata-se da leitura literária propriamente dita. Trata-se de uma leitura puramente para deleite, tanto da criança quanto de quem lê. Não há outra finalidade. Ninguém conta uma história para um bebê, tencionando que ele aprenda a fórmula química da água ou calcular equações matemáticas de 2º grau. Lê-se para criar o hábito. Por prazer de olhar imagens e conhecer personagens e histórias. Esses são os fatores basilares para a Leitura Literária. Após essa etapa, é preciso estimular a leitura como uma necessidade nas crianças.

A literatura ocupa um lugar de destaque na constituição dos sujeitos, especialmente na infância, período em que se estruturam as bases do desenvolvimento humano. Na Educação Infantil, a Leitura Literária não deve ser compreendida apenas como uma atividade lúdica ou uma forma de entretenimento, mas como uma prática cultural fundamental que contribui significativamente para a formação integral das crianças. Ao entrar em contato com narrativas, personagens, emoções e universos simbólicos, a criança amplia seu repertório linguístico, afetivo e imaginativo, construindo sentidos sobre o mundo e sobre si mesma.

A leitura de obras literárias na infância potencializa o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, favorece a ampliação do vocabulário e estimula a capacidade de escuta, interpretação e expressão. Para além de sua função cognitiva, a literatura atua na formação ética e estética dos pequenos leitores, possibilitando o exercício da empatia, a compreensão de valores humanos e a apreciação da diversidade cultural. Ao identificar-se com personagens ou vivenciar situações por meio da narrativa, a criança experimenta emoções, conflitos e aprendizagens que colaboram para sua constituição como sujeito histórico e social.

Sob uma perspectiva histórico-cultural, como propõe Vygotsky (1991a), o desenvolvimento humano é mediado pelas interações sociais e pelo contato com os signos culturais. A linguagem, enquanto principal mediadora, ocupa papel central nesse processo. Assim, a Leitura Literária, inserida no cotidiano da Educação Infantil, torna-se um instrumento privilegiado de mediação, uma vez que mobiliza múltiplas linguagens e formas de pensamento, promovendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Na escola, especialmente na Educação Infantil, esse processo é aprimorado principalmente pelos momentos de contação de histórias, por meio dos quais os/as professores/as apresentam novas histórias do repertório literário às crianças ou então, repete para elas histórias que já ouviram e lhes acrescenta possibilidades de enxergá-las de outras maneiras. Como a criança ainda não domina o processo de leitura de textos, os/as professores/as, na Educação Infantil, são os mediadores entre as crianças e as histórias escritas nos livros. Ouvir histórias é o primeiro passo para a formação leitora dos sujeitos. Ouvir histórias lhes instigará a conhecer mais e mais e a realizar a leitura por elas mesmas. Inicialmente lendo as imagens e mesclando a essa leitura, seu conhecimento de mundo. Posteriormente, à medida que aprende e se desenvolve, realizando a leitura dos textos e estabelecendo conexões com as imagens e seus conhecimentos (Abramovich, 1997).

E no contexto escolar, é preciso reconhecer o papel importante do/da professor/a neste processo, pois cabe a ele criar condições para que o encontro da criança com o texto literário tenha sentido e significado, respeitando suas formas de escuta, seus interesses e sua capacidade de imaginar e refletir. A escolha das obras, a forma como são apresentadas e a escuta das reações das crianças são dimensões fundamentais para que a literatura cumpra sua função formativa (Zilberman, 1987; Abramovich, 1997; Andrade; Girotto, 2016).

Nesse sentido, para compreendermos as contribuições da leitura literária para o desenvolvimento e formação humana, tomamos como ponto de partida a ideia de que a formação humana dos sujeitos depende do processo que Marx chama de “trabalho”. Para o autor,

> [...] o trabalho é um processo entre o ser humano e a natureza, um processo em que o ser humano, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta nos define como trabalho. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 2013, p. 326).

Em outras palavras, o trabalho consiste na ação do homem para produzir sua existência. Tudo o que provém do trabalho, é considerado cultura. Esta, é vista como sendo “fonte das qualidades criadas e desenvolvidas ao longo da história pelos homens e mulheres que nos antecederam [...]” (Mello, 2009, p. 365). Em outras palavras, a cultura corresponde às produções materiais (objetos físicos) e imateriais (pensamentos, ideologias, concepções, ideias) realizadas pelo conjunto da humanidade ao longo do tempo por meio do trabalho.

A cultura é principal meio de humanização dos sujeitos, pois à medida em que eles a adquirem, se apropriam das produções humanas, tanto materiais quanto imateriais, para que adquiram qualidades, conhecimentos e aptidões para também agir sobre a natureza e produzir sua existência. Em outras palavras, à medida que recebe cultura e se apropria dela, se apropria também de condições humanas historicamente desenvolvidas.

Nesse sentido, sendo a literatura e os livros criações humanas, são também elementos da cultura. E como tal, precisam ser de acesso para todos, porque humanizam. Humanizam por meio da arte, do encantamento e da história (reais ou não) de outros sujeitos, seres, lugares e tempos que podem nos ajudar a refletir sobre a nossa própria realidade. Os apontamentos de Candido (2011, p. 186) reiteram nossas afirmações ao pontuarem que

> [...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos libertado caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos.

A literatura é, inegavelmente, fonte primordial para humanização dos sujeitos por meio da cultura. Isso, porque como bem assevera Gamboa (1998, p. 25) “toda obra literária, artística ou científica é a expressão de uma visão de mundo, um fenômeno de consciência coletiva que alcança um determinado grau de clareza conceptual, sensível ou prática na consciência de um pensador, artista ou cientista”.

Não obstante disso, o livro enquanto objeto da cultura humana,

> [...] pode contribuir com a percepção da realidade, carregando em sua materialidade o possível contato com o mundo elaborado historicamente pela humanidade, pois a realidade não se apresenta de forma intuitiva a um sujeito abstrato que existe fora do mundo, mas pelas ações práticas no qual o homem cria e elabora suas representações das coisas no contato com elas (Paiva; Gobbo; Freitas, 2015, p. 2).

Para as crianças, a literatura- principalmente a infantil- e os livros, representam formas elaboradas de produção humana carregadas de historicidade e cultura que lhes é necessária para se constituírem como sujeitos sociais. E será por meio deles, livros e literatura, que a Leitura Literária será inserida como prática humanizadora para as crianças. Atrelado a esse processo de humanização, está também o processo de desenvolvimento das crianças.

O desenvolvimento aqui mencionado refere-se à passagem das funções psíquicas elementares para funções psíquicas superiores. Sobre isso, os postulados de Luria (2010, p. 27) nos ajudam a entender que

> Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. Inicialmente, esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos

A máxima apresentada é de suma importância para que possamos compreender que ao nascer, não temos nossas funções psicológicas dominadas por qualquer tipo de consciência. Até os primeiros anos de vida, nossas funções psicológicas são consideradas elementares pelo “fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental” (Vygotsky, 1991a, p. 29). Em outras palavras, ao nascermos, nossos processos mentais são considerados primitivos e involuntários, pois não há controle consciente de nossas ações. Essas funções se caracterizam basicamente por meio de memória sensorial, atenção involuntária e algumas reações reflexivas.

À medida que entramos em contato com a cultura por mediação dos adultos, esses processos mentais serão aprimorados e as funções antes

elementares, passarão a ser consideradas superiores. Isso significa dizer que essas funções mentais são de origem sócio-histórica e cultural e correspondem ao aperfeiçoamento ou passagem das funções involuntárias para funções reguladas pela consciência dos sujeitos, ou seja, são funções psíquicas voluntárias. Essas funções correspondem à memória, linguagem, atenção, pensamento, imaginação e emoções (Vygotsky, 1991a; Luria, 2010).

Embora essas funções sejam compreendidas no campo da mente, é importante salientar que elas se relacionam com todas as outras funções relacionadas ao controle e desenvolvimento do corpo e comportamento dos sujeitos. E nesse contexto, tanto as gerações mais antigas quanto a escola, ambas responsáveis por tantos aspectos relacionados à formação e desenvolvimento das crianças, têm papel primordial no estímulo para que as funções psicológicas superiores sejam cada vez mais aprimoradas.

E para isso, dentre tantos outros recursos, a Leitura Literária emerge como um importante recurso para isso. Podendo ser utilizada tanto pelas gerações com mais experiências, quanto pela escola, a Leitura Literária pode transmitir às gerações mais jovens, a cultura historicamente elaborada pela humanidade. E é nesse processo que ela desempenha contribuições à formação humana e desenvolvimento dos sujeitos. Para as crianças, a Literatura Infantil representa a porta de entrada para o universo da Leitura Literária, isso porque, escutar essas histórias produzidas para especificamente para crianças “[...] 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” (Abramovich, 1997, p. 16).

Pensando em aspectos relacionados às contribuições à formação humana e desenvolvimentos dos sujeitos, Girotto (2013, p. 350) nos explica que a Literatura Infantil tem a função de

> [...] através da palavra e da imagem, favorecer um enriquecimento do psiquismo infantil, tanto em termos de aquisição de significados no processo de formação de conceitos e informações, quanto em termos de vivências pessoais, de atribuição de sentidos, de uma mais complexa forma de relação com a realidade.

Tais constatações nos levam a considerar que a Literatura Infantil e a Leitura Literária desempenham importante função cultural, social e formativa na vida dos sujeitos, especialmente na infância, quando possibilitam que as crianças entrem

em contato com cultura por meio de histórias ricas em fantasia que lhes permita conhecer e significar o mundo de uma maneira que o complexo se torne compreensível através de explicações, linguagem e imagens adequadas à sua etapa de desenvolvimento.

Nesse processo todo, destacamos ainda a imaginação da criança como essencial para sua formação humana e desenvolvimento. Isso, porque, como bem assevera Vygotsky (2009, p. 23)

> Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência - sendo as demais circunstâncias as mesmas -, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação [...]. A fantasia não se opõe à memória, mas apoia-se nela e dispõe de seus dados em combinações cada vez mais novas.

A fantasia sob a qual se constroem as histórias para crianças é fundamental para que a Leitura Literária se consolide como uma prática na vida dos sujeitos. A fantasia transforma e adequa a cultura à realidade e compreensão da criança de maneira que os conteúdos das histórias e as vivências dos personagens sejam relacionados às vivências das crianças garantindo assim que elas aprendam novos conhecimentos e ampliem suas experiências de vida. Ela - a fantasia- suscita o imaginário, a linguagem, a percepção, a atenção e tantas outras funções psicológicas superiores que marcarão o desenvolvimento dos sujeitos.

Portanto, o que se pode concluir é que a Leitura Literária na Educação Infantil deve ser compreendida como um direito das crianças e uma prática pedagógica essencial à formação humana. Mais do que preparar para a alfabetização, a literatura contribui para formar leitores sensíveis, críticos e criativos, capazes de se relacionar com o mundo de maneira mais ampla e profunda. Assim, garantir o acesso à Leitura Literária de qualidade desde os primeiros anos de vida é investir na construção de uma infância plena de significados, descobertas e possibilidades de ser.

Ante ao exposto nessa seção, podemos constatar que a Leitura Literária desempenha um importante papel histórico, social e cultural na formação dos sujeitos, principalmente das crianças. E tendo tal função, está diretamente relacionada à educação e outros processos que a envolvem e que são de nossos interesses nesta pesquisa, como a questão dos direitos humanos e justiça social.

Assim sendo, na próxima seção, discutiremos conceitos referentes à educação, direitos humanos e justiça social, buscando estabelecer conexões e relações desses processos com a abordagem pedagógica das questões sobre “Diversidade” por meio da Leitura Literária no espaço formativo da Educação Infantil.

SEÇÃO IV



Fonte: FREEP!K, 2025.

O SUJEITO SE FORMA E SE CONSTITUI COMO UM QUEBRA- CABEÇAS: POR MEIO DA UNIÃO DE VÁRIAS PEÇAS[4]
Art of Innovation

[4] A imagem apresenta o formato de uma cabeça humana sendo constituída por peças de quebra-cabeças. Nota-se que algumas peças já estão constituindo o formato, mas muitas outras peças estão dispostas ao entorno do protótipo. De acordo com os dados disponibilizados pelo site Freep!k, a imagem foi produzida com apoio de Inteligência Artificial (IA) em Janeiro de 2025.

4- EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E JUSTIÇA CURRICULAR: APROXIMAÇÕES ENTRE DIVERSIDADE, CURRÍCULO, FORMAÇÃO DOCENTE, EDUCAÇÃO INFANTIL E LEITURA LITERÁRIA

A imagem selecionada para abertura desta seção nos possibilita percepções em duas perspectivas. Uma de que as peças estão sendo alocadas da bancada para o protótipo, constituindo assim o quebra-cabeça, e outra, nos permitindo pensar justamente o contrário, ou seja, que as peças, ao invés de estarem constituindo o protótipo, estão na verdade decompondo-o. Em ambas as perspectivas, o que gostaríamos de chamar a atenção é para a ideia de que os sujeitos são constituídos por meio de muitas “peças”.

A alusão a qual pretendemos fazer aqui refere-se à formação e constituição do sujeito ser semelhante a um jogo de quebra-cabeças. Para o jogo, as peças são fundamentais e cada uma é de extrema importância para que se o jogo seja completado em sua totalidade. Para os sujeitos também. Para estes, as peças às quais nos referimos, estão relacionadas à educação, direitos humanos, justiça social, política, diversidade e subjetividade. Ao longo dessa seção, explicaremos como essas “peças” estão interligadas entre si e estão na base da constituição identitária, social, cultural e humana de todo sujeito.

Para isso, nosso primeiro exercício nesta seção foi estabelecer conceitos basilares acerca da educação, direitos humanos e justiça curricular para que possamos compreendê-los objetivamente e estabelecer aproximações entre eles. Partindo disso, na sequência, direcionaremos nosso olhar para o currículo que na escola funciona como documento norteador do trabalho educativo e é por isso, elemento fundamental à formação e constituição dos sujeitos. Na sequência, as discussões supracitadas, foram relacionadas à abordagem e discussão das questões sobre Diversidade debatidas na primeira seção, tendo como foco pensá-las no contexto do trabalho pedagógico desenvolvido no espaço formativo da Educação Infantil, especificamente por meio da Leitura Literária.

4.1 EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E JUSTIÇA CURRICULAR: CONCEITOS E APROXIMAÇÕES

Formar-se humanamente e tornar-se sujeito social, não é uma tarefa simples, nem tampouco individual, quem dirá uma constituição estática e que em

dados momentos estará completa e acabada. Ao contrário, será desenvolvida ao longo de toda vida do sujeito, à medida que ele entra em contato com a cultura e principalmente com outros sujeitos.

> Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (Vygotsky, 1991b, p. 33).

O processo descrito anteriormente faz parte da formação social de todo sujeito. Inicialmente, ele é desenvolvido no núcleo familiar, estabelecido entre a criança e seus familiares. Os apontamentos de Dessen e Polonia (2007, p. 22) inferem que “como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social”. No entanto, o sujeito não fica restrito ao espaço familiar e passa a ser inserido em outros contextos e espaços sociais que também lhes trará cultura.

A saber, esses outros espaços correspondem à sociedade à qual a criança pertence, à igreja, à escola, entre outros. Todas elas, de uma forma ou de outra, acabam por contribuir no processo de transmissão de cultura às gerações mais novas. Porém, uma delas é o espaço social privilegiado para isso: a escola. Com propriedade, Mello (2009, p. 369) afirma que ela “tem como função essencial essa mediação intencionalmente voltada para o ensino, para a aprendizagem e o desenvolvimento humano”. Em outras palavras, essa mediação realizada entre a cultura e a criança consiste no trabalho educativo que, de acordo com Saviani (2011, p. 13),

> [...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Nesse sentido, a educação escolar é processo essencial a todos os sujeitos desde a mais tenra idade para que se humanizem por meio do acesso à cultura. Esse processo, como muito bem apontado pelo autor na assertiva anterior, não se consolida ao acaso e de maneira natural ou espontânea, ao contrário, demanda uma organização sistematizada que de um lado busca selecionar os conteúdos culturais a serem assimilados e de outro, busca pensar e planejar técnicas e práticas para melhor transmiti-los e concretizar assim o objetivo do ato educativo.

É preciso compreender ainda que a educação é um fenômeno puramente humano e, por isso, “ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (Saviani, 2011, p. 11). Assim, a natureza da educação é o trabalho. Mas, para que possamos entender essa afirmação, é necessário saber que o processo de produção humana se configura em dois planos distintos, porém indissociáveis. Um primeiro ligado “à garantia da sua subsistência material com a consequente produção em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais” (Saviani, 2011, p. 11- 12), processo conhecido como “trabalho material”.

O segundo plano corresponde ao processo nomeado como “trabalho não material” e este corresponde à “[...] produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber [...]” (Saviani, 2011, p. 12). Se em um plano temos a produção material, no outro temos a elaboração de aspectos imateriais. Embora distintos, são desenvolvidos concomitantemente, pois “para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais” (Saviani, 2011, p. 12).

É nesse segundo plano que a educação se encontra, uma vez que ela acontece num plano abstrato, relacionada à construção de ideias, saberes e conhecimentos que permitam ao sujeito “[...] apropriar-se do uso social para o qual os elementos da cultura foram criados: seja uma pá, seja um computador, seja um livro [...]” (Mello, 2009, p. 366). Além disso, a educação ainda é responsável por possibilitar reflexões sobre as próprias ideias, saberes, conceitos e demais processos que a consolidam.

Dada a importância da educação, desde o século XX, no Brasil, ela passou a ser considerada um direito de todos. Um reconhecimento tardio, mas não

involuntário. Uma retomada histórica nos possibilita compreender que ao longo do "[...] período colonial brasileiro pouco se fez para possibilitar acesso à escola para o povo. [...] Visto apenas como possibilidade de angariar riquezas, o Brasil não foi alvo de preocupação em relação ao direito à educação" (Flach, 2009, p. 502). Nesse contexto, a educação era destituída de sua função social e era utilizada apenas como fenômeno de domínio para colonização e escravização dos povos que aqui habitavam e com isso, Flach (2009, p. 503) explica que "a educação brasileira ficou sujeita aos interesses pessoais e políticos daqueles que detinham o poder".

Após o movimento de Independência do Brasil, um movimento no setor educativo se intensificou e desencadeou a criação de muitas escolas. Inicialmente destinadas à instrução primária e posteriormente à educação secundária. Embora seja um significativo movimento histórico para a consolidação da educação no país, ainda não se reconhecia esta como um direito. Num cenário bastante elitista e segregatório, a escola ainda não era um bem público para todos (Haidar; Tanuri, 1999; Flach, 2009).

À medida que outros países começaram a desenvolver suas políticas para educação, o Brasil, mesmo que em passos tímidos, começou também a promulgar alguns documentos dando algumas diretrizes para a educação no país. Um marco nesse contexto ocorreu em 1º de setembro de 1823, quando em uma iniciativa inspirada na Constituição Francesa de 1791, o governo apresenta um projeto de Constituição que previa, como afirmam Haidar e Tanuri (1999, p. 62),

> [...] a difusão da instrução pública de todos os níveis, salientando a responsabilidade do governo e consagrando expressamente a liberdade da iniciativa particular chamada a cooperar com os poderes públicos na difusão das luzes por todas as camadas da população.

Essa iniciativa, mesmo que pareça amena, prezava por tornar pública a instrução (educação escolar) que vinha se desenvolvendo no país. Ao tornar pública, defrontava o ensino elitista e possibilitava a compreensão de que fosse para todos, mesmo que não apresentasse claramente esses termos. Todavia, o projeto não se consolidou. Apesar disso, a proposição referente à instrução primária não foi descartada junto ao projeto. No ano seguinte, em 1824, Dom Pedro outorga à nação a chamada Carta Política do Império do Brasil que é considerada a 1ª Constituição do Brasil, na qual se "garantia a criação de colégios e universidades

e prometia a todos os cidadãos a instrução primária gratuita" (Haidar; Tanuri, 2009, p. 62). Tal garantia estava disposta no inciso XXXI do artigo 179 da referida normativa, onde lia-se que "a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos" (Brasil, 1824, p. 08).

Apesar dessas iniciativas, foi preciso um século para que a educação pudesse se tornar efetivamente um direito de todos. Isso se deu somente em 1932, com o movimento conhecido como "Manifesto dos Pioneiro da Educação Nova", liderado por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Entre as muitas premissas que o movimento tinha, destaca-se aquela por meio da qual se estava "[...] reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde permitiam suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social" (Azevedo; Teixeira; Filho, 2010, p. 40).

Desde então, esse reconhecimento se consolidou em todas as políticas e diretrizes criadas para nortear a educação no país. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, por exemplo, em seu artigo 3º que versa sobre os princípios norteadores do ensino no país, estabelece em seu inciso XIII a "garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida" (Brasil, 1996, p. 01). No mesmo documento, o título III "Do Direito à Educação e do Dever de Educar" apresenta 7 artigos, 32 incisos, 8 parágrafos e 3 alíneas para fundamentar legalmente a educação como um direito de todos.

Há de se esclarecer que a LDBEN atende antes a uma normativa maior, seja ela a Constituição Federal (CF) de 1988. É a lei máxima do país e em seu artigo 205 é objetiva ao definir que

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 13).

Ambas as normativas estão em vigência e são fundamentais para que o direito à educação seja garantido a todos no espaço nacional de forma que se considere as especificidades de cada sujeito e sua cultura. Frente aos conhecimentos apresentados sobre a importância da educação para o sujeito e para a sociedade, é indiscutível que o direito à educação seja plenamente garantido por todos. Porém, como bem salienta Freire (1967, p. 66), o Brasil "nasceu e cresceu

dentro de condições negativas às experiências democráticas". E por isso, mesmo sendo um direito garantido por lei, ainda são muitos os enfrentamentos para sua plena efetivação.

Esses enfrentamentos, assim como a maioria dos problemas de ordem social, emergem principalmente da divisão social do trabalho que tomou proporções descontroladas a ponto de dividir também a sociedade em classes (Marx, 2013). Desde então, o que se pode observar na constituição da sociedade brasileira em todos os seus setores sociais, é a gritante desigualdade de condições entre os sujeitos. E assim o que se observa é que "[...] até hoje, a história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história da luta de classes" (Marx; Engels, 2017, p. 21). Inicialmente, essa luta era entre burgueses (detentores de riqueza e meios de produção) versus proletariado (trabalhadores), porém, à medida que a sociedade foi evoluindo, essa divisão passou a ocorrer a partir de outros determinantes, como gênero, raça, religião, sexualidade, etnia e outros.

No que diz respeito à educação, a história nos ajuda a perceber que a divisão por classes já podia ser percebida desde os primórdios da colonização, quando os jesuítas portugueses consideravam os indígenas nativos como inferiores em termos de cultura, humanidade e civilidade. Visão essa que justificou a ideia de catequizar e escravizar os indígenas e ainda estabeleceu duas classes de sujeitos: os colonizadores e os colonizados. Sempre com a suposição de que uma classe seria a superior e a outra seria a inferior. A partir da colonização, os modelos subsequentes de educação também atenderam à lógica da divisão de classes e se mantiveram elitistas até o início do século XX (Silva; Araújo; Pereira, 2021).

No entanto, essas divisões ocorridas no âmbito da sociedade, não interferiram somente na questão educativa, mas, em todo o campo dos direitos humanos e, consequentemente, também no campo da justiça social. Marx (2010c) nos ajuda a compreender isso explicando que à medida que a sociedade evoluía nessa divisão de classes, a classe dominante se empenhava em cuidar para que essa evolução não subvertesse a ordem, obviamente para que não precisasse dispor desse seu lugar de comando.

Por mais que, primeiramente a classe proletária e, posteriormente, as mulheres e outros sujeitos marginalizados, tentassem lutar por seus direitos e espaços, tudo que se conseguia em termos de avanço, ainda estava de algum modo relacionado aos desejos e premissas da elite. Com isso, os direitos humanos, na

visão de Marx (2010c, p. 48) “[...] nada mais são do que os direitos do membro da sociedade burguesa, isto é, do homem egoísta, do homem separado do homem e da comunidade”. Certamente que essa é a visão de Marx em sua época, porém, até hoje, pode se perceber a constante luta de muitos grupos sociais para que seus direitos sejam garantidos e legitimados, justamente porque a organização social ainda se mantém em classes e bastante desigual.

E é no cerne desse problema que educação e direitos humanos se aproximam e correlacionam, uma vez que a educação é considerada o principal caminho para que os direitos humanos deixem de atender à essa determinada dominância elitista e passem a ser de fato, direitos igualitários e comum a todos os seres humanos, respeitando todos os aspectos relacionados a sua constituição enquanto sujeito social. Corroborando com o conceito estabelecido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), compreendemos os direitos humanos como sendo

> [...] normas que reconhecem e protegem a dignidade de todos os seres humanos. Os direitos humanos regem o modo como os seres humanos individualmente vivem em sociedade e entre si, bem como sua relação com o Estado e as obrigações que o Estado tem em relação a eles. [...] Os direitos humanos são universais e inalienáveis. Todas as pessoas em todo o mundo têm direito a eles. Ninguém pode voluntariamente desistir deles. Nem outros podem tirá-los dele ou dela (UNICEF, 2015, n.p).

Para que se façam valer esses direitos, A Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 1948, por meio da Assembleia Geral das Nações Unidas, proclamou a Resolução 217 AIII, que ficou conhecida como a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Nos artigos I e II do referido documento, são estabelecidos que

> **Artigo 1**- Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.
> **Artigo 2**- I- Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.
> II- Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania (ONU, 1948, n.p.).

Notoriamente, pode se observar que essa Declaração, já em seus primeiros atos, busca estabelecer igualdade de direito entre os sujeitos em âmbito mundial, deixando bem claro que não há qualquer tipo de condições ou características subjetivas de povos ou particulares aos sujeitos que pudessem, de alguma maneira, serem utilizadas para discriminar, segregar ou marginaliza ninguém. Essas premissas vão exatamente na contramão da organização da sociedade por classes, pelo fato de que estabelecem que todos os sujeitos possuem os mesmos direitos tanto ao domínio dos meios de produção, quanto ao trabalho, por exemplo.

Todavia, embora a referida declaração remonte à primeira metade do século XX, ainda atualmente, a luta é constante para que ela seja cumprida como se estabelece. Sabemos que mesmo no século XXI, as condições sociais das mulheres, dos negros, dos sujeitos LGBTQIAPN+, dos praticantes de religiões de matriz africana, dos indígenas, dos imigrantes, ainda são bastante desiguais e os seus direitos não são respeitados e garantidos como deveriam. Tudo isso está relacionado à organização social segregatória estabelecida por meio de pensamentos e ideologias surgidas em séculos anteriores, mas que até hoje, voluntariamente são mantidos para que o jogo entre classes seja mantido.

Nesse contexto, a educação é peça fundamental para que todas essas questões sejam alertadas a todos os sujeitos. O único problema é que, como bem observa Marx (1985), a própria educação está planejada e projetada pela ótica da divisão social. Isso aconteceu ao passo que o governo percebeu o caráter formativo que a educação possui na vida dos sujeitos e passou a controlar os projetos educativos, determinando até as políticas públicas que norteiam os documentos que organizam os conteúdos culturais a serem transmitidos aos sujeitos durante toda a vida escolar.

Apropriadamente, Marx (1985, p. 27) já nos alertava para isso ao mostrar-se indignado dizendo que

> Isso de educação popular a cargo do Estado é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino, etc, e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores [...] outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador

> do povo! Longe disto, o que deve ser feito é subtrair a escola a toda influência por parte do governo e da Igreja [...].

Nessas condições, para que a educação seja capaz de contribuir para com a consciência dos sujeitos em relação à valorização e luta pela efetivação dos direitos humanos a todos, primeiramente a educação precisaria se libertar das amarras que a mantém atendendo às normas sociais de divisão de classes que a regem. Para isso,

> É preciso evidenciar as dimensões políticas e ideológicas que condicionam a tomada de decisões, o trabalho e a vida cotidiana nas escolas. Essa é uma tarefa urgente em um mundo no qual a meritocracia e o avanço do positivismo na política e na pesquisa educativa está encobrindo por completo as chaves que explicam a desigualdade e as injustiças na sociedade e, consequentemente, nas instituições de educação (Santomé, 2013, p. 184).

Estes apontamentos, talvez, indiquem qual deva ser o primeiro passo para se repensar os rumos da educação de forma que esta consiga contribuir para a tomada de consciência dos sujeitos frente à necessidade de defender e fortalecer a luta para que os Direitos Humanos sejam plenamente efetivados como estabelecido pelas tantas leis que os regem. A educação se aproxima dos Direitos Humanos à medida que ela desponta como principal instrumento para transmissão de saberes e construção de pensamentos que levem os sujeitos a perceberem, questionarem e lutarem essa nossa organização social que segue segregando, excluindo e marginalizando diferenças.

E nesse sentido, a educação se aproxima também da Justiça Social, que aqui é entendida como sendo um princípio constitucional que visa promover equidade, igualdade e dignidade para todos os sujeitos no gozo de seus direitos e deveres, de forma que construam uma sociedade onde todos tenham as mesmas oportunidades por meio de uma distribuição justa de recursos, acesso aos bens comuns de forma e reconhecimento de sua dignidade humana considerando os aspectos constitutivos de suas identidades, tais como: classe social, gênero, raça, etnia, sexualidade, religião e outros (Brasil, 1988; Santomé, 2013).

A aproximação entre a Educação e a Justiça Social acontece ao mesmo passo que para com os Direitos Humanos. Conforme estes são desvelados no espaço escolar e socializados para todos os sujeitos, a justiça social passa a ser

uma possibilidade, uma vez que se reflete a condição humana dos sujeitos de serem todos são iguais perante a lei e, por isso, possuem os mesmos direitos em todos os aspectos. Na escola, o compromisso educativo para com a justiça social,

> [...] exige um comprometimento inescusável com os alunos procedentes de situações e grupos sociais desfavorecidos social, cultural e economicamente. Ela obriga a garantia de uma educação apropriada a cada estudante em particular, independente de suas capacidades intelectuais, seus tipos de inteligência, seus estilos de aprendizagem, suas capacidades físicas e sensoriais, suas crenças religiosas e culturais, sua etnia, sua sexualidade, seu género e sua classe social (Santomé, 2013, p. 225).

Nesse sentido, é no bojo das aproximações entre Educação, Direitos Humanos e Justiça Social que emerge o processo que aqui chamamos de Justiça Curricular. Isso, porque a partir das discussões acerca das referidas aproximações, vislumbra-se a necessidade de repensar os processos educativos e o currículo escolar, principalmente para que se alinhem às demandas sociais da contemporaneidade. Nesse sentido, a Justiça Curricular se refere a um processo de "busca de justiça social, aquela que se faz por meio do currículo escolar valorizando o caráter da construção coletiva deste. Busca seus fundamentos em experiências históricas democráticas significativas de educação escolar" (Ponce; Araújo, 2019, p. 1054).

Em outras palavras, a Justiça Curricular se refere a um princípio de organização do currículo que visa a justiça social e a democratização do conhecimento. Assim, no espaço educativo, ela tornou-se um percurso guia às construções curriculares, principalmente, porque traz noções de direitos humanos e justiça social como basilares ao currículo. Tal iniciativa visa romper com organizações curriculares engendradas em políticas de exclusão que sustentam uma ordem social que exclui e marginaliza sujeitos.

Apropriadamente, Ponce e Araújo (2019, p. 1055), explicam que se utiliza o termo Justiça Curricular para

> [...] expressar uma construção cotidiana de justiça por meio da prática curricular. Na expressão, a justiça é o substantivo. Ela pode e deve ser buscada em todos os momentos da vida humana, em gestos e palavras, em vários espaços da vida social. Um dos espaços é o do currículo escolar, que - defende-se – tem potencial para isso. O currículo pode e deve fazer a sua opção. A busca desse

> caminho faz-se a partir de políticas (sociais, em geral, e educacionais, especificamente) e dos sujeitos, da confiança neles.

Com base nessa afirmação, a Justiça Curricular opera em favor de uma proposta de reparação de processos sociais historicamente excludentes e antidemocráticos. Por isso, nos é um conceito caro quando pensamos em questões referentes à Diversidade no espaço escolar. Não se pode pensar em valorização e respeito às diferenças sem que se considere a Justiça Curricular como um princípio norteador do currículo escolar. Nesse sentido, Educação, Direitos Humanos e Justiça Curricular estão intimamente ligados por finalidades relacionadas à transformação de uma ordem social segregatória que nega histórias, deslegitima culturas e destitui direitos de grupos sociais.

Nesse contexto, indiscutivelmente, a temática da Diversidade é fundamental para engendrar as aproximações entre a Educação, os Direitos Humanos e a Justiça Curricular. Isso porque, é a resistência de aceitação, de reconhecimento e de valorização das diferenças que geram os processos de desigualdade e exclusão percebidos na sociedade. E se estão na sociedade, refletem na educação e, consequentemente, na escola. Nesse sentido, a todo tempo, os Direitos Humanos e a Justiça Social estão circundando o espaço escolar. É preciso atenção para que o processo educativo os aborde e trabalhe com seriedade, de maneira a contribuir para com a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e equitativa.

Para isso, a educação escolar é fundamental. Considerando esta constatação, na sequência, direcionaremos nossa atenção para o currículo escolar e a formação docente, pois ambos são elementos basilares fundamentais ao processo educativo e todo o trabalho formativo desenvolvido na escola.

4.2 O Papel da Formação Docente na Construção do Currículo na Educação Infantil: Da Seleção e Organização de Conteúdos às Práticas Pedagógicas como Espaço de Formação Humana

No tópico anterior desta seção, por meio de uma abordagem geral explanatória, estabelecemos algumas aproximações entre educação, direitos humanos e justiça social. Como nesta pesquisa nosso foco de interesse está voltado

à criança e ao trabalho pedagógico desenvolvido no espaço formativo da Educação Infantil, direcionaremos agora, de forma mais acentuada, as discussões dessa seção para esse grupo etário e essa etapa de ensino, especificamente, buscando refletir como o currículo e a formação docente influenciam no processo de formação social da criança.

Essa reflexão nos parece necessária, uma vez que todo e qualquer assunto que se discuta e que esteja relacionado ao processo educativo, em algum momento, encontrará o currículo e a formação de professores no cerne do processo. Isso porque ambos são elementos basilares fundamentais à organização e desenvolvimento e efetivação do ato educativo. Com base nas discussões apresentadas no tópico anterior, constatamos que a formação humana da criança está relacionada intrinsecamente com a educação. E nesse contexto, o currículo emerge com papel central para que se organizem os elementos culturais a serem apreendidos pelas crianças.

Para que possamos compreender objetivamente tais constatações, julgamos necessário tomar como ponto de partida a conceituação de currículo. Sobre esta, os estudos na área da temática, mais precisamente os de Gomes e Vieira (2009, p. 3224), nos revelam que

> O currículo vem sendo conceituado de diversas formas, entendido em diferentes aspectos, enquanto nexo entre a sociedade e a escola, o sujeito e a cultura, o ensino e a aprendizagem. Apresenta-se como projeto escolar, um plano educativo formalizado, a cultura objetivada, sob um determinado formato, com conteúdos previamente definidos, mas também reflete práticas, experiências cotidianas, ideologias, crenças, valores [...].

Tal conceito nos possibilita entender a dimensão geral do currículo como um documento que organiza, na escola, todo o ato educativo e estabelece entre ele e a sociedade, um elo que engendra o ciclo de produção de cultura e formação humana dos sujeitos. Isso porque, durante a elaboração curricular, os elementos culturais são selecionados e organizados para serem transmitidos às novas gerações que, apropriadas deles, se humanizarão e posteriormente partilharam esses elementos à medida que interage com outros sujeitos e participa de relações sociais, corroborando para a humanização de outros. Esse aspecto revela, indiscutivelmente, a relação entre o currículo e a formação humana dos sujeitos.

Os estudos de Silva (2005, p. 150) corroboram com essas constatações ao postularem que

> O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. o currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Essa assertiva reverbera a dimensão do caráter formativo que o currículo escolar possui. Todos os conteúdos organizados e sistematizados nesse documento, constituem o conjunto de saberes que serão apropriados pelos sujeitos no decurso de suas trajetórias escolares, mas não se limitarão a elas. Serão confrontados com saberes empíricos oriundos dos conhecimentos populares e passarão a ser internalizados e apreendidos pelos sujeitos a partir de suas experiências e vivências em sociedade.

Atualmente, os currículos das instituições de Educação Infantil e demais segmentos da Educação Básica, são norteados pelas premissas de dois documentos de abrangência nacional, são estes a LDBEN (9394/96) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada no ano de 2017. A primeira é responsável por diretrizes mais abrangentes acerca do trabalho educativo escolar, enquanto a segunda já apresenta encaminhamentos específicos para se pensar o currículo.

A LDBEN foi a diretriz que reconheceu e instituiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Essa premissa foi instituída em seu artigo 29º, destacando como finalidade desta etapa “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, n.p.). O documento marca um avanço significativo no reconhecimento da importância da educação das crianças, que até então eram atendidas em caráter de assistencialismo em instituições informais para que os pais ou responsáveis pudessem trabalhar (Carvalho, 2016).

A partir dessa normativa, são estabelecidas novas organizações para a Educação Infantil, como por exemplo o atendimento em creches para as crianças com idade entre 0 e 3 anos e o atendimento em pré escolas para as

crianças entre 4 e 6 anos. Outro marco significativo dessa diretriz é o artigo 62º, que institui, pela primeira vez, a necessidade de formação docente para atuar nessa etapa. Anterior a isso, não era exigida formação para o trabalho com as crianças (Carvalho, 2016). O referido artigo prevê que

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996, n.p.).

Assim, a partir dessa lei, pensa-se em formação docente, em trabalho pedagógico planejado e políticas públicas para a etapa da Educação Infantil. No entanto, sobre o currículo para a referida etapa, a diretriz não apresenta uma organização específica, fornecendo apenas alguns direcionamentos gerais para a garantia do direito à educação. Essa sistematização curricular mais específica, com o passar dos anos torna-se uma necessidade e 21 anos mais tarde, culmina na BNCC. Nesse intervalo de tempo, algumas outras normativas foram instituídas, mas acabaram sendo revogadas e substituídas por outras quando foram consideradas insuficientes para garantir qualidade educativa às crianças.

Nesse processo, em 2017, a Base é promulgada. De acordo com suas premissas, ela é

> [...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2017, p. 07).

A nova normativa apresenta uma organização curricular visualmente atrativa, mas fragilmente consolidada. Promulgada em contexto político conturbado pelo chamado “Golpe do Impeachment” sofrido pela ex-presidenta Dilma Rousseff, em 2016, a Base pareceu ser promulgada às pressas, sem estudos mais aprofundados e sem discussões que possibilitassem maior participação de professores e professoras acerca dos conteúdos estabelecidos. Certamente que isso não foi ao acaso ou “por falta de tempo”. Ao nosso ver, trata-se de uma manobra

política de controle do ato educativo para favorecer grupos sociais hegemônicos. Essas constatações são asseguradas pelos pensamentos de Santos (2022, p. 148) quando a autora afirma que “A BNCC, desde a sua proposição, elaboração e homologação, vem sendo afetada por interesses, ora explícitos, ora implícitos, vindos de diferentes instituições e segmentos da sociedade”.

Com o slogan de traçar um “novo projeto de nação”, a BNCC não tardou a ser percebida como ineficiente para isso, como nos apontam Almeida e Silva (2018, p. 605) quando inferem que

> A construção de uma nação atual passa necessariamente pela educação formal pública, sistematizada, com princípios definidos segundo a Constituição Federal e com projetos educativos que apontem para um projeto a ser marcado pela construção da coesão social e não apenas marcado por atender a requisições de alguns grupos econômicos hegemônicos. Contudo, não é essa a marca da atual BNCC, pois ela fica a meio caminho de um anúncio de diretrizes sem explicitar-lhes as formas de construir as bases desta nação a partir de seu contexto e de diagnósticos do que ela está sendo.

Em suma, a Base que hoje norteia todas as organizações curriculares da Educação Básica em nosso país, mostra-se inconsistente, frágil e limitada, pois ao analisar suas prerrogativas, é possível constatar que estas “não definem com clareza o que é o conhecimento próprio da escola [...]. Os modismos pedagógicos, as pressões econômicas e político-partidárias tornam-se os definidores [...] da escolha de suas finalidades e metodologias” (Almeida; Silva, 2018, p. 605). Isso se evidencia por meio dos objetivos da normativa que tencionam, por meio de um viés tecnicista, o desenvolvimento de competências e habilidades das crianças.

Ante a essas constatações e considerando o fato de que a BNCC é “referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construírem ou revisarem os seus currículos” (Brasil 2017, p. 05), essas reflexões no campo do currículo são extremamente necessárias para pensarmos o processo educativo e a garantia de este seja de qualidade para todos os sujeitos.

Todas essas questões nos fazem perceber que a seleção e organização de conteúdos em forma de currículo não é um exercício simples. Ante a

essas reflexões e ancorados nas constatações de Nogueira (2019, p. 122), passamos a compreender objetivamente o currículo como sendo

> [...] um território repleto de contradições e conflitos, ligado - ou até mesmo entrelaçado - às estruturas econômicas, políticas e sociais; sua organização deriva de um processo de seleção cultural particular que reflete os interesses de grupos específicos na sociedade. A definição de conhecimentos a serem contemplados e legitimados pelos currículos escolares é resultado de um processo de seleção realizado por um grupo de agentes e agências interessadas em seus campos de poder e atuação social, política, cultural e econômica. É, portanto, resultado de processos de seleção levados a cabo sob a visão de determinados grupos que consideram aquele tipo de conhecimento legítimo e, em consequência, uma seleção que considera ilegítimos ou inferiores outros tipos de conhecimentos, de outros diferentes grupos sociais.

A seleção e organização desses conteúdos precisa considerar todos os fatores aos quais estão correlacionados, pois, a formação humana e o desenvolvimento das crianças estão diretamente ligados a esses fatores. Nesse contexto, destacamos a figura central do/a professor/a como sujeito ímpar no processo de organização tanto curricular, quanto educativo. Não sendo de sua inteira responsabilidade, mas eles/as são os/as principais protagonistas na organização dos conteúdos culturais e na escolha das melhores maneiras de mediá-los para que sejam apreendidos pelas crianças nas escolas.

Esses prenúncios acerca da função docente são legitimados à luz dos apontamentos de Mello (2009, p. 367), quando a autora esclarece que o/a professor/a é um/a “intelectual que [...] sob a forma de experiências, vivências e situações, [...] intencionalmente, produz o processo de humanização, ou seja, o processo de constituição do humano nas novas gerações”. Logo, a ação docente deve ser uma ação consciente, intencional e muito bem planejada, para que garanta uma educação humanizadora e emancipatória.

Para isso, da seleção de conteúdos à mediação deles para as crianças, os/as professores/as são agentes indispensáveis. Assim sendo, dada sua importância social, o trabalho docente precisa estar em constante reflexão, principalmente sobre a base que o sustenta e norteia. A saber, essa base é a sua formação. E por isso, para que a prática docente seja efetiva e alcance os objetivos esperados, a formação precisa oferecer subsídios teóricos e metodológicos

consistentes, pois “[...] a teoria não existe sem a prática e a prática não existe sem a teoria” (Carvalho; Martins, 2017, p. 177).

Assim, formação e trabalho docente constituem-se em uma relação intrínseca, em que uma está totalmente interligada a outra. Os conhecimentos de Gatti (2017, p. 727) enriquecem essa discussão ao constatarem que

> A docência como profissão contempla a atribuição de executar um trabalho específico, com uma base de conhecimentos teóricos e práticos apropriada, a capacidade de utilizar esses conhecimentos em situações relevantes e a capacidade de recriar, por reflexão constante a partir da prática, seus saberes e fazeres.

As demandas da profissão tornam o labor docente uma atividade complexa. A formação precisa garantir um aporte teórico e conhecimentos que sejam suficientes para atender às demandas emergentes com as quais os/as professores se defrontarão nas salas de aulas. Além de saberes no campo dos conteúdos a serem ensinados, o processo formativo precisa garantir ainda conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e sobre práticas de ensino, porque o aprendizado é particular em cada sujeito e não acontece de forma linear e igual para todos/as. Por isso, Carvalho e Martins (2017, p. 175) inferem que “o trabalho educativo demanda intencionalidade ao se eleger o objeto de ensino (conteúdos escolares) e as formas mais apropriadas para transmiti-lo”.

A complexidade do trabalho docente, no entanto, não se reduz à seleção de conteúdos e escolha das formas mais adequadas para isso. Ela se desvela com mais afinco quando passamos a compreender a formação e o trabalho docente como atos políticos. Isso porque,

> Ensinar é um ato político, uma vez que a escola, enquanto síntese de múltiplas determinações, serve também aos interesses de classe. O saber, o conhecimento não deixam de ser riqueza, ainda que imaterial e a classe dominante não tem interesse em socializá-la, assim como não socializa as riquezas materiais da humanidade (Carvalho; Martins, 2017, p. 175).

Assim, tal como acontece com o currículo, a formação e trabalho docente estão também à mercê de políticas públicas movidas por interesses de grupos sociais hegemônicos dominantes. Na contemporaneidade, duas normativas marcam significativamente o decurso dos processos de formação e,

consequentemente, de ação de professores/as, são elas: a Resolução CNE/CP 02/2019 e a Resolução CNE/CP 04/2024.

A Resolução CNE/CP 02/2019, entrou em vigência em 20 de dezembro de 2019 e foi instituída como Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019). Em substituição à Resolução CNE/CP 02/2015, essa normativa foi elaborada em um contexto histórico e político de um governo retórico, marcado principalmente por opressões, ameaças à democracia e violação de direitos humanos. Fazendo jus a esse cenário e governo, a normativa, como indicam Tiroli e Jesus (2022), foi elaborada às pressas, com pouca transparência sobre suas premissas e considerações, sem abertura para participação das universidades, de professores/as, ou de quaisquer especialistas ou órgãos e entidades educativas. Semelhante ao processo de elaboração da BNCC.

À medida que foi promulgada, não tardou para que fosse analisada por inúmeros estudiosos e se contasse suas fragilidades e incoerências. Acerca destas, Ximenes e Melo (2022, p. 744) destacam

> [...] o fato de esses documentos terem sido formulados em completo descompasso com as necessidades históricas da formação e valorização profissional do magistério em nosso País e sem diálogo com os professores e as instituições escolares. Destaca-se, ainda, o caráter tecnocrático da formação docente expresso pelos documentos, objetivando maior controle sobre o trabalho pedagógico, alinhado exclusivamente às competências e ao conteúdo da BNCC e à lógica empresarial privatista que vem se impondo na educação básica pela agressiva ação dos reformadores empresariais junto às secretarias de educação de estados e municípios.

Para além desses problemas apontados, um outro foi nitidamente percebido e amplamente discutido, pois consistia na ausência de regulamentações sobre o processo de formação continuada (Tiroli; Jesus, 2022). À medida que as diretrizes jazidas na BNC- Formação não foram suficientes para orientar a formação continuada, os responsáveis precisaram se organizar e resolver essa questão. A solução encontrada foi a promulgação de uma normativa específica para essa finalidade. Assim, em 27 de outubro de 2020, é promulgada a Resolução CNE/CP 01/2020, popularmente conhecida como Base Nacional Comum para a Formação

Continuada de Professores da Educação Básica, ou BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020).

Com as mesmas prerrogativas da BNCC, ambas as resoluções para a formação de professores, estavam pautadas no desenvolvimento de competências e habilidades. Fator que marca um retrocesso no campo educativo, uma vez que atendo a uma lógica mais tecnicista e neoliberal de educação (Ximenes; Melo, 2022). Certamente que isso não aconteceu despretensiosamente. Assim como acontece com os conteúdos curriculares escolares, no caso da formação docente, ofensivas hegemônicas também têm permeado e tentado dominar os currículos dos cursos.

As insuficiências e dissonâncias de ambas as normativas engendraram a percepção sobre a necessidade de uma nova normativa que fosse capaz de superar os problemas percebidos nas anteriores. Fruto dessa demanda, elabora-se e em 29 de maio de 2024, é publicada a Resolução CNE/CP 04/2024. Em semelhança à promulgação da Resolução 02/2019, a nova normativa também "[...] não foi submetida à discussão pública, apenas disponibilizada para a apresentação de contribuições individuais, por um curto período" (Kuenzer, 2024, p. 10).

Tal como anteriormente, essa condição não foi bem aceita e por isso "[...] entidades sindicais e instituições acadêmicas encaminharam textos, com severas críticas, que têm em comum, entre outras questões, a ausência de publicização do debate [...]" (Kuenzer, 2024, p. 10). Nesse sentido, a nova diretriz, desde a sua formulação, se mostra também frágil, porque vai tratar sobre formação docente, mas não permite plena participação de professores e professoras, que são os maiores interessados no assunto.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) acompanhou toda a movimentação anterior à elaboração da Resolução 04/2024. Em abril de 2024, emitiu o documento intitulado "Nota da ANFOPE sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024", por meio do qual manifestava descontentamento contra o pouco espaço de diálogo possibilitado para ouvir dos docentes, como pode ser percebido no seguinte trecho:

> [...] evidencia-se um processo marcado pelo enfrentamento e busca de diálogo por parte da Anfope, por isso, causa-nos perplexidade, a posição do CNE em divulgar nova proposta de Resolução (contida no

> Parecer CNE/CP n. 4/2024) sem audiências públicas para a escuta e debate com a sociedade civil. Houve uma “Consulta pública” a partir de um Edital de Chamamento, por meio eletrônico, de 06 de dezembro de 2023 até 30 de janeiro de 2024. Período em que a maioria dos/as profissionais da educação goza de recesso ou férias escolares, por isso, houve uma mobilização da Anfope e demais entidades parceiras para a prorrogação deste prazo, que foi conquistada até 01 de março de 2024 [...] (ANFOPE, 2024, n.p.).

Outro ponto questionado na nota, foi que “na construção do documento não se articula formação inicial, continuada e trabalho docente” (ANFOPE, 2024, n.p.). Essa fragilidade merece atenção, uma vez que estrutura uma proposta desarticulada de formação docente, pois concebe a formação inicial, a formação continuada e o trabalho docente como processos independentes e alheios entre si. Além disso, são percebidas e destacadas muitas ausências, como por exemplo de condições para valorização profissional, de articulação entre teoria e prática, de propostas consistentes para a formação continuada, entre outras.

Nesse sentido, Kuenzer (2024, p. 12) apropriadamente infere que “sem considerar a valorização do professor, os salários, os benefícios, as formas de contratação, a educação continuada e as condições materiais da escola, especialmente as demandadas pela educação inclusiva [...]” a nova proposta diretiva, não difere tanto da Resolução 02/2019. Ambas marcam um retrocesso enquanto diretrizes para a formação docente no país. Ante essas percepções, a ANFOPE (2024, n.p.) analisou criteriosamente o parecer antes de sua aprovação e posicionou-se “pela não homologação do Parecer CNE/CP n. 04/2024, pela revogação das Resoluções CNE/CP n. 02/2019 e n. 01/2020, com o arquivamento desse processo, e pela imediata retomada da Resolução CNE/CP nº 02/2015”. Infelizmente, a formação docente segue à mercê de normativas pouco comprometidas com a plena formação profissional de professores e professoras.

As discussões apresentadas ao longo desse tópico nos ajudam a compreender o papel crucial do currículo, da formação e trabalho docente na formação humana das crianças. Enquanto o currículo guarda em si o conjunto de conteúdos culturais necessários à formação humana das gerações futuras, o/a docente assume papel de sujeito responsável pela mediação entre ambos. E para que seu papel seja desenvolvido de maneira objetiva, sua formação lhe precisa condicionar bases para isso.

Considerando que todo e qualquer conteúdo a ser abordado com as crianças na Educação Infantil estará condicionado ao currículo e, principalmente, à mediação de professores e considerando também que nesta pesquisa nos propomos, entre outros objetivos, a refletir sobre a abordagem e discussões sobre “Diversidade” na referida etapa de ensino, ante às discussões anteriores, nos parece necessário buscar saber se e como a temática é concebida tanto na LDBEN 9394/96 e na BNCC, como também no Parecer CNE/CP 04/2024. Faremos esse exercício a seguir.

4.2.1 Diversidade e Educação em Tempos de Reconfiguração Curricular: Um Olhar sobre a LDB, a BNCC e a Resolução CNE/CP nº 04/2024

Para que determinado conteúdo seja abordado no espaço escolar, é imprescindível que esteja previsto no currículo, o qual, por sua vez, deve estar alinhado aos documentos normativos que o fundamentam. Iniciemos, portanto, nossa reflexão pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que orienta a construção curricular de forma abrangente, ao estabelecer os direitos educacionais a serem assegurados e os princípios éticos que devem nortear cada etapa e modalidade da educação básica.

Cabe salientar que esta normativa foi promulgada há quase 30 anos, em um contexto histórico e social diferente do que temos hoje. Por isso, ao longo do tempo, à medida que se percebiam como não mais suficientes para atender à realidade, seus artigos foram sendo reformulados para que a normativa desse conta de organizar a educação a partir dos avanços e mudanças sociais. Para essa análise, selecionamos uma versão atualizada da referida lei que foi organizada e disponibilizada em 2023.

Essa versão conta com 92 artigos e ao buscarmos pela palavra “diversidade” no documento, ela pode ser encontrada 3 vezes, em apenas 2 artigos. O primeiro deles é o Artigo 3º que trata sobre os princípios sobre os quais o ensino será ministrado. Lê-se, no inciso XII, que o ensino deverá ter “consideração com a diversidade étnico-racial” (Brasil, 2023, p. 09) e depois no inciso XIV “respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva” (Brasil, 2023, p. 09).

O segundo artigo no qual o termo aparece é o 33º, onde encontra-se o seguinte preceito:

> O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo (Brasil, 2023, p. 26).

No caso das menções ocorridas no inciso XII do artigo 3º e no artigo 33º, elas são específicas à questão étnico- racial à religião. No entanto, como vimos na primeira seção, a diversidade abrange outros fatores e condições, tais como, gênero, sexualidade, deficiência e a questão dos povos indígenas. A busca por essas demais temáticas dentro da LDBEN revela resultados positivos, com exceção das temáticas de gênero e sexualidade. Enquanto há artigos específicos para se tratar sobre o ensino da pessoa com deficiência e dos povos indígenas, não há sequer menção alguma dos termos “gênero” e “sexualidade”.

Tal ausência precisa ser repensada, pois, como afirma Malta *et al.* (2024, p. 8), pois para a formação humana das crianças, a educação desenvolvida na escola “não pode se limitar ao aprendizado de conteúdos técnicos e literários, mas deve também preparar os alunos para a convivência em uma sociedade plural, respeitando as diferenças de gênero, identidade e orientação sexual”.

Já o inciso XIV do artigo 3º, apregoa o respeito à diversidade humana. Trata-se de uma premissa indiscutivelmente importante, mas parcialmente assegurada no decorrer da normativa. Se não orientam ou defendem as discussões sobre gênero e sexualidade, a diversidade humana não é plenamente contemplada. Assim, percebemos uma abordagem superficial e muito branda sobre diversidade nesta normativa. Tendo em vista sua função social na organização da Educação no país, a diversidade deveria ser uma premissa basilar na construção de toda a diretriz.

Na Base Nacional Comum Curricular, a análise dos princípios e orientações voltados à Educação Infantil revela o lugar atribuído à Diversidade no âmbito da Educação Básica. Tal princípio é evidenciado, de forma explícita, entre as dez competências gerais previstas para essa etapa, destacando-se, em especial, a 8ª e a 9ª competências. A 8ª competência estabelece que a Educação Básica deve assegurar ao educando a capacidade de “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua

saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas" (Brasil, 2017, p. 10). Essa formulação aponta para uma concepção de sujeito inserido em uma realidade plural, em que o reconhecimento da diversidade humana constitui dimensão fundamental da formação integral. Já na 9ª, assevera-se a capacidade de

> Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2017, p. 10).

Um pouco mais adiante no documento, quando este trata sobre o compromisso que tem para com a educação integral, é afirmado que no atual cenário mundial, entre outras competências, é necessário saber "conviver e aprender com as diferenças e as diversidades" (Brasil, 2017, p.14). E assim como nesses textos, alguns outros textos introdutórios mencionam a diversidade sempre no sentido de instigar respeito pelas diferenças e evitar preconceitos e discriminações. No entanto, essas discussões não vão para além desses textos.

Sabe-se que a BNCC propõe uma organização curricular baseada em aprendizagens essenciais, distribuídas em cinco campos de experiência na Educação Infantil: "O eu, o outro e o nós"; "Corpo, gestos e movimentos"; "Traços, sons, cores e formas"; "Escuta, fala, pensamento e imaginação"; e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações". Esses campos constituem, segundo o documento, "um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural" (Brasil, 2017, p. 38). Em cada um desses eixos, as aprendizagens são expressas por meio de objetivos de aprendizagem, os quais orientam as propostas pedagógicas a serem desenvolvidas ao longo do percurso educativo da criança.

Embora o tema da diversidade seja mencionado em diferentes trechos descritivos e introdutórios do documento, observa-se sua ausência nos objetivos de aprendizagem — justamente a seção considerada central na formulação

e implementação dos currículos. Tal lacuna evidencia uma contradição: ainda que o discurso da BNCC reafirme a importância de reconhecer a pluralidade de saberes e identidades, esse reconhecimento não se materializa nos objetivos pedagógicos. Essa constatação dialoga com Vandenbroeck (2013, p. 14), ao afirmar que “o consenso de que a diversidade importa não implica necessariamente um consenso sobre como ela é percebida ou tratada, muito menos um consenso sobre como se deve lidar com ela”. A ausência da diversidade nos objetivos concretos da BNCC pode, portanto, ser compreendida como uma forma de silenciamento simbólico — uma falsa tratativa que incorpora o tema de maneira superficial, sem garantir sua efetivação no cotidiano escolar.

Quando aprofundadas nossas buscas sobre quais temáticas relacionadas à diversidade estavam presentes na BNCC da Educação Infantil, notamos que, assim como no caso da LDBEN 9394/96, as questões étnico raciais, indígenas e das pessoas com deficiência são contempladas, enquanto as de gênero e sexualidade foram totalmente excluídas. Com isso, todas as premissas contra a projeção de preconceitos e discriminação que a Base apregoa, se tornam frágeis, pois “[...] a falta de conteúdo relacionado a gênero e sexualidade também pode contribuir para o fortalecimento de estigmas e preconceitos, uma vez que não há espaço formal para discussões sobre essas temáticas no contexto educacional” (Malta *et al.* 2024, p. 07).

Ademais, Araújo (2020, p. 119) comenta que a não inclusão dessas temáticas “[...] contribui para a manutenção de um ensino que desconsidera a pluralidade de identidades, afetando a formação de uma visão crítica nos alunos”. Isso porque, busca afastar do campo escolar as discussões de gênero e sexualidade como se representassem uma ameaça à sociedade, às famílias e às crianças, alimentando os estigmas seculares que permeiam as temáticas. Na verdade, é uma exclusão totalmente consciente e premeditada, movida por disputas de poder que controlam a manutenção da ordem social.

Observamos assim que nas diretrizes atuais que norteiam a educação e a elaboração dos currículos, a diversidade aparece, mas em um espaço de evidentes contradições, fato este que tornam a abordagem da temática inconsistente e ineficaz, uma vez que não a contempla em sua plenitude, excluindo marcadores basilares que representam a identidade de grupos sociais

historicamente marginalizados. No âmbito da formação docente, esse contexto muda consideravelmente.

Analisando a Resolução CNE/CP 04/2024 em busca da contemplação das discussões sobre “Diversidade”, percebemos que a normativa traz, em diversos artigos, a temática como um princípio norteador para os processos de formação docente. Destacamos o artigo 5º que versa sobre os princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Em seu inciso X, destaca-se

> [...] o compromisso de que a formação dos profissionais do magistério busque contribuir para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, laica, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (Brasil, 2024, p. 05).

No artigo 13º, a diretriz reverbera sobre os núcleos que constituirão os cursos de formação inicial. Nesse contexto, fala-se sobre uma base comum para todas as licenciaturas. No inciso I e alínea b, fica estabelecido que essa base articule “[...] princípios, valores e atitudes comprometidos com a justiça social, reconhecimento, respeito e apreço à diversidade, promoção da participação, da equidade e da inclusão e gestão democrática” (Brasil, 2024, p. 11). Ao todo, o termo “Diversidade” é mencionado 12 vezes no documento e sempre nesse contexto de princípio fundamental de formação.

Além desse maior número de menções, outro ponto que merece destaque nessa diretriz é a presença das questões de gênero e sexualidade. No artigo 5º, inciso VIII, defende-se a equidade no acesso e permanência dos estudantes nos cursos de formação inicial, “contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais, étnico-raciais, de gênero e de qualquer outra natureza” (Brasil, 2024, p. 4). Adiante, no capítulo 7º, discute-se que entre as funções das Instituições de Ensino Superior (IES) responsáveis por programas e cursos de formação inicial, elas precisam, de acordo com o inciso IX, zelar pela e garantir “a consolidação da educação inclusiva, por meio do respeito às diferenças, reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, etária, entre outra” (Brasil, 2024, p. 5).

As demais outras 3 citações em que as questões de gênero e sexualidade são postas em pauta, apresentam-nos como elementos cruciais à formação docente, tanto para se formar profissionais justos e respeitosos como para que possam, por meio de suas práticas, tornar essas discussões mais presentes do contexto escolar. Tendo em vista que tanto a normativa para a Educação, quanto aquela destinada à organização e orientação para elaboração do currículo, apresentavam premissas excludentes em relação à Diversidade. Já no âmbito da formação docente atual, a temática é mais acolhida.

Corroborando com os pensamentos de Pinheiro (2009, p. 21), reiteramos que

> Os cursos responsáveis pela formação de professores precisam apresentar um currículo que não valorize somente a transmissão de conteúdos, mas o papel da escola no mundo atual, pensar sobre a diversidade e as desigualdades sociais para que, dentro das suas possibilidades como professor pode contribuir para a mudança e leve o aluno a desenvolver a sua capacidade de busca para uma aprendizagem consciente e cooperativa.

Para que isso ocorra, é necessário que as diretrizes para os cursos de formação docente contemplem e favoreçam as discussões sobre a temática. Por isso, o exercício de análise realizado neste tópico se torna essencial para refletirmos a importância das discussões de questões acerca da Diversidade no processo formativo docente.

Para que a abordagem da diversidade seja efetiva no contexto educacional, é fundamental que as diretrizes que orientam os cursos de formação docente contemplem, de maneira estruturada, discussões aprofundadas sobre essa temática. Nesse sentido, a análise realizada nesta subseção revela-se essencial, pois permite refletir criticamente sobre o lugar da diversidade nos processos formativos. Reconhecer que o tema está presente na Resolução CNE/CP nº 04/2024, ainda que em nível normativo, não pode obscurecer as fragilidades e lacunas que o documento apresenta. Embora a resolução reconheça a diversidade como um princípio estruturante conforme destacado no artigo 5º, inciso X, essa inclusão permanece em um nível declaratório e normativo, sem que se desdobre de maneira concreta em diretrizes, conteúdos formativos obrigatórios ou práticas pedagógicas específicas voltadas ao enfrentamento das desigualdades e discriminações no contexto educacional.

A crítica central, portanto, reside no descompasso entre o discurso normativo e sua operacionalização prática. O documento reafirma um compromisso ético com a diversidade, mas não explicita mecanismos, estratégias metodológicas ou referenciais teóricos e epistemológicos que orientem os cursos de formação docente a efetivar esse compromisso no cotidiano escolar. Além disso, não estabelece indicadores para avaliar como esse princípio será efetivamente integrado aos currículos dos cursos de licenciatura ou aos programas de formação continuada, o que pode contribuir para que essa diretriz permaneça invisibilizada na prática formativa.

A Resolução CNE/CP nº 04/2024 avança ao reconhecer a Diversidade como princípio da formação docente, mas carece de aprofundamento em sua concretização curricular e pedagógica, o que pode comprometer sua eficácia como instrumento de transformação das práticas educacionais excludentes. Essa lacuna é coerente com o que aponta Candau (2008), ao afirmar que a abordagem da Diversidade nas políticas educacionais brasileiras tem sido, muitas vezes, marcada por discursos celebratórios, que não enfrentam as estruturas de desigualdade historicamente constituídas. Para a autora, a Diversidade precisa ser pensada em uma perspectiva crítica, que vá além da simples visibilidade das diferenças e promova a revisão dos saberes hegemônicos no currículo escolar e na formação docente.

Do mesmo modo, Gomes (2012) ressalta que as políticas de formação docente devem assumir a diversidade como eixo estruturante e não como um conteúdo acessório ou complementar. Isso exige não apenas o reconhecimento das diferenças étnico-raciais, de gênero, territoriais, entre outras, mas o enfrentamento das violências simbólicas, epistemológicas e institucionais que atravessam os espaços educacionais.

Além disso, é importante considerar as reflexões de Silva (2005) sobre o currículo como campo de disputa. Para o autor, o currículo nunca é neutro, sendo sempre expressão de relações de poder. Assim, ao não explicitar como a Diversidade deve ser traduzida nos conteúdos, práticas, e estratégias formativas, a resolução corre o risco de reproduzir uma formação genérica, descolada das urgências sociais e dos sujeitos historicamente silenciados no processo educacional.

Os apontamentos de Kuenzer (2024) indicam também que há uma notável ausência de especificidade no que se refere à formação continuada de

professores. Embora a formação inicial constitua a base para o exercício da docência, ela não é suficiente para contemplar a complexidade dos saberes requeridos ao longo da trajetória profissional, especialmente aqueles relacionados à Diversidade. A formação continuada, portanto, deveria ser compreendida como um espaço privilegiado de aprofundamento teórico e metodológico sobre temas como inclusão, equidade e justiça social. A ausência de diretrizes claras nesse sentido evidencia mais uma vez a incoerência entre os princípios declarados pela normativa e as condições efetivas para sua implementação.

Portanto, mesmo que a Resolução CNE/CP nº 04/2024 represente um avanço normativo ao incorporar a diversidade como princípio, a ausência de dispositivos mais específicos e operacionais enfraquece sua capacidade de orientar, de forma crítica e transformadora, os cursos de formação docente. Como alertam os autores mencionados, é fundamental que o compromisso com a diversidade se traduza em práticas pedagógicas antidiscriminatórias, na valorização de saberes historicamente marginalizados e na construção de um currículo que promova a justiça social em todas as suas dimensões.

Diante do exposto, é possível perceber que, nas normativas vigentes analisadas, a temática da diversidade ainda se encontra sustentada por bases frágeis e marcadas por uma compreensão limitada e, muitas vezes, superficial. Tal cenário está intimamente relacionado às disputas políticas em torno da manutenção das estruturas de poder e dos processos de exclusão social historicamente naturalizados. Essas disputas contribuem para as dificuldades enfrentadas na efetivação de uma abordagem consistente sobre Diversidade, especialmente no âmbito da Educação Infantil. No entanto, torna-se cada vez mais evidente que essa abordagem é não apenas necessária, mas também urgente, considerando os desafios contemporâneos que perpassam a formação humana desde os primeiros anos de escolarização. Nesse sentido, a seguir, propomos uma reflexão mais aprofundada sobre a presença — ou ausência — de enfoques sobre a Diversidade nos espaços formativos da Educação Infantil.

4.3 A Criança Frente à Diversidade: Percepções Necessárias ao Trabalho Pedagógico Desenvolvido na Educação Infantil

Gostaríamos de iniciar o último tópico desta seção, rememorando nossa tese de que a Diversidade é o principal elemento constitutivo da sociedade e que, por esse motivo, precisa ser abordado no espaço educativo já desde a Educação Infantil, principalmente, porque a formação humana e o desenvolvimento dos sujeitos estão diretamente interligados ao contexto social e a cultura que o fomenta. Diante dessa constatação e com base nas discussões tecidas até aqui, nos dispomos agora a refletir sobre a criança frente à diversidade, no intuito de pensarmos o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil sobre essa relação.

Para isso, partamos da constatação de que o trabalho pedagógico para educação da criança, embora tenha alcançado avanços significativos nas últimas décadas, ainda se mantém preso a estigmas do passado, relacionados à concepções de criança e infância equivocadas, que o colocam como de menor valor, significado importância. Assim, estudar a Educação Infantil "é muito mais do que tratar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou sua importância educacional. É falar da criança" (Didonet, 2001, p. 11).

Um estudo aprofundado sobre a temática, nos permite perceber que a história da educação da criança, sempre esteve atrelada à concepção que se tinha desta e da infância. Os estudos de Silva (2017, p. 24) acerca desse assunto, revelam que do século V ao século XII, a criança era tida "como uma criatura pecadora, um pobre animal suspirante". E nesse contexto, a educação desta era de exclusiva responsabilidade da família, por meio da qual "[...] ela participava das tradições e aprendia as normas e regras da sua cultura" (Paschoal; Machado, 2009, p. 79).

Movimentos sociais, principalmente ligados à igreja e a devoção ao Menino Jesus, despontam no século XIII e começam, de forma branda, a trazer outras percepções sobre a criança e a infância, tirando-a da condição de ser pecador, e lhe dando uma conotação mais angelical, mas nada além disso. E ainda sendo educada exclusivamente no seio familiar (Silva, 2017). Essas condições foram base para as concepções emergentes a partir do século XV até o século XIX. Nesse período, a inocência e a fragilidade eram as principais características que marcaram a identidade da criança. Todavia, percebia que até então não havia um sentimento ou uma concepção de infância. Em suma, até o século XIX,

> [...] as crianças eram tratadas como adultos em miniatura ou pequenos adultos. Os cuidados especiais que elas recebiam, quando os recebiam, eram reservados apenas aos primeiros anos de vida, e aos que eram mais bem localizados social e financeiramente. A partir dos três ou quatro anos, as crianças já participavam das mesmas atividades dos adultos, inclusive orgias, enforcamentos públicos, trabalhos forçados nos campos ou em locais insalubres, além de serem alvos de todos os tipos de atrocidades praticados pelos adultos, não parecendo existir nenhuma diferenciação maior entre elas e os mais velhos (Frota, 2007, p. 151).

Nessa época, o grande advento responsável por uma reflexão mais concentrada acerca dessas percepções, foi a proclamação da Independência do Brasil, em 1822, que entre seus muitos preceitos, tencionava organizar o ensino no país. Entre as propostas para isso, estava a criação de escolas de primeiro grau. Cabe inferir que elas eram destinadas à elite e somente para as crianças acima dos 7 anos (Frota, 2007; Silva, 2017).

Em 28 de setembro de 1871, é promulgada a Lei nº 2.040 que ficou conhecida como Lei do Ventre Livre e que atendia principalmente às crianças escravizadas. De acordo com ela, a partir daquela data, todas as crianças nascidas de pais escravizados, estariam livres e proibia a comercialização de crianças com idade inferior a 12 anos (Linhares, 2016). Embora essas mudanças sejam significativas, a educação ainda não era prioridade.

Também nesse contexto, a Revolução Industrial causaria impactos importantes, principalmente a participação das mulheres no mercado de trabalho. A educação das crianças com idade inferior a 06 que antes era responsabilidade inteiramente familiar, agora precisa ser repensada. Sobre isso, Frota (2007, p. 152) explica que “a família sofre grandes transformações e criam-se novas necessidades sociais nas quais a criança será valorizada enormemente, passando a ocupar um lugar central na dinâmica familiar”. Isso culminou no surgimento das primeiras instituições conhecidas como “creche” para cuidar das crianças cujos pais eram trabalhadores fabris. Tratava-se de uma educação inteiramente assistencialista.

No século XX,

> As ideias a respeito da infância, como fase de valor positivo e de respeito à natureza, resultado do desenvolvimento dos saberes científicos do higienismo, da medicina, da pedagogia e

> principalmente da psicologia, iniciados no século anterior, delinearam o modelo moderno de infância (Silva, 2017, p. 41).

Nesse novo século, a criança antes relegada à margem da sociedade, começam a ascender ao núcleo familiar e o sentimento de infância começa a causar mudanças de ordem social, cultural e educativas, principalmente porque a criança começa a ser afastada do trabalho e aproximada da escola (Frota, 2007; Linhares, 2016; Silva, 2017). Os estudos no campo da Pedagogia e da Psicologia da época, passam a apontar para uma nova visão da infância, entendendo-a "[...] como uma fase de valor positivo e de respeito à natureza" (Oliveira, 2002, p. 76).

Assim, em 1961, é promulgada a Lei 4024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, amparou a inserção das creches e jardins de infância no sistema de ensino do país, ou seja, viabilizou os processos de inserção de instituições responsáveis pelo atendimento de crianças de 0 a 6 anos no sistema de ensino do país, haja vista que antes essas instituições eram de iniciativa particular, principalmente ligadas à empresas industriais e comerciais (Linhares, 2016; Silva, 2017)

Em 1971, é promulgada a Lei 5692/71, que passa a ser a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nela, em seu artigo 19º, parágrafo 2º, estabelecia como princípio que os sistemas de ensino deveriam velar para que a criança de idade inferior a sete anos, recebesse educação em escolas maternais, jardins de infância, creches ou instituições especializadas (Brasil, 1971).

O marco realmente significativo para a criança e para infância no século XX veio a acontecer somente no final da década de 80, com a publicação da Constituição Federal, em 1988. O destaque nela é o texto do inciso IV, do artigo 208, que assegurava que "o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade [...]" (Brasil, 1988, n. p). O grande marco nesse texto é que pela primeira vez, a criança tem um direito assegurado.

Em 1990, é publicado outro documento extremamente importante para a história da criança, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Frota

(2007, p. 153) comenta que nele, as crianças passaram a ser reconhecidas "como sujeitos de direitos, com necessidades específicas, decorrentes de seu desenvolvimento peculiar, e que, por conta disso, deveriam receber uma política de atenção integral a seus direitos construídos social e historicamente". Com esse avanço, "a criança volta a ocupar o seu lugar de um ser humano, de um sujeito construído historicamente, com direitos e deveres que devem ser exercidos hoje [...]" (Frota, 2007, p. 153).

Para uma educação propriamente dita à criança, organizada para ela e considerando todas as suas especificidades, o grande marco é a Lei 9394/96, que institui a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Destaca-se em seu artigo 29º que essa etapa de ensino tem por objetivo "o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade" (Brasil, 1996, n.p.).

Essas são as bases históricas que marcaram e estruturam as concepções que temos hoje sobre criança, infância e Educação Infantil. Assim sendo, a partir das abordagens e concepções que vimos ao longo deste tópico, nesta pesquisa concebemos a criança como

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 12).

A partir dessa concepção, reconhecemos a pluralidade de crianças e infâncias existentes, defendendo, portanto, uma Educação Infantil que respeite e valorize todas elas de forma igualitária. Nesse contexto, a diversidade emerge como um aspecto natural e inerente ao processo educativo, uma vez que, como afirmam Silva e Buss-Simão (2017, p. 03), "quando nos referimos às diferentes crianças, à variedade de contextos sociais, às infâncias, estamos falando de diversidade". Sob nossa perspectiva, as diferentes crianças e infâncias, inseridas em contextos sociais variados e marcadas por relações sociais específicas, constituem um cenário educativo no qual a diversidade assume papel central, orientando práticas pedagógicas que promovam inclusão, reconhecimento e valorização das singularidades.

Essa valorização da diversidade se manifesta, por exemplo, no respeito às múltiplas línguas maternas presentes nas salas de aula, na acolhida às diversas expressões culturais e familiares, bem como na atenção às diferentes necessidades de aprendizagem e ritmos de desenvolvimento. Conforme ressalta Vygotsky (1991a), o ambiente sociocultural exerce papel fundamental na formação da criança, sendo indispensável que a escola reconheça e dialogue com essa diversidade para potencializar o desenvolvimento integral. Além disso, autores como Gomes (2005) enfatizam a importância de práticas pedagógicas antirracistas e inclusivas desde a primeira infância, que desconstruam estereótipos e promovam a equidade.

Dessa forma, a diversidade não se configura apenas como um conceito abstrato, mas como um princípio ético e político que deve estar na base das decisões curriculares, das relações pedagógicas e do projeto político-pedagógico das instituições de Educação Infantil. Assim, torna-se possível construir um espaço educativo onde todas as crianças tenham suas identidades respeitadas e suas potencialidades desenvolvidas, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu lugar no mundo.

Por isso defendemos que a Educação Infantil é espaço sim para discussões sobre Diversidade, pois ela está nas crianças, nas famílias, nos professores e professoras. Não lhes é algo alheio ou externo, ao contrário, é algo que lhes constitui. Essa percepção é fundamental para o trabalho docente e principalmente para o processo educativo das crianças. Numa abordagem geral, Seber (1995, p. 36) explica que

> É através do processo educativo que a criança se integra numa sociedade estruturada de determinada maneira e atravessando certo momento de sua história. É nessa realidade concreta que a criança terá de se desenvolver, conquistar sua cultura, aprender a falar, escrever, refletir sobre suas ações, até alcançar, na fase adulta, realização plena como ser que se relaciona com seus semelhantes, ser que participa da história da sua época, bem como dos progressos e dos princípios de justiça e de direito em vigor. Compete, principalmente à educação, concretizar tais conquistas ou deixá-las apenas como aspirações.

Com base na assertiva, vislumbramos a necessidade de um trabalho pedagógico na Educação Infantil que possibilite à criança perceber e participar dos

contextos sociais nos quais está inserida, interagindo ativamente no seu processo de aquisição e transmissão de cultura. Isso compreende dialogar sobre “Diversidade”. Nos parece impossível, pensar em formação humana de sujeitos, sem reconhecer, respeitar e valorizar as diferenças que constituem particularmente todos e todas.

Partindo dessa premissa, reconhecemos a necessidade de um trabalho pedagógico na Educação Infantil que propicie às crianças a percepção e a participação ativa nos contextos sociais em que estão inseridas, favorecendo sua interação no processo de aquisição e transmissão cultural. Tal abordagem implica o diálogo sobre a diversidade, visto que é inconcebível pensar na formação humana sem o reconhecimento, respeito e valorização das diferenças que singularizam cada sujeito.

Entretanto, ao defender a introdução desse tema junto às crianças, enfatizamos a importância de que essa abordagem seja adequada à faixa etária, respeitando a periodização do desenvolvimento infantil e as principais atividades que orientam a aprendizagem em cada etapa. Assim, propomos uma abordagem intencional e consciente, que leve em conta os níveis de compreensão próprios de cada fase, garantindo que o processo educativo favoreça efetivamente o entendimento e a vivência da diversidade.

A saber, essa periodização corresponde a “estágios ou períodos do desenvolvimento pelos quais passa a criança até o sexto ano de vida” (Pasqualini, 2011, p. 78). E cada um desses períodos “é caracterizado por um certo tipo de relação da criança com a realidade, dominante numa dada etapa e determinadas pelo tipo de atividade que é então dominante para ela” (Leontiev, 2004, p. 292). Essa atividade dominante ou atividade guia como é comumente conhecida, é a atividade principal “[...] cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento (Leontiev, 2004, p.292 - 293). Em outras palavras, são atividades pelas quais as crianças melhor aprendem e desenvolvem seu processo psíquicos.

Até os 6 anos de idade, fase da vida em que poderá frequentar a Educação Infantil, a criança passa por três estágios, marcados no primeiro ano de vida, na primeira infância e na idade pré-escolar. No primeiro ano de vida, Pasqualini (2011, p. 79) explica que a “atividade que guia o desenvolvimento psíquico da

criança no primeiro ano de vida é a *comunicação emocional direta*". Ela corresponde aos diversos recursos emocionais aos quais o bebê recorre para se comunicar, como, por exemplo, o choro, o sorriso e as expressões faciais.

Na primeira infância, ocorrendo após o primeiro ano de vida até os 3 anos, aproximadamente, a atividade guia muda para *objetal manipulatória* e "a criança passa às ações propriamente objetais, iniciando-se no domínio dos procedimentos socialmente elaborados de ações com tais objetos" (Pasqualini, 2011, p. 79). O período seguinte ocorre entre 3 e 6 anos e é marcado como *jogos de papéis,* que "tem como atividade-guia o jogo de papéis. Nessa atividade, as crianças reproduzem e apropriam- se das relações sociais e do sentido social das atividades humanas" (Pasqualini, 2011, p 80).

Essas especificidades do desenvolvimento infantil estão intrinsecamente relacionadas ao processo de aprendizagem e à aquisição da cultura historicamente elaborada, que se transforma em saber escolar. O conhecimento dessas etapas é fundamental para a formação e a prática docente. Ao defender a abordagem das questões relacionadas à diversidade na Educação Infantil, ressaltamos a importância de que essa abordagem considere a fase do desenvolvimento em que a criança se encontra. Nesse sentido, a leitura literária revela-se um recurso valioso, aplicável às três fases mencionadas, especialmente para trabalhar a temática da diversidade, já que a ludicidade e a imaginação são elementos essenciais para o desenvolvimento infantil.

Dessa forma, percebe-se que o trabalho com a Diversidade no espaço formativo da Educação Infantil envolve dimensões éticas, políticas, pedagógicas e sociais, todas indispensáveis para a plena formação humana das crianças. A educação possui funções sociais relevantes, dentre as quais se destaca a promoção da justiça social e o enfrentamento das desigualdades. Valorizar as diferenças e apresentá-las como elementos essenciais para conviver em sociedade, contribui para a formação de sujeitos mais respeitosos. Como apontam Adurens, Proscencio e Wellichan (2018, p. 154), "a criança não nasce preconceituosa, mas o seu entorno, o meio em que está inserida, pode contribuir tanto para que se desenvolva o preconceito e a discriminação ou o acolhimento e respeito". Por essa razão, defendemos que, desde a mais tenra idade, a criança seja inserida em processos reflexivos sobre a sociedade a que pertence.

Assim sendo, a Educação Infantil, enquanto etapa fundamental para a constituição da subjetividade e para a construção das primeiras experiências sociais, demanda uma abordagem da Diversidade que reconheça a criança em sua integralidade e singularidade. Como ressalta Corsino (2013), compreender a infância implica reconhecer suas múltiplas dimensões social, cultural, afetiva e política, e valorizar as diferenças que permeiam esses aspectos. Assim, a Diversidade não deve ser tratada como um tema isolado ou acessório, mas como um eixo transversal que atravessa todas as práticas pedagógicas, orientando a construção de um currículo inclusivo, plural e crítico.

Nesse sentido, a perspectiva de direitos humanos aplicada à Educação Infantil, conforme defendida Vandrenboeck (2013) e por Mantoan (2011), reforça a necessidade de políticas e práticas educativas que garantam o acesso, a participação e o respeito às identidades, às culturas e às especificidades de cada criança. Tal enfoque implica que a formação docente deve ir além do reconhecimento formal da diversidade, promovendo a problematização das desigualdades e a construção de saberes que combatam preconceitos, discriminações e exclusões.

Em síntese, compreendemos que a Diversidade permeia o cotidiano das crianças em casa, na escola, na rua, na igreja, em todos os espaços. Falar sobre Diversidade é também uma função da escola, sobretudo, porque está relacionada à garantia dos direitos humanos, à promoção da justiça social e, principalmente, à formação humana integral. A leitura literária, enquanto direito humano, surge no contexto da Educação Infantil como linguagem de mediação para fomentar reflexões sobre a Diversidade. Na sequência, apresentaremos os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa.

SEÇÃO V



Fonte: https://gauchazh.clicrbs.com.br/donna/noticia/2010/03/o-que-nos-maravilha-em-alice-cjpms51hu00invtcnklcyd6l5.html

ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS[5]
Tim Burton

[5] A imagem corresponde a uma montagem com cenas do filme “Alice no País das Maravilhas”. Temos a imagem de Alice, protagonista do filme, no momento em que adentra a primeira vez, depois de adulta, ao País das Maravilhas. Temos também o Coelho apressado, personagem marcante por sempre parecer ansioso e atrasado. Há ainda a mesa do chá, espaço em que a protagonista se encontra pela primeira vez com o Chapeleiro e parte da trama é explicada nesse encontro. Há uma rosa falante que representa o universo fantástico de personagens que aparecem na história. Sob direção de Tom Burton, o filme foi lançado em 2010.

5- DA REALIDADE AO PAÍS DAS MARAVILHAS: O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para darmos início às discussões desta seção, selecionamos a imagem do filme “Alice no País das Maravilhas”, que foi lançado em 2010. Essa obra cinematográfica retrata as aventuras da protagonista pelo lugar que ela nomeia como País das Maravilhas. Lá, Alice enfrenta medos, perigos, monstros e até dragões, mas também descobre as maravilhas de se ter amigos e acima de tudo, coragem. Somos meio Alice. A produção dessa pesquisa nos foi semelhante ao que aconteceu com ela. Também enfrentamos muitos desafios, mas no final, descobrimos maravilhas.

Ante ao problema e objetivos elencados para direcionar nossas discussões e análises, nos pautamos numa abordagem qualitativa para o desenvolvimento dessa pesquisa. Em suma, essa abordagem

> [...] parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (Godoy, 1995, p. 58).

Para tal abordagem, Menga e André (1986) apresentam 5 características fundamentais: 1) O ambiente natural é tido como fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento; 2) Os dados coletados são predominantemente descritivos; 3) A maior preocupação é com o processo das pesquisas e não com os produtos; 4) O significado que as pessoas dão às coisas e à vida são os focos de atenção do pesquisador e 5) A análise dos dados levantados tende a seguir um processo indutivo.

No que tange a primeira característica, ela é tida como basilar para o método qualitativo, tendo em vista que nele “valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada” (Godoy, 1995, p. 1995). No caso desta pesquisa, o ambiente natural escolhido foi o espaço formativo da Educação Infantil. No qual, buscou-se olhar e refletir sobre práticas pedagógicas lá desenvolvidas. O que justifica a escolha desse segmento

educativo como campo de investigação é o fato dele ser, já há 11 anos, o espaço de atuação profissional do autor.

Ainda sobre a característica primeira, reitera-se nela o/a pesquisador/a como principal instrumento, uma vez que ele/a “deve aprender a usar sua própria pessoa como o instrumento mais confiável de observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados” (Godoy, 1995, p. 62). Cientes dessa postura exigida, neste trabalho o pesquisador assume tais preceitos, tanto no momento de coleta de dados quanto no tratamento destes.

Seguindo as características, a segunda prevê que os dados coletados sejam predominantemente descritivos. Isso porque

> O material obtido nessas pesquisas é rico em descrição de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos. [...] Todos os dados da realidade são considerados importantes. O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado (Menga; André, 1986, p. 12).

No nosso caso, percepções docentes foram coletadas por meio de entrevistas para descreverem práticas pedagógicas desenvolvidas por eles(as) no espaço formativo da Educação Infantil para trabalhar questões sobre Diversidade com as crianças por meio da leitura literária. É no momento da descrição que o autor entra em contato com outras realidades e possibilidades didático-pedagógicas que podem vir a compor suas práticas. Os dados obtidos descrevem realidades de chão da escola que merecem ser socializadas e difundidas para que possam ser apropriadas por outras pessoas em outros espaços.

Na terceira característica, destaca-se a premissa de que durante a realização da pesquisa, a maior atenção deve recair sobre os processos utilizados para sua elaboração e desenvolvimento, do que com os produtos. Isso porque, na visão de Godoy (1995, p. 63), “não é possível compreender o comportamento humano sem a compreensão do quadro referencial (estrutura) dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações”. Ou seja, não é possível compreender objetivamente os resultados obtidos, sem entender todos os processos que levaram a eles.

Nesse sentido, nesta pesquisa, adotamos algumas perspectivas para direcionar nossas reflexões e análises. Como estamos trabalhando com trabalho pedagógico escolar, elencamos a Teoria Histórico-Cultural como perspectiva teórica para fundamentar nossas discussões. Essa teoria foi escolhida por apresentar fundamentos teóricos que se mostram consistentes ao autor. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas. O tratamento desses dados foi realizado tendo como parâmetro as premissas da Análise do Discurso. Essas etapas e elementos correspondem aos processos da pesquisa, e foram explanados com maior precisão em momentos posteriores nessa seção.

A quarta característica infere que o foco de atenção do/a pesquisador/a deve estar voltado ao significado que as pessoas dão às coisas e à vida. Em outras palavras, “há sempre uma tentativa de capturar a ‘perspectiva dos participantes’, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas” (Menga; André, 1986, p. 12). Essa questão é fundamental, porque permite a captação de percepções de sujeitos acerca de fenômenos, processos ou temas dos quais participam como sujeitos ativos.

Para levantarmos dados mais concisos acerca do trabalho docente na Educação Infantil, fizemos essa pesquisa com professoras e professores desse segmento sobre a abordagem de questões referentes à Diversidade por meio da Leitura Literária com as crianças. Essas percepções nos são valiosas, pois nos ajudam a conhecer um pouco mais sobre o trabalho docente acerca da referida temática, contribuindo para a formação humana e profissional do autor e de outros sujeitos que se interessem por tal temática.

A quinta e última característica trata sobre o método indutivo como norteador da análise de dados. Acerca desse método, Gil (2008, p. 28) infere que “[...] com o raciocínio indutivo, a generalização não deve ser buscada aprioristicamente, mas constatada a partir da observação de casos concretos suficientemente confirmados dessa realidade”. De uma maneira mais simples, Godoy (1995) esclarece que nessa abordagem, os/as pesquisadores/as partem de questões amplas e, à medida que a pesquisa avança, essas questões vão se tornando cada vez mais específicas. Não se parte de nenhuma hipótese pré-estabelecida, são as demandas emergentes no decorrer da pesquisa para responder o problema pesquisado que irão delinear os processos da pesquisa.

Esses aspectos podem ser percebidos nesta pesquisa quando tomamos a Diversidade, que é uma questão social complexa e ampla, sendo analisada especificamente dentro do espaço formativo da Educação Infantil por meio do trabalho pedagógico utilizando a Leitura Literária como ferramenta didática para isso. Nesse processo, as contribuições dessas discussões delinearam nossas reflexões para repensarmos como essas práticas contribuem para a formação humana dos sujeitos, para a garantia de justiça social e de direitos humanos. Na sequência, apresentamos a organização geral da pesquisa

5.1 Parâmetros Basilares de Organização da Pesquisa: Dos Percursos Delineados à Caracterização dos/das Participantes

A proposta inicial dessa pesquisa nasceu em 2021, oriunda da pesquisa Mestrado do autor. Nela, foram pesquisadas percepções docentes sobre abordagens e discussões acerca de gênero e sexualidade na Educação Infantil. Entre os resultados obtidos, verificou-se que a maioria das práticas pedagógicas para a abordagem e discussão das temáticas, utilizavam Literatura Infantil como meio para isso. Nesse período, a Universidade Estadual de Londrina havia estabelecido vínculos com a Universidade de Évora-Portugal, e uma das professoras de lá participou das bancas de qualificação e defesa, trazendo apontamentos significativos sobre as experiências portuguesas para com as temáticas estudadas.

Nesse contexto, a proposta inicial para essa pesquisa de Doutorado foi investigar junto a/à professores/as de Educação Infantil brasileiros e portugueses, por meio de entrevistas, práticas de leitura literária desenvolvidas para se trabalhar as questões de gênero no período da pandemia e pós-pandemia da COVID 19. Após aprovação no processo seletivo para estudante regular do curso de Doutorado, à medida em que essa proposta fora discutida com a orientadora, outros/as professores/as do Programa de Pós Graduação em Educação (PPEdu) da Universidade Estadual de Londrina e com os membros do Grupo de Estudos e Pesquisas “Currículo, Formação e Trabalho Docente” (UEL/CNPQ), definiu-se que no Brasil, a pesquisa seria realizada com professores/as do Centro de Educação Infantil (CEI) do Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Londrina e, em Portugal, com professores/as dos agrupamentos escolares Gabriel Pereira e Severim de Faria.

Para tanto, a professora Marília Evangelina Sota Favinha da Universidade de Évora, foi convidada a ser coorientadora deste trabalho, fazendo a mediação entre o autor e os agrupamentos escolares de Portugal para que se pudesse realizar a pesquisa. Havia ainda, a intenção de ofertar cursos de formação continuada para os/as professores/as participantes da pesquisa. Os cursos seriam ofertados de maneira presencial para os/as professores/as do Brasil e de maneira remota para os/as de Portugal. Seriam 12 encontros, distribuídos ao longo de 1 ano, com encontros mensais, em calendário planejado para julho de 2023 até junho de 2024. Assim sendo, o projeto foi elaborado e em 25 de junho de 2022, foi submetido ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina via Plataforma Brasil. Em 15 de fevereiro de 2023, o projeto foi aprovado sob a égide do protocolo nº 5.895.833.

No ano de 2022, o autor dedicou-se, principalmente, em cumprir disciplinas eletivas e obrigatórias para cumprir os créditos necessários, em submeter o projeto ao Comitê de Ética, elaborar o roteiro de entrevistas, participar de eventos e atividades científicas do grupo de pesquisa acima citado. No final do ano de 2022, o autor passou a ser bolsista CAPES pelo Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) emergencial de consolidação estratégica dos programas de pós-graduação stricto sensu acadêmicos com notas 3 e 4. A bolsa está vinculada ao projeto “Leitura e práticas pedagógicas na escola da infância em tempos de pandemia: ação docente para o ensino e aprendizagem online e presencial”, que foi aprovado por meio do Edital de Seleção Emergencial IV- Programa estratégico emergencial de combate a surtos, endemias, epidemias e pandemias “Programa de Desenvolvimento da Pós- Graduação (PDPG) - impactos da pandemia” edital nº 12/2021.

No ano de 2023, logo após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética, o autor já iniciou as primeiras ações para a pesquisa de campo. Foi até o CEI da UEL, apresentou a carta de anuência, foi autorizado a realizar a pesquisa e entre março e maio do referido ano, já havia realizado a entrevista com as professoras desta instituição. Foi marcado também o início do curso para essas professoras, que aconteceria no mês de julho, logo após o recesso escolar. Entretanto, mudanças organizativas fizeram com que o CEI, antes mantido pelo Estado, passasse a pertencer à prefeitura. Com essa reconfiguração, as professoras da instituição seriam designadas para outras instituições de ensino. Impossibilitando

assim, a continuidade do curso. Apesar disso, o primeiro encontro do curso foi mantido e aconteceu conforme o planejado, se configurando como prática pedagógica, que já era prevista no calendário escolar da instituição.

Paralelo a isso, iniciamos também os trâmites para realizar a pesquisa em Portugal. Apesar dos esforços incessantes da professora Marília em nos ajudar, o sistema educativo português é diferente do Brasil, principalmente para o segmento da Educação Infantil. Constatamos então, que teríamos um baixo quórum de participantes. Precisamos então repensar todas as nossas estratégias para que a pesquisa pudesse acontecer. Optamos então, por realizar a pesquisa no CMEI Sandra Regina Maximiano Leme, na cidade de Londrina, local onde o autor atua como docente e buscamos mais um agrupamento escolar em Portugal, e conseguimos o Agrupamento de Escolas de Mourão. Toda essa reconfiguração se estendeu pela 2ª metade do ano de 2023. Nos nossos planos, iniciaremos essa nova organização no ano de 2024, e o curso seria realizado de janeiro a dezembro do referido ano.

No entanto, no ano de 2024, ao buscarmos caminhar com a pesquisa, alguns percalços nos impediram. No Brasil, apesar de todos/as os/as professores/as da instituição serem convidados a participar, poucos/as aceitaram participar e o curso planejado não poderia acontecer, tendo em vista que a Secretaria Municipal de Educação já planeja antecipadamente os cursos de formação continuada oferecido aos/às professores/as, cuidando para que temáticas diversas sejam abordadas. Em Portugal, apesar do novo agrupamento acrescido, ainda se mantinha um baixo número de participantes e o curso, por conta do fuso-horário, também seria inviável. Ante a esse cenário, optamos por mudar os rumos iniciais da pesquisa.

No início do ano de 2024, houve a disposição de uma vaga para membro da Comissão da Diversidade na escola onde o autor atua. Ele se candidatou à ela e conquistou-a. Ante ao cenário inevitável de mudança da pesquisa e à descoberta da referida comissão, o autor junto à sua orientadora e coorientadora, vislumbraram a oportunidade de desenvolver uma pesquisa que, embora dessemelhante àquela da proposta inicial, ainda pudesse conservar elementos basilares da pesquisa, tais como as percepções de docentes da Educação Infantil, as práticas de leitura literária e as questões de gênero que foram inclusas a um conceito maior, o de Diversidade.

Nesse contexto, essa pesquisa passa a investigar percepções docentes sobre Diversidade e práticas de Leitura Literária no espaço formativo da Educação Infantil, no município de Londrina. Para tanto, foram selecionados professores de Educação Infantil que atuam como membros da Comissão da Diversidade em suas instituições. Sobre a comissão, adiante haverá um tópico específico com maiores esclarecimentos. A escolha de docentes da Educação Infantil não se manteve ao acaso. Correndo o risco de soar repetitivo, mas o fazendo com consciência, há 11 anos o autor atua nessa etapa de ensino e tem grande interesse pelas práticas e relações pedagógicas e sociais que nela acontecem.

Ainda movido pelos interesses do autor, tanto o campo da Diversidade como as Práticas de Leitura Literária, foram selecionadas pela importância que têm em seus aspectos culturais, formativos e sociais. A primeira, extremamente necessária, porque está diretamente relacionada a processos de desigualdade e exclusão social, problemas que inquietam esse pesquisador e, por isso, o instiga a pesquisar sobre ela para fortalecer a luta em prol do combate a esses processos desiguais. A segunda, fundamental à formação humana e prática docente, faz parte das práticas do pesquisador desde o início de sua carreira e se mostra como um importante elo entre a cultura e os sujeitos.

Nesse cenário, essa pesquisa configura-se como de campo e bibliográfica. Sobre a pesquisa de campo, Marconi e Lakatos (2003, p. 186) explicam que ela

> [...] é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los.

Nossa pesquisa se enquadra nessa modalidade, porque buscamos experiências, percepções e práticas docentes que respondam ao nosso problema de pesquisa e que busquem comprovar nossa tese. O trabalho direto com professores e professoras para coleta de dados nos coloca em campo para investigarmos o fenômeno tal qual ele ocorre. Articulada a isso, nossa pesquisa é também bibliográfica. Ainda à luz dos postulados de Marconi e Lakatos (2003, p. 186),

constatamos que as pesquisas de campo requerem, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica, “[...] para se saber em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto”.

A pesquisa bibliográfica é aquela que acontece “[...] a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2008, p. 50). Neste trabalho, ela foi responsável por toda a fundamentação teórica e foi desenvolvida utilizando, além dos materiais citados na assertiva, documentos e normativas nacionais, que permitiram ao pesquisador entrar em contato com um vasto aporte teórico já produzido acerca das temáticas abordadas aqui.

Acerca do levantamento de dados, selecionamos a entrevista como técnica de coleta destes. Sobre essa técnica, Marconi e Lakatos (2003, p. 195) explicam que ela “[...] é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. Corroborando com esses pensamentos, Gil (2008, p. 109), apropriadamente, nos leva a compreender a entrevista como sendo “[...] a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social”.

Uma vez que nos pautamos numa abordagem qualitativa, a entrevista é, por excelência, a técnica de coleta de dados que melhor atende às premissas da referida abordagem (Gil, 2008). Isso porque, como vimos, as pesquisas de caráter qualitativo “[...] usando, ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam” (Chizzotti, 2006, p. 28) e as entrevistas consistem justamente numa espécie de “[...] conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 196).

De acordo com Gil (2008, p. 110), as principais vantagens da utilização da entrevista como técnica de levantamento de informações são:

> a) a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social;
> b) a entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano;

> c) os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação.

O mesmo autor ainda infere que, se comparada com o questionário que é uma outra técnica comumente utilizada em pesquisas, apresenta algumas outras vantagens, tais como:

> a) não exige que a pessoa entrevistada saiba ler e escrever;
> b) possibilita a obtenção de maior número de respostas, posto que é mais fácil deixar de responder a um questionário do que negar-se a ser entrevistado;
> c) oferece flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista;
> d) possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas (Gil, 2008, p. 110).

Todavia, Marconi e Lakatos (2003, p. 198) nos alertam para algumas limitações que podem surgir quanto ao uso das entrevistas, são elas:

> a) Dificuldade de expressão e comunicação de ambas as partes;
> b) Incompreensão, por parte do informante, do significado das perguntas, da pesquisa, que pode levar a uma falsa interpretação;
> c) Possibilidade de o entrevistado ser influenciado, consciente ou inconscientemente, pelo questionador, pelo seu aspecto físico, suas atitudes, idéias,opiniões etc;
> d) Disposição do entrevistado em dar as informações necessárias;
> e) Retenção de alguns dados importantes, receando que sua identidade seja revelada;
> f) Pequeno grau de controle sobre uma situação de coleta de dados;
> g) Ocupa muito tempo e é difícil de ser realizada.

Cientes dessas limitações, insistimos e mantemos nossa escolha em relação à técnica de coleta de dados. No que diz respeito à estrutura das entrevistas, elas podem ser classificadas em estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas. As entrevistas estruturadas ou fechadas se caracterizam por “[...] uma estruturação rígida do roteiro e oferece pouco espaço para a fala espontânea do entrevistado” (Fraser; Gondim, 2004, p. 143). Há nessa estrutura, um roteiro previamente elaborado e testado, e as perguntas seguem uma “sequência rigorosa com pouca flexibilidade para a formulação das perguntas e para o subsequente aproveitamento de comentários adicionais dos entrevistados” (Fraser; Gondim, 2004, p. 143). Trata-se de uma organização pouco flexível, com perguntas mais diretivas e

sem nenhum tipo de intervenção do entrevistador, sua postura é apenas de ouvir a resposta sobre a questão indagada.

As entrevistas não estruturadas ou abertas, de acordo com Silva e Russo (2019), configuram-se com maior flexibilidade. Pode haver um roteiro previamente estabelecido, mas há possibilidade de, durante a conversa, elaborar outras perguntas para aprofundar as discussões e o entendimento acerca do tema debatido. O entrevistador tem maior espaço para intervir e conduzir a entrevista de maneira mais ampla, apresentando questões que permitam explorar uma maior dimensão dos conhecimentos e posicionamentos do entrevistado acerca da temática da entrevista.

Já a entrevista semiestruturada, é assim classificada por mesclar as características das duas acima explanadas. Manzini e Lupetina (2024) explicam que nela, há um roteiro previamente estabelecido, mas as perguntas não são totalmente fechadas, ou seja, permitem que os entrevistados possam responder e explicar essas respostas. Articulam-se perguntas abertas e fechadas para que se obtenham maiores informações sobre a temática estudada. Medeiros e Demoly (2019, p. 400) nos ajudam a compreender que “perguntas fechadas tendem a limitar as respostas verbais do cliente às alternativas “sim” ou “não”, enquanto perguntas abertas tendem a produzir respostas mais longas, o que demanda mais custo para responder”. Nas entrevistas semiestruturadas, ambas as questões podem ser encontradas.

Nesta pesquisa, a entrevista utilizada para levantamento de dados configura-se como semiestruturada. O roteiro (Apêndice A) foi elaborado pelo autor junto à sua orientadora. Posteriormente, foi analisado, discutido e validado pelos membros do “Grupo de Estudos e Pesquisas: Currículo, Formação e Trabalho Docente” (UEL/CNPQ). A versão final do roteiro conta com 26 questões e está dividido em 2 partes. As 7 primeiras questões são consideradas fechadas e corroboram para o levantamento de dados sociodemográficos, foram nomeadas de A a G. As 19 subsequentes, consideradas abertas, tratam especificamente sobre concepções, percepções e práticas pedagógicas acerca das temáticas discutidas e foram nomeadas de 1 a 19.

O primeiro passo para a coleta de dados foi um levantamento sobre os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da cidade de Londrina. De acordo com as informações disponibilizadas na página da Secretaria Municipal de Educação, no site da Prefeitura Municipal de Londrina, existem, atualmente, 33

centros. A próxima etapa foi contatar essas instituições via e-mail convidando os/as representantes da referida comissão a participarem da pesquisa. Esse convite não teve nenhuma devolutiva. Seguimos então para contatos via whatsapp em grupos de servidores. Colegas de profissão e do trabalho do autor ajudaram nessa fase, contatando escolas que trabalharam anteriormente e viabilizando o contato entre as escolas e o pesquisador. Ao total, 31 docentes foram entrevistadas/os.

As entrevistas foram realizadas entre novembro de 2024 e julho de 2025. Do total apresentado anteriormente, 27 entrevistas aconteceram de modo presencial nas escolas, enquanto 4 foram realizadas via Google Meet, por escolha das participantes, sob alegação de indisponibilidade de tempo durante a jornada de trabalho. Junto às entrevistas presenciais, foi apresentado também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo I) para que os participantes pudessem conhecer toda a organização da pesquisa e escolherem participar ou não dela.

Os participantes em modalidade remota receberam as principais informações contidas no TCLE no momento da entrevista, mas depois receberam o documento físico na escola para assinatura. As entrevistas remotas aconteceram com as câmeras do entrevistador e dos/as participantes ligadas e teve apenas a gravação de áudio realizada. Todas as entrevistas tiveram seus áudios gravados em aparelho Iphone e nas online, para que o som ficasse melhor audível, o notebook do pesquisador foi conectado via bluetooth à Alexa e esta, ampliava o som em volume mais alto. Todas as entrevistas foram transcritas manualmente pelo autor. A entrevista mais longa durou 24 minutos e 54 segundos, enquanto a mais curta durou 11 minutos e 15 segundos.

Para o momento de caracterização dos/as participantes, foram selecionadas as 07 primeiras questões, que indagam respectivamente: Identidade de gênero; Tempo de atuação na Educação Infantil; Turma em que leciona; Tempo de atuação como membro da Comissão da Diversidade; Escola em que atua; Região no município em que essa escola se localiza e; Formação acadêmica.

Para o momento de análise de dados sobre percepções e práticas docentes que acontecerá na sessão seguinte, estão alocadas as outras 19 questões, que questionam respectivamente: Existência de disciplina específica sobre Diversidade durante o curso de formação acadêmica; Participação em evento e curso de extensão em algum momento do curso de formação acadêmica; Conceito

de Diversidade; Relevância das discussões sobre Diversidade para formação e prática docente; Aquisição de bases teórico- metodológicas, na formação acadêmica, para trabalhar conteúdos relacionados à Diversidade; Pertinência de se discutir Diversidade na Educação Infantil; Importância da leitura; Concepção de Leitura Literária; Importância de trabalhar Leitura Literária na Educação Infantil; Possibilidades de se trabalhar Diversidade por meio da Leitura Literária com as crianças; Práticas de leitura indicadas durante os cursos de formação para os membros da Comissão da Diversidade; Obras disponibilizadas na escola em que o/a participante atua; Práticas pedagógicas; Principais obras utilizadas; Dificuldades enfrentadas; Temas necessários de serem discutidos; Outras atividades para se trabalhar a Diversidade e; Contribuições das formações para o membros da Comissão da Diversidade para a formação e prática profissional.

A partir das respostas obtidas na questão A, primeira pergunta do questionário “No que diz respeito ao seu gênero, como você se identifica?”, verificamos que 96,78% dos/as participantes se identificam como sendo do gênero “feminino”, enquanto apenas 3,22% se identificam como sendo do gênero “masculino”. Gostaríamos de esclarecer que ao pensarmos essa questão, em momento algum, nossa intenção é rotular os/as participantes ou colocá-los em “caixinhas”. Ao contrário, deixamos-os/as livres para expressarem como se identificam e como gostariam de ser reconhecidos/as.

Os dados obtidos nessa primeira questão refletem uma condição da profissão docente já anunciada anteriormente por Santos (2009b), trata-se da feminização do magistério. Apropriadamente, a autora nos ajuda a entender que essa condição percebida, não é mera coincidência ou um processo natural. Suas raízes estão fixadas ao início do processo de inserção das mulheres no mercado de trabalho, que se deu em meio a um contexto de disputas de classes. O berço desse cenário é o final do século XVIII e início do século XIX, e um importante marco é a Revolução Industrial. Nessa época, Nogueira e Schelbauer (2007, p. 83), inferem que “a imagem do sexo feminino estava ligada aos ideais de moralidade cristã, pureza, maternidade e patriotismo, a mulher era valorizada como mãe e esposa, o lar seria o seu domínio e o casamento sua principal aspiração”.

Essa visão que se tinha, favoreceu um determinado impulso das mulheres para o exercício da docência. Certamente que quem forçou esse impulso foi o patriarcado, para que, embora as mulheres chegassem ao mercado de

trabalho, ocupassem em grande maioria o espaço escolar, cuja organização era idealizada e estabelecida por homens. Assim, apesar de representar um grande avanço para os direitos das mulheres, ainda se configurava como uma estratégia que mantinha o patriarcado no poder e às mulheres submissas aos homens. Tanto que o setor educativo era (e ainda é) predominantemente ocupado por mulheres e é também, dos segmentos sociais, o mais desvalorizado (Nogueira; Schelbauer, 2007; Santos, 2009b).

Nos dias de hoje, essas reflexões precisam estar vivas e serem discutidas, pois a docência, especificamente a exercida no espaço formativo da Educação Infantil, ainda se mantém fortemente atrelada a questões assistencialistas de cuidado, fator que gera socialmente, uma inferiorização do trabalho desenvolvido nessa etapa. Isso tudo atrelado à figura das mulheres e sua suposta predisposição ao cuidado da casa e dos filhos. Na rede municipal de Londrina, por exemplo, com aproximadamente 1.500 docentes em CMEIs, apenas 11 são homens (Londrina, 2025a). 1 desses 11 é o autor que aqui vos escreve. O único professor respondente da entrevista, atua com a Educação Infantil, mas em uma escola de Ensino Fundamental que atende turmas de P4 e P5. Assim, além do pesquisador, não identificamos nenhum professor homem que atue em CMEI e que seja membro da Comissão da Diversidade de sua instituição.

Seguindo a caracterização dos participantes, a questão B, indagava: “Há quanto tempo atua como professor/professora de Educação Infantil?”. Os dados referentes à essa questão estão organizados na tabela 1, que se encontra logo a seguir:

Tabela 1- Tempo de atuação como docente na Educação Infantil

TEMPO	PORCENTAGEM DE PARTICIPANTES
Menos de 5 anos	12,90%
6 a 10 anos	22,58%
11 a 15 anos	29,05%
16 a 20 anos	9,67%
Mais de 21 anos	25,80%

Fonte: O próprio autor.

De acordo com as informações da tabela, a maioria dos participantes exercem suas atividades laborais de docência na Educação Infantil

num intermédio de tempo de 11 a 15 anos. Uma pequena porcentagem está atuando a menos de 5 anos, enquanto uma porcentagem significativa está há mais de 20 anos na profissão. Esse panorama nos é interessante, pois está diretamente relacionado com as experiências, vivências e práticas desses/as docentes. O recorte temporal nos permite compreender exercícios da profissão desenvolvidos em diferentes épocas e isso é importante para analisarmos os pensamentos, concepções e práticas dos/das participantes.

Na sequência, a questão C da entrevista investiga: “Em qual turma você atua?”. Os resultados estão dispostos abaixo, na Tabela 2.

Tabela 2- Turmas em que os/as entrevistados lecionam

TURMAS	QUANTIDADE DE RESPOSTAS
CB	6,44%
C1	0,0%
C2	9,67%
C3	16,12%
P4	48,38%
P5	19,39%

Fonte: O próprio autor.

Em relação às turmas, o CB atende crianças com idade entre 0 á 1 ano de idade. O C1 atende crianças de 1 e 2 anos. No C2 estudam as crianças com idade entre 2 e 3 anos. O C3 é destinado às crianças de 3 e 4 anos. O P4 atende as crianças de 4 e 5 anos e o P5 atende crianças com mais de 5 anos. Todavia, essa organização atende ao que chamamos de “corte etário” para matrícula. Esse “corte” consiste num diretriz operacional que estabelece a data limite para a matrícula inicial das crianças na Educação Básica. O Parecer CNE/CEB nº 02/2018 estabelece a data de 31 de março, considerando que até ela, a criança deve ter completado a idade mínima exigida para a série desejada (Brasil, 2018).

Assim sendo, pode haver variação de alguns meses nas idades apresentadas para as turmas, pois, as crianças nascidas após o corte etário, permanecem na série anterior, ao invés de acompanharem a série desejada para sua idade. Ante às porcentagens apresentadas na tabela acima, podemos perceber que a grande maioria dos participantes, atua em turmas de P4 e P5. Essas turmas estão, de acordo com a organização do ensino no país, em idade pré-escolar, preparando-se para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Na pergunta subsequente, a quarta ou D de acordo com a ordem estabelecida, interroga-se: “Há quanto tempo atua como membro da Comissão da Diversidade em sua escola?”. Eis na tabela 3, os resultados obtidos:

Tabela 3- Tempo de atuação como membro da Comissão da Diversidade

TEMPO	QUANTIDADE DE RESPOSTAS
01 ANO	16,09%
02 ANOS	25,80%
03 ANOS	19,39%
04 ANOS	3,22%
05 ANOS	3,22%
06 ANOS	9,67%
07 ANOS	3,22%
08 ANOS	19,39%

Fonte: O próprio autor.

Diante dos resultados, podemos perceber que a grande maioria dos/as participantes respondentes já faz parte da Comissão da Diversidade de suas escolas há 02 anos. Destacamos as porcentagens significativas de participantes que estão há 08 anos na comissão, o que significa que participam desde 2017, ano de implantação do projeto no setor educativo. Sobre essa implantação, trataremos em tópico específico mais adiante no texto.

Para continuarmos com a caracterização dos participantes, reuniremos a seguir a questão E e F, respectivamente a quinta e sexta, e que buscam saber “Em qual instituição você atua?” e “Em qual região essa instituição se se localiza?”. Considerando que o município de Londrina é dividido em 5 regiões- Centro, Norte, Sul, Leste e Oeste- a tabela 4 apresenta o resultado dessas indagações.

Tabela 4- Instituições de atuação dos/das participantes e localização por região

REGIÃO	INSTITUIÇÃO	PORCENTAGEM DE PARTICIPANTES
CENTRO (3,22%)	CMEI Clélia Regina Guilherme de Almeida Zotelli	3,22%
ZONA NORTE (16,11%)	CMEI Irmã Maria Nívea	3,22%
	CMEI Vanderlaine Aparecida Rodrigues Ribeiro	12,90%
ZONA SUL	CMEI Marina Sabóia Nascimento	9,67%

(16,11%)	Escola Municipal Eugênio Brugin	6,46%
ZONA LESTE (6,44%)	CMEI Durvalina Pereira Oliveira De Assis	3,22%
	CMEI Rosangela de Oliveira Romano	3,22%
ZONA OESTE 54,83%	CMEI Sandra Regina Maximiano Leme	19,39%
	CMEI Marízia Carli Loures	3,22%
	CMEI Telma Cavalheiri Motta Sanches	3,22%
	CMEI Laura Vergínia de Carvalho Ribeiro	6,46%
	CMEI Carolina Benedita dos Santos	12,90%
	Escola Municipal Leonidas Sobrinho Porto	6,46%
	Escola Municipal Professora Mari Carrera Bueno	3,22%
	Escola Municipal Leonor Maestri de Held	3,22%

Fonte: O próprio autor.

Embora todos/as os/as professores/as membros da Comissão da Diversidade dos CMEIs tenham sido convidados/as a participar, somente houve aceite de participação de docentes de 11 unidades. No município, algumas escolas atendem a turmas de Educação Infantil, geralmente P4 e P5, e por isso, elas também participaram da pesquisa. Seus/Suas representantes atuam com essas turmas. Conseguimos a participação de instituições de todas as regiões do município, sendo a Zona Oeste a com maior concentração de participantes e o Centro com a menor taxa de participação. O CMEI onde o autor trabalha se localiza na Zona Oeste e isso facilitou o acesso às escolas dessa região.

Finalizamos esse momento de caracterização dos participantes, explanando a questão G, a última da etapa de levantamento de dados sociodemográficos, que questionava: “Qual sua formação acadêmica? Favor informar o nome do curso, a instituição e o ano de conclusão”. As respostas à essa questão, revelaram que do total de participantes, 96,77% são formados em Pedagogia. A maioria possuía também outras graduações e por isso, outros 10 cursos foram mencionados, são eles: Letras (12,89%), Artes (6,45%), Ciências Sociais (9,67%), História (3,22%), Biblioteconomia (3,22%), Serviço Social (6,45%), Psicologia (3,22%), Filosofia (3,22%), Análise de Sistemas (3,22%) e Matemática (3,22%).

Além dos cursos de graduação, alguns/algumas participantes mencionaram ainda cursos de Pós-Graduação Lato Sensu em nível de Especialização, tais como: Psicopedagogia Clínica e Institucional (9,67%), Educação Especial (6,45%), Educação Infantil (3,22%), Neuropsicopedagogia (6,45%),

Administração (3,22%), supervisão e orientação educacional (3,22%), Gestão Escolar (3,22%), Neuroaprendizagem (3,22%) e Psicanálise (6,44%). Em nível de Pós-Graduação Stricto Sensu, 3,22% declararam possuir Mestrado e Doutorado em Educação.

No que tange às instituições de formação acadêmica dos/as participantes, a Universidade Estadual de Londrina líder esse quesito sendo responsável pela formação de 70,96% dos/das entrevistados. Além dela, foram mencionadas a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP- 6,45%), Faculdade Dom Bosco (6,45%), Centro Universitário Filadélfia (UNIFIL- 9,67%), Universidade Norte do Paraná (UNOPAR- 12,90%), Campos Elíseos (6,45%), Universidade Estadual Paulista (UNESP- 3,22%), Centro Universitário Internacional (UNINTER- 3,22%), Universidade Cesumar (UNICESUMAR- 3,22%) e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR- 3,22%).

Sobre o ano de conclusão dos cursos, os dados obtidos indicam que esse período varia de 1990 a 2023. Essa noção temporal nos é muito importante, pois, podemos observar formações em épocas distintas e isso é um fator que pode influenciar tanto nos processos de formação quanto de atuação docentes, principalmente por causa das inúmeras normativas e políticas públicas desenvolvidas para educação escolar e formação de professores desde a década de 90 até então.

Estabelecidos os procedimentos metodológicos da pesquisa e o perfil dos/as participantes, na sequência, discutiremos brevemente a educação no município de Londrina para que possamos compreender em que medida as discussões sobre Diversidade se tornam parte desse processo. Nesse contexto, em subtópico específico, discutiremos aspectos normativos que fundamentam e norteiam a formação e atuação dos/as membros da Comissão da Diversidade na rede pública municipal de ensino.

5.2 A Educação Infantil no Município de Londrina: Aspectos Históricos, Políticos e Sociais

A escolha por desenvolver essa pesquisa no espaço educativo londrinense não se deu ao acaso. Nossa atenção e interesse foram despertados principalmente pela existência da chamada “Comissão da Diversidade”, sobre a qual

trataremos em tópico subsequente. Por ser ocupante efetivo do cargo de Professor de Educação Básica em Londrina e estar exercendo suas funções no espaço formativo da Educação Infantil, o pesquisador viu a oportunidade de produzir uma pesquisa que estivesse atrelada diretamente à sua realidade.

Com base nisso, nesta subseção faremos uma breve contextualização dos processos de consolidação da Educação Infantil no referido município, a fim de compreendermos aspectos históricos, políticos e sociais que norteiam o trabalho pedagógico educativo nesta etapa. Nesse exercício, um estudo diacrônico nos leva a 1949, quando foi promulgada a Lei Ordinária nº 46. Essa normativa cria os departamentos de Fazenda, Educação e Assistência Social, subordinados diretamente ao Executivo (Londrina, 1949).

À medida que o tempo avança e as demandas educativas começam a surgir, vislumbra-se a necessidade de criar-se, além de um departamento, uma secretaria específica que acompanhasse mais de perto e melhor organizasse o setor educativo. Por isso, em 1969, é sancionada a Lei Ordinária nº 1578, que dispunha sobre o sistema administrativo da Prefeitura Municipal de Londrina a partir de 1º de janeiro de 1970. Em seu artigo 1º, lê-se que o sistema administrativo da Prefeitura do Município de Londrina será constituído por vários órgãos, entre eles a Secretaria de Educação e Cultura, que se subdividiu em 2 departamentos, o de Educação e o de Cultura (Londrina, 1969).

Em 1992, por meio da Lei Ordinária nº 4945/92, cria-se a Secretaria Municipal da Cultura e assim, ela desvincula-se da Secretaria Municipal de Educação e para esta, cria-se em 1993, por meio da Lei Ordinária nº 5460/93, uma nova organização que passa a subdividir-se em Departamento de Ensino e Departamento Administrativo. A partir dessa configuração inicial, a Lei Ordinária nº 7302/1997 é instituída e traz uma nova organização administrativa da Chefia do Poder Executivo Municipal e das Secretarias e dá outras providências. Para o caso da Educação, apresenta-se a seguinte formatação:

1) Assessoria Técnico-Administrativa
2) Diretoria de Tecnologia Educacional
a) Gerência de Recursos Didático-Pedagógicos;
b) Gerência de Informática (LISE);
c) Gerência do CEM.
3) Diretoria de Ensino:
a) Gerência de 1ª a 4ª séries;

b) Gerência de 5ª a 8ª séries;
c) Gerência de Educação de Jovens e Adultos;
d) Gerência de Educação Infantil;
e) Gerência de Apoio Técnico-Pedagógico, que compreende a Coordenadoria de Área de Modalidades Diferenciadas e a Coordenadoria de Área de Conhecimento/Disciplinas;
f) Gerência de Apoio Educacional que compreende a Coordenadoria do Curso de Orientação Educacional e a Coordenadoria da Área de Psicologia Educacional/Psicopedagógico.
4) Diretoria Administrativa:
a) Gerência de Secretarias Escolares;
b) Gerência do Programa Municipal de Alimentação Escolar;
c) Gerência de Apoio Logístico;
d) Gerência Administrativa;
e) Gerência de Gestão Compartilhada (Londrina, 1997. p. 3).

Essa normativa trata com maior descrição de toda a organização do sistema educativo londrinense. Essa diretriz serve de base para a promulgação do Decreto nº 564 de 17 de maio de 2021, que aprova o Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação do Município de Londrina. O referido documento revoga todas as normativas anteriores e apresenta a seguinte organização para a Secretaria Municipal da Educação:

1.GABINETE DA(O) SECRETÁRIA(O) DE EDUCAÇÃO
1.1. Coordenadoria de Gabinete
2. DIRETORIA PEDAGÓGICA
2.1. Assessoria de Gestão de Pessoas
2.2. Gerência de Formação Continuada
2.3. Gerência de Educação Infantil e Funcionamento Escolar
2.4. Gerência de Educação Especial
2.4.1. Coordenadoria de Mediação e Ação Intersetorial
2.5. Gerência de Ensino Fundamental
2.5.1. Coordenadoria de Jovens e Adultos
3. DIRETORIA ADMINISTRATIVA E PLANEJAMENTO
3.1. Assessoria Técnica de Estrutura Física
3.2. Gerência Regional da Zona Norte
3.3. Gerência Regional da Zona Sul
3.4. Gerência Regional da Zona Leste
3.5. Gerência Regional da Zona Oeste
3.6. Gerência Regional da Zona Rural
3.7. Coordenadoria de Manutenção Escolar
4. DIRETORIA FINANCEIRA E COMPRAS
4.1. Assessoria de Compras
4.2. Gerência de Fiscalização de Atas e Contratos
4.3. Gerência de Controle de Estoque
4.4. Gerência de Transporte Escolar
4.5. Gerência de Alimentação Escolar
4.6. Gerência de Gestão Financeira das Unidades Escolares (Londrina, 2021, p. 17-18).

Esse ainda é o atual modelo com o qual a Secretaria Municipal de Educação opera. A Educação Infantil em terras londrinas, de acordo com Lima (2018), acompanhou as movimentações em esfera nacional para a referida etapa. A cidade conquistou sua emancipação política em 1934 e nessa época

> [...] o ensino era privilégio de poucos. A instrução primária era ministrada através de aulas particulares e consequentemente, era restrita a um grupo limitado de pessoas, o que fez surgir dentre a população várias iniciativas em busca de um ensino mais acessível (Candotti, 1997, p. 93).

Nos anos subsequentes, surgiram as primeiras escolas no município, inicialmente, de caráter privado. À medida que houve avanços no cenário político e econômico, essas escolas se mostraram insuficientes para atender às demandas de alunos que cresciam consideravelmente. Assim, em 1940, é implantado o ensino municipal urbano. Inicialmente, destinado a atender localidades onde o Estado não conseguia implantar escolas, quase sempre, na zona rural (Lima, 2018).

No caso específico da Educação Infantil, nesse momento histórico, como vimos anteriormente quando tratamos sobre as organizações do sistema educativo londrinense, a educação ainda não possuía sua própria secretaria e estava atrelada à Cultura e Assistência Social. Por isso, as poucas crianças que eram atendidas, frequentavam instituições privadas e eram filhos e filhas oriundos de famílias cujos pais eram trabalhadores e não tinham com quem deixá-los/as para trabalharem (Candotti, 1997; Lima, 2018).

Essa condição perdurou ao longo de muitas décadas. Apropriadamente, Lima (2018, p. 117) nos explica que as principais influências à educação, foram “[...] no campo da legislação e no modo como se deu a transição entre a Secretaria de Assistência Social e a Secretaria de Educação, sobretudo na sistematização da organização das unidades escolares e seu funcionamento”. Apesar de haver mudanças nas legislações acerca da Educação, elas pouco consideravam a Educação Infantil e o trabalho pedagógico nela desenvolvido.

Esse cenário só viria a mudar em 1988, influenciado pela promulgação da Constituição Federal. Essa normativa, entre muitas outras premissas, estabelecia a educação como um direito social dos sujeitos. Zelando pela organização do processo educativo, em seu artigo 211º, a referida normativa institui

que os municípios ficariam prioritariamente responsáveis pela garantia de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, enquanto o Estado se responsabilizaria pelas etapas seguintes (Brasil, 1988).

Os estudos de Lima (2018) nos mostram que antes da promulgação da Constituição, o atendimento educacional às crianças de 5 e 6 anos, no município de Londrina, acontecia somente em instituições mantidas pela iniciativa privada. Foi somente a partir da CF que o município passou a ofertar vagas à crianças em faixa etária de Educação Infantil em caráter de atendimento público. Na década de 1990, "[...] as creches atendiam crianças de 0 a 6 anos, com trabalho sob um caráter assistencialista" (Lima, 2018, p. 127), pois a responsável pela etapa ainda era a Secretaria Municipal de Assistência Social que visava acolher crianças pertencentes à famílias de classe social mais carentes.

Em 1996 é instituída a LDBEN 9694/96 e o reconhecimento nela da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, desencadeia o processo de transição dessa etapa, passando da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação. Essa movimentação, nas palavras de Lima (2018, p. 130), "situa as creches em uma nova realidade, na qual deve-se rever aspectos desde a infraestrutura das unidades até as concepções e conceitos que envolvem as questões do cuidado e da educação das crianças na respectiva faixa etária".

A transição, no entanto, não aconteceu de forma repentina. Iniciou-se com mais afinco em 1998 e findou-se em 2001. Pode-se dizer que foi somente em 2002 que todas as instituições de Educação Infantil passaram a pertencer a Secretaria Municipal de Educação (SME). Além dos CMEIs, Centros de Educação Infantil (CEI) que são instituições filantrópicas, também foram remanejadas para o departamento da SME e permanecem até hoje.

Desde então, a Educação Infantil no município de Londrina vem se estabelecendo e buscando acompanhar as normativas governamentais vigentes, de modo a garantir, com qualidade, a educação das crianças de 0 a 5 anos. Para tanto, compreende-se a criança neste município como

> [...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade [...] (Brasil, 2009, p. 12 *apud* Londrina, 2025b, p. 5).

Alinhado à essa concepção, pensa-se uma proposta curricular para a referida etapa que se consolide e se constitua como

> [...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral da criança [...] (Brasil, 2009, p. 12 *apud* Londrina, 2025b, p. 5).

Ambas as concepções estão alinhadas às premissas e percepções da Teoria Histórico Cultural, que de acordo com Londrina (2025b) é a teoria pedagógica norteadora do trabalho desenvolvido na Educação Infantil no município. Atualmente, são contabilizados 33 CMEIs, 63 CEIs de caráter filantrópico e 95 CEIs de caráter particular, vinculados à SME (Londrina, 2025c). Aproximadamente, 18.000 crianças estão matriculadas na Educação Infantil da rede municipal de ensino, estando cerca de 8.500 matriculadas em CMEIs e 9.500 matriculadas em CEIs (Paes, 2025).

Entre as muitas premissas norteadoras da educação no município, o respeito e valorização da Diversidade são também norteadores do trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil. O município assumiu um compromisso com essa pauta e tem se empenhado ao longo de anos para defendê-la e efetivá-la. Na sequência, veremos como ela é abordada e desenvolvida no espaço escolar londrinense.

5.2.1 A Comissão da Diversidade: Proposições e Finalidades

Discussões e planejamentos acerca das questões da Diversidade são impulsionadas no município de Londrina a partir de 2017, quando o ex-prefeito Marcelo Belinati Martins assume a prefeitura e firma um compromisso social de acolher com maior atenção essas questões. No campo educativo, a iniciativa foi direcionada principalmente pela Lei nº 11.645/2008 que altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Brasil,

2008). Outras normativas governamentais que direcionaram a abordagem sobre Diversidade na educação de Londrina foram a Resolução nº 01/2012 que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos na Educação Básica (Brasil, 2012a) e a Resolução nº 02/2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental na Educação Básica (Brasil, 2012b).

A partir dessas diretrizes, cria-se no setor educacional as chamadas Comissões da Diversidade, que são grupos formados por membros da comunidade escolar que participam de cursos de formação ofertados pela SME sobre a temática e depois são responsáveis por transmitir os conhecimentos aos demais professores/as para que estes possam realizar atividades em sala. A composição dessas comissões, obrigatoriamente incluirá a direção, a coordenação, representantes de professores e representante de pais ou responsáveis por alunos. Todos os anos monta-se essa comissão. Todos os/as professores/as são convidados a participar e aqueles que demonstram interesse, passam o nome à coordenação e direção. Caso seja uma quantidade superior a exigida, realiza-se uma votação entre o corpo docente da escola.

A quantidade de docentes membros dessa comissão, varia de escola para escola, a depender do porte da escola. Há escolas com um/a docente representando o período matutino e uma representando o período vespertino. Há escolas com 2 docentes por período. Tudo de acordo com a quantidade de crianças e de professores/as na escola. Essa organização foi pensada, planejada e colocada em prática por dois anos e aí, então, passou a ser garantida a partir da Instrução Normativa 02/2019 que institui que

> A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, a Educação para os Direitos Humanos (EDH) e a Educação Ambiental (EA) passam a ser obrigatórios em todos os níveis e modalidades dos estabelecimentos de ensino da rede municipal (Londrina, 2019, p. 11).

Sobre a formação e composição das Comissões, a referida Instrução define que aos estabelecimentos de ensino, cabe:

> Compor uma Comissão de Diversidade a partir de diferentes integrantes da equipe pedagógica e/ou corpo docente, de modo que haja representantes nas formações continuadas ofertadas com a

> referida temática, além de orientar e/ou auxiliar o desenvolvimento das ações relativas à ERER, à EDH, à EA e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, no âmbito escolar ao longo dos quatro bimestres do ano letivo. As comissões devem ser compostas por no mínimo três integrantes, estando entre eles o diretor e/ou coordenador pedagógico e professor (es). Ainda que a unidade escolar tenha um número maior de professores como integrantes da comissão, o diretor e/ou coordenador deverão compor a equipe. É preciso constar em ata os nomes dos integrantes da equipe e atualizar as informações sempre que houver alteração no grupo (Londrina, 2019, p. 12).

Assim, as escolas e CMEIs da rede municipal de ensino, desde 2017, passam a abordar e discutir a temática da Diversidade por meio do trabalho pedagógico e da formação docente. Afirma-se, a partir de então que

> A educação em Londrina é pautada pelo compromisso com a valorização da diversidade e pelo respeito às múltiplas identidades culturais, étnicas e sociais. Buscando promover uma formação integral e inclusiva, o município incentiva práticas pedagógicas que abordem a diversidade nas unidades escolares, construindo um ambiente que acolhe e representa todas as crianças e suas vivências (Londrina, 2025b, p. 35).

Para que isso aconteça, os/as professores/as da rede têm a incumbência de

> [...] de registrar, no planejamento pedagógico e por meio de imagens, vídeos, registros gráficos e outros recursos, as atividades pedagógicas que abordem as temáticas de Educação Ambiental, Educação para os Direitos Humanos, História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, e Educação para as Relações Étnico-Raciais (Londrina, 2025b, p. 35).

Ante a essas máximas, notamos a Diversidade como um componente curricular da educação municipal. Trata-se de um trabalho iniciado anos atrás, mas que mesmo agora com a troca de gestão da prefeitura, ainda se mantém em prática. De acordo com os dados apresentados no momento de caracterização dos participantes, pudemos notar que alguns docentes fazem parte da comissão desde o início da proposta. Isso se torna relevante, pois acompanharam todo esse processo desde o início e podem apresentar uma visão geral da iniciativa, considerando suas contribuições e evoluções.

Os cursos ofertados pela SME para os membros da Comissão da Diversidade acontecem, geralmente, em cerca de 4 encontros anuais, discutindo especificamente os temas acima mencionados. O fato de existir essa formação e trabalho para com os/as professores/as da rede municipal despertou o interesse do pesquisador por entrevistar justamente esse grupo, pois são profissionais que estão diretamente envolvidos com a temática, discutindo-a em sala de aula e entre seus pares nos momentos de formação. Sabemos que nos dias de hoje, as discussões sobre Diversidade têm aumentado consideravelmente, mas ela ainda é um tabu, principalmente na escola. Consideramos um grande avanço o que acontece em Londrina e por isso a escolha em realizar essa pesquisa na cidade e com o grupo específico. Na sequência, discutiremos a aspectos basilares da Teoria Histórico-Cultural, perspectiva teórica que embasa a pesquisa.

5.3 Pressupostos Teóricos da Perspectiva Histórico- Cultural

A Teoria Histórico- Cultural nasce no bojo da sociedade soviética, no início do século XX, a partir das ideias do psicólogo bielo-russo Lev Semionovich Vygostsky, em colaboração com estudos de Alexei Nikolaevich Leontiev e Alexander Romanovich Luria. O ápice da insurgência dessas ideias deu-se no contexto das revoluções russas, especificamente no Instituto de Psicologia de Leningrado, onde Vygotsky ministrou a palestra “A consciência como um objeto da Psicologia do Comportamento”, em 1924, durante o II Encontro de Neuropsicologia, promovido no instituto (Lopes; Jesus, 2023; Longarezi, 2024).

Na palestra, Vygotsky apresenta suas ideias que divergem totalmente das ideias do então diretor do instituto. Isso gerou um enorme incômodo entre os participantes, principalmente porque os pensamentos apresentados pelo autor expunham uma crise existente na Psicologia da época, destacando a necessidade de mudanças e da elaboração de uma teoria que fosse diferente daquelas que até então vinham sendo difundidas (Lopes; Jesus, 2023). E foi exatamente isso que o autor e seus parceiros de pesquisa fizeram. Os três autores, juntos, formaram uma parceria de estudos e pesquisas que ficou conhecida como Troika.

Apropriadamente, Lopes e Jesus (2023, p. 3) explicam que os estudos de Vygotsky revolucionaram a

> [...] psicologia ao propor a análise do desenvolvimento e comportamento humano à luz das relações sociais. Vygotsky também propôs que as explicações das funções psicológicas superiores fossem realizadas sob uma ótica do contexto histórico, social e cultural, ou seja, sob uma ótica marxista de desenvolvimento da sociedade, de constantes mudanças e contradições, mas que não descartassem totalmente as ciências naturais.

Como bem assinalado na assertiva, as bases para as formulações epistemológicas de Vygotsky, são os pensamentos e as leituras sociais de Marx. Isso porque, como nos aponta Martins (2011), é por meio do trabalho e das interações estabelecidas por ele, que o sujeito desenvolverá suas funções psíquicas superiores. De acordo com a autora, para compreendermos objetivamente a THC, é fundamental que tomemos como ponto de partida, duas máximas basilares. A primeira, infere que

> [...] a atividade complexa dos animais superiores, submetida a relações naturais entre coisas, transforma-se, no homem, numa atividade submetida a relações sociais desde a sua origem. Essa é a causa imediata que dá origem à forma especificamente humana do reflexo da realidade: a consciência humana (Leontiev, 1978, p. 19 *apud* Martins, 2011a, p. 43).

Essa constatação serve de base para a formulação da segunda assertiva que fundamenta a teoria de Vygotsky, que explica que

> [...] toda função no desenvolvimento cultural da criança entra em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria interpsíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica (Vygotsky, 1995, p. 150 *apud* Martins, 2011a, p. 43).

Ambas as assertivas, expressam os pensamentos fundamentais da THC que, com base nos preceitos marxistas, explicam como o trabalho, a cultura e as relações sociais estabelecidas são responsáveis pela constituição da consciência humana e, consequentemente, da formação humana por meio da aquisição da cultura historicamente elaborada pelo conjunto dos homens e do desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Em outras palavras, “[...] o desenvolvimento das funções psíquicas é condicionado pelas apropriações culturais, sob condições históricas nas quais elas não são disponibilizadas equitativamente entre os indivíduos” (Martins, 2011b, p. 9). Tais constatações foram revolucionárias aos estudos da psicologia da época, pois, a maioria destes, empenhavam-se em entender o psiquismo humano por meio de bases biológicas de constituição dos sujeitos. Para contrapor essa visão, os estudos marxistas foram cruciais, principalmente para que se consolidasse uma distinção objetiva dos seres humanos e dos animais que superasse a obviedade de tal diferenciação e contribuísse para que se estabelecesse a percepção de que as bases biológicas não são suficientes para condicionar a formação omnilateral dos sujeitos.

A partir dessas reflexões marxistas, os estudos de Vygotsky e seus companheiros que culminaram na Teoria Histórico-Cultural partiam do pressuposto de que “no mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica; quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do desenvolvimento sócio-histórico” (Leontiev, 2004, p. 68). Para fundamentar essas constatações, eles explicaram o processo de passagem e desenvolvimentos de funções psíquicas elementares para superiores.

Em síntese, a Teoria Histórico-Cultural trata sobre o desenvolvimento histórico social do psiquismo humano. Vygotsky desenvolve os estudos e pensamentos acerca desse processo com base no materialismo histórico e dialético. Para entendermos tal relação, precisamos tomar por base a dialética, princípio fundamental da teoria de Marx. Isso nos leva às raízes filosóficas dos princípios fundamentais da realidade, de onde emergem as percepções basilares dos pensamentos marxistas.

Karl Marx viveu num contexto social do século XIX em que as teorias filosóficas da época, adotavam a metafísica como fundamento para explicar os acontecimentos da realidade. A metafísica, nas palavras de Soares (2005, p. 27), “é empreendida pelo puro pensamento em seu exercício e pelas suas próprias forças” e busca explicar a realidade e a existência dos sujeitos para além do mundo físico e experiências sensoriais, reiterando à existência de uma essência não física, não palpável e não material, que norteia a realidade, a constituição dos sujeitos e a existência. Nesses moldes, a metafísica ainda pressupõe aleatoriedade e

independência entre os fenômenos percebidos no mundo material e todos os objetos que o compõem (Soares, 2005).

Muitos autores como Marx, Engels, Hegel e Feuerbach, realizam uma análise das teorias pautadas nesses pressupostos e por achá-las inconsistentes, passam a desenvolver suas teorias considerando a dialética como fundamento para a compreensão da realidade. Compreender a realidade, significa desenvolver a consciência diante do real. É importante ressaltar que a dialética assume conceitos variados em cada teoria, a depender de seus precursores e tempo histórico em que foi pensada. A nós, interessa conhecer o conceito que Marx adotou para desenvolver sua teoria. Os estudos de Konder (1998, p. 08) nos ajudam nesse exercício e nos esclarecem que a dialética na perspectiva marxista pode ser entendida como "[...] o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação".

Diferente da metafísica, por meio da dialética a natureza e os sujeitos estão interligados num processo de mútua troca e produção de existência, de tal maneira que a natureza é essencial à produção e existência dos sujeitos, do mesmo modo que os sujeitos manuseiam, utilizam e produzem a natureza. A compreensão objetiva da realidade, da existência e da constituição humana dos sujeitos só será plenamente efetivada se considerarmos essa relação entre o homem e a natureza. É uma relação entre sujeito, meio natural, contexto histórico, objetos materiais e conceitos imateriais da cultura, que articulados num processo de interdependência, produzem o que chamamos de realidade (Marx, 2013; Leontiev, 2004; Konder, 1998).

Com base nessas constatações, Ianni (1982, p. 12) nos explica que na perspectiva marxista, a "[...] interpretação dialética opera na constituição e transformação da realidade, ao mesmo tempo que a interpreta". Assim, Marx usa a dialética para compreender as transformações sociais por meio de uma análise crítica, diacrônica e sistemática da produção material e imaterial que é elaborada ao longo dos tempos, sendo frutos das interações dos seres humanos entre si e também com a natureza. Pensando na importância dessa análise para a compreensão da realidade social particular e coletiva em geral, Marx desenvolve o método conhecido como Materialismo Histórico- Dialético para observar, refletir e compreender os processos sociais e como eles implicam na existência dos sujeitos.

O método recebeu o referido nome, pois, de acordo com os postulados de Bressan e Brzezinski (2022, p. 5) “as mudanças históricas ocorrem inseridas nas condições materiais e na divisão social do trabalho”. Grande estudioso das desigualdades sociais e das lutas de classes, Marx percebeu por meio de suas pesquisas que a realidade é compreendida a partir de suas bases materiais, ou seja, a partir das interferências humanas sobre a natureza para produzirem existência. Assim, para entender o funcionamento e a organização da sociedade, é preciso que se analise os meios de produção de trabalho e a cultura elaborada por meio dele. As sociedades se desenvolvem e se transformam, principalmente, por meio de condições materiais de produção de cultura e de contradições sociais (Bressan; Brzezinski, 2022; Marx, 2010; Konder, 1998).

Todos esses estudos e conclusões são a base da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e seus companheiros. Com maior direcionamento sobre a constituição social do psiquismo humano, a THC opera sobre alguns conceitos que lhe são fundamentais para compreender objetivamente esse seu objeto de estudo. Um deles é o conceito de “homem” - aqui sinônimo para ser humano- que, de acordo com os apontamentos de Martins (2011b, p. 212), na teoria é concebido como sendo “[...] um ser social, cujo desenvolvimento condiciona-se pela atividade que o vincula à natureza. Um ser que a princípio não dispõe de propriedades que lhe assegurem, por si mesmas, a conquista daquilo que o caracteriza como ser humano”. Essas percepções condicionam o homem a ser concebido como um sujeito, porque se forma humanamente por meio da interação com outros sujeitos e do trabalho.

Para que possamos melhor entender essa ideia, pensemos, como explica Saviani (2011, p. 13), que

> [...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica.

Assim, constata-se que “[...] o processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social” (Martins, 2011b, p. 212). Essa é a constituição social e que condiciona o

reconhecimento dos seres humanos como sujeitos sociais. Essa condição nos leva ao próximo conceito fundamental da teoria: psiquismo. Para entendermos este, tomemos por base a ação de apropriação da cultura, pois para que os sujeitos consigam se apropriar, uma série de funções psicológicas são desencadeadas.

Os estudos primários da teoria sobre o psiquismo abarcam vários fatores, que vão desde uma distinção primária de homens e animais, perpassa o campo das relações sociais até chegar às objetivações que os sujeitos realizam frente à realidade a partir de sua interação com o meio. Sobre isso, Martins (2011b, p. 20) escreve que

> A orientação do ser orgânico na direção de sua preservação sob condições que lhe são exteriores já se manifesta nos estados primários de evolução do mundo animal. Graças à capacidade inata de resposta aos estímulos do meio, ocorre a manutenção da vida como troca ou intercâmbio entre o ser e a natureza.

Nesse processo, a formação cerebral é o fator crucial que vai diferenciar sujeitos de animais. Isso porque “o desenvolvimento do cérebro insere-se nesse trânsito evolutivo como resultado da complexificação da matéria viva altamente organizada, por determinação do confronto entre o ser e a natureza” (Martins, 2011b, p. 21), para que esse ser adapte o meio e adapte-se a ele para que consiga sobreviver. Ambos, animais e sujeitos, realizam essa adaptação, um por forças instintivas, outro por um grau do psiquismo que lhe permite perceber-se no meio e o compreender como uma realidade objetiva.

Os conhecimentos de Luria (1979, p. 69-70) nos ajudam a perceber que essa diferença entre os psiquismos de animais e homens reside no fato de que

> Os animais não têm nenhuma possibilidade de assimilação da experiência alheia e de um indivíduo transmiti-la assimilada a outro indivíduo, e muito menos de transmitir a experiência formada em várias gerações. Os fenômenos que se descrevem como “imitação” ocupam lugar relativamente limitado na formação do comportamento dos animais, sendo antes uma forma de transmissão prática direta da própria experiência que uma transmissão de informação acumulada na história de várias gerações, que lembre o mínimo sequer a assimilação da experiência material ou intelectual das gerações passadas, assimilação essa que caracteriza a história social do homem.

Nesse sentido, compreendemos o desenvolvimento e o conceito de psiquismo humano à luz dos pensamentos de Leontiev (2004, p. 19) que nos explicam que

> O aparecimento de organismos vivos dotados de sensibilidade está ligado à complexificação da sua atividade vital. Esta complexificação reside na formação de processos da atividade exterior que mediatizam as relações entre os organismos e as propriedades do meio donde depende a conservação e o desenvolvimento da sua vida. A formação destes processos é determinada pelo aparecimento de uma irritabilidade em relação aos agentes exteriores que preenchem a função de sinal. Assim nasce a aptidão dos organismos para refletir as ações da realidade circundante nas suas ligações e relações objetivas: é o reflexo psíquico.

Os postulados do autor nos ajudam a perceber o psiquismo humano como uma condição psicológica e neurológica que se estabelece como uma imagem do real, ou seja, uma condição própria dos seres humanos que, construída por meio do trabalho e por meio das relações sociais estabelecidas ao longo da vida, lhes permite perceber a realidade e intervir nela de maneira consciente. Essa consciência marca “a transformação do ser orgânico em ser social” (Martins, 2011b, p. 27). Em outras palavras, a consciência marca nos seres humanos, a passagem de um “estágio” original/natural para um estágio de sujeito social.

Nesse sentido, “a consciência é a expressão ideal do psiquismo” (Martins, 2011b, p. 27). Ideal não como sinônimo de viável, mas sim, relativo a ideias. Para que melhor possamos compreender essa afirmação, pensemos que “com o advento da consciência, a realidade– e tudo que a constitui – adquire outra forma de existência representada pela imagem psíquica, pela ideia de que dela se constrói (Martins, 2011b, p. 27). Essas reflexões são basilares para que se perceba a relação de interdependência mútua que existe entre elas, pois o material é a objetificação concreta da ideia e esta, consubstanciada de forma abstrata, antecede a produção material e a sucede, servindo como conhecimento para as próximas produções.

Essas reflexões acerca dos elos entre os objetos materiais e a imagem psíquica, na perspectiva de Leontiev (2004), contribuem para que o psiquismo seja entendido como uma imagem subjetiva do mundo objetivo. Ou seja,

o psiquismo corresponde a um conjunto de ideias, pensamentos e abstrações provenientes das relações que os sujeitos estabelecem no mundo material. A questão da subjetividade apresentada pelo autor, pode ser entendida quando constatamos que

> [...] a imagem subjetiva não é uma cópia mecânica do real, não se institui unilateralmente no contato imediato com dado objeto, produzindo-se na relação ativa entre sujeito e objeto. Por isso, a consciência não pode ser identificada exclusivamente com o mundo das vivências internas, mas apreendida como ato psíquico experienciado pelo indivíduo e, ao mesmo tempo, expressão de suas relações com os outros homens e com o mundo (Martins, 2011b, p. 28).

Nesse sentido, é subjetiva porque é própria de cada sujeito, proveniente das experiências coletivas que ele tem ao longo de sua existência. Nessas experiências, estão abarcadas as interações sociais e também as atividades desempenhadas pelos sujeitos para transformar a natureza, produzir sua existência e humanizar-se ao longo dela. E a questão da atividade é justamente um outro conceito caro à teoria, por isso, trataremos agora sobre ele.

A ideia de atividade está intimamente ligada a um conceito central da teoria marxista, o trabalho. Como vimos em uma das seções anteriores, para o autor, o trabalho consiste na ação humana sobre a natureza para produzir sua existência. O trabalho é, por excelência, uma atividade vital humana, por meio da qual o sujeito age sobre a natureza, produz cultura, humaniza a si mesmo e também humaniza outros sujeitos com suas produções (Marx, 2010).

Nesses moldes, Lopes (2025, p. 113) atesta que “[...] a atividade surge a partir da categoria trabalho, possibilita a condução do homem no seu processo de humanização e requer mediação para sua realização”. Essas premissas foram destacadas por Vygotsky e, após sua morte, foram aprofundadas com maiores estudos por Leontiev, que desenvolveu, a partir de muitas pesquisas, a chamada Teoria da Atividade. Para o autor, a atividade “é uma unidade de vida, mediada pelo reflexo psíquico, a função real a qual é aquela que orienta o sujeito no mundo objetivo” (Leontiev, 2014, p. 48).

Ante à essas ponderações, podemos inferir que a atividade é, assim como o trabalho, vital aos seres humanos, porque lhes desenvolve a consciência, lhes possibilita ter acesso a elementos culturais historicamente elaborados ao passo

que lhes possibilita também produzir elementos. Em outras palavras, é por meio de um conjunto de ações práticas denominadas “atividades” que o sujeito se apropria de elementos culturais, passa também a produzi-los e assim, passa a operar conscientemente e corporificar a sua existência. Essas atividades estão totalmente ligadas com a formação humana, aquisição de conhecimentos, ações e desenvolvimento do psiquismo, conforme aponta Lopes (2025, p. 112), ao inferir que “o desenvolvimento do psiquismo humano ocorre em um movimento dialético entre as atividades práticas e os processos psíquicos; ou seja, de acordo com a maneira que a pessoa age no mundo, os seus pensamentos e suas ações são conduzidos”.

É por meio das atividades que o desenvolvimento psíquico humano é impulsionado e, consequentemente, o processo de humanização é desencadeado. Nesse contexto, as funções psicológicas se evidenciam e passam a ser outro conceito marcante na teoria. Isso, porque o desenvolvimento humano que temos mencionado constantemente, é condicionado por essas funções. Elas correspondem aos processos mentais que representam o desenvolvimento psíquico dos sujeitos. Com maior propriedade, Luria (1979) se faz valer de preceitos biológicos para explicar que, de maneira geral, as funções correspondem às formas de operação e tarefas executadas por um dado órgão. No caso da Teoria Histórico-Cultural que opera sobre o psiquismo, o órgão em questão é o cérebro. A partir de seus estudos, Vygotsky apresenta 2 tipos de funções psicológicas: as rudimentares (elementares) e as superiores.

Sobre as funções psicológicas elementares, Vygotsky (1991, p. 29) explica que elas “[...] têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental”. Isso significa dizer que elas são “[...] de dimensão biológica, marcadas pelo imediatismo que pressupõe uma reação direta à situação- problema defrontada pelo organismo,” (Tosta, 2012, p. 59). Essas funções surgem como “[...] consequência da influência direta dos estímulos externos sobre os seres humanos” (Vygotsky, 1991, p. 29). Podemos dizer que esses tipos de funções são inatas aos sujeitos, determinadas por fatores naturais e biológicos e marcadas por reações involuntárias à consciência dos sujeitos.

Os principais exemplos de processos psíquicos elementares são a percepção e atenção involuntárias e a memória sensorial. Essas funções representam o estágio inicial de desenvolvimento do psiquismo humano, uma vez que “[...] são garantidas pelo aparato biológico da espécie e são comuns a homens e

animais” (Pasqualini, 2011, p. 70). Embora sejam significativas aos seres humanos, elas não são o suficiente para garantir que o psiquismo atinja suas potencialidades e se constitua como tal. À medida que o sujeito experiencia relações sociais mediadas por elementos culturais, serão desenvolvidas funções psíquicas superiores que aí sim representarão um outro grau de desenvolvimento do psiquismo.

Esses processos intelectuais ditos superiores, ao contrário dos elementares, são desencadeados a partir “[...] da apropriação da cultura pela criança” (Pasqualini, 2011, p. 71). As funções psíquicas superiores não são naturais ou inatas ao sujeito, são desenvolvidas intrinsecamente por meios dos elementos culturais produtos da atividade humana. Em seus estudos, Vygotsky (1995) estabelece que as referidas funções se organizam em dois grupos, um de base biológica e um de base cultural. Vejamos como o autor explica isso a partir da seguinte assertiva:

> O conceito de ‘desenvolvimento das funções psíquicas superiores’ e o objeto de nosso estudo abarcam dois grupos de fenômenos que à primeira vista parecem completamente heterogêneos, porém de fato são dois ramos fundamentais, dois procedimentos de desenvolvimento das formas superiores de conduta que jamais se fundem entre si ainda que estejam indissoluvelmente unidas. Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. Tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança (Vygotsky, 1995, p. 29).

Esses estudos acerca do conceito de funções psicológicas superiores foram basilares para estruturação da psicologia infantil de Vygotsky e revolucionaram os conhecimentos sobre desenvolvimento infantil, que antes atrelados a uma perspectiva biológica, passaram a refletir muito mais sobre o caráter histórico-cultural como principal influenciador no processo de desenvolvimentos e formação da criança. A escolha dessa teoria para fundamentar nossa pesquisa, não se deu ao acaso. Foi justamente por corroborar com os pensamentos dispostos neste tópico que a fizemos.

Ao pesquisar sobre Diversidade, a dialética é extremamente relevante, pois nos ajuda a pensar as contradições existentes socialmente acerca da temática. A perspectiva materialista, ao defender a ideia de que “[...] é preciso conhecer a sociedade e seus aspectos para trabalhar na superação das desigualdades sociais” (Pereira; Francioli, 2011, p. 94), nos inspira e nos apresenta possibilidades para buscarmos compreender as contradições que permeiam a nossa temática de pesquisa. A Teoria Histórico- Cultural, ao analisar e trazer pressupostos consistentes orientadores à formação e desenvolvimento humano, nos faz sentido e se mostra muito coerente em seus conceitos para embasar nossa pesquisa, nossa formação, ação docente e vida.

Buscando analisar os dados coletados de maneira respeitosa aos princípios da teoria que escolhemos para fundamentar essa pesquisa, selecionamos o método da Análise do Discurso para organizar esse momento de análise. Na sequência, conheceremos os fundamentos teórico-metodológicos que norteiam o método.

5.4 O Método da Análise do Discurso: Fundamentos para Tratamento e Análise dos Dados

Aos que se empenham em realizar pesquisas, é necessária a compreensão de que elas não acontecem a partir de um único elemento, ao contrário, são processos desenvolvidos em etapas e por meio de diferentes técnicas e métodos. Nesse sentido, pesquisar exige uma organização prévia para seleção do objeto de pesquisa, perspectiva teórica para fundamentar os conhecimentos, técnica(s) de coleta de dados e método(s) para análise destes. Tão importante quanto o objeto de estudo, são também a teoria que embasará as reflexões, as técnicas para levantamento de dados e o método de tratamento e análise das informações levantadas. Essas partes precisam estar em harmonia, para que a pesquisa seja consolidada como tal.

Neste tópico, trataremos especificamente sobre o método de análise de dados que, nas percepções de Pereira (2022, p. 2) pode ser considerado como “[...] o tendão de Aquiles da pesquisa científica em todas as áreas de conhecimento, isto porque é ela que sustenta a pesquisa quando responde rigorosamente à questão de investigação proposta”. Contribuindo com essas ponderações, Grass

(2017, p. 39) acrescenta que “o método deve corresponder ao caráter dinâmico do próprio objeto e imbricado nele explicá-lo nas suas múltiplas facetas”. Assim, vemos que o método de análise de dados é elemento crucial para a qualidade da pesquisa.

Considerando que estamos nos embasando teoricamente na Perspectiva Histórico-Cultural, os estudos assertivos de Grass (2017, p. 42) nos orientam quanto aos andamentos deste estudo ao estabelecerem a premissa de que “[...] o papel das pesquisas educacionais orientado à aplicação da Teoria Histórico-Cultural deve estar atrelado à compreensão dos aspectos centrais que determinam a transformação do natural em cultural e em social”. Com intuito de analisar os dados de maneira a compreender objetivamente os pensamentos dos participantes, selecionamos o método da Análise do Discurso para isso.

Acerca da AD, um estudo diacrônico nos revela que o berço de sua origem remonta às pesquisas de Ferdinand Saussure, realizados no final do século XIX e início do século XX, que revolucionaram os conhecimentos acerca da linguística. Isso porque, o autor passou a defender a premissa de que a língua é um fator social, cuja existência emerge da necessidade que os sujeitos possuem de se comunicar (Martins et al, 2015).

Com base nos apontamentos de Saussure, as primeiras ideias acerca de uma teoria de Análise do Discurso surgem no início do século XX, com os estudos do pensador e filósofo Mikhail Bakhtin e do chamado Círculo de Bakhtin acerca da linguagem. Mencionamos o círculo “[...] porque, para além do pensador Mikhail Bakhtin (1895-1975), as formulações e as obras são produto de reflexão de um grupo que tinha a participação de diversos outros intelectuais” (Molon; Vianna, 2012, p. 146). Entre esses intelectuais, apontam-se os nomes de Volochínov, Medvedev, Kanaev, Kagan, Pumpianskii, Yudina, Vaguinov, Sollertinski e Zubakin , que, corroborando com os pensamentos de Bakhtin, ajudaram-o com suas produções e estudos (Molon; Vianna, 2012).

Desse círculo, destacamos o nome do filósofo Valentin Volochínov, a quem se atribui autoria original sobre muitas das ideias que foram, a partir das traduções do russo para outras línguas, consideradas como sendo de Bakhtin. Stafuzza (2019) versa que as traduções realizadas, além de apresentar divergências entre a compreensão de conceitos centrais, foram incoerentes também com a autoria de algumas obras. Em obras como “Marxismo e Filosofia da Linguagem” e “O Freudismo”, em traduções para francês e posteriormente para o português, “a

autoria de Volochínov é colocada em segundo plano na primeira obra e apagada na segunda" (Stafuzza, 2019, p. 68). A autora acrescenta que isso revela um apagamento editorial que fez com que Bakhtin recebesse os créditos por essas publicações. Apesar de participar da elaboração dessas ideias, elas foram construídas em conjunto. Não se questiona, de maneira alguma, a importância do linguista, buscamos apenas reconhecer as contribuições do precursor das ideias que consolidaram a teoria que aqui utilizamos.

Os estudos do círculo de Bakhtin impulsionaram pesquisas mais direcionadas que adotavam o discurso como objeto de estudos. Entre essas pesquisas, destacam-se as de Michel Pêcheux, conhecido como fundador da Análise do Discurso francesa. A teoria de Pêcheux foi embasada nos estudos bakhtinianos, foucaultianos e marxistas. Por conta desta última influência, a AD francesa ficou conhecida como a Análise do Discurso materialista. Isso se deve, principalmente, porque o precursor da teoria passou a analisar a linguagem como uma prática social e cultural para a comunicação (Pêcheux, 1997; Freire, 2024). Utilizaremos em nossa pesquisa, esse modelo de AD por estar atrelada diretamente às bases teóricas que aqui nos embasam.

A concepção acerca da linguagem jazida no modelo de análise que vos apresentamos, articula-se aos pensamentos de Vygotsky (1991b, p. 63) quando o autor analisa a importância da linguagem para o desenvolvimento do pensamento e afirma que

> O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas determinado por um processo histórico e cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. Uma vez admitido o caráter histórico do pensamento verbal, devemos considerá-lo sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana.

Esses estudos e percepções acerca da linguagem, ao perceberem o caráter histórico e social que a constituem, são constitutivos da AD francesa e passaram a "articular os conceitos de língua, ideologia, discurso e sujeito" (Freire, 2024, p. 10). A partir deles passou a compreender a língua não apenas uma estrutura, mas sim, como um acontecimento. Nos estudos teóricos basilares do método, defende-se a ideia de que a língua é tudo o que se diz, mas é também tudo

aquilo que está relacionado à ação de dizer e a linguagem, nesse contexto, passa a ser entendida como prática social. Isso porque a língua é carregada de história, contextos sociais, conceitos, valores e imagens (Pêcheux, 1997).

Em outros termos, Freire (2024, p. 13) nos ajuda a compreender que "nada na língua é aleatório. O uso de palavras e frases não resulta da liberdade do falante; ele é determinado pelas possibilidades de dizer, que são condicionadas pelas condições sócio-históricas de produção". Ou seja, a comunicação dos sujeitos por meio da língua, não se dá de maneira natural, nem tampouco espontânea ou desarticulada da realidade do sujeito que fala. Ao contrário, essa fala está condicionada há uma série de fatores políticos, éticos, morais, normativos e sociais que permeiam essa fala e não permitem que as palavras e frases sejam utilizadas livremente para expressar os pensamentos.

Como dito anteriormente, esse conceito de língua, articula-se também ao conceito de ideologia que, de acordo com Löwy (1985, p. 12) corresponde a um "conjunto de ideias que procura ocultar a sua própria origem nos interesses sociais de um grupo particular da sociedade". Assim, articulada a uma determinada ideologia, a língua passa a operar de acordo com os interesses ideológicos dos falantes e estes, falam influenciados pelo contexto e grupos sociais aos quais pertencem. Com base nisso, Pêcheux (1997) busca estudar a relação entre linguagem e ideologia, e ele conclui, nas palavras de Freire (2024, p. 14) que "não há sujeito sem linguagem e nem linguagem sem ideologia; portanto, não há sujeito sem ideologia". E, diga-se de passagem, as ideologias estão carregadas de contradições.

Essa articulação entre ideologia e língua, culminam no discurso que se constitui como uma prática de pensamento (Foucault, 2007). Nessa linha de pensamento, os apontamentos de Pêcheux (1997) complementam essa ideia ao apontar o discurso como resultado da articulação entre língua e ideologia, com inferências diretas na constituição dos sujeitos e dos sentidos que buscam estabelecer. Apropriadamente, Freire (2024, p. 15) infere que "não existe discurso isolado; todo discurso está em relação com outros discursos". Esse fator remete à ideia de heterogeneidade do sujeito, pois "[...] no discurso produzido pelo sujeito, há traços de que ele não é o único autor de seu discurso [...]" (Martins *et al.* 2015, p. 06).

Como vimos em tópicos anteriores, o sujeito se forma do coletivo, a partir de suas interações com outros sujeitos e com os artefatos culturais elaborados historicamente pelo conjunto dos homens ao longo dos tempos. Não obstante do sujeito, o seu discurso é também atravessado por esses mesmos fatores. Com propriedade, Martins *et al.* (2015, p. 06) pontuam que “o sujeito, autor do discurso, recorre consciente e inconsciente à uma memória histórica e social, já dita e reinterpretada”. Com isso, percebemos que os discursos podem ser flexíveis e alterados de acordo com a realidade e o contexto social e cultural nos quais os sujeitos estão inseridos.

Por isso, Pêcheux (1997, p. 79) reitera ser “impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesmo [...] é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis”. Assim, ao utilizar a AD francesa como método de análise, é necessário compreender que o enunciado do discurso possui raízes profundas e está em conexão com muitos outros discursos, contextos e sujeitos. Portanto,

> Pode-se definir que a análise de discurso francesa tem por objeto investigar o campo dos enunciados a fim de entender os acontecimentos discursivos que possibilitaram o estabelecimento e a cristalização de certos sentidos em nossa cultura. Desta forma, ela busca compreender qual o significado da existência de um dado discurso em um determinado momento histórico (Gregolin, 2006, *apud* Martins *et al.*, 2015, p. 06).

Assim, “[...] cabe à AD explicitar o processo da constituição de sentido a partir da língua” (Freire, 2024, p. 20). E para tanto, aos que adotam o referido método, é preciso saber que existem alguns fatores que constituem a produção do discurso. Sobre eles:

> a) Relação de sentidos: todo discurso está relacionado com outros, fazendo parte de um processo sem início exato ou ponto final;
> b) Mecanismo de antecipação: ao enunciar, o discursista procura se colocar no lugar de quem o ouve para “ouvir” suas próprias palavras, visando antecipar o sentido gerado por seu discurso ao interlocutor;
> c) Relação de forças: o lugar ocupado pelo indivíduo constitui seu discurso. Isto significa que o discurso de um indivíduo só terá sentido ao ser enunciado em um dado lugar. As palavras ditas pelo professor não teriam o mesmo significado se ditas na situação de aluno (Martins *et al.,* 2015, 06).

Com base nesses elementos, foram desenvolvidos os procedimentos metodológicos norteadores da análise de dados. Sobre eles, os postulados de Freire, (2024, p. 28) apresentam que “[...] a análise do discurso possui dois momentos distintos e complementares: a análise em si e a escrita da análise”. Ambas as etapas são realizadas a partir de pressupostos metodológicos específicos e que nos ajudarão a compreender objetivamente os discursos levantados nas entrevistas.

A primeira etapa da análise de dados, trata-se da “Análise em si” e corresponde ao tratamento inicial dado aos discursos obtidos. Essa etapa se inicia pela circunscrição do conceito- análise, que nada mais é que “o objeto da análise” (Freire, 2024, p. 28). Ou seja, nosso primeiro exercício, será a escolha e delimitação do tema a ser analisado. De acordo com os postulados de Freire (2024), o conceito-análise pode emergir de duas formas: a priori ou a posteriori. No primeiro caso, o conceito- análise é definido a partir do interesse do/a pesquisador/a, antes da análise propriamente dita. Já no segundo caso, o conceito emerge durante a análise de dados. Essa definição fica a critério do autor e será definida a partir dos seus objetivos de pesquisa.

Tendo sido concluída essa definição, passamos a etapa de composição do corpus de análise, que se trata da seleção dos textos que serão analisados. Freire (2024, p. 28) é bastante enfático e assevera que independente do conceito- análise escolhido, a “[...] análise se faz com textos, com materialidade linguística. O texto é o objeto teórico do discurso e é o texto que o analista manuseia”. Por isso, a seleção dos discursos materializados em forma de textos, deve ser realizada com atenção. O autor reitera ainda que não há uma quantidade pré-estabelecida de textos para análise. Na verdade, a quantidade não é tão relevante quanto a qualidade. É com esta que o/a pesquisador/a precisa se atentar.

Uma etapa importante dentro da definição do corpus, é a seleção dos enunciadores, que são os possíveis sujeitos que têm algo a dizer sobre o objeto de análise. Aqui se encontram pessoas, órgãos institucionais ou documentos que forneceram dados à pesquisa. Esse corpus pode já estar pré-estabelecido, e nesse caso os textos a serem analisados já estarão selecionados previamente pelo/a pesquisador/a. “A definição do corpus já é um movimento de análise” (Freire, 2024, p. 30).

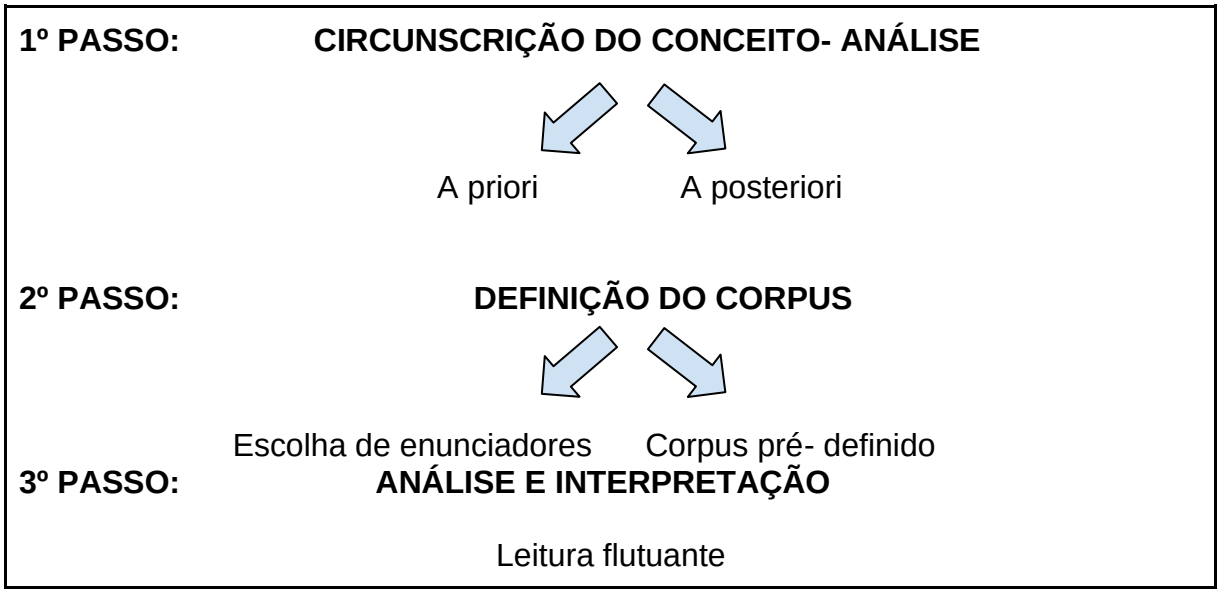
Uma vez que o corpus de análise foi delimitado, a próxima etapa é o processo de descrição e interpretação dos dados. Essa etapa, inicia-se com uma leitura dos textos para que se estabeleça o primeiro contato do/a pesquisador/a com o material a ser analisado. Trata-se de uma leitura superficial, a qual Freire (2024) chama de leitura flutuante. Após essa leitura, é necessário que uma segunda leitura seja realizada, trata-se de uma leitura analítica, que requer maior atenção para que se possa buscar compreensões no enunciado. Essa última leitura, será guiada por 3 perguntas heurísticas, perguntas estas que vão ajudar o/a analista a evidenciar com mais facilidade, os sentidos dos enunciados analisados.

Essas perguntas são:

> 1. Qual é o conceito-análise presente no texto?
> 2.Como o texto constrói o conceito-análise?
> 3. A que discurso pertence o conceito-análise construído da forma que o texto constrói? (Freire, 2024, p. 30).

A primeira questão já estará definida, pois corresponde à etapa inicial desse primeiro movimento no tratamento dos dados. A segunda questão foi repetida individualmente em cada texto a ser analisado. Já a terceira questão é extremamente importante, pois é ela quem norteará a construção do sentido na análise realizada (Freire, 2024). A figura 1 apresenta uma breve organização da primeira etapa da AD francesa, vejamos

Figura 1- Análise do Discurso: Fase 1.



Leitura analítica Perguntas heurísticas

Fonte: Adaptado de Freire (2024).

Esses são os passos iniciais que organizam a estruturam nosso método de pesquisa. A segunda parte do método consiste na escrita da análise e não se dá de maneira aleatória, ao contrário, apresenta uma estrutura para que a interpretação e descrição dos dados seja realizada de forma a favorecer a construção de sentido. Essa fase é composta por 5 etapas, são elas: a) caracterização da análise; b) explicitação do dispositivo teórico e do dispositivo analítico; c) relato de análise: descrição e interpretação; d) o retorno da análise e; e) referências, anexos e apêndices.

Na primeira etapa, ocorrerá a caracterização da análise que equivale à contextualização do tema. Nessa etapa, são inseridos

> [...] conceito(s), análise (s), as condições de produção, o ponto de inquérito do analista e a descrição do corpus analisados. O leitor precisa compreender o que a análise aborda e o que compõe a materialidade textual utilizada pelo analista" (Freire, 2024, p. 58).

Prosseguindo com a escrita da análise, na segunda etapa, foram explicitados os dispositivos teóricos e os analíticos. Em suma, os dispositivos teóricos correspondem aos pressupostos teóricos selecionados para embasar teoricamente a análise. Já os dispositivos analíticos são mais complexos, dizem respeito às percepções que o/a pesquisador/a realiza a partir dos fundamentos teóricos. Correspondem às apropriações e inferências que os/as analistas realizam a partir do entendimento que têm da teoria. Freire (2024, p. 58) explica que "[...] o dispositivo teórico é sempre o mesmo, mas o analítico não é". Isso porque cada sujeito que realiza a análise, o faz com base em percepções que lhes são particulares, provenientes de seus estudos e interações.

A terceira etapa é comumente chamada de relato de análise e nela se exploram as descrições e interpretações acerca do corpus analisado. Nessa etapa, o/a pesquisador aborda cientificamente o discurso identificado no corpus. Deve-se "[...] mostrar o funcionamento do discurso que identificou na materialidade do texto por meio das marcas [...]. Não basta dizer que o texto apresenta o discurso

x. É necessário mostrar com textos o discurso x funcionando [...]” (Freire, 2024, p. 58).

Na quarta etapa, o retorno da análise, nos é explicado que “o texto vem do social e ao social deve voltar” (Freire, 2024, p. 58). Trata-se do momento de devolutiva social das análises elaboradas. É o momento em que o/a pesquisador, nas considerações finais ou conclusões, deve apresentar suas reflexões sobre o fato social analisado. É o momento também de apresentar questões que emergiram ao longo do processo e que merecem estudos mais elaborados, mas que não se aplicam nas análises já elaboradas. Trata-se de uma conclusão das análises realizadas e deve trazer reflexões políticas, éticas e estéticas acerca dos discursos estudados (Freire, 2024). A última etapa segue os protocolos esperados para trabalhos acadêmicos e diz respeito à apresentação das referências utilizadas para embasamento teórico, e apresentação de apêndices e anexos, caso haja. Isso posto, na seção seguinte apresentaremos a análise dos dados obtidos.

SEÇÃO VI



Fonte:https://share.google/images/4omD35SpjDngyNW0j

A PEQUENA SEREIA[6]
Rob Marshall

[6] A imagem representa uma cena do filme “A pequena sereia”. A produção cinematográfica foi um remake da história infantil de Hans Christian Andersen, escrita em 1837 e transformada em filme infantil pela primeira vez em 1989. O filme, dirigido por Rob Marshall, foi lançado em 2023 e tem como protagonista a atriz Halle Bailey, que se encontra na imagem acima. O recorte selecionado para essa abertura, mostra a protagonista olhando a superfície do oceano e sonhando com o mundo que existe fora dele.

6- DIVERSIDADE E LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

Chegamos à seção final da pesquisa e, para ela, selecionamos uma imagem do filme “A Pequena Sereia”, lançado em 2023, sob direção de Rob Marshall. O filme consiste numa releitura da obra literária de mesmo nome, escrita por Hans Christian Andersen, em 1837. Trata-se da versão *live action* do filme infantil lançado em 1989. A protagonista da história é Ariel e na obra fílmica de 2023, ela foi interpretada pela atriz Halle Bailey. A história é considerada um conto de fadas clássico e encanta a todos pela trama em que uma sereia, ao se apaixonar por um humano, decide trocar sua voz e a voz no mundo marinho, para viver com seu amado entre os humanos.

A imagem foi selecionada por, na visão do autor, estar totalmente relacionada à pesquisa. Como explicitado no título dessa seção, conheceremos discursos e práticas docentes sobre as questões de diversidade em práticas de leitura literária na Educação Infantil. A imagem foi escolhida, porque faz parte de um acervo considerado clássico na Literatura Infantil e, porque, assim que foi lançado o trailer do filme, houve polêmicas em torno da escolha da atriz que faria o papel da protagonista. Isso, porque tratava-se de uma mulher negra e nos livros, a sereia era representada por uma figura cujo estereótipo era de uma mulher branca. A escalação dividiu opiniões por essa questão.

Ao nosso ver, essa atitude foi extremamente importante e marca um avanço social considerável, pois colabora para que a padronização das princesas enquanto mulheres brancas, seja repensada e as mulheres negras, ocupem papeis outros que sejam também de protagonismo e não apenas de servidão ou figuração. Inverter essa lógica é dar vez e voz a sujeitos marginalizados e historicamente oprimidos pela sociedade. Sabemos que os contos de fadas, construíram ao longo dos anos e ainda constroem padrões no imaginário social. Esperamos que, cada vez mais, a diversidade possa ser incorporada a eles, para que outras pessoas e grupos sociais possam ser legitimados e tenham suas identidades reconhecidas e valorizadas. A realidade objetiva não se constrói apenas com princesas brancas.

Nesses termos, nessa seção demos início à análise dos dados. Por questões de organização, optamos por dividir essa seção em 5 partes, nas quais discutiremos respectivamente sobre: a) conceituações acerca da Diversidade e da

Leitura Literária; b) pertinência das temáticas à formação docente e da criança na Educação Infantil; c) práticas pedagógicas; e) obras literárias utilizadas para abordar e discutir Diversidade na Educação Infantil e; e) formação continuada.

A análise seguirá os seguintes eixos interpretativos:

- Eixo conceitual: identificação dos significados atribuídos pelos/as docentes aos conceitos de Diversidade e Leitura Literária, buscando apreender as aproximações e distanciamentos em relação às concepções teóricas desses termos;
- Eixo discursivo-ideológico: interpretação das regularidades e contradições presentes nas falas, evidenciando como os discursos se relacionam a valores sociais, culturais e políticos dominantes;
- Eixo formativo: compreensão de como as experiências de formação inicial e continuada aparecem como elementos que estruturam ou limitam as práticas discursivas e pedagógicas dos/as professores/as.

Para tanto, realizaremos uma leitura interpretativa e análises dos discursos organizadas em três movimentos:

- Primeiro- a organização dos discursos a partir das questões do roteiro de entrevistas agrupando as falas conforme o objeto temático;
- Segundo- a identificação de unidades de sentido, observando recorrências lexicais, construções ideológicas e modos de apresentação de ideias;
- Terceiro- a interpretação crítica das unidades à luz dos referenciais teóricos de Vygotsky (1991a; 1991b;1998), Marx (2013), Leontiev (2004); Saviani (2007), Girotto e Souza (2012), Fernandes (2017), Candido (2011), Abramovich (1997), (Gomes (2012), Silva (2005) e outros autores que tratam sobre os objetos discutidos.

Com isso, buscamos compreender como os discursos docentes produzem sentidos sobre Diversidade e Leitura Literária, revelando tensões entre teoria e prática, bem como as implicações desses sentidos para a formação humana e para o trabalho educativo na Educação Infantil. Julgamos necessário explicar que, por questões éticas, a identidade dos participantes será preservada. Utilizaremos siglas para representá-las (os). A sigla seguirá o seguinte modelo: “P00”, em que “P” corresponde à “Professor (a)” e “00” corresponde à ordem da coleta das entrevistas. Passemos agora ao primeiro tópico da análise de dados.

6.1 Reflexões Acerca dos Conceitos de Diversidade e Leitura Literária

Neste tópico, nossos objetos dos discursos a serem analisados serão as apropriações conceituais dos/as docentes acerca da Diversidade e da Leitura Literária. Para tanto, estão articuladas respostas das questões 1, 2, 3, 5 e 9 do roteiro de entrevistas que foram definidas à priori e em seus enunciados, favoreceram o levantamento de percepções sobre as temáticas. As perguntas 3 e 9, especificamente, buscam um levantamento direto sobre as compreensões conceituais, pois interrogam respectivamente “O que você entende por Diversidade?” e “O que é Leitura Literária para você?”.

Iniciamos nossas análises por essa temática, pois, corroborando com os pensamentos de Nébias (1999, p. 133), acreditamos que “[...] vemos o mundo e tentamos compreender seu funcionamento, com ‘óculos conceituais‘”. Nesse sentido, os postulados de Lomônaco *et al.* (2001, p. 162), aprofundam essas discussões ao revelarem que

> [...] o conhecimento que as pessoas têm do mundo, quer aquele adquirido através da educação formal (e que, frequentemente, implica na aprendizagem de teorias científicas), quer aquele adquirido de maneira informal e acidental (e que, frequentemente difere, em maior ou menor grau, do conhecimento científico) é considerado como a teoria do sujeito a respeito de aspectos do seu mundo.

O que podemos concluir em relação às assertivas é que os conceitos constituem os conhecimentos que os sujeitos têm do mundo, da realidade, dos fenômenos e objetos que fazem parte da existência humana. Isso está relacionado ao que Vygotsky (1991b, p. 246) assevera quando menciona que o conceito é “[...] um ato de generalização”. Nesse sentido, é por meio dos conceitos que os sujeitos passam a estabelecer significados e se apropriar de elementos e fenômenos culturais que constituirão seus pensamentos e formação humana. Os conceitos operam em um agrupamento de representações mentais acerca do mundo e dos elementos culturais que o circundam (Vygotsky, 1991b; Lomônaco *et al.*, 2001).

Por isso, conhecer os conceitos docentes acerca das temáticas que temos como objeto desse tópico, é fundamental, pois estão diretamente ligados aos

discursos dados, as experiências e vivências e, concomitantemente, a práticas pedagógicas e sociais. Acerca da conceituação de Diversidade, selecionamos os seguintes discursos para que possamos refletir sobre eles:

> *A diversidade eu entendo como respeitar seus diferentes nas suas particularidades, não tratar como igual porque a gente não é igual. A grande falácia da diversidade dentro das escolas é você dizer que somos todos iguais e é mentira, a gente tem que exaltar as nossas diferenças e fazer com que as crianças percebam que elas são diferentes e especiais na diferença que é isso que vai fazer elas respeitarem os outros quando sair do ambiente escolar (P12);*
> *Diversidade é acolher as diferenças tanto de gênero quanto tom de pele, de nacionalidade e regionalidade tudo o que me difere do outro seria diversidade (P13);*
> *Diversidade é aceitar todas as diferenças, todas as características de cada um não só físicas, mas culturais, tradições é o respeitar o outro que pode ser diferente de mim (P18);*
> *Nossa! É uma pergunta difícil, né? Mas para mim, a diversidade é um termo usado para falar sobre todos aqueles que são considerados diferentes. Acho que é justamente a diferença que marca a diversidade. Não dá para falarmos de diversidade, sem falar das diferenças (P29).*

Para iniciarmos as discussões neste tópico, selecionamos os excertos anteriores apresentados por representarem discursos que têm a questão da diferença no centro das ideias apresentadas. Destacamos os discursos dos participantes P12, P13, P18 e P29 que apresentam, diretamente, o termo “diferenças” em seus discursos. Inclusive, na última sentença do discurso do/a participante P29, ele/ela destaca que “Não dá para falarmos de diversidade, sem falar das diferenças”. Os estudos de Fernandes e Lippo (2016, p. 24), nos mostram que as diferenças constituem o cerne do conceito de Diversidade, uma vez que elas “[...] caracterizam a diversidade de realização individual da condição humana”. Ao apresentarem a diferença em seus discursos, os/as participantes demonstram percepções que corroboram com a perspectiva de que a Diversidade é uma condição humana.

Essa perspectiva nos leva a reconhecer que os sujeitos são “diversos em raça, etnia, credo, gênero, orientação sexual e idade, entre outros” (Gomes, 2012, p. 688). É importante estarmos cientes que nenhuma dessas características são naturais. Ao contrário, são determinadas por fatores sociais, históricos, culturais e políticos em todas as suas interfaces. Tomemos por exemplo

as questões étnico-raciais, que sendo parte da condição humana do sujeito antes mesmo de nascer, é atravessada a todo tempo por intervenções sociais que legitimam determinada etnia e marginalizam outra. Supervalorizam uma determinada raça, em detrimento de outra. A escravidão foi e é, até hoje, prova disso.

O que precisamos entender é que

> A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida. Além disso, a diferença é sempre uma relação: não se pode ser "diferente" de forma absoluta; é- se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada precisamente como "não-diferente". São as relações de poder que fazem com que a "diferença" adquira um sinal, que o "diferente" seja avaliado negativamente relativamente ao "não-diferente" (Silva, 2005, p. 86).

Assim, a Diversidade pode ser entendida então como "construção histórica, social, cultural e política das diferenças" (Gomes, 2012, p. 187). Os excertos dos discursos docentes, em certa medida, fazem alusão a essas reflexões. Um exemplo disso pode ser observado no trecho do/a participante P18, onde lê-se que "Diversidade é aceitar todas as diferenças, todas as características de cada um não só físicas, mas culturais, tradições é o respeitar o outro que pode ser diferente de mim". Reconhecer que somos todos e todas diferentes, é um passo importante na promoção de uma educação que se preocupe com a Diversidade e a perceba como um elemento da realidade, que constitui a sociedade e todos os seres humanos. A Diversidade materializa-se na realidade como elemento constitutivo de cada sujeito. Como cada sujeito é produzido pela cultura e a produz, a Diversidade está imbricada nela e em cada um dos sujeitos que existem.

Esses pensamentos estão relacionados à teoria de Vygotsky, especificamente em relação à sociogênese. Os estudos de Pederiva, Matta e Lovato (2022, p. 09-10) elucidam que "[...] a sociogênese nos explica o social em nós, os componentes não estrita e limitantemente biológicos da personalidade e das nossas formas de conduta social, que são dialeticamente culturais, em relação com o meio". Tais concepções são fundamentais para percebermos a Diversidade como valorosa às relações sociais, históricas e culturais.

Pensando nas percepções docentes apresentadas anteriormente, ao reconhecerem as diferenças em seus discursos, os/as docentes demonstram perceber que, de certa forma, essas diferenças têm sido utilizadas para marcar

pessoas e grupos sociais por características específicas que, influenciadas por fatores históricos, culturais, sociais e políticos, têm sido utilizadas para segregar e discriminar sujeitos e suas condições de vivências. Ainda sobre a questão conceitual, alguns excertos expressam a relação direta entre Diversidade e as características culturalmente utilizadas para marcar sujeitos como diferentes, vejamos:

> *Diversidade permeia várias áreas e pessoas em relação à raça, etnia, identificações hereditárias mesmo, né? (P06);*
> *A diversidade para mim é trabalhar diferentes etnias, diferentes culturas, diferentes condições sociais. Abordar isso em sala de aula em forma de respeito (P08);*
> *Diversidade para mim é tudo relacionado a meio ambiente, raça, cor, etnia, religiosidade. Tudo é diversidade (P10);*
> *Eu entendo por diversidade a gente considerar todos os sujeitos dentro das suas características, formas específicas então se ele é branco, negro, indígena, se tem alguma deficiência ou qualquer que seja a gente tem que trabalhar com isso sem discriminação (P14);*
> *Diversidade é o respeito às diferenças seja ela de raça, religião ou até mesmo regional (P20).*

Esses discursos apresentam menções a condições e características que se relacionam especificamente às questões étnico- raciais, religião e pessoas com deficiências. O reconhecimento dessas múltiplas interfaces da constituição dos sujeitos, por parte dos docentes, indica percepções conceituais significativas sobre Diversidade que se tornam ainda mais relevantes quando pensamos na função que os/as docentes possuem na transmissão de cultura às gerações mais novas, fator que está ligado diretamente à formação humana dessas gerações. Sobre isso, Gomes (2007, p. 30) infere que

> Se a convivência com a diferença já é salutar para a reeducação do nosso olhar, dos nossos sentidos, da nossa visão de mundo, quanto mais o aprendizado do imperativo ético que esse processo nos traz. Conviver com a diferença (e com os diferentes) é construir relações que se pautem no respeito, na igualdade social, na igualdade de oportunidades e no exercício de uma prática e postura democráticas.

A máxima nos leva à constatação de que as diferenças engendram as relações sociais estabelecidas na realidade. À medida que os sujeitos entram em contato e experienciam vivências com as diferenças, muitas relações sociais

marcadas pela desigualdade podem ser refletidas e começarem, pelas mãos das novas gerações, processos para serem revertidas. Todavia, apesar das importantes inferências apresentadas nos discursos anteriores, uma ausência não pode passar despercebida. Trata-se das questões de gênero que, ao longo de 31 discursos, aparecem apenas uma única vez, mas em uma situação que explica justamente que essa temática não é trabalhada. Eis o excerto:

> *Diversidade é conhecer diversidade de cultura, diversidade artística, diversidade de pessoas. Gênero, infelizmente, a gente não trabalha por questões políticas mesmo, né? Nós sabemos que, principalmente, agora no atual cenário político, a gente está bem coagido a elencar e pensar no que a gente vai trabalhar e apresentar para as crianças (P05).*

As questões de gênero e relacionamos a ela, também as questões de sexualidade, como vimos na primeira seção desta tese, são constitutivas do conceito de Diversidade, principalmente, porque as diferenças dessa ordem têm marcado fortemente com discriminação, preconceito, homofobia, transfobia e misoginia, as relações sociais de mulheres e de pessoas LGBTQIAPN+. Essa ausência não é algo ao acaso e na assertiva acima, isso fica evidente. Essa situação está fortemente influenciada por questões políticas que tem silenciado, ao longo de anos, as discussões dessas temáticas.

Acerca dessa questão, autores como Paraíso (2016) e Araújo (2021) explicam que falar sobre elas se tornou um grande tabu social, fortemente marcado por relações de poder que engendram essa situação para que se mantenha uma ordem social hierárquica em que um determinado grupo ascende ao centro das relações sociais, as controla e também domina os demais grupos. Embora tenha raízes em séculos passados, essas negações ao gênero e à sexualidade foram impulsionadas pela frente conservadora que regia o governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, no período de 2018 a 2022.

Os postulados de Biroli, Tatagiba e Quintela (2024, p. 4) nos ajudam a compreender que

> Na América Latina, as desigualdades persistentes têm dimensões de gênero, que se combinam com as de classe, raça e etnia, entre outras. Os obstáculos à sua superação se confundem, de certo modo, com a própria organização dessas sociedades, já que o

> acesso aos espaços de poder é historicamente masculino, branco e, em muitos países da região, fortemente conectado a valores religiosos conservadores.

Fortemente influenciados por pensamentos patriarcais, machistas e conservadores, as questões de gênero e sexualidade eram tratadas na surdina e muitas desigualdades proveram desse silenciamento. Especificamente no caso do Brasil, as últimas décadas do século XX e a primeira do século XXI representaram avanços nas políticas governamentais para com as agendas igualitárias. Nesse contexto, “a partir do final dos anos 1990, o enfrentamento das desigualdades se deu pela adoção de políticas públicas com esse objetivo, com a participação de atores da sociedade civil comprometidos com agendas de direitos humanos” (Biroli; Tatagiba; Quintela, 2024, p. 4).

Todavia, mudanças políticas ocorridas com as eleições presidenciais no final da segunda década do século XXI marcam um retrocesso para as questões de gênero, principalmente “[...] pelo fortalecimento de governos e atitudes políticas – de lideranças políticas, partidos e na sociedade civil –, hostis às políticas de igualdade de gênero” (Biroli; Tatagiba; Quintela, 2024, p. 4). Em suma, o que aconteceu foi que

> O “bolsonarismo” encontrou terreno fértil nas campanhas contra o gênero e as fortaleceu, incentivando a polarização. A defesa da “ordem moral” e da “família”, que não é nova, foi convocada contra as “ideologias marxistas” e “de gênero”, para justificar o desmonte de políticas igualitárias e de reconhecimento. Em que pese a heterogeneidade dos grupos que passariam a compor a coalizão governista com a eleição de Bolsonaro, eles convergiram na defesa de determinados projetos e interesses, exercendo capacidade de veto sobre agendas societárias que lhes fossem antagônicas. Entre esses grupos, não havia atores comprometidos com políticas igualitárias e de diversidade, como as feministas, para a diversidade sexual, ou antirracistas. Isso permitiu que a oposição a esses valores se tornasse uma diretriz política oficial [...] (Biroli; Tatagiba; Quintela, 2024, p. 7).

Obviamente, que a ofensiva contra as questões de gênero e sexualidade não emergiram do governo bolsonarista, mas, certamente, foram validadas e ganharam força pelos inúmeros ataques às mulheres e às pessoas LGBTQIAPN+. No entanto, os reflexos desse governo, principalmente das inúmeras

ações contra as discussões das temáticas, influenciam até hoje o trabalho educativo no que tange a promoção da abordagem e discussão dessa temática, mesmo num município em que a Diversidade passa a compor os componentes curriculares da Educação Básica.

Identificamos essa ausência das questões de gênero e nos preocupamos, pois elas compõem um dos marcadores que constituem o conceito de Diversidade e por isso, se um marcador é desconsiderado, o conceito não é plenamente constituído e passa a ser apreendido de forma fragmentada. Os resultados das perguntas em análise, nos deixam em alerta para repensarmos a presença das discussões sobre Diversidade no campo da formação docente.

A realidade acerca da Diversidade é que ela, desde os primórdios das civilizações humanas, é percebida, mas também é fortemente marcada por tentativas de silenciamento, inferiorização e deturpação. Grupos reacionários tentam, a todo custo, impedir que a diferença seja discutida e que diferentes sujeitos e grupos sejam legitimados e tenham suas existências e cultura respeitados e aceitos. Essas amarras atravessam a educação em todas as suas etapas, desde o chão da escola onde as práticas pedagógicas são desenvolvidas, até os cursos de formação docente, onde reflexões mais aprofundadas são realizadas para que a ação docente contribua efetivamente para a formação humana e desenvolvimento dos sujeitos.

Os discursos docentes levantados nas perguntas 1 e 2 comprovam essas percepções. A primeira questionava: “Durante o curso de formação inicial, você teve alguma disciplina sobre Diversidade? Comente” e a segunda: “Durante o curso de formação inicial, você participou de algum curso de extensão ou evento sobre Diversidade? Comente”. Em ambas as respostas foram negativas em sua grande maioria. Na pergunta 1, 87,09% dos/as participantes responderam que não havia uma disciplina específica sobre a temática. Os outros 12,91% que responderam que participaram de disciplinas, não souberam apresentar maiores informações sobre elas. Na pergunta 2, 90,32% afirmam que não participaram de nenhum evento ou curso de extensão sobre a temática. E assim como na pergunta anterior, os outros 9, 68% que responderam positivamente, não discorreram sobre afirmando não se lembrarem de maiores detalhes.

Dois discursos foram selecionados dessas questões, pois

> *Não era oferecido! Na época não se discutia essas coisas, como é agora (P20);*
> *Evento sobre a temática nunca houve porque também as discussões eram bem restritas, faz tempo já dez anos, mas era muito restrito (P23).*

Ambas as assertivas confirmam o que estava sendo discutido anteriormente. Os dados apresentados revelam um profundo silenciamento em torno da temática da diversidade nos cursos de formação inicial de professores. A ausência quase total de disciplinas específicas (87,09%) e a escassa participação em cursos de extensão ou eventos relacionados (90,32%) evidenciam uma lacuna estrutural no currículo formativo, que reflete não apenas a omissão institucional, mas também a permanência de uma cultura educacional pouco comprometida com a promoção da equidade e da justiça social.

Os discursos dos participantes “Na época não se discutia essas coisas” (P20) e “as discussões eram bem restritas” (P23), reforçam a ideia de que a diversidade foi tratada como um tema periférico, alheio à centralidade da formação docente. Esse silêncio não é neutro: ele produz efeitos concretos na prática pedagógica, pois limita a capacidade dos futuros professores de reconhecer, problematizar e enfrentar as desigualdades presentes no contexto escolar.

Ao não tematizar questões de gênero, raça, etnia, deficiência, orientação sexual, classe social e demais dimensões da diversidade humana, a formação inicial acaba por reproduzir o currículo hegemônico e excludente, sustentando o que Candau (2012) expressa sobre uma real homogeneização do sistema. Tal ausência impede que os docentes desenvolvam competências ético-políticas necessárias para a construção de práticas inclusivas, empáticas e culturalmente sensíveis. Além disso, o silenciamento em torno da diversidade contribui para a naturalização das desigualdades e dos preconceitos nas escolas. Sem uma base teórica e reflexiva sólida, o professor tende a reproduzir discursos dominantes e estereótipos, ainda que de forma inconsciente, perpetuando processos de exclusão simbólica e material no cotidiano escolar (Gomes, 2007).

Portanto, os dados evidenciam não apenas uma falha curricular, mas uma dimensão política do silenciamento: o não-dito sobre a diversidade expressa as relações de poder que atravessam a formação docente e a própria instituição escolar. Retomar e ampliar o debate sobre diversidade, direitos humanos

e inclusão nos currículos de licenciatura é condição indispensável para formar professores comprometidos com uma educação democrática, plural e emancipatória (Freire, 1996).

Para que possamos perceber a importância da formação docente nesse contexto, precisamos retomar os estudos de Leontiev (2004, p. 272) e rememorar que

> As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação.

Nesse caso, os/as professores/as serão sujeitos responsáveis por transmitir a cultura historicamente elaborada pelo conjunto dos homens às gerações futuras. Como vimos anteriormente, trata-se de um processo que precisa ser muito bem planejado e desenvolvido. Para que os/as docentes tenham condições de planejar, organizar conteúdos, selecionar formas práticas e colocar em ação o processo educativo, ele precisa ter conhecimentos específicos para isso. Esses conhecimentos serão adquiridos por meio do processo de formação docente.

Essa formação precisa garantir conhecimentos teórico metodológicos para que o/a professor/a seja, dentro da escola, o sujeito que “transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, explicita os traços da atividade humana cristalizada nos objetos da cultura, mediando sua apropriação e organiza a atividade da criança, promovendo assim seu desenvolvimento psíquico” (Pasqualini, 2010, p. 189). É a formação desse/a docente que lhe garantirá conhecimentos para isso. Logo, se discussões sobre Diversidade não acontecerem nos cursos de formação, elas não serão compreendidas em plenitude e isso acarretará que, por falta de conhecimento, os/as docentes optem por não abordarem essa temática em sala de aula.

A aquisição de conhecimentos é fundamental para que as práticas e ações docentes aconteçam “[...] como intervenção intencional e consciente do

educador que visa garantir a apropriação do patrimônio humano-genérico pela criança, promovendo e guiando seu desenvolvimento psíquico" (Pasqualini, 2010, p. 189). Assim, não se trata de qualquer ação, ao contrário, é necessário que seja uma ação consciente, que considere desde as etapas de desenvolvimentos das crianças, até as relações sociais finais que serão os momentos em que os elementos culturais serão utilizados pelas crianças em contexto social. Tudo isso está relacionado ao processo de formação docente. No caso da Diversidade que, como vimos, pouco foi discutida nos cursos de formação docente, no espaço escolar raramente será discutida e caso venha a acontecer, poderá ser com pouco fundamento científico.

Os dados obtidos na pergunta 5 trata exatamente sobre isso. Na interrogativa, questiona-se o seguinte: "Você considera que a sua formação inicial lhe proporcionou bases teórico-metodológicas para trabalhar conteúdos relacionados à Diversidade? Justifique sua resposta". Foi unânime a percepção dos/as participantes de que a formação inicial não lhes foi suficiente para se apropriarem de conhecimentos que lhes permitissem, no futuro, abordar e trabalhar questões de Diversidade com os/as crianças. Vejamos abaixo algumas das respostas dessa questão.

> *Não, não me deu base nenhuma. Não para discutir esses assuntos. Imagine! Na época nem se falava disso (P01);*
> *Não! Acredito que não. Acho que são mais conhecimentos formais e menos práticos para sala de aula, menos experiências que possibilitassem esse tema (P02);*
> *Não! De maneira alguma (P05);*
> *Não! não considero, porque não tive essa formação na graduação (P07);*
> *Olha! Com certeza, não! Foi uma das coisas que senti falta no curso, porque a gente chega na prática e a diversidade está lá, né? Mas aí a gente precisava evitar, porque não sabia como trabalhar! Não com os conhecimentos da faculdade (P14);*
> *Não! Esse assunto eu fui aprender na prática. No cotidiano da escola e depois porque eu fui procurar estudar para saber o mínimo que fosse (P19);*
> *Infelizmente tenho que responder, não! Apesar de considerar o curso que fiz ser ótimo, eu sinto que uma das poucas falhas foi não falar sobre diversidade (P31).*

Esses discursos revelam, em certa medida, conflitos entre a teoria e a prática, como se observa no trecho "Esse assunto eu fui aprender na prática. No cotidiano da escola e depois, porque eu fui procurar estudar para saber o mínimo

que fosse” (P19). Podemos observar ainda, uma regularidade de negação que pode ser percebido pela presença do “Não” em todos os discursos. Para que possamos compreender essas dissonâncias, é preciso entender que “os professores desenvolvem sua profissionalidade tanto pela sua formação básica e na graduação, como nas suas experiências com a prática docente, pelos relacionamentos inter-pares e com o contexto das redes de ensino” (Gatti, 2016, p. 169- 170). Assim, tanto a teoria quanto a prática são essenciais à formação profissional docente.

No enunciado “Não, não me deu base nenhuma. Não para discutir esses assuntos. Imagine! Na época nem se falava disso” (P01), por exemplo, podemos perceber uma negação reiterada inscrita na formação discursiva da formação docente tradicional. Ao enunciar que “na época nem se falava disso”, o/a participante mobiliza a memória discursiva de que determinados temas – como diversidade – em dado momento histórico, eram ausentes ou silenciados no currículo universitário. Características essas que se repetem em outros excertos, tais como: “Apesar de considerar o curso que fiz ser ótimo, eu sinto que uma das poucas falhas foi não falar sobre diversidade” (P31) e também em “Não! não considero, porque não tive essa formação na graduação” (P07).

Já no enunciado “Não! Acredito que não. Acho que são mais conhecimentos formais e menos práticos para sala de aula” (P02) ocorre a modalização do dizer (“acredito”, “acho”), revelando um sujeito que não se coloca de modo totalmente seguro, mas que ainda assim, se filia a uma formação discursiva que opõe teoria e prática, produzindo efeitos de sentido de insuficiência.

Como salientamos desde as primeiras seções, a Diversidade existe e está posta na realidade. O trecho “[...] porque a gente chega na prática e a diversidade está lá, né?” (P14) valida essa percepção ao reconhecer a existência e presença da Diversidade no espaço escolar. Não se trata de algo duvidoso em relação a poder ou não estar presente, ela está! Não há como negar. Ela está no mundo todo, está na sociedade, nas famílias e, inevitavelmente, está na escola. A diversidade integra cada um desses espaços, porque constitui os sujeitos e estes, constituem cada uma dessas instâncias. Nesse sentido, a escola precisa também ser um espaço para discussão acerca das diferenças, inclusive na Educação Infantil, onde há diversidade de crianças, histórias, famílias e sujeitos sendo todos e todas direcionados/as pelo processo educativo em prol da formação humana e desenvolvimento infantil.

Mas para que o/a professor/a possa possibilitar abordagens e discussões, ele/a precisa ter conhecimentos e experiências antecedentes para que compreenda objetivamente o conceito e possa realizar discussões com reflexões embasadas em conhecimentos científicos. E os cursos de formação docente são espaços privilegiados para isso. Obviamente que a formação continuada garantirá um maior aprofundamento nos conhecimentos, mas a formação inicial garantirá a base. Destacamos o excerto “[...] no cotidiano da escola e depois porque eu fui procurar estudar para saber o mínimo que fosse” (P19) que marca uma busca ativa para suprir atender sua necessidade frente à ausência de conhecimento sobre a temática.

Considerando o contexto de formação dos/as docentes entrevistados/as acerca das questões de Diversidade, a ausência da temática nos cursos de formação inicial nos leva a refletir sobre a profissionalização desses sujeitos tomando por base as funções sociais que eles exercem. Nesse sentido,

> Tomando as questões de profissionalismo na categoria de professores, lembramos que a educação se produz em processos interpessoais nos quais a identidade profissional e a profissionalidade (condições de cada docente para o exercício do seu trabalho) ocupam posição central. No contexto apontado, e, nas condições formativas acima relatadas, a constituição dessa identidade acaba por desenvolver formas identitárias construídas por experiências de formação vividas com grandes limitações, bem como, construídas nos limites das suas vivências profissionais, a partir dessa base. As condições do exercício profissional dos professores interagem com as condições de formação em sua constituição identitária profissional, conduzindo a formas de atuação educativas e didáticas que se refletem em seu processo de trabalho (Gatti, 2016, p. 168).

A qualidade do trabalho docente está intimamente ligada aos processos formativos, pois a teoria não se distancia da prática. A ação docente para abordagem das questões de Diversidade no espaço formativo escolar depende diretamente das apropriações e compreensões teóricas acerca da temática. O que se percebe a partir dos discursos é que a formação inicial docente não foi suficiente para que teoria e prática encontrassem um ponto de equilíbrio para que a Diversidade pudesse ser discutida com as crianças. O excerto “De maneira alguma!” (P05), por exemplo, comprova essas constatações. Trata-se de um enunciado mínimo, mas de

forte marca ideológica. A negativa absoluta instala o sujeito em uma posição de total não coincidência com o discurso institucional da universidade, reforçando a representação de carência formativa.

Apropriadamente, Saviani (2007, p. 108) busca explicar a relação dialética entre teoria e prática ao inferir que

> Teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. Nessa condição podem, e devem, ser consideradas na especificidade que as diferencia, uma da outra. Mas, ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro. Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria, a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana. Com efeito, a ação humana é uma atividade adequada a finalidades, isto é, guiada por um objetivo que se procura atingir.

Assim sendo, ao não se sentirem preparados para trabalhar a Diversidade por falta de discussões e reflexões sobre ela na formação inicial, os/as docentes revelam fragilidades que não podem ser ignoradas, principalmente na apropriação dos conceitos relacionados à temática, que é o objeto de análise dessa seção. A teoria é a principal responsável pela aquisição dos conceitos que serão experienciados e objetivados na prática. Não apresentar percepções teóricas acerca da Diversidade na formação docente acarretará problemas na prática desses profissionais, pois a Diversidade estará lá, no chão da escola, sendo materializada em cada sujeito que lá está, sendo experienciada e expressada de distintas maneiras.

Percebemos assim, marcas reacionárias de negação à diversidade também nos cursos de formação inicial. Certamente que a aquisição de conhecimentos apresentados pelos/as docentes sobre a temática, foram provenientes de cursos de formação continuada, mas trataremos com maior aprofundamento em tópico seguinte. O que pudemos perceber acerca da

conceituação de Diversidade é que os/as docentes conseguem perceber as diferenças como elementos centrais e marcadores do conceito. O reconhecimento das diferenças é fator crucial para que as desigualdades sociais sejam combatidas.

Percebemos também a exclusão das questões relacionadas ao gênero e fragilidades na formação docente acerca da abordagem da temática. Tais aspectos estão relacionados a uma ofensiva retrógrada, patriarcal e reacionária que historicamente busca controlar e estabelecer uma ordem social segregatória e excludente que determina quem estará no centro e quem estará à margem.

Assim, as análises do corpus dos discursos sobre a questão da Diversidade na formação inicial docente e as bases teórico-metodológicas advindas desse processo evidenciam que os/as docentes se inscrevem em uma formação discursiva que nos permite perceber a formação inicial como insuficiente diante das demandas contemporâneas da escola, especialmente no que diz respeito à abordagem da temática da Diversidade. A regularidade mais evidente é o predomínio da negação (“não me deu base”, “acredito que não”, “de maneira alguma”, “não com os conhecimentos da faculdade”), que marca a não coincidência entre o sujeito e o discurso institucional da universidade nos cursos de formação docente.

Essa negação, em compreensões pêcheuxiano, não se limita ao plano linguístico, perpassa-o e revela a posição ideológica do sujeito, que no caso dos/as entrevistados/as, mostram-se divididos/as entre duas formações discursivas: uma tradicional de uma formação docente historicamente centrada em conteúdos teóricos e generalistas e outra de uma que se diga inclusiva, que interpela o professor contemporâneo pela exigência de lidar com diferenças, pluralidades e questões sociais emergentes.

Destaca-se ainda entre as análises, a centralidade da memória discursiva em expressões como “na época nem se falava disso”, utilização essa que aludem a um interdiscurso que naturaliza a ausência de discussões sobre diversidade no passado, produzindo um efeito de evidência no qual parece ser um fato “normal” que tais temas não fossem contemplados. Trata-se de um automatismo discursivo que apaga agentes históricos e políticas formativas, deslocando a responsabilidade para uma espécie de “época” impessoal.

Destacamos ainda em alguns enunciados, a presença de efeitos de responsabilização individual, como em “eu fui procurar estudar”. Isso indica o

funcionamento de um discurso neoliberal de autoaperfeiçoamento, que atribui ao sujeito a tarefa de suprir falhas estruturais nas políticas de formação docente. Esse movimento evidencia o deslizamento do sujeito, que denuncia a falta institucional, mas que logo em seguida, assume para si a responsabilidade de resolvê-la.

Assim, o corpus constrói uma representação discursiva da formação inicial como lacunar, ao mesmo tempo em que reforça a escola como espaço de aprendizado forçado e improvisado (“na prática”, “a gente precisava evitar, porque não sabia como trabalhar”). Essa contradição coloca o sujeito em um lugar de tensão entre o que foi aprendido e o que é exigido, confirmando a centralidade da noção pêcheuxiana de sujeito dividido e afetado pela ideologia. Ademais, discutir a Diversidade implica perceber essas questões e refleti-las para que as diferenças deixem de ser vistas como “defeito” e passem a serem percebidas como uma característica humana que constitui todo e qualquer sujeito e torna a humanidade plural. Se é plural, é rica em culturas, povos e realidades. A Diversidade é um fenômeno valoroso.

E como nesta pesquisa nos interessamos em discutir a abordagem de questões referentes à Diversidade por meio da Leitura Literária no contexto educativo da Educação Infantil, é fundamental conhecermos o conceito de Leitura Literária apresentados pelos/as participantes. Para isso, selecionamos os discursos referentes à pergunta 9 da entrevista que questionava “O que é “Leitura Literária” para você?”. Eis alguns excertos para iniciarmos nossas reflexões:

> *A literária são os contos, as histórias. São tudo aquilo que a gente trabalha de literatura com as crianças de forma lúdica, de forma mais fantasiosa até (P01);*
> *Leitura literária vai ultrapassar a tipologia narrativa, né? É uma construção textual que foge desse real cotidiano que a gente tem. Transporta as crianças para um outro mundo, um mundo imaginário onde várias coisas que na vida real não é possível, mas na literatura é. Até essas reviravoltas que acontecem nas histórias, ela pode gerar uma motivação muito bacana para as crianças de ver que não é só preto no branco tem outras nuances que são possíveis (P06);*
> *Eu acredito que seria a leitura de literatura (P09);*
> *A leitura que permite construir conhecimento a partir, tanto de literatura nas leituras fantásticas, das histórias, dos contos, de todos os gêneros que estão vinculados a leitura, conhecendo e ampliando o repertório cultural, como a partir do mundo que se pode ter a partir da literatura (P16);*
> *A leitura literária é mais da literatura. É mesmo infantil. Não é qualquer tipo de leitura. Acho que é dessas histórias, desses contos clássicos que a nossa literatura tem (P22);*

> *A leitura literária é a leitura das obras literárias. É a criança ler e ter contato com essas obras e entender o contexto que está contando o texto (P26);*
> *Literária é quando envolve uma literatura, uma história, um conto ou algo que você vai ler que transporta. Para você se divertir com aquela história, pode ser antiga ou moderna, digamos que não seja tão real, pode ser inventado ou não (P30).*

Iniciamos a análise dos discursos por essas percepções que fazem uma associação entre a Leitura Literária e a Literatura. Rememoremos que

> A leitura se diz literária quando a ação do leitor que se constitui como uma prática cultural de natureza artística, onde se criam com o texto lido uma interação por deleite. Nesse caso, o ato de ler inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se acentua a linguagem como foco de atenção, pois por meio dela se compõem outros mundos, em que se derivam seres diversos em obras repletas de múltiplas determinações. Além de um meio de comunicação, a linguagem se evidencia como um objeto de admiração, como espaço da criatividade (Marestone, 2024, p. 121).

Nesse sentido, os discursos docentes anteriormente listados apresentam percepções que demonstram compreender a natureza artística que está por trás dos textos escolhidos para o desenvolvimento de uma leitura que se possa dizer literária. Essas associações são apresentadas especificamente em trechos em que se destacam, por exemplo, a utilização de termos como “literatura”, “imaginário”, “lúdica” e outros. Destacamos os seguintes excertos “Eu acredito que seria a leitura de literatura” (P09), “A leitura literária é mais da literatura. É mesmo infantil. Não é qualquer tipo de leitura. Acho que é dessas histórias, desses contos clássicos que a nossa literatura tem” (P22), “[...] transporta as crianças para um outro mundo, um mundo imaginário onde várias coisas que na vida real não é possível, mas na literatura é” (P06) e “[...] são tudo aquilo que a gente trabalha de literatura com as crianças de forma lúdica, de forma mais fantasiosa até” (P01). No entanto, outro ponto crucial é necessário para caracterizar a leitura como sendo literária: trata-se da escolha de realizar a leitura puramente pelo prazer de ler, sem que não haja nenhum tipo de obrigação ou exigência para que ela seja realizada. Com base nisso, entre os discursos coletados, apenas um reconhece essa condição. Ei-lo aqui:

> *Para mim, enquanto leitor, é aquela leitura que permeia o prazer, aquela leitura que eu trago no momento gostoso na minha casa,*

> *quando vou dormir e aqui na escola também! Trazer essa leitura não didatizada: "Ah! A gente vai ler esse livro para fazer essa atividade". É ler essa literatura, conhecer ela, ver essas entrelinhas que ela traz e que a literatura tem. Tudo isso para mim é essa leitura que cria algo e afeta de alguma maneira (P23).*

Reconhecer as características constitutivas da Leitura Literária é o primeiro passo para que o/a docente possa possibilitar práticas desse tipo de leitura na escola. Sabemos que, na grande maioria das vezes, a leitura tem sido proporcionada por exigências ligadas ao cumprimento de uma atividade posterior. Lê-se para realizar um trabalho, responder a exercícios ou até mesmo como forma de punição, como no caso das crianças que são direcionadas a bibliotecas escolares por apresentarem comportamentos inadequados em sala de aula.

Reiteramos o caráter formativo que a Literatura apresenta no processo de aquisição de cultura, pois, sendo também fruto das produções humanas, ela traz consigo um conjunto de elementos culturais, experiências e relações sociais que poderão ser apropriadas pelos que tiverem acesso a ela. Sobre isso, Orlandi (1988, p. 35) explica que “a relação mediada pelo texto é uma relação sócio-histórica”. Isso, porque o texto é produzido a partir de condições e relações sócio-históricas que perpassam desde a questão da linguagem até as realidades e experiências dos sujeitos leitores.

Nesse sentido, a Leitura Literária precisa ser mediada pelos/as docentes no contexto escolar para que as crianças compreendam a sua importância para sua formação humana e desenvolvimento. Os postulados de Candido (2011. p. 175) nos explicam que

> Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles. Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso.de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivos valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.

Nesses moldes, a Leitura Literária, muito mais que uma mera atividade de leitura mecânica de histórias, é um importante recurso formativo que permite ao sujeito conhecer e apropriar-se de condições de vida, culturas, histórias, princípios e valores que até então ainda lhes eram alheios. Por isso, deve-se garantir que as crianças, já desde a Educação Infantil, tenham contato com o mundo da leitura, principalmente por meios de práticas que estimulem o prazer e a satisfação por ler e descobrir o mundo de possibilidades e realidades que vive em cada história lida.

Os pensamentos de Perrotti (1990, p. 79) reiteram que

> [...] a leitura deverá ser apresentada enquanto ato estimulante, atraente, interessante, prazeroso. […] deve se criar dentro da sala de aula o hábito da leitura numa perspectiva de prazer, desvinculando o livro de sua imagem (prejudicial) de mero instrumento de trabalho. E isto, porque só o exercício da leitura num espírito de liberdade, alegria e aventura pode conquistar futuros leitores.

Ante a essas reflexões e também aos discursos analisados, podemos concluir que os/as participantes da pesquisa apresentam concepções que demonstram que eles/as compreendem objetivamente parte do conceito de Leitura Literária. Isso se evidencia quando se referem aos textos literários como materiais para a leitura, observemos essas marcas nos seguintes excertos: “A leitura que permite construir conhecimento a partir, tanto de literatura nas leituras fantásticas, das histórias, dos contos, de todos os gêneros que estão vinculados a leitura” (P16), “A leitura literária é a leitura das obras literárias” (P26) e “[...] literária é quando envolve uma literatura, uma história, um conto ou algo que você vai ler que transporta” (P30). No entanto, o caráter apreciativo, prazeroso, satisfatório e livre de obrigatoriedades no sentido de realizar algum tipo de tarefa sobre a história lida, ainda não foi apropriado pela grande maioria. Trata-se de um fator que precisa ser considerado e refletido, principalmente para que práticas pedagógicas de Leitura Literária não percam seu caráter formativo por meio de práticas institucionalizadas puramente mecânicas.

Compreendidos os conceitos docentes acerca das temáticas, continuaremos a análise dos dados, agora direcionando nossas reflexões para descobrirmos como os/as professores/as percebem a importância das temáticas tanto para a formação e ação docente, quanto para a formação e desenvolvimento

das crianças na Educação Infantil. Passemos ao segundo tópico de discussões dessa seção.

6.2 Percepções a Respeito da Importância de Questões Sobre Diversidade e Leitura Literária para a Formação Docente e para o Trabalho Pedagógico na Educação Infantil

Esta subseção foi pensada por considerarmos que as concepções docentes acerca da relevância das temáticas aqui discutidas são fundamentais para compreendermos como elas se materializam nas práticas pedagógicas, pois a importância dada ao objeto influencia diretamente na atenção e tratamento a ele destinados. Gamboa (2014, p.) infere que “entre o sujeito e o objeto se dá uma relação dialética e dinâmica. Nesse sentido, dizemos que o conhecimento é conhecimento de alguma coisa e por alguém”. A importância que os sujeitos dão ao objeto, está relacionada, entre muitos aspectos, ao conhecimento que se tem sobre ele e ao valor de pertinência que a ele se dá.

Embora as normativas educativas do município de Londrina incentivem a abordagem e discussão das questões sobre Diversidade, por exemplo, caso o/a professor/a não julgue ser relevante, não o fará ou então poderá fazê-lo, mas sem grande empenho e com uma abordagem que seja meramente para cumprir algo exigido, sem que aprofunde as discussões e a temática seja trabalhada com a seriedade e necessidade que requer.

Metodologicamente, procederemos à identificação de unidades discursivas a partir das falas transcritas nas questões 4, 6, 8 e 10, agrupando-as conforme os eixos temáticos: A importância da Diversidade na formação docente; a relevância do trabalho com a Diversidade na Educação Infantil; A importância e papel da leitura como prática de formação humana e; a pertinência do trabalho com a Leitura Literária na infância. Em seguida, realizaremos a interpretação dos enunciados, observando os efeitos de sentido produzidos nas escolhas lexicais, nos modos de argumentação e nas imagens discursivas construídas sobre o ser professor e o papel da educação na superação das desigualdades.

Reiteramos que dentro da Análise do Discurso de Pêcheux, o enunciado não pode ser interpretado apenas por meio de frases isoladas, mas sim, é preciso compreendê-lo como um acontecimento discursivo, condicionado por meio

de uma formação discursiva e por condições de produção (Pêcheux, 1997). Considerando isso, as análises dessa subseção nos permitirão compreender como os discursos docentes evidenciam posições-sujeito que oscilam entre a reprodução de discursos institucionais e a produção de sentidos transformadores, comprometidos com uma educação crítica, inclusiva e humanizadora. Para tanto, iniciemos com os discursos obtidos através da questão 4, que interroga o seguinte: “Você considera que abordagens e discussões sobre Diversidade são necessárias e importantes no processo de formação docente? Por que?”. Todas as respostas assentiram positivamente e, a seguir, vejamos algumas delas:

> *Com certeza! Muito importante! precisamos aprender a lidar com diversidades de todas as classes independente de raça, cor, etnias ou questões sociais. É preciso aprender lidar com todos, né? Independente de como a pessoa é, pois a diversidade faz parte da nossa vida, do nosso dia a dia (P01);*
> *Sim! Eu acho que como a nossa sala de aula é ampla, a gente precisa estar preparado para lidar com o diverso, para que a gente também não pratique preconceito, homofobia, sexismo, porque, infelizmente, a gente é formado pela nossa sociedade e a sociedade ainda é muito preconceituosa nas várias esferas. Se a gente continuar perpetuando a gente acaba fazendo com que os nossos alunos também pratiquem esse preconceito. Então, a formação, ela traz base e alicerça o nosso trabalho para que a gente quebre os paradigmas e ensine as crianças a respeitar o próximo e respeitar a si mesmo que é importante também, né? (P12);*

Em geral, as percepções docentes defendem que a temática seja discutida nos cursos de formação docente por entenderem que a Diversidade faz parte da realidade e compreendê-la e respeitá-la é um dever de todos/as. No caso do excerto “Com certeza! Muito importante! precisamos aprender a lidar com diversidades de todas as classes independente de raça, cor, etnias ou questões sociais. É preciso aprender lidar com todos, né? Independentemente de como a pessoa é, pois a diversidade faz parte da nossa vida, do nosso dia a dia” (P01), podemos perceber uma afirmação positiva sobre o reconhecimento de importância através da expressão “Com certeza”. Outro ponto de destaque nesse excerto é a utilização da conjugação verbal em terceira pessoa no trecho "precisamos aprender", que marca a tentativa de criar uma cumplicidade ideológica, denotando responsabilidade que perpassam o campo da individualidade e acabam sendo de um coletivo idealizado.

Essas marcas são percebidas ao longo de todos os excertos e isso nos permite compreender que os/as docentes corroboram em concordância com a percepção de que a temática é necessária ao processo formativo docente fazendo uma alusão de que obter conhecimentos sobre a temática seja uma responsabilidade do coletivo, reconhecendo que a temática perpassa questões sociais necessárias à formação de todos os sujeitos.

No entanto, como bem inferem Sousa e Oliveira (2025, p. 164), somente admitir

> A presença da diversidade nos diferentes espaços sociais, sobretudo nos escolares, não garante a existência de estratégias que tenham por objetivo desconstruir posturas e ideias que tendem a hierarquizar as diferenças e produzir desigualdades.

Com base nisso, o que pode ser percebido nos discursos é que, em suas entrelinhas, eles sinalizam a necessidade de reconhecimento da Diversidade como um propósito para a mudança de relações sociais, principalmente para que processos de desigualdade e discriminação que evidentemente tem marcado a sociedade sejam mudados. Isso é observado, por exemplo, no excerto “Sim! Eu acho que como a nossa sala de aula é ampla, a gente precisa estar preparado para lidar com o diverso, para que a gente também não pratique preconceito, homofobia, sexismo, porque, infelizmente, a gente é formado pela nossa sociedade e a sociedade ainda é muito preconceituosa nas várias esferas. Se a gente continuar perpetuando a gente acaba fazendo com que os nossos alunos também pratiquem esse preconceito. Então, a formação, ela traz base e alicerça o nosso trabalho para que a gente quebre os paradigmas e ensine as crianças a respeitar o próximo e respeitar a si mesmo que é importante também, né?” (P12).

O que se percebe nesse discurso, é uma formação discursiva crítica em que há reconhecimento de determinações históricas (“[...] a gente é formado pela nossa sociedade e a sociedade ainda é muito preconceituosa nas várias esferas”) que evidencia o contexto histórico, social e cultural como influente na formação dos sujeitos. Há também marcas de conflito entre saber escolar e saber social (“[...] se a gente continuar perpetuando a gente acaba fazendo com que os nossos alunos também pratiquem esse preconceito”) e isso demonstra um interdiscurso que nos

permite perceber que a sala de aula não é uma bolha, mas um espaço atravessado por tensões externas.

Essas conotações, atreladas a consciência de formação social dos sujeitos (“[...] a gente é formado pela nossa sociedade”) evidenciam que uma possível reconfiguração de determinações socias pré-estabelecidas perpassa o trabalho docente e envolve o coletivo dos sujeitos. Nesse sentido, abordar a Diversidade no contexto da formação docente é, indiscutivelmente, necessário para o combate às desigualdades e injustiças sociais, principalmente, porque essa formação servirá de base para as práticas educativas que esses docentes desempenharam no chão da escola.

Os postulados de Vygotsky (2001, p. 77) defendem, entre muitos ideais, que “[...] a meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuada pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe para além de seu meio”. Isso posto, olhar para além do seu meio, pode ser entendido como conhecer outras realidades, sujeitos e relações que estão para além da realidade do sujeito. É nesse contexto que à Diversidade se encaixa e as diferentes maneiras dos sujeitos de serem, existirem e produzir cultura passam a serem vistas como importantes ao processo de formação humana dos sujeitos.

Assim, a questão da Diversidade precisa aparecer entre os componentes curriculares dos cursos de formação docente, para que a ação desses profissionais causa mudanças, rompam barreiras e derrubem desigualdades. Distanciar as discussões da temática no espaço formativo docente é fortalecer o processo de negação às diferenças e produção de desigualdades sociais. Os professores e as professoras possuem funções sociais que se materializam por meio do ato educativo, o reconhecimento e valorização das diferenças faz parte delas. Vygotsky (2001, p. 77) apresenta as seguintes reflexões sobre isso:

> É verdade que educamos para a vida, que esta é o árbitro supremo, e que nossa meta não é inocular virtudes escolares especiais, mas comunicar hábitos e capacidade de viver. [É verdade que] a incorporação à vida é nosso objetivo final, mas na vida existem hábitos muito diferentes e essa incorporação pode ter características muito diversas.
> .

Para que as práticas docentes garantam essas incumbências, é necessário que a formação docente forneça uma base teórica para isso. Essa base trará aos docentes, reflexões e conhecimentos fundamentais para que consigam conhecer mais sobre a Diversidade, reconhecê-la como um elemento constitutivo da sociedade, da escola e da realidade e que, por isso, precisa estar nas práticas pedagógicas para que a educação possa ser plenamente efetivada e a formação humana dos sujeitos, não seja uma formação alienada e conivente para com o sistema opressor e retrógrado que insiste em excluir e silenciar diferentes sujeitos e grupos sociais.

Os discursos analisados, felizmente, mostraram essas percepções acerca da importância de se discutir a temática nos processos de formação docente. Passaremos agora, para análise de discursos que versam sobre a importância de se trabalhar a Diversidade com as crianças na Educação Infantil. Trata-se de dados coletados na pergunta 6 do roteiro de entrevista, que orientava a seguinte indagação: “Você considera importante trabalhar as questões de Diversidade na Educação Infantil? Comente”. Aqui, as respostas também foram unânimes assentindo positivamente à indagação. Listamos abaixo os seguintes excertos:

> *Sim! É como eu falei anteriormente da formação identitária mesmo, né? Eles estão em uma fase de formação de “quem eu sou?”, das suas características físicas, de consciência corporal. Tudo isso eu acho que a diversidade ela entra, né? Permeia esse cenário que é importantíssimo pro conhecimento de si mesmo e do outro também. De enxergar o outro, de ver que o outro é diferente de você, mas que todo mundo merece respeito, todo mundo merece ocupar seu espaço e dar voz também a essas pessoas diferentes para você não ficar escutando só o seu eco (P09);*
> *Sim! totalmente importante! A Educação Infantil é o alicerce para as outras etapas da educação. Ali é quando a criança mais se reconhece. É o momento dela se ver no mundo, então é importante as crianças experimentarem e vivenciarem isso delas se reconhecerem, mas reconhecer também o outro e vivenciar o outro, nessa questão da diversidade não é só cor de pele, é muitas outras questões que a gente tem que lidar no dia a dia e para as crianças isso é muito importante (P15);*
> *Sim! Em toda a faixa etária é necessário trabalhar. Isso é uma questão de respeito, porque anos, anos e anos foi colocado o oposto na sociedade, pelas famílias, pela mídia fazendo com que houvesse uma aversão. Então, hoje é necessário ter um trabalho intensivo para trazer de volta essa diversidade, esse respeito ao outro (P26).*

Um ponto inicial que se destaca nos excertos acima, corresponde à ao fato da preocupação que se tem acerca das relações que serão estabelecidas entre as crianças e outros sujeitos. Isso se percebe em trechos como “[...] de enxergar o outro, de ver que o outro é diferente de você, mas que todo mundo merece respeito, todo mundo merece ocupar seu espaço e dar voz também a essas pessoas diferentes para você não ficar escutando só o seu eco” (P09), “[...] mas reconhecer também o outro e vivenciar o outro” (P15) e em “Então, hoje é necessário ter um trabalho intensivo para trazer de volta essa diversidade, esse respeito ao outro” (P26). Esse reconhecimento é fundamental, pois os sujeitos não estão sozinhos no mundo. Ao contrário, estão o tempo todo rodeados por diferentes pessoas, cada uma com suas particularidades, experienciando vivências distintas e produzindo suas existências com base nos artefatos culturais historicamente elaborados que lhes são disponibilizados por outros sujeitos.

Essa percepção é muito importante, porque

> O desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Assim o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade (Rego, 2011, p.61).

Para a criança, a relação com o outro é fator essencial à sua formação humana e seu desenvolvimento. Ambos não se desenvolvem naturalmente na criança. Se desenvolverão à medida que a criança entrar em contato com objetos da cultura e interagir com outros sujeitos. Apropriadamente, Oliveira (1993, p. 26) explica que “enquanto sujeito do conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado, isto é, feito através dos recortes do real operados pelos sistemas simbólicos que dispõe”. Nessa dinâmica, sujeitos mais experientes são responsáveis por apresentar o mundo à criança.

Nesse sentido, discutir a Diversidade em sala de aula é mediar a formação da criança frente às diferenças, pois “[...] acima de tudo, educar significa estabelecer novas reações, elaborar novas formas de conduta” (Vygotsky, 2001, p. 76). E são justamente as trocas entre os sujeitos que condicionarão essas mudanças. Por isso, quanto mais diversos forem os sujeitos, mais a cultura

apropriada será rica. Quanto mais diversa a cultura, maiores serão os conhecimentos e os elementos culturais a serem assimilados pelas crianças.

Destacamos ainda um segundo ponto percebido nos excertos que se relaciona a questões de direitos humanos. Observamos preocupação com essa temática em: “[...] mas que todo mundo merece respeito, todo mundo merece ocupar seu espaço e dar voz também a essas pessoas diferentes para você não ficar escutando só o seu eco” (P09) e “[...] nessa questão da diversidade não é só cor de pele, é muitas outras questões que a gente tem que lidar no dia a dia e para as crianças isso é muito importante” (P15). As intercorrências discursivas marcam o reconhecimento de que certas pessoas foram historicamente silenciadas e que, hodiernamente, é necessário que elas retomem seus espaços e suas vozes e existências sejam retomados e reconhecidos, pois lhe são direitos, direitos humanos.

A abordagem da temática, para alguns docentes, é necessária para garantir que todos os sujeitos sejam respeitados e tenham suas diferenças valorizadas. Essas percepções são extremamente importantes pois sabemos que “existe uma especificidade dos sujeitos quanto à raça, etnia, gênero, questões referentes à deficiência, sexualidades, faixa etária e tantas outras formas peculiares de os sujeitos se situarem no social” (Fernandes, 2017, p. 149), porém, nem sempre, essas especificidades são consideradas. Apesar de termos avanços significativos no campo da Diversidade, é evidente que muita “[...] políticas públicas nem sempre estão atentas a esta diversidade e tratam todas as questões de forma homogênea” (Fernandes, 2017, p. 149).

Tais constatações nos levam a refletir que

> Um país tão diverso desde suas origens, como o Brasil, precisa urgentemente colocar no centro de seu debate educativo a possibilidade de apropriação dos bens culturais para o desenvolvimento humano. E, calcado em políticas tão violentas, também desde sua gênese, precisa entender o valor inerente da diversidade e desenvolver a interculturalidade não só na educação, mas em toda a construção de uma convivência que permita a emancipação de seu povo (Pederiva; Matta; Lovato, 2022, p. 9).

Essa emancipação só será possível quando os direitos de todos os sujeitos forem plenamente respeitados e garantidos. Levar as discussões sobre Diversidade para o espaço formativo da Educação Infantil é um importante passo

para isso. Possibilitar reflexões acerca dessas questões às novas gerações, pode ser a mola propulsora para que mudanças sociais tão necessárias sejam finalmente desencadeadas. Essas discussões são possíveis e estão relacionadas diretamente com a função social da educação na formação humana dos sujeitos e também com a justiça social e os direitos humanos.

Julgamos necessário esclarecer que ao defendermos a abordagem e discussão de questões relacionadas à Diversidade no contexto da Educação Infantil, defendemos que sejam realizadas de forma planejada, considerando as etapas do desenvolvimento infantil e a capacidade de compreensão das crianças. Certamente que os termos científicos e toda e qualquer temática a ser socializada, precisa ser adequada à uma linguagem que seja acessível ao entendimento e que possa, de alguma maneira, ser relacionada com experiências ou relações da realidade das crianças. Vygotsky (1991a) apregoa que experiências são fontes ricas de aprendizagem e desenvolvimento, Pederiva, Matta e Lovato (2022, p. 2) complementam que “experiências em meio à diversidade são, diante de circunstâncias apropriadamente organizadas em termos educativos, fonte de desenvolvimento intercultural”.

Agora, passaremos a análise de questões acerca da leitura. Iniciaremos com os discursos captados por meio da questão 8 que fazia o seguinte questionamento: “Você considera a leitura importante? Por que?”. Os excertos selecionados para esta etapa são:

> *Sim! Eu considero, porque é com a leitura que a gente agrega conhecimento tanto vocabulário, tanto científico. Com a leitura a gente está agregando vários tipos de conhecimento (P03);*
> *Sim! Considero importantíssimo para os professores para atualização, para aprofundar o conhecimento, para buscar novas estratégias para sua prática (P06);*
> *Sim, eu considero a leitura importante não só porque o ler é princípio de conhecimento em si, mas também porque a leitura da palavra como um instrumento de conhecimento, né? De tomar conhecimento de si e do mundo. Então, a leitura é fundamental por isso, mas a prática técnica de você aprender a dominar o conhecimento gramatical da leitura é também muito importante para você também se construir enquanto sujeito (P10);*
> *Ah! É extremamente importante! Eu acho que abre caminhos, abre a sua cabeça, traz muito conhecimento, né?. Você tem o poder de discussão maior, de falar sobre determinados assuntos. Não é aquela coisa rasa, sabe? Eu acho muito importante (P17);*

> *Nossa! É importante demais. Faz toda diferença na vida de qualquer pessoa. Eu acho que é um dos meios das pessoas mais conseguirem conhecimentos é por meio da leitura (P24);*
> *Pra mim a leitura é tudo! Eu acho importante demais! Eu acho que ela muda a vida das pessoas. O tanto de conhecimento que a gente aprende lendo um livro, lendo uma história. Pra mim a leitura ensina a gente a ver o mundo com outros olhos. A olhar o mundo e enxergar mais coisas do que as coisas que você vê, entende? (P28).*

Novamente, as percepções foram unanimemente positivas à indagação. Porém, nessa questão, cerca de 19,35% dos/as participantes não discorreram, apenas confirmaram. Os demais excertos, inclusive os não alocados aqui, apresentavam justificativas muito semelhantes, todas elas relacionando a leitura à aquisição de conhecimentos. Eles revelam um consenso discursivo em torno da leitura como sinônimo de conhecimento, desenvolvimento e transformação pessoal.

Em todos os enunciados, a leitura é representada como um instrumento de aquisição cognitiva e expansão de saberes “agrega conhecimento” (P03), “aprofundar o conhecimento” (P06), “abre a cabeça” (P17), “[...] é um dos meios das pessoas mais conseguirem conhecimentos” (P24). Essa regularidade enunciativa evidencia a hegemonia de um discurso funcional e pragmático sobre a leitura, marcado pela valorização do acúmulo de informações e da dimensão utilitarista do saber. Do ponto de vista da análise de discurso, observam-se efeitos de sentido que remetem a uma formação discursiva escolarizada e tecnicista, na qual a leitura aparece como meio para atingir fins externos, tais como atualização profissional, domínio da língua, aquisição de vocabulário, mas raramente como prática cultural, estética ou emancipatória.

Ainda que algumas falas (como P10 e P28) ampliem o entendimento da leitura como experiência de autoconhecimento e de leitura do mundo — “tomar conhecimento de si e do mundo” (P10); “ensina a gente a ver o mundo com outros olhos” (P28) —, o conjunto das respostas demonstra uma predominância do discurso da leitura como ferramenta de instrução, mas não como prática formadora integral do sujeito. Essa centralidade na leitura enquanto instrumento de aprendizagem reflete, conforme aponta Orlandi (1988), os efeitos de uma memória discursiva escolar que historicamente associa o ato de ler à decodificação e ao domínio técnico da língua, em detrimento da dimensão crítica e social do ato de ler.

Tal perspectiva se distancia da leitura como prática humanizadora, defendida por Freire (2022, p. 09), para quem “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, ler é compreender criticamente a realidade e nela intervir. Para compreendermos essa relação entre a leitura e a aquisição de conhecimentos, precisamos tomar como base o importante conceito marxista de trabalho. Nessa direção, a interpretação marxista do trabalho como categoria fundante da vida social (Marx, 2013; Saviani, 2007) contribui para ampliar a compreensão do fenômeno.

Isso porque, os estudos filosóficos sociais de Marx (2013), como visto em seções anteriores, compreendem o trabalho como atividade vital humana por meio da qual os sujeitos agem sobre a natureza para produzir sua existência. Isso porque, as ações sobre a base natural produzem elementos culturais necessários à sobrevivência humana. Assim, os homens produzem cultura e produzem também, os próprios homens, pois à medida que criam condições de sobrevivência, elas servem também a outros sujeitos. Mas não podemos considerar essas produções apenas como materiais, há também as produções de ordem imaterial que, numa definição bastante singela, corresponde às ideias, pensamentos e saberes que emergiram das supracitadas ações. A aquisição desse arcabouço imaterial está diretamente ligada ao desenvolvimento do psiquismo e consciência (Marx, 2013, Vygotsky, 1991a).

Essa pode ser considerada a base da formação humana dos sujeitos. Para entendermos onde se situa a leitura nesse contexto, tomemos como base, a seguinte explicação

> O ser humano, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, posto que a transformação objetiva é acompanhada da transformação subjetiva. [...] Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, o ser humano objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada nos produtos e fenômenos culturais passa a ser ela também objeto de apropriação, isto é, o ser humano deve se apropriar daquilo que de humano ele criou (Duarte, 2013, p. 26- 27 *apud* Pedralli; Cavalheiro, 2024, p. 63).

A apropriação das produções humanas, obviamente, não se deu de maneira natural. A necessidade de apropriações fez surgir outras necessidades humanas, uma delas foi a linguagem que pode ser entendida por Vygotsky (1991b) como sendo um sistema mediador de relações sociais que se materializa por meio

de um complexo sistema que compreende signos linguísticos e significados a eles atribuídos. Nessas condições, evidencia-se que “a função primordial da linguagem é a comunicação, intercâmbio social” (Vygotsky 1991b p.9). É no contexto das necessidades de comunicação para a apropriação da cultura que a leitura emerge como prática social para esse fim.

Assim como o trabalho é mediação fundamental entre o ser humano e o mundo, a leitura pode ser entendida como trabalho intelectual e cultural por meio do qual o sujeito transforma o conhecimento socialmente produzido em apropriação individual e, simultaneamente, transforma a si mesmo. Quando reduzida à dimensão técnica, a leitura perde sua potência como prática de formação omnilateral (Orlandi, 1988), isto é, como atividade que contribui para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas.

Portanto, embora o discurso docente demonstre valorização da leitura, há um silenciamento em torno de sua função política, estética e emancipatória. A leitura aparece quase exclusivamente como via de acesso ao conhecimento e à informação, sem menção à sua potência transformadora na formação ética, sensível e crítica das crianças e dos próprios professores. Tal lacuna discursiva revela as marcas de uma formação inicial centrada na instrumentalização do saber, o que se reflete na prática docente, frequentemente voltada ao cumprimento de metas curriculares e menos à promoção de experiências significativas com o texto literário e com a leitura como práxis social.

Acerca disso, os estudos de Pedralli e Cavalheiro (2024, p. 63) nos ajudam a rememorar aspectos relacionados à leitura que nos permitem compreendê-la como prática humanizadora ao afirmarem que ela

> [...] assume papel fundamental nesse processo de apropriação, senão por outros motivos, pelo fato de a sociedade ter priorizado, historicamente, a forma de sistematização dos conhecimentos produzidos em objetos culturais majoritariamente escritos, o que implica que se apropriar da realidade humano-social envolve, sobretudo, apropriar-se de objetos culturais disponíveis em simbolização escrita.

A transmissão cultural pode se dar de muitas maneiras. Pode ser uma transmissão oral, que se limita ao campo dos diálogos sem que não haja nenhuma forma de registro disso em nenhum suporte. Ou pode ser também uma transmissão gráfica, marcada pelo registro para que os conhecimentos acerca de

determinado trabalho realizado, sejam registrados em suportes textuais e materiais que poderão ser divulgados e compartilhados com um número maior de pessoas. Os registros escritos têm sido os mais utilizados, justamente porque a segurança de não serem esquecidos é bem maior. A leitura é a prática de, tendo acesso a esses registros escritos, conseguir decodificar os códigos e símbolos ali apresentados, interpretá-los e compreendê-los.

À medida que se apropria desses conhecimentos e passa a compreendê-los, o sujeito se torna também um agente mediador que transmitirá- los a outros sujeitos. Assim, a leitura é uma prática social extremamente importante para a formação humana e aquisição de conhecimentos, principalmente, porque por meio dela, a humanidade historicamente acumulada por meio do trabalho material e imaterial em cada objeto cultural produzido e que de alguma maneira foi registrado, se torna possível de ser conhecido por muitos outros sujeitos que, não necessariamente, pertencerão ao mesmo contexto histórico e nem espaço temporal.

Assim, indiscutivelmente, a leitura é fundamental para a aquisição de conhecimentos e, consequentemente, à formação humana e desenvolvimento dos sujeitos. Diante dessas constatações e das muitas outras já apresentadas anteriormente acerca da leitura, principalmente da literária, passemos a analisar os discursos da última pergunta selecionada para discutir a temática desse tópico. Trata-se da questão 10 que traz a seguinte indagação: “Você considera importante trabalhar a Leitura Literária na Educação Infantil? Por quê?”. Eis a seguir os discursos transcritos que analisaremos:

> *Com certeza! Muito importante. História sempre! Contação de história e audição de história sempre. Pra estimular a fantasia, imaginação deles (P02);*
> *Olha! Eu acho que na geração que a gente está, né? A criança precisa ser estimulada a ler, a folhear, a imaginar, a tentar interpretar o que ela está lendo porque interpretação de texto é tudo, né? (P04);*
> *Nossa! Sem sombra de dúvidas! Ela precisa muito ser trabalhada, na verdade. Eu acho que a literatura na Educação Infantil é um ponto de partida muito importante para trabalhar todas as temáticas que estão envolvidas no currículo. Ela consegue abranger tudo o que está lá (P07);*
> *Com certeza! Para que eles possam fantasiar, imaginar, sonhar e até compreender o que eles gostam no sentido que tipo de leitura os agrada para que eles tenham contato (P08);*
> *Sim! eu acho bem importante! As crianças se interessam sobre a Literatura e pela leitura, então, na Educação Infantil, a gente tem que aproveitar isso, né? Precisa incentivar o máximo que der essa fase de imaginação e aventura deles (P11);*

> *Sim! Não tem como não contar história na Educação Infantil, né? A gente parte de contar história de qualquer contexto para qualquer conteúdo. Quando eu vou fazer planejamento eu já tento buscar alguns títulos para colocar junto para que eles consigam ter algo mais palpável mesmo do que a gente vai trabalhar e eles adoram né eu acho que é super importante (P19);*
> *Com certeza! Essa idade é a que eles mais imaginam e que a gente consegue atingir esse lado deles de imaginar, de sonhar, de pensar como seria o que está acontecendo na história. É mais fácil com a criança na Educação Infantil (P23);*
> *Fundamental! É por meio da literatura que a gente começa dar significado, uso social, instrumentalizar as crianças para a importância da palavra. Então, sem a leitura literária, sem essa associação imaginativa, criativa que a literatura oferece o ensino o letramento dessas crianças principalmente na Educação Infantil que antecede a alfabetização, fica sem muita razão de ser, perde muito do sentido da linguagem infantil de se construir no mundo de fazer os jogos de papéis, de se imaginar como outrem que a literatura vai trazer essa possibilidade de você contar a história que você quiser, de colocar as pequenas mentiras que as crianças precisam contar no lugar adequado que é o criativo, o literário, a produção de texto e todo o tipo de texto (P28);*
> *Sim! ainda mais na idade que eles estão do faz de conta, da fantasia é muito importante eles precisam disso. Nessa idade é fundamental para eles (P31).*

Assim como nas perguntas anteriores, nesta também todos os/as participantes assentiram positivamente como resposta à indagação. Julgamos esses assentimentos como muito importantes, pois revelam, entre muitos aspectos, que a Leitura Literária tem sido estimulada e consequentemente, a formação humana e o desenvolvimento das crianças também. Esse incentivo à prática da leitura é extremamente necessário, ainda mais na Educação Infantil, considerando fato de que

> O ambiente escolar é o espaço onde ocorre a divulgação, incentivo e ampliação do contato da criança com o mundo literário. Esse contato com a literatura pode favorecer o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e a distinção entre fantasia e realidade mesmo antes de a criança saber ler (Araújo, 2009. p. 66).

Assim como na assertiva, destacamos nos discursos docentes, às menções feitas acerca das questões sobre imaginação e criatividade, como se pode observar em “[...] pra estimular a fantasia, imaginação deles” (P02), “[...] para que eles possam fantasiar, imaginar, sonhar e até compreender o que eles gostam no

sentido que tipo de leitura os agrada para que eles tenham contato (P08), “[...] essa idade é a que eles mais imaginam e que a gente consegue atingir esse lado deles de imaginar, de sonhar, de pensar como seria o que está acontecendo na história” (P23) e em “[...] contar no lugar adequado que é o criativo, o literário, a produção de texto e todo o tipo de texto” (P28). Essas marcas enunciativas relacionam diretamente a Leitura Literária ao desenvolvimento infantil, haja vista que criatividade e imaginação, de acordo com os pressupostos teóricos que nos embasam, representam funções psicológicas superiores.

Apropriadamente, Vygotsky (1991a, p 62) explica que “a imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente” e assim sendo, é fundamental para seu desenvolvimento. Representa avanços no psiquismo da criança que demonstra estar se apropriando de mais uma característica humana, que lhe será extremamente necessária para a objetivação de suas experiências na realidade. Assim como a imaginação, a criatividade representa os primeiros processos de inferência consciente da criança, sobre o meio (Vygotsky, 1991a).

Proporcionar esses momentos de contato com a leitura no espaço da Educação Infantil é fundamental, pois “ao observar o adulto, interagindo com o livro, por exemplo, o pequeno leitor passa a querer imitá-lo, criando o desejo e a necessidade da leitura e pelo ato de ler para si e para o outro” (Leite; Girotto, 2022, p. 483). A criança, por si só, não conseguira perceber a importância da leitura e nem tem acesso a livros ou à Literatura, por isso, na escola, os/as professores/as precisam proporcionar momentos de leitura para que as crianças se familiarizem com eles.

Nesse sentido, ainda nos excertos apresentados anteriormente, principalmente em “Eu acho que a literatura na Educação Infantil é um ponto de partida muito importante para trabalhar todas as temáticas que estão envolvidas no currículo” (P07), “A gente parte de contar história de qualquer contexto para qualquer conteúdo” (P19) e em “Fundamental! É por meio da literatura que a gente começa dar significado, uso social, instrumentalizar as crianças para a importância da palavra” (P28), podemos perceber a presença de ideias pré-construídas já postas pelo saber pedagógico que apresentam a Literatura como um instrumento mediador. Ela não é o fim, mas sim o meio para se alcançar e explanar os componentes curriculares.

Outro ponto que se percebe é em relação ao “faz de conta” interposto nos discursos como uma necessidade. Isso é marcado pela recorrência de termos como “fantasiar”, “imaginar” e “sonhar”, como presente nos enunciados de P02, P04, P08, P11, P23 e P31. Existe uma construção imaginária da infância como o lugar do "lúdico" e da "fantasia". Ao dizer que eles "[...] precisam disso" (P31), o discurso faz alusão a necessidade da literatura como fundamental a formação e desenvolvimentos dos sujeitos.

Nesse contexto, incentivamos, principalmente, práticas de leitura literária, para que as crianças não se sintam obrigadas a realizar ou ouvir leituras puramente para cumprir algum tipo de tarefa vinculada a elas. Ao contrário, queremos que as crianças o façam pelo prazer de fazer, por uma necessidade deles de apreciação a histórias e com a consciência de que lhes é necessária, por que é! A leitura amplia o vocabulário de palavras, estimula a criatividade, a imaginação, agrega conhecimentos, impulsiona outras funções psicológicas superiores e humaniza os sujeitos à medida que lhes possibilita contato com diferentes elementos culturais.

Sua importância para a formação humana das crianças na Educação Infantil é indiscutível, pois a leitura proporciona a apropriação de

> [...] um produto cultural, gerado intencionalmente por um ou mais autores inseridos em determinada comunidade. É entrar em contato com um objeto histórico e social, construído ideologicamente, através do qual o sujeito marca sua presença na coletividade em que vive (Aguiar, 2013, p. 154).

Assim, a Leitura Literária precisa ser constituída entre as crianças na Educação Infantil como uma prática social, que coloca em contato produções históricas e a realidade contemporânea. Coloca frente a frente memórias passadas e objetivações do presente. Essa é a mágica da leitura, essa possível articulação que ela faz e que aguça em todos os sentidos, a formação histórico-cultural dos sujeitos por meio de um processo de humanização que nunca estará pronto ou acabado. Nesse sentido, reiteramos a importância das práticas de leitura para com as crianças.

Sabemos que não é somente na escola que a leitura será desenvolvida, mas ela é o espaço privilegiado para um incentivo sistematizado e direcionado à formação humana e desenvolvimento dos sujeitos. Em outros espaços

e mediados por outros sujeitos, as práticas de leitura talvez não possuam essas mesmas intenções. Devemos nos lembrar sempre que

> A instituição escolar desempenha um papel fundamental como intermediária nas interações humanas, fornecendo o terreno fértil onde a criança dá início ao processo de forjar sua identidade. Ao se reconhecer a influência marcante do convívio social na formação do indivíduo e o profundo impacto que isso exerce na construção de uma autoimagem positiva, torna-se ainda mais premente a promoção de diálogos acerca da diversidade cultural desde a primeira infância (Brito; Silva, 2022, p. 08).

E sem dúvidas, a Leitura Literária é um processo que pode viabilizar tudo isso. Felizmente, os discursos docentes conseguem refletir percepções que reconhecem a importância da etapa de desenvolvimento infantil que as crianças estão e de como a leitura é essencial nessa etapa. No entanto, apenas o reconhecimento dessas questões não é o suficiente, é preciso ainda mover práticas para a efetivação dessas percepções. Por isso, passaremos à próxima etapa da análise dos dados, trata-se da análise de práticas pedagógicas de leitura literária desenvolvidas para a abordagem de questões sobre Diversidade no espaço formativo da Educação Infantil.

6.3 Práticas de Leitura Literária sobre Diversidade Desenvolvidas no Contexto da Educação Infantil

Os discursos analisados até o presente momento estão relacionados a aspectos teóricos, a partir de agora, analisaremos questões referentes à prática docente, buscando perceber se a Diversidade vem sendo, de fato, trabalhada e discutida com as crianças. Para isso, reunimos discursos obtidos com as perguntas 11, 14, 16 e 18. Como tencionamos conhecer as ações docentes que envolviam práticas de Leitura Literária para tratar a Diversidade, julgamos ser necessário, antes, saber se os/as participantes da pesquisa acham essa prática possível. Por isso, na pergunta 11 trazíamos a seguinte indagação: “Você considera ser possível trabalhar questões de Diversidade por meio da Leitura Literária com crianças na Educação Infantil? Comente”.

Todas as respostas apresentaram confirmação positiva, demonstrando que a possibilidade apresentada pode ser concretizada. Vejamos alguns discursos sobre:

> *Sim! Eu acho que é o primeiro contato para a gente apresentar a Diversidade dentro da sala de aula. Para descobrirmos diferentes temas relacionados a diversidade é pela literatura que a gente começa (P03);*
> *Como eu disse é o ponto de partida a gente trabalha uma literatura, fala sobre os personagens e a caracterização deles, a descrição mesmo dos personagens quando tem as imagens a gente consegue mostrar para eles e isso é muito legal (P04);*
> *Sim! Eu acho que é o primeiro contato para a gente apresentar a diversidade dentro da sala de aula e descobrirem diferentes temas relacionados a diversidade é pela literatura que a gente começa (P09);*
> *Sim! Eu acho que é até mais fácil trabalhar por esse meio, porque como eu disse, é um momento lúdico, então, não fica pesado para ninguém eles trazem dúvidas ali na hora da história (P16);*

Esses excertos representam pensamentos em comum ao revelarem que consideram a Leitura Literária a porta de entrada para se discutir Diversidade com as crianças. Isso se revela em “Eu acho que é o primeiro contato para a gente apresentar a Diversidade dentro da sala de aula” (P03), “Como eu disse é o ponto de partida” (P04), *“*Eu acho que é o primeiro contato para a gente apresentar a diversidade dentro da sala de aula” (P09) e em “Eu acho que é até mais fácil trabalhar por esse meio” (P16). Tais constatações são extremamente importantes, pois, como aponta Baptista (2012, p. 96),

> O trabalho com a literatura na Educação Infantil, ao respeitar a criança como produtora de cultura, assume um papel importante não apenas na formação de leitores, mas também na própria constituição do sujeito. Ao ouvir, ler e contar histórias, a criança vivencia a oportunidade de descobrir outros significados para a experiência humana.

Nesse sentido, a Leitura Literária funciona como um instrumento mediador entre as crianças e diferentes elementos das culturas e das experiências humanas. Assim, a defesa acerca da utilização literária da leitura apresentada pelos docentes é um fator crucial para o trabalho com as questões sobre Diversidade, pois, as histórias utilizadas trarão experiências humanas que são circunscritas

principalmente por conta de diferenças que têm sido utilizadas para segregar sujeitos ou grupos sociais inteiros. Muito mais que apenas saber que eles existem, as histórias lhes darão voz, possibilitando o reconhecimento de suas existências, de suas culturas, de suas resistências e enfrentamentos frente ao mundo.

Considerar a Leitura Literária a porta de entrada para as discussões sobre Diversidade, atribui a ela uma responsabilidade para com a formação humana, construção de conhecimento e desenvolvimento dos sujeitos, uma vez que, como bem apontam os estudos de Yunes (2009, p. 32), precisamos considerar o fato de que “não há ato de leitura e de conhecimento que não se dê na interação leitor/texto, pessoa/mundo. As interações produzem uma zona movente de sentidos, que se constitui dos contextos múltiplos em que se inserem, segundo focos e perspectivas”.

Ao tratarmos sobre a Diversidade, não podemos nunca nos desviarmos na noção de que estamos falando sobre sujeitos, sobre indivíduos reais e que tem suas experiências humanas marcadas por relações sociais desiguais estabelecidas puramente por conta de características e particularidades que lhes são próprias, lhes são identitárias e que constante e arduamente precisam ser defendidas em prol até de uma luta contra a invalidação e cerceamento de seus direitos. Considerando que a criança na Educação Infantil ainda não realiza a leitura de textos, o/a professor/a é agente mediador/a ideal para isso e para proporcionar reflexões sobre a Diversidade, uma vez que as crianças ainda não possuem condições de o fazê-lo por si só.

Vislumbrando positivamente a possibilidade apresentada na questão analisada anteriormente, passaremos agora a conhecer propriamente as práticas docentes. Para isso, analisaremos os discursos levantados na pergunta 14, que interrogava: “Você desenvolve práticas de Leitura Literária para trabalhar a Diversidade com as crianças? Comente”. Vejamos algumas práticas apresentadas.

> *Sim! Desenvolvo atividades sobre as diferentes cores de pele que temos, as diferenças de cabelos, as diferenças de onde mora, né? que é a relação da questão do preconceito ambiental. As diferenças em tudo, né? Os direitos da criança entram também nessa questão, porque preservar os direitos da criança faz parte da diversidade, preservar os direitos da criança com deficiência faz parte da diversidade. Então em todos os sentidos, em respeitar o outro que é diferente independente de qualquer coisa, faz parte da diversidade e a gente tem que trabalhar isso todos os dias (P01);*
> *Sim! Eu gosto bastante de trabalhar e eu trabalho bastante com as crianças na escola que eu estou agora. A gente tem essa prática de*

> *ler sem precisar pedir pra que faça algum trabalho, simplesmente ler pra criança pegar esse gosto da leitura, então a gente tem procurado ter bastante temas da diversidade, né? Não só negros e indígenas, mas com temas de direitos humanos, temas de ambiente… Então a gente abrange todos esses temas na leitura (P03);*
> *Sim! Na Educação infantil é recomendado que a gente leia todos os dias para as crianças e, então eu tento fazer uma leitura com diversidades literárias. Eu levo, mas sem dizer que é sobre diversidade, mas com ilustrações, com temas que façam alusão a isso… Questão ambiental, questão de idade, de cor, raça e religião também (P04);*

Nossas discussões se iniciam com esses discursos, mas não se limitarão a eles, outros serão apresentados posteriormente. Os discursos acima apresentados, ao apresentarem exemplos de temáticas abordadas, demonstram que as práticas docentes estão alinhadas às exigências que a SME de Londrina quando, por meio de suas normativas educacionais para a Diversidade, instituem obrigatoriedade de conteúdos sobre a Educação para as Relações Étnico- Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, Educação para os Direitos Humanos e a Educação Ambiental.

Os trechos que evidenciam esses apontamentos são: “[...] desenvolvo atividades sobre as diferentes cores de pele que temos, as diferenças de cabelos, as diferenças de onde mora, né? que é a relação da questão do preconceito ambiental. As diferenças em tudo, né? Os direitos da criança entram também nessa questão, porque preservar os direitos da criança faz parte da diversidade, preservar os direitos da criança com deficiência faz parte da diversidade” (P01), “[...] mas com temas de direitos humanos, temas de ambiente” (P03), “Com temas que façam alusão a isso… Questão ambiental, questão de idade, de cor, raça e religião também” (P04). As ocorrências discursivas de termos específicos como “raça”, “cores de pele”, “direitos” e “ambiental”, marcam a centralidade dessas temáticas que atendem à organização proposta pela SME.

Numa sociedade fortemente marcada pelo racismo, a Educação para as Relações Étnico- Raciais mostra-se uma necessidade. Os crescentes debates sobre a temática, articulado ao conjunto de políticas que vêm sendo instituídas para a completa extinção do racismo, marcam um avanço significativo para as lutas históricas contra as desigualdades intencionalmente provocadas aos

povos negros e indígenas. No entanto, mesmo nesse cenário de avanços, se observarmos

> No cotidiano escolar, são muitos os profissionais da educação que não percebem os conflitos raciais entre os alunos e também não compreendem em quais momentos ocorrem atitudes e práticas discriminatórias e preconceituosas que impedem a realização de uma educação democrática. Porém, um olhar atento e preocupado para com as relações estabelecidas na escola flagra situações que constatam existência de um tratamento diferenciado em função do pertencimento racial dos alunos. Esta diferenciação de tratamento pode ser considerada uma atitude anti educativa, concorrendo para a difusão e a permanência do racismo na nossa sociedade (Cavalleiro, 1999, p. 51).

Apesar de ser uma citação do final do século passado, na contemporaneidade, podemos perceber que ela se faz muito atual. Nesse sentido, as práticas docentes que abordam essas temáticas são valiosas e mostram-se alinhadas aos princípios da justiça social e da formação humana dos sujeitos no contexto escolar. Abordar e discutir a história e cultura dos povos africanos e indígenas na Educação Infantil significa valorizar a nossa história e, principalmente, reconhecer os verdadeiros povos originários do nosso país.

Essa tarefa se torna urgente a cada dia, pois quando nos voltamos à uma análise da formação e funcionamento da sociedade, percebemos que “a história do negro é omitida, a cultura afro-brasileira é folclorizada, reforçando preconceitos e ideologias [...]” (Pereira, 2010, p. 312). O mesmo acontece com os povos indígenas, cuja história é marcada por violência, exploração e extermínio, como indica Silva (2018, p. 481) quando comenta que

> A invasão, ocupação e exploração do solo brasileiro foram e são determinantes para as transformações radicais que os povos originários passam no decorrer de cinco séculos. Um longo processo de devastação física e cultural eliminou grupos gigantescos e inúmeras etnias indígenas.

Com tais questões ainda latentes na nossa sociedade, a Educação em Direitos Humanos funciona como um artefato mediador que pode trazer todas essas questões à tona e levá-las ao conhecimento e reflexão para que os processos de desigualdade sejam combatidos com extrema urgência. Merece igual atenção, a questão da Educação Ambiental, apresentada também nos discursos listados

anteriormente. Ela corresponde ao “processo de aprendizagem e comunicação de problemas relacionados à interação dos homens com seu ambiente natural” (Antunes, 2006, p. 239). A Educação Ambiental pensada na perspectiva da Diversidade, é pensada para que se possa refletir a natureza, o meio ambiente enquanto espaços de vivências e sobrevivência.

A natureza, como vimos em Marx (2013), é fundamental para a produção da existência humana. Muitas relações sociais são forjadas a partir da interação entre os homens e a natureza, e nesse contexto, a Educação Ambiental é “praxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente” (Antunes, 2006, p. 239).

Todas essas temáticas discutidas, são materializadas no contexto das interações sociais. Estão impregnadas nas relações sociais estabelecidas entre os sujeitos e, como estes são constituídos como tal a partir das relações que estabelecem, estão impregnadas também nos sujeitos, em suas identidades, constituindo-os e direcionando suas interações, práticas e pensamentos. E é justamente por isso, que a Diversidade precisa ser discutida com crianças. Estando em processo inicial de construção identitária, se participarem de momentos de reflexão sobre as desigualdades e injustiças, poderão ressignificá-las em si e não as consolidar em suas experiências.

Para que possamos melhor compreender essas inferências, precisamos entender que

> A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana. Portanto, a identidade não se prende ao nível da cultura. Ela envolve, também, os níveis sócio políticos e históricos em cada sociedade (Gomes, 2005, p.41).

Nesse sentido, a identidade corresponde ao que nós somos a partir das relações sociais que estabelecemos com o meio e com outros sujeitos. Nesse

sentido, vislumbramos a criança em seus primeiros anos de vida com um potencial ascendente para novas ressignificações sobre a Diversidade. Como está iniciando sua rede de relações sociais, quanto mais ela tiver acesso a perspectivas que contemplem as diferenças como ponto natural entre os sujeitos e elemento positivo à nossa existência, mais a identidade dessa criança estará propensa a ser desenvolvida com menos preconceito e discriminação.

E com base nisso, ações docentes na Educação Infantil que contemplem a Diversidade, são extremamente favoráveis para que essa formação identitária mais humanizada seja construída. Vejamos a seguir, mais um discurso acerca de uma prática docente que, pelo maior detalhamento da resposta, nos parece extremamente ilustrativo à essas explicações:

> *Sim! Eu desenvolvo! Inclusive, eu tenho fotos que eu posso te enviar trabalhando os livros, as minhas crianças sentadas em círculo, em roda, porque é assim que o indígena passa o conhecimento de geração em geração! É assim que os negros sobreviviam na senzala, os quilombolas, é sentado no chão, debaixo de árvore. É conversando, é lendo, é dando opinião! Pensando, articulando formando pensamento e opinião. Essa semana mesmo eu trabalhei um livro que falava das cores e essa diversidade de tons. Agora, depois de muito custo, veio as cores no giz-de- cera, na tinta, porque até então a cor de pele das nossas crianças eram roxas, era o salmão e nós não temos cor rosa. Salmão só se eu ficar no sol meia hora que eu vou ter uma cor salmão. Era só rosa, mas e o negro? Eu faço muitos trabalhos em sala de valorizar a cor, essa força, essa tradição de um povo e a maioria da nossa região é de pardos e negros (P29).*

Trata-se de discursos que apresentam reflexões práticas sobre questões étnico- raciais e que, certamente, serão significativas à formação humana das crianças que as experienciam. Os trechos que indicam essas proposições são: “[...] as minhas crianças sentadas em círculo, em roda, porque é assim que o indígena passa o conhecimento de geração em geração!”, “É assim que os negros sobreviviam na senzala, os quilombolas, é sentado no chão, debaixo de árvore”, “Era só rosa, mas e o negro?” e “Eu faço muitos trabalhos em sala de valorizar a cor, essa força, essa tradição de um povo e a maioria da nossa região é de pardos e negros”. A ocorrência discursiva nominal de grupos e elementos culturais de suas histórias impera como fundamental para a apropriação de conhecimentos sobre a

existência de sujeitos e grupos diferentes daqueles aos quais a criança está habituada em seus espaços de convívio e interação.

Verificamos junto à entrevista completa, que os alunos participantes dessa atividade, são alunos de 4 anos. Refletindo sobre essa faixa etária de acordo com os estudos de Vygotsky (1991a) acerca da periodização do desenvolvimento infantil, notamos que a atividade principal dessa faixa etária são os jogos de papéis. Acerca do que seja a "atividade principal", Leontiev (2010, p. 65) explica que ela é "[...] a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança em um determinado estágio de seu desenvolvimento".

A atividade dos jogos de papéis, explica Lazaretti (2016, p. 132), tem centralidade na

> "[...] na relação criança-adulto-social e tem como núcleo o mundo das pessoas e suas relações, atuando na esfera motivacional e das necessidades, em que o predomínio nesse período do desenvolvimento da criança está centrado no sentido social das atividades humanas".

Com base nisso, as experiências relatadas propiciaram uma prática social completamente humanizadora às crianças, pois lhes possibilitou conhecer organizações coletivas históricas de relações sociais milenares para produção e compartilhamento da cultura e vivências. Bem como, tratar sobre esses povos, resgata a importância histórica que eles têm para para o país e para o povo brasileiro e ajuda também na construção identitária das crianças que possam vir a se perceber e identificar com eles a partir de características étnico raciais.

Duas outras práticas nos chamaram a atenção porque falaram sobre o processo de identificação das crianças para com as personagens das histórias. Vejamos o relato:

> *Sim! Sempre trabalho. É que a gente, por exemplo, na prática de leitura, a gente além de ler a história, a gente também leva livros só com imagens e eles vão ver imagens, pegar o livro, conhecer a textura dele, vão estruturar o pensamentos deles para tornar aquilo normal e natural. Então, a prática de leitura é feita tanto por meio da leitura do livro quanto por essa experiência sensorial de ver imagens. Muitas crianças vêm as imagens e vem dizer: "Olha, tia! É igual eu". Então, assim, a gente faz muito esse trabalho com a imagem também (P14);*

> *Sim! Apresento os livros, apresento as imagens o protagonismo negro nessas imagens para eles terem acesso. O mais importante pra mim, quando vai trabalhar um livro de diversidade para crianças da Educação infantil é que ele tenha contextualização e que ela se sinta representada. Eu acho que essa questão da representatividade é muito importante (P27).*

As imagens ou ilustrações são elementos extremamente significativos à Leitura Literária, à aquisição de cultura e consequentemente, à formação humana. Isso porque

> Por meio delas podemos alcançar outros pontos de vista, representações, convenções, simulações e tantos outros desdobramentos. Afinal, mesmo terminadas enquanto concepções de arte, as imagens impressas num livro podem continuar sendo lidas sem fim, por muitos leitores e seus pontos de vista (Paiva, 2014, p. 57).

Um dos desdobramentos mais importantes que as ilustrações apresentam e que pode ser associado à Diversidade, é a questão da representatividade. Podemos compreender o conceito do termo como

> [...] reunir os traços ou características que se consideram comuns de um conjunto de coisas ou pessoas, ou que definem um grupo ou uma série de coisas ou pessoas. Trata-se do alto grau de coincidência entre como nos representamos mentalmente ou imaginariamente algo e a realização dessa imaginação em um objeto, situação ou pessoa (Sánchez, 2017, p. 62).

Pensando na importância das ilustrações e nessas concepções sobre representatividade, as práticas de Leitura Literária relatadas em trechos como “Muitas crianças vêm as imagens e vem dizer: “Olha, tia! É igual eu” (P14), “[...] apresento os livros, apresento as imagens o protagonismo negro nessas imagens para eles terem acesso” (P27) e “[...] é que ele tenha contextualização e que ela se sinta representada. Eu acho que essa questão da representatividade é muito importante” (P27), são extremamente significativas tanto para ajudar a romper com estereótipos socialmente construídos, como também para que as crianças consigam se identificar com as personagens das histórias que ouvem e se perceberem no mundo. Tanto as imagens, quanto a representatividade por trás delas, denotam um universo de possibilidades à formação identitária da criança, que influencia diretamente suas relações sociais e experiências.

O intuito docente de apresentar às crianças outras formas de perceber a realidade, perceber a si mesmo e os outros sujeitos, nos ajuda a constatar que nossas identidades são construídas e, por isso, são mutáveis e estão em contínuo processo de formação. A Diversidade abarca sujeitos cujas identidades são marcadas por alguns tipos de diferença socialmente deslegitimada. Uma vez que lutamos por justiça social, garantia de direitos humanos e por formação humana, tais reflexões são necessárias, principalmente, porque

> [...] as diferenças, mais do que dados da natureza, são construções sociais, culturais e políticas. Aprendemos, desde crianças, a olhar a diversidade humana – ou seja, as nossas semelhanças e dessemelhanças – a partir das particularidades: diferentes formas de corpo, diferentes cores da pele, tipos de cabelo, formatos dos olhos, diferentes formas linguísticas, etc. Contudo, como estamos imersos em relações de poder e de dominação política e cultural, nem sempre percebemos que aprendemos a ver as diferenças e as semelhanças de forma hierarquizada: perfeições e imperfeições, beleza e feiúra, inferioridade e superioridade (Gomes, 2005, p. 51).

Sendo construções, essas diferenças são passíveis de sofrerem alterações no imaginário social e serem (re)construídas de uma outra maneira, podendo passar por uma lógica de subversão e deixarem de ser uma condição sob a qual se subvertem desigualdades. As práticas docentes apresentadas, tais como "[...] desenvolvo atividades sobre as diferentes cores de pele que temos, as diferenças de cabelos, as diferenças de onde mora, né? que é a relação da questão do preconceito ambiental" (P01), "[...] com temas de direitos humanos, temas de ambiente… Então a gente abrange todos esses temas na leitura" (P03), "[...] com temas que façam alusão a isso… Questão ambiental, questão de idade, de cor, raça e religião também" (P04) E "[...] Apresento os livros, apresento as imagens o protagonismo negro nessas imagens para eles terem acesso" (P27), por favorecerem novas imagens do mundo, da realidade e dos outros, contribuem para que esses processos de construção das diferenças possam ser questionados e repensados.

O trabalho com a Leitura Literária possibilita tamanha revolução, principalmente se for realizada com seriedade, consciência e intencionalidade já desde a Educação Infantil. Não se trata de uma tarefa simples, mas que é possível. Seguindo com nossas reflexões sobre práticas pedagógicas, passaremos agora a

tratar sobre possíveis dificuldades enfrentadas pelos docentes para o desenvolvimento de suas práticas. Esse momento será realizado com base nas respostas da pergunta de número 16 que questiona: “Você encontra dificuldades em abordar e discutir questões sobre Diversidade com as crianças por meio da Leitura Literária? Explique”. Eis alguns excertos:

A grande maioria dos/as participantes, 70,76% para ser mais exato, responderam que não sentem dificuldades e apresentaram as seguintes justificativas:

> *Ah! Eu acho que não! A criança é muito aberta a tudo, muito tranquila. O adulto que complica o negócio. Então, muitas vezes a gente tem problema, porque o adulto distorce o que a gente faz, o que a gente fala (P09);*
> *Com as crianças não, com elas eu acho que é mais leve, mais tranquilo. Eles não têm ainda essa coisa de discriminação (P15);*
> *Com as crianças, não! Porque as crianças são muito inocentes. Talvez, seja mais difícil com os adultos, porque a criança na inocência dela, ela aceita todo mundo, quem não aceita é o adulto, às vezes (P19);*
> *Não! De jeito nenhum! Elas são muito abertas e muito mais transparentes. É muito mais fácil de lidar do que um adulto, as crianças são maravilhosas (P30).*

Entre os pontos levantados nesses discursos, podemos refletir sobre “[...] a facilidade da criança pequena em se adaptar a diferentes meios em que é inserida” (Brito; Silva, 2022, p. 2022). Na visão dos/as docentes, eles não encontram problemas na abordagem da temática, justamente, porque as crianças, por ainda estar constituindo suas primeiras experiências de vida, ainda possuem facilidade de se adaptar ao meio e à realidade. Isso se consolida em discursos como: “A criança é muito aberta a tudo, muito tranquila” (P09), “[...] com elas eu acho que é mais leve, mais tranquilo. Eles não têm ainda essa coisa de discriminação” (P15), “[...] porque a criança na inocência dela, ela aceita todo mundo, quem não aceita é o adulto, às vezes” (P19) e “Elas são muito abertas e muito mais transparentes. É muito mais fácil de lidar do que um adulto, as crianças são maravilhosas” (P30).

Por tal condição, Abramovich (1997, p. 20) defende a premissa de que “[...] se pode contar qualquer história a crianças”, desde que se seja conhecida pelo/a professor/a, independente da sua finalidade, “[...] escolhida porque a ache particularmente bela ou boa, porque tenha uma boa trama, porque seja divertida ou

inesperada, ou porque dê margem pra alguma discussão que pretenda que aconteça [...]" Abramovich (1997, p. 20). Frente à essas facilidades percebidas pelos docentes, é importante que eles se aproveitem dela e possibilite às crianças

> [...] o contato e a interação com a totalidade de conhecimentos, que lhe apresentem o mundo tal como ele é, um mundo concreto, complexo e contraditório. Ao apresentar à criança essa realidade concreta, criamos nela a necessidade de compreendê-la na sua complexidade e totalidade. Essa visão contribui para que a criança, ao se relacionar com esse mundo, complexifique também sua apreensão daquilo que conhece, e internalize situações cada vez mais sofisticadas do ponto de vista de suas potencialidades psíquicas (Souza, 2007, p. 135).

Para as crianças na Educação Infantil, vivendo em plena infância, o momento é propício para abordagem das discussões sobre Diversidade, principalmente porque suas percepções de mundo e da realidade ainda não estão totalmente corrompidas por preconceitos e estigmas, diferentes dos adultos que pelas vastas experiências em relações sociais, já se encontra governado por uma ou outra ideologia que o torna um sujeito alienado (Marx, 2013). Essas questões estão interligadas, possivelmente, às dificuldades que os outros 29,24% dos/das participantes relataram possuir ao responderem à pergunta. Vejamos alguns excertos desse outro grupo:

> *Eu ainda encontro um pouco de dificuldade, mas assim, não só por meio da leitura literária, eu acho que eu encontro um pouco de dificuldade de falar realmente, assim, sabe? De explicar ou ter medo de usar alguns termos que não deveria usar. Então, isso ainda eu sinto um pouco apreensiva na hora que eu vou falar sobre esses temas. Então, às vezes a gente está lendo uma história sobre família e naquele momento a gente esquece de pensar sobre um tipo de família, por exemplo. E aí! Tipo! Tanto Tanto é uma história que o menino tem várias pessoas na família, mas e se eu esqueço que na minha sala também tem gente que não tem esse tanto de gente da família? Entendeu? E, às vezes, um mora só com a vó e não tem proximidade com outros parentes. Então, às vezes, eu me sinto acuada nesse sentido de, às vezes, não saber o que falar, não saber explicar quando a criança pergunta alguma coisa assim mais diferente. Então, são esses os medos que eu tenho, essas dificuldades (P03).*
>
> *Em geral, sobre as questões identitárias, não! Mas as questões religiosas é mais complicado. Acho que para todo mundo. Todos os professores, quando chega nessa parte religiosa, a gente tem um certo cuidado, um certo medo. Assim! há famílias e famílias. Tem gente que reage bem e tem gente que não. É um assunto mais delicado, mas em relação às sócio identitárias de como as pessoas se enxergam no mundo, tranquilo pra mim. O que mais pega é*

> *quando chega nessa questão de religião que eu tenho mais dificuldade, até porque não é um repertório que eu domino muito e, sinceremente, para chegar nessas temáticas, a gente precisaria de um respaldo bem maior, tanto de legislação, quanto de formação também. E, na verdade, nem sei se esse é papel da escola. eu coloco mais assim como questão de respeitar todas as práticas, mas de chegar e abordar essas temática com muito afinco, não! Eu não faço (P07);*
> *Bastante! A gente ainda é muito preso em datas comemorativas específicas. Chega lá o dia 15 de abril, aí começa a procurar alguma coisa, mas a gente encontra resistência em falar de tudo. Assim, a diversidade pode se trabalhar qualquer dia, através de um texto, uma produção, não necessariamente em datas específicas, mas tem bastante resistência. A gente se sente meio pressionada, com medo de falar coisa errada. Muitos termos novos que a gente ainda não conseguiu aprender todos. Aí, eu fico meio assim de trabalhar certos assuntos (P13);*
> *Olha! Eu encontro, por causa das temáticas, porque lá na Educação Infantil ou qualquer outra escola, é questão de gênero. Então, a questão de gênero ainda é um tabu na escola. As pessoas não conseguem aceitar. Eles aceitam gênero se você for trabalhar homem e mulher, que azul é menino e rosa é pra menina, isso ok! Pode ser ensinado na escola, mas se você pensar numa questão de gênero mais abrangente do próprio núcleo familiar das crianças, porque eles são criados pela vó, pelo tio. Então, eu tenho dificuldade. Até receio ou medo de ser punida por trabalhar essa temática na escola, até pelos meus pais, professores que podem julgar em relação a isso. Então, esse é um tema que eu tenho bastante dificuldade de encontrar e trabalhar com alunos, principalmente em livros de literatura, porque eu não lembro agora de cabeça, um livro ou vídeo que eu já passei para eles, ou contação de histórias da questão de gênero (P25).*

Os discursos nos permitem perceber que as dificuldades enfrentadas estão relacionadas, principalmente, à insegurança frente à temática. Insegurança essa, causada tanto pela falta de apropriação de conhecimentos sobre a temática, quanto por medo de sofrer qualquer tipo de repressão por abordá-la. Essas questões foram reiteradas em inferências enunciativas que podem ser percebidas nos seguintes trechos: “[...] de explicar ou ter medo de usar alguns termos que não deveria usar. Então, às vezes, eu me sinto acuada nesse sentido de, às vezes, não saber o que falar, não saber explicar quando a criança pergunta alguma coisa assim mais diferente” (P03), “[...] quando chega nessa parte religiosa, a gente tem um certo cuidado, um certo medo. Assim! há famílias e famílias. Tem gente que reage bem e tem gente que não” (P07) e em “Então, eu tenho dificuldade. Até receio ou medo de ser punida por trabalhar essa temática na escola” (P25).

A ocorrência de termos como “medo”, “receio”, “acuada” e “punida” marcam a insegurança dos/as docentes frente ao trabalho com a temática da Diversidade e materializam uma espécie de controle ideológico, que condiciona o sujeito a não ser livre para dizer e expressar o que de fato pensa, sendo sempre condicionado e vigiado pelo crivo do "olhar do outro". Assim, os/as docentes estão sempre à mercê de imposições sociais historicamente construídas e que não permitem ao sujeito, em certa medida, que se desviem ou se oponham a ela.

Há de se esclarecer que muitas dessas dificuldades e inseguranças são partilhadas por milhares de pessoas. Embora identificada e discutida desde muito, a Diversidade ganha maiores espaços de discussão no contexto do século XXI (Biroli; Tatagiba; Quintela, 2024). Por esse motivo, para a grande maioria de pessoas cuja geração ultrapassa 30 anos, essas discussões são também consideradas novas, pois, antigamente, não se tinha espaço para abordar a temática, nem na escola, nem nas famílias e tampouco na sociedade, menos ainda na escola (Araújo, 2021).

Como vimos anteriormente, a temática não fez parte da formação acadêmica inicial desses sujeitos. Assim, numa dinâmica de ausências e ocultações nos mais diversos setores e instituições sociais, faz sentido que a apropriação da temática ainda não seja plenamente efetiva pela maioria dos sujeitos, principalmente se considerarmos que

> Nascemos numa sociedade já organizada em seus padrões, com uma cultura própria, que já cristalizou algumas relações de poder, de discriminações, de desigualdades, com suas leis, sua ordem, com uma determinada forma de organizar seus meios materiais e produtivos (Fernandes, 2017, p. 157).

E, embora no século XXI os espaços para as discussões sobre Diversidade tenham sido ampliados, as possibilidades para fazê-lo ainda se encontram muito polarizadas por movimentos extremistas: de um lado, os grupos reacionários, incansavelmente lutando para impedir que a temática seja discutida e outros grupos sociais sejam valorizados. De outro, a militância extrema, pronta para intervir incisivamente e, às vezes até impacientemente, ao menor deslize cometido por quem ainda não se apropriou inteiramente das diversas facetas de cada pauta que venha a constituir a diversidade. No meio disso, forja-se a realidade, fortemente marcada por disputas de poder.

As dificuldades enfrentadas pelos docentes são reais e legítimas, ainda mais se considerarmos as fortes disputas que permeiam o espaço escolar em busca de massificação e controle social (Paraíso, 2016; Araújo, 2021). Não há uma solução pronta e definitiva para solucionar essas dificuldades, mas há mecanismos que podem torná-las mais amenas, tais como a busca por conhecimentos sobre a temática para uma maior apropriação de conteúdo. O diálogo, na visão de Souza (1993, p. 92 *apud* Fernandes, 2017, p. 155) pode ser um importante mecanismo para se atingir essa finalidade, pois "[...] supõe um processo de troca, através do qual elementos de globalidade e de particularidade vão se confrontando e construindo como processo crítico de pensar e transformar a realidade".

Para finalizarmos esse momento de análise de questões relacionadas à prática docente, passaremos à análise da pergunta 18 que traz a seguinte indagação: "Além de práticas de Leitura Literária, outros tipos de atividades são utilizadas para discutir Diversidade com as crianças? Quais?". Todos/as os/as professores/as responderam positivamente, sinalizando que utilizam outras atividades para trabalhar a temática na Educação Infantil. Vejamos algumas delas:

> *Sim! Por exemplo, as atividades de artes que a gente faz, as brincadeiras que são realizadas. Por meio das brincadeiras, dos brinquedos que vieram dos antepassados e de onde surgiu essas brincadeiras, né? Então, falar que, por exemplo, a peteca foram os indígenas que criaram, né? Que eles que inventaram. Depois conversar sobre qual a importância dos indígenas no nosso meio-ambiente, na nossa vida, na manutenção deles, dos afros da nossa descendência, da nossa história que eles fazem parte da nossa história (P04);*
> *Sim! A convivência, o diálogo, a roda, brincadeiras, músicas… Então, a gente trabalha muito essa parte da musicalização. É trazer outros tipos de músicas, de outras etnias, também músicas de diferentes tipos pra trabalhar, não só músicas da realidade deles, mas outras pra eles terem essa cultura também. Acho que é isso roda, diálogo, conversa (P05);*
> *Roda de conversa é muito legal! Brincadeiras também. Sai geralmente da literatura, mas envolve outras atividades com eles de desenho, interpretação, reconto da história da perspectiva deles, Na Educação Infantil o que mais funciona além da literatura seria a roda de conversa e eles vão trazendo as ideias deles. Isso e brinquedos e brincadeiras mesmo, né?(P11);*
> *É! Além da leitura, a gente fazia atividades práticas mesmo, brincadeiras indígenas que a gente buscava, brincadeiras africanas que nós faziamos com eles. A gente fez com eles a culminância que a gente colocou rede, conseguiu colocar cestos para mostrar o trabalho manual. Eles fizeram, não a minha turma, mas o P4 a*

> *professora fez com eles um cesto trançado. Então, a gente conseguiu fazer atividades concretas assim com eles (P18);*
> *Ah! Brincadeiras, né? Teatro, dramatização… Até nós professores, às vezes, fazemos teatros para eles, para as crianças assistirem. Eu gosto muito, focando na questão da diversidade (P22).*

Em suma, as principais atividades utilizadas para além da literatura estão indicadas nesses excertos, são elas: brincadeiras, brinquedos, roda de conversa, música, teatro e experiências pedagógicas utilizando objetos da cultura de diferentes grupos étnico- raciais. Essas atividades recorrentemente mencionadas passam a funcionar como objetos discursivos que refletem, por exemplo, ludicidade. Não se utilizam delas para fins específicos de lazer, mas sim como instrumentos pedagógicos mediadores entre o conhecimento acerca de outros sujeitos, culturas e realidade e a criança. Isso se revela em trechos como "[...] por meio das brincadeiras, dos brinquedos que vieram dos antepassados e de onde surgiu essas brincadeiras, né?" (P04), "[...] também músicas de diferentes tipos pra trabalhar, não só músicas da realidade deles, mas outras pra eles terem essa cultura também" (P05) e "[...] eles fizeram, não a minha turma, mas o P4 a professora fez com eles um cesto trançado. Então, a gente conseguiu fazer atividades concretas assim com eles" (P18).

Damos destaque às brincadeiras, pois foram citadas nos discursos dos 31 participantes. Para Vygotsky (1991a, p. 86) "durante as brincadeiras todos os aspectos da vida da criança tornam-se temas de jogos [...]" e por isso, elas são fundamentais para o desenvolvimento infantil e principalmente para a formação humana das crianças. Apropriadamente, Ujiie (2008, p. 51) explica que a brincadeira é uma "[...] ação da atividade lúdica do brincar, por meio da espontaneidade, imaginação, fantasia e criatividade do brincante".

Extremamente necessária para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, as brincadeiras condicionam aprendizagem e desenvolvimento às crianças de forma prazerosa, por meio do aspecto lúdico que constitui o brincar. Assim, o brincar se revela como uma atividade humana fundamental para apropriação de cultura e de propriedades humanas mais elaboradas. Ainda à luz dos estudos de Ujiie (2008, p. 54), constatamos que o brincar é uma atividade humana

> [...] sociocultural livre e origina-se nos valores, hábitos e normas de uma determinada comunidade ou grupo social. Sua natureza é

> sociocultural, na medida que as crianças brincam com aquilo que elas já sabem ou imaginam que sabem sobre as formas de relacionar-se, de amar e de odiar, de trabalhar, de viver em grupos e sozinhas, de interagir com a natureza e com os fenômenos físicos, de um determinado grupo social, que pode ser sua família, a comunidade à qual pertencem e/ou outras realidades.

Nesse sentido, outro elemento importante ao brincar e às brincadeiras e que também foi citado nos discursos docentes, são os brinquedos. Eles foram citados em discursos de 16 participantes e, indiscutivelmente, sua importância é singular. Podemos entender o brinquedo como objeto “suporte da brincadeira". É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil” (Kishimoto, 1995, p. 51). O brinquedo faz parte das produções humanas, cuja essência, nas considerações de Vygotsky (1991a, p. 137), “[...] é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”. Nesse sentido, o brinquedo é um elemento cultural também de formação humana e desenvolvimentos dos sujeitos.

Pensando na questão da Diversidade, as práticas pedagógicas que utilizam brinquedos criados por grupos sociais diferentes daqueles aos quais a criança pertence, são ricas em transmissão de cultura, principalmente daquela que organiza as relações sociais do grupo que realizou a criação do objeto. Para a formação humana dos sujeitos, isso significa ofertar novas produções humanas, outras representações históricas, sociais e culturais da ação humana na produção de sua existência. É fato que cada grupo social produz e atribui significados diferentes para suas produções, por exemplo, o arco e flecha na cultura indígena possui funções ligadas à busca por comida e sobrevivência, em outros grupos, os mesmos objetos são utilizados em práticas esportivas, como é o caso da modalidade esportiva tiro com arco.

Nesse sentido, a utilização dos brinquedos pelas crianças, reflete as representações que ela vem construindo do mundo, do outro e de si mesma. E isso está totalmente ligado ao meio em que ela vive, pois é

> [...] a cultura que nos permite dar significado ao objeto brinquedo, atribuir-lhe um sentido. E a construção do seu significado se faz no âmbito das práticas discursivas, da linguagem. As representações de brinquedo, preexistentes, num determinado universo cultural terão, portanto, sobre crianças e adultos um forte papel modulador nos

> significados que estes mesmos sujeitos passam a atribuir a tais objetos (Bujes, 2004, p. 211).

Nesse sentido, tanto o brinquedo, quanto as brincadeiras, são também recursos pedagógicos importantes para se trabalhar a Diversidade com as crianças na Educação Infantil, por conta das inúmeras possibilidades que apresentam para que se possa discutir as representações sociais que as crianças já possuem. Assim acontece também com a música. Ela fora mencionada em 11 discursos. Sendo um produto cultural artístico humano, a música é também reflexo das vivências e experiência de vários grupos sociais. Em seus estudos, Vygotsky (1998, p. 320) constata que

> [...] a música, por si mesma e de forma imediata, está mais isolada do nosso comportamento cotidiano, não nos leva diretamente a nada, mas cria tão somente uma necessidade imensa e vaga de agir, abre caminho e dá livre acesso a forças que mais profundamente subjazem em nós, age como terremoto, desnudando novas camadas.

A música é expressão da linguagem e, como tal, ajuda a desenvolver nos seres humanos cada vez mais as propriedades psíquicas para que se desenvolva, tal como, por exemplo, as possibilidades de ampliação do repertório de palavras que as crianças podem adquirir através do acervo musical ao qual têm acesso. A música, de maneira muito suave, nos possibilita refletir a realidade e num movimento dialético, construir e reconstruir apropriações e representações sociais. Isso porque “o efeito da música vem a ser imensuravelmente mais sutil, mais complexo e se produz, por assim dizer, através de abalos e deformações subterrâneas do nosso posicionamento” (Vygotsky, 1998, p. 319).

Nesse sentido, a música, por meio dos signos e de toda a bagagem cultural que carrega em si, age diretamente no desenvolvimento de funções psicológicas superiores específicas, tais como a memória, atenção, imaginação e criatividade. Para a criança, isso significa desenvolvimentos, pois fará aquisições culturais de elementos ainda não apropriados por ela e que, nem sempre, serão oriundos de seus pares, mas sim daqueles tidos como diferentes. A música tem esse poder: transpor quaisquer limites geográficos, sociais ou linguísticos, levando história, vivências, resistência e cultura aos/às que por ela se interessarem.

Além da música, outro recurso artístico mencionado por 7 participantes, foi o teatro. Sendo ele uma forma de arte, constitui-se por meio da dramatização de histórias, que são encenadas por atrizes e atores em diferentes espaços, contextos e movimentos. Sendo também uma produção humana, o teatro revela sua importância ao refletirmos sobre os jogos de papéis que nele se apresentam para representarem artisticamente os conflitos existentes nas mais diversas relações sociais da realidade. Para as crianças, isso significa apropriação cultural e para as questões de Diversidade, um instrumento para serem representadas e refletidas.

Refletindo sobre as contribuições do teatro para a formação e desenvolvimento infantil, Barros, Camargo e Rosa (2011, p. 237) nos explicam que “no jogo teatral as crianças interagem com os colegas para resolver uma situação problema e internalizam os saberes sociais, culturais e teatrais adquiridos, vivenciados nesta experiência, dando-lhes um significado particular”. As crianças realizam isso o tempo todo, tanto em casa, quanto na escola, principalmente por meio dos jogos de faz de conta, por meio dos quais conseguem expressar papéis e relações sociais que observam em seu cotidiano. A Diversidade faz parte desse contexto, sendo marcada principalmente por relações sociais excludentes e desiguais.

A representação de papéis sociais é o ponto chave para relacionarmos o teatro à formação humana dos sujeitos, mas também às questões de desigualdade e preconceito. Isso porque, “o papel social (juiz, médico) determina a hierarquia das funções: isto é, as funções mudam a hierarquia nas diferentes esferas da vida social” (Vygotsky, 2000, p. 37). Ao encenarem por meio da brincadeira de faz de conta, as crianças estão expressando-se a partir do comportamento que percebem em outras pessoas. Estão apresentando suas internalizações e apropriações acerca dos comportamentos dos outros sujeitos com as quais ela convive.

Nesse jogo de papéis, expressam involuntariamente, até possíveis relações de desigualdade que sofrem as pessoas que se enquadram nos diversos grupos sociais que compõem a Diversidade. Nesse sentido, o teatro é uma ferramenta pedagógica de extrema importância que pode servir para questionar a realidade e os conflitos sociais que nela estão postos. O diálogo com as crianças acerca dos papéis representados é fundamental para que ela perceba questões que

sozinha, sem a mediação de um adulto, ela não perceberia. Aliás, o diálogo aparece como elemento central na última atividade prática que aqui abordaremos, a roda de conversa. Assim como o teatro, ela foi citada na fala de 7 participantes.

As rodas de conversa são atividades nas quais as crianças são organizadas em círculo para partilharem suas experiências e pensamentos. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), elas são

> […] momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e a ouvir os amigos, trocando experiências. Pode-se, na roda, contar fatos às crianças, descrever ações […] ler e contar histórias, cantar, declamar poesias, dizer parlendas, etc. (Brasil, 1998, p. 138).

As rodas de conversa são momentos importantes nos quais as crianças podem participar ativamente, apontando suas percepções e ouvindo as dos seus colegas. Possibilita uma dinâmica de interação entre as crianças e o/a professor, por meio da qual muitas experiências serão compartilhadas e, a partir delas, muitas reflexões serão realizadas. Independente se a roda foi organizada para uma finalidade específica, ela sempre constituirá um momento de trocas, de olho no olho, de apreciação, dialogismo e debates.

Atividades dessa configuração são oportunamente ricas para trocas culturais e a aquisição de conhecimentos. Consideramos positivas as ações que a adotam como atividade prática para se debater Diversidade. Considerando as possibilidades de conhecer outros grupos sociais, culturas e experiências, as interações e diálogos estabelecidos nas rodas de conversa contribuirão para a aquisição de cultura e por isso, engendrarão a formação humana e social das crianças, mas também do adulto, que pode vir a adquirir novos conhecimentos a partir dos diálogos infantis.

Ante a essas reflexões, encerramos o momento de análise das atividades práticas. Doravante, daremos continuidade às análises dos discursos

refletindo sobre as obras literárias que estão sendo utilizadas para as práticas de Leitura Literária.

6.4 Histórias que Podem Mudar outras Histórias: Conhecendo o Acervo Literário sobre Diversidade

Tendo sido constatado que a Leitura Literária tem sido utilizada para abordar questões sobre Diversidade com as crianças na Educação Infantil, nos parece fundamental conhecer as obras que estão sendo utilizadas para tal feito. Para tanto, estão reunidos neste tópico, discursos coletados por meio das perguntas 12, 13, 15 e 17. Esse tema de análise nos parece relevante para sabermos exatamente quais temáticas estão sendo trabalhadas nas práticas de leitura. A seleção de livros é um exercício fundamental para uma abordagem objetiva da temática. A importância dos livros se revela ao constatarmos que

> [...] o livro constitui-se em uma, dentre outras tantas objetivações humanas - entendidas como criações ou transformações histórico-socialmente produzidas - que, ao ser apropriado pela criança, traz consigo elementos constitutivos de todo o processo histórico formador do autor, da obra como tal e do próprio leitor (Girotto; Souza; Silva, 2012, p. 174).

Assim sendo, as obras literárias funcionam como suporte textual para a objetivação das histórias elaboradas pelo conjunto dos homens ao longo dos tempos. Sendo um feito da produção humana, o livro constitui-se um elemento cultural fundamental à formação humana e desenvolvimentos dos sujeitos desde a concepção e ao longo de toda sua vida. Desde a concepção, porque muitos conhecimentos sobre gestação e saúde do bebê, por exemplo, estão materializados em livros, lidos por muitas gestantes e famílias para se apropriarem de saberes sobre essa fase. Ao longo da vida, porque praticamente todos os conhecimentos que serão pelo sujeito apropriados, estão registrados em livros.

Para a abordagem e discussão das questões sobre Diversidade com as crianças, as histórias são, por excelência, um recurso de primeira ordem. Isso porque

> É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (Abramovich, 1997, p. 17).

Com base nessas constatações, iniciamos então a análise dos discursos que abrangem essa temática. Começaremos pela pergunta 12 que questiona: “Durantes os cursos de formação para os membros da Comissão da Diversidade, práticas de leitura literária são indicadas? Se sim, quais obras são indicadas?”. Todas as respostas afirmaram que sim, práticas de leitura são indicadas. Ao total, foram contabilizadas 31 obras e algumas delas foram citadas por mais de um/a participante. Vejamos mais informações sobre isso na tabela 5.

Tabela 5- Obras indicadas durante o curso para membros da Comissão da Diversidade

TÍTULO	QUANTIDADE DE VEZES CITADA	TEMÁTICA
Meu crespo é de rainha	1	Étnico- racial
O amigo do rei	1	Étnico- racial
Que cor é a minha cor?	1	Étnico- racial
As tranças de Bintou	1	Étnico- racial
O cabelo de Lelê	2	Étnico- racial
O mundo no black power de Tayó	2	Étnico- racial
Empresta o lápis de cor?	1	Étnico- racial
Menina bonita do laço de fita	2	Étnico- racial
Martin: Martin Luther King	1	Étnico- racial
Amoras	3	Étnico- racial
Amor de cabelo	3	Étnico- racial
Com qual penteado eu vou?	1	Étnico- racial
A menina que abraçava o vento	1	Étnico- racial
Noite e dia na aldeia	1	Cultura indígena
Baobá	1	Étnico- racial
Cada um com seu jeito, cada jeito é de um	1	Étnico- racial e diferenças
O quarto do despejo	1	Étnico- racial (obra para docentes).
Da minha janela	1	Étnico- racial
Pequeno manual antirracista	2	Étnico- racial (obra para docentes).
Como ser um educador antirracista	1	Étnico- racial (obra para docentes).

Não basta não ser racista, sejamos antirracista	1	Étnico- racial (obra para docentes).
O marimbondo do quilombo	1	Étnico- racial
Pula boi	1	Diversidade regional
Princesas negras	2	Étnico- racial
Caderno de rimas do João	1	Étnico- racial
O meu avô é um tata	1	Étnico- racial
Mandela: Nelson Mandela	1	Étnico- racial
Dandara guerreira	2	Étnico- racial
História pretinha das coisas: as descobertas de Ori	1	Étnico- racial
Zumbi: Zumbi dos Palmares	1	Étnico- racial
Mãe Sereia	1	Étnico- racial e religião

Fonte: O próprio autor.

Analisando as obras apresentadas, destacamos que das 31 obras citadas, em 29 eram com temática étnico-racial. Destacamos as obras “Amoras” e “Amor de cabelo” que foram as mais citadas entre as demais. “Amoras” é de autoria do rapper Emicida e narra, com sensibilidade, uma conversa entre pai e filha, à sombra de um pé de amoras. A obra faz uma analogia por meio dos graus de maturação do fruto que quanto mais próximo da cor preta, mais doce fica. Essa analogia é utilizada para reiterar processos de representatividade, autoestima e negritude. A obra “Amor de cabelo”, de Matthew A. Cherry, também narra uma comovente conversa entre pai e filha, em que a personagem quer um penteado especial para um grande dia. O pai precisa aprender a arrumar o cabelo cacheado da filha e no final acaba ensinando lições de empoderamento e representatividade.

Somente 1 obra citada tratava sobre a cultura indígena, que é o livro “Noite e dia na aldeia”, do autor Tiago Hakiy, indígena do povo Sateré Mawé que em sua obra, narra a poeticamente o cotidiano indígena na Amazônia. A obra destaca a forte conexão do povo indígena com a natureza e os animais e como ela se desvela durante a noite e dia na aldeia. Ao tratar sobre a noite, o autor descreve o encanto do luar, o frio, o canto dos pássaros noturnos e as tradições desenvolvidas ao entorno da fogueira. Durante o dia, narra a vida ativa da aldeia que desperta ao raiar do sol e sai para o trabalho em busca de alimentação e sobrevivência.

Há também 1 livro sobre diversidade regional brasileira. Trata-se da obra “Pula boi”, de Marilda Castanho. Na obra, a protagonista é uma menina curiosa que mergulha por entre os preparativos da festa do Boi Bumbá. Essa imersão se faz

no contato direto da menina com o Boi, que a ensina tudo sobre a origem e significados da festa. Faz-se também menção há uma obra que aborda a temática étnico-racial, mas que possibilita reflexões sobre diferenças. O livro em questão chama-se “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um”, de Lucimar Rosa Dias. A personagem do livro é Luanda, uma menina negra que, no contexto da obra, celebra sua família, ancestralidade e principalmente seu cabelo. A obra permite reflexões sobre diferenças físicas e identitárias sobre as pessoas.

Foi apontada também uma obra que aborda a temática étnico-racial, apresentando um viés de cunho religioso. É o livro “Mãe Sereia”, de Teresa Cárdenas. Com sensibilidade, a história narrada trata sobre a sofrida travessia de um navio negreiro vindo da África e destaca a figura da Mãe Sereia (Iemanjá) que acompanha os sujeitos que estão no navio, acolhendo-os e amenizando suas dores. Destacamos também, a menção há 4 as obras indicadas para docentes. Elas tratam sobre questões étnico- raciais, mas com uma abordagem mais científica, no sentido de oportunizar uma formação antirracista aos/às leitores/as.

Gostaríamos de ressaltar que o livro “Menina bonita do laço de fita”, um dos poucos livros que foi citado mais de uma vez, foi mencionado em 2 discursos, mas com vistas a ser substituído por outras histórias, vejamos os excertos que tratam sobre ele:

> *Bastante! Eles indicam vários livros pra nós professores ler e também alguns livros com crianças também. Eu não vou lembrar o nome de todos, porque a minha memória não é boa, mas tipo assim, eu gostei muito de uma das formações que eu fui que eles falaram assim: É pra sair da história da “Menina Bonita Do Laço De Fita”, entendeu? Vamos ir para a história que fala do Martin Luther King que conta a história dele. Tem um livro muito legal que eles indicaram que fala sobre penteados, sabe? Fala sobre meu cabelo. E é legal que não fala assim, só sobre o cabelo negro, fala sobre várias formas de cuidados de cabelo. Então, são livros bem interessantes, atuais e que sai daquela conversa que tinha maçante da história da “Menina Bonita Do Laço De Fita” (P08);*
> *São! São indicadas, sim! Na verdade, tem um repertório bem amplo, né? Os materiais disponibilizados pela rede para a gente trabalhar, tem até um drive que eu sempre utilizo lá para pesquisa, para selecionar as obras com as quais eu vou trabalhar dependendo da faixa etária e eu gosto muito de trabalhar com essa história do “Amor de Cabelo”, tem “Com qual penteado eu vou?” que é bem legal também. Tem uma que eu gosto para falar sobre refugiados e imigrantes que é “A menina que abraça o vento” que é linda essa história também. Tem o “Dia e noite na aldeia” para trazer a cultura indígena que é bem legal para trabalhar com as crianças pequenas. A gente fez um projetinho ano passado e deu super certo. Tem a*

> *lenda do Baobá que super funciona, porque daí já engloba questões da natureza. É bem bacana! "Cada um tem seu jeito, cada jeito é de um" também é bem legal para trabalhar com as crianças. "Amoras", do Emicida também é bem legal. Traz rimas, consciência fonológica. Enfim, tem várias outras, mas as que eu me lembro foram essas as que mais marcaram (P15).*

Certamente, que a substituição da história, não significa o descarte total da obra. Não se trata disso, mas sim de oportunizar produções que apresente outras realidades nas quais os sujeitos possam melhor se identificar. Isso porque, de acordo com o que escreve Candido (2006) não é suficiente ao sujeito que ele conheça o conteúdo da obra, mais que isso, ele deve experienciar a obra, enxergar nela aspectos de sua vida e da sua realidade. Assim, ao propor outras histórias, a ideia central é apresentar obras em que as realidades das crianças possam ser aproximadas das experiências das personagens.

A obra mencionada fora utilizada por muito tempo para abordar as questões étnico-raciais. Porém, à medida que se intensivaram os estudos acerca da temática, perceberam-se na obra alguns estereótipos raciais e utilização de termos como, por exemplo, "mulata", que reforçam alguns estigmas ao invés de combatê-los. A obra datada de 1986, na visão das autoras Crispim e Silva (2024), já não atende as demandas do contexto histórico contemporâneo. Histórias produzidas em tempos mais recentes e, principalmente, por pessoas negras, na visão das autoras anteriormente mencionadas, expressam com maior propriedade a realidade dos povos negros.

Analisaremos agora, excertos referentes à questão 13 que interrogava: "Na escola em que você atua é possível encontrar obras que possam ser utilizadas para abordagem de questões sobre Diversidade com as crianças? Comente". Nessa pergunta, todas as respostas também assentiram que sim, as instituições de ensino possuem acervo sobre a temática. A seguir, alguns excertos com maiores explicações:

> *Sim! A gente recebeu os livros e eles estão disponíveis pros professores pra estar trabalhando esses temas e recebemos tecidos, lápis de cores, giz de cores de pele… Então são recursos que dá pra gente trabalhar bastante (P03);*
> *Sim! Nós temos um acervo literário bem legal! Infelizmente, nós não temos uma pessoa para ficar na biblioteca, mas antigamente quando ficava uma professora para cuidar da biblioteca, ela conseguiu*

> *organizar o acervo até separado dos outros livros. Tipo! da temática da diversidade que fala sobre a cultura afro-brasileira, cultura indígena, livros que abordam essa temática agora a pessoa tem que se dispor a ir lá e dar uma pesquisadinha, mas tem sim (P06);*
> *Agora sim! Geralmente os CMEIs têm um acervo pequeno, mas o ano passado todos os CMEIs receberam um acervo para trabalhar Diversidade! Tanto a questão indígena, na questão de diversidade, de cores. Foi bem legal. Foi um acervo que a gente ganhou (P11);*
> *Sim! Como eu disse, tem esses livros que vieram da secretaria de educação e tem livros próprios da escola. Não tem biblioteca, mas tem um acervo que tem bastante coisa que dá para ser explorado (P18);*
> *Sim! Antes tinha menos, mas esse ano a gente recebeu duas ou três caixas muito ricas. Tanto com conteúdo indígena, conteúdo negro. Tem bastante coisa para trabalhar a questão de cor mesmo. A gente recebeu um material bem grande e eu até fiquei espantada com tanta coisa que veio: lápis-de-cor, tinta, giz de cera e caixas de livros. Então, eu acho que agora a gente tem um material legal para se basear (P23);*
> *Sim! Tem, sim! É! De dois anos pra cá, a gente aumentou o acervo. É! Antes também, ficava num nicho, a gente tem uma espécie de biblioteca. Ficava num nicho um pouco escondido. Então nós abrimos espaço. Separamos. Antes era indígenas com questões do movimento. Da representatividade preta com as questões dos avós, tudo meio junto. Então, agora, nós separamos isso. Juntamos esses recursos para ocupar o espaço de fato. Para que as pessoas olhem. Ta ali! É! Ta aqui! Usa! Então, tem sim (P29).*

Todas as escolas da rede municipal receberam no ano passado, um acervo de obras literárias sobre Diversidade com diversos exemplares. Como citado também, além dos livros, outros materiais também são recebidos todos os anos, tais como giz de cera, lápis de cor, canetinhas e tinta guache de tons de pele variados. No ano de 2023, as escolas receberam também tecidos estampados em estilo étnico da cultura africana. No entanto, o acervo literário possibilita abordagens mais amplas sobre a temática. Os estudos de Lopes e Menezes (2021, p. 2) inferem que

> É necessário, portanto, assegurar, no contexto das instituições, tempos, espaços, materiais e ações pedagógicas voltadas à promoção de interação entre crianças, desde bebês, com livros de diversos gêneros literários e com qualidade estética socialmente referenciada, em termos de forma e conteúdo, como obra de arte. Por outro lado, é preciso considerar que esses tempos, espaços e interações, por sua vez, não se desenvolvem nas instituições de modo natural, imediato; são mediados em práticas pedagógicas desenvolvidas por professores(as) que atuam junto às crianças, com a literatura que envolve (inter)ações sociais, mas também os objetos culturais, os materiais. Assim, o(s) acervo(s) aos quais as crianças têm acesso têm um papel relevante nas interações das crianças com a literatura.

Considerando tais apontamentos, as escolas, ao montarem e organizarem seus acervos, estão criando espaços de interação e formação humana por meio do contato com o outro. Essa organização é fundamental para que os docentes conheçam as obras que a escola possui e faça uso delas. Quanto maior o repertório literário, maior serão as possibilidades temáticas para se desenvolver em sala de aula. Nesse sentido, já que as instituições de Educação Infantil possuem livros sobre Diversidade para serem abordados com as crianças, passemos à etapa de conhecê-los. Para tal tarefa, faremos análise das respostas da pergunta 15, que indagava aos participantes: “Quais obras você utiliza em sua prática para trabalhar Diversidade com as crianças?”. No total, 28 obras foram citadas. Vejamos-nas na tabela 6.

Tabela 6- Obras utilizadas pelos docentes para discutir Diversidade com as crianças

TÍTULO	QUANTIDADE DE VEZES CITADA	TEMÁTICA
O mundo no black power de Tayó	1	Étnico- racial
O cabelo de Lelê	4	Étnico- racial
Pequenas grandes líderes: mulheres importantes da história negra	2	Étnico- racial
História pretinha das coisas	2	Étnico- racial
O pequeno príncipe preto	4	Étnico- racial
Caderno de rimas do João	2	Étnico- racial
Amoras	7	Étnico- racial
As tranças de Bintou	1	Étnico- racial
O amigo do rei	1	Étnico- racial
Joca e Dado: uma amizade diferente	1	Diferenças
Tanto, tanto!	1	Étnico- racial
Tudo bem ser diferente	1	Diferenças
A cor de Coraline	1	Étnico- racial
O tupi que você fala	1	Cultura indígena
Bruna e a galinha d’angola	1	Étnico- racial
Amor de cabelo	1	Étnico- racial
Meu crespo é de rainha	1	Étnico- racial
A lenda da mandioca	1	Cultura indígena
Jóty, o tamanduá	1	Cultura indígena
Carolina: Carolina Maria de Jesus	1	Étnico- racial
Benedito	1	Étnico- racial
Baobá	1	Étnico- racial

Os dengos na moringa de Voinha	1	Étnico- racial
Com qual penteado eu vou?	1	Étnico- racial
A menina que abraçava o vento	1	Étnico- racial
Noite e dia na aldeia	1	Cultura indígena
Baobá	1	Étnico- racial
Cada um com seu jeito, cada jeito é de um	1	Étnico- racial e diferenças

Fonte: O próprio autor.

No que tange essas obras indicadas, novamente percebemos a prevalência de histórias cuja temática está relacionada a questões étnico- raciais. Entre elas, destacamos o livro “Amoras”, do Emicida, que foi apontado no discurso de 7 participantes e já foi explanado anteriormente nessa subseção. Entre as obras de temática étnico-raciais, destacam o “O Cabelo de Lelê” e “O pequeno príncipe preto”, que foram mencionados em 4 discursos.

“O Cabelo de Lelê” foi escrito por Valéria Belém e traz a história de uma menina insatisfeita com seus cabelos cacheados que acaba descobrindo em livros a beleza de suas origens africanas, passa a reconhecer suas ancestralidades e entende seu cabelo como parte de sua história. Em “O pequeno príncipe preto”, do autor Rodrigo França, vislumbra-se uma releitura afrocentrada que narra a jornada de um menino negro que vive em um pequeno planeta com sua árvore baobá. O decurso da obra é marcado pelos ensinamentos do protagonista sobre amor, empatia e sobre a cultura africana, resgatando aspectos identitários para empoderamento, representatividade e resgate da ancestralidade de pessoas negras.

Somente 4 livros mencionados tratam sobre a cultura indígena e 3 sobre diferenças num contexto geral. Um dos livros de temática indígena citados foi “Noite e dia na aldeia”, já comentado em momento anterior nessa subseção. Foi citado também a obra “O tupi que você fala”, de Claudio Fragata, que apresenta de forma lúdica as palavras de origem indígena que compõem o vocabulário português brasileiro. Mencionaram também a obra “A lenda da mandioca”, uma lenda cuja origem atribui-se aos povos Tupi e que narra a história de Mani, um indígena que morreu muito jovem e foi enterrada em sua oca. Conta-se que as lágrimas de sua mãe sobre seu sepulcro, regaram o local e nele brotou uma planta desconhecida e que depois ficou conhecida como mandioca. O nome é a junção das palavras Mani e oca. O último dos 4 mencionados acerca dessa temática foi “Jóty, o tamanduá”. O

livro foi escrito por Maurício Negro e Vãngri Kaingáng e narra a história de Jóty, um tamanduá que ensina a meninos da tribo Kaingáng costumes e tradições da tribo.

Livros sobre diferenças em um contexto geral também foram mencionados, são eles: “Joca e Dado: uma amizade diferente”, “Tudo bem ser diferente” e “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um”. O primeiro é de autoria de Henry Zylberstajn e conta a emocionante história de Joca, um menino de personalidade introspectiva e Dado, um menino com Síndrome de Down que constroem uma amizade na escola. Enquanto Joca ensina dado sobre cores e frutas, Dado ensina Joca a tocar música e se divertir. O segundo, de Todd Parr, aborda a temática mostrando que diferenças físicas, comportamentais, familiares e sentimentais são normais e tornam cada sujeito especial. O terceiro já foi comentado anteriormente quando discutimos as obras indicadas nos cursos de formação.

Assim sendo, o que podemos concluir é que apesar de muitos livros estarem sendo utilizados para trabalhar Diversidade com as crianças, a temática mais abordada é referente às questões étnico-raciais. Indiscutivelmente, uma temática extremamente necessária, porém, não é a única que constitui o campo da Diversidade.

Ademais, acreditamos que esse seja um ponto a ser revisto, pois, considerando que a criança não faz escolhas plenamente conscientes e, por isso, precisam da mediação de adulto para fazê-lo (Vygotsky, 1991a), é preciso que os/as docentes ampliem o repertório cultural das crianças acerca da Diversidade, oferecendo-lhes mais obras que tratem sobre a história e cultura dos povos indígenas, sobre educação ambiental e, principalmente sobre questões de gênero, que foram totalmente excluídas das práticas aqui analisadas. Todas essas tramas, estão relacionadas às apropriações que os/as professores/as possuem sobre a temática, principalmente sobre quais temáticas acha importantes dentro do conceito geral.

Isso nos leva à 17ª pergunta formulada durante as entrevistas. Ela questionava: “Quais temas relacionados à Diversidade, você considera essenciais de serem trabalhados com as crianças na Educação Infantil?”. Observemos algumas das respostas obtidas:

> *Diversidade racial, racismo cultural, racismo estrutural… São todos os temas relevantes que a gente pode trabalhar (P02);*

> *Direitos humanos, né? Que é pra mostrar todos os direitos que eles têm que daí já abrange: moradia, família, o social mesmo das crianças. Inclusão, porque hoje em dia eu acho que é o que a gente convive muito, o contexto nosso. Então, as crianças precisam aprender ter esse olhar inclusivo. Afro que entra essa descendência afro, conta toda a história, tudo o que as pessoas passaram então é muito importante por essa contextualização e também pra eles se identificarem, porque tem muita criança que tem o receio de se identificar afro devido ao cabelo, por exemplo, porque sofre bullying. Essas coisas, então! Acho que esse tema é muito importante também, não só pela história, mas pela identificação mesmo do ser da criança. Indígena e outras também etnias. A gente está recebendo muitas crianças na rede, de outros países, e eu acredito que a gente tem que falar sobre a questão dessas culturas, né? Colombianas, culturas da África estão vindo pra cá então a gente tem que tratar sobre esses assuntos. Social… Acredito que sejam essas (P09);*
>
> *Eu acredito que a valorização da imagem da criança negra, da criança afro-brasileira, da criança indígena (P14);*
>
> *É! A questão o eu e o outro, questão racial. Então, P5 a gente percebe muito a questão racial de tons de pele na parte física mesmo. De raça, cultural, direito do outro, de religião, as matrizes africanas… Ainda tem o preconceito. A gente precisava encontrar uma forma de dizer sobre, porque tudo que aborda é levado muito para um lado de julgamento para o professor. Precisa achar ali uma literatura, mas eu acredito que desde pequeno é um tema que vai passar. Questão racial e de religião também, os 2 temas que eu acho, porque ambiental eles já estão acostumados a discutir, então! questão de raça e de religião são mais difíceis (P19);*
>
> *A questão racial é bem importante, porque é algo presente na sala. É que a gente consegue trabalhar a questão da cor da pele, o cabelo, a valorização da sua imagem. Romper com aquela história antiga que os povos africanos só foram escravos que a gente perpetua por tantos anos. A gente tentou fazer isso com as crianças trazer fatos importantes da cultura africana, como a contribuições na matemática, nas artes. Trazer na atualidade música de compositores e cantores negros. A gente conseguiu levar uma pessoa da capoeira. Então, acho importante trabalhar isso, porque na sala nós temos muitas crianças negras, a questão do cabelo que sempre foi valorizado o cabelo liso, a auto estima, o valor da imagem (P30);*

As respostas a essa indagação, fez com que as conclusões da questão anterior fizessem total sentido. Os 31 discursos mencionam as questões étnico- raciais no centro das ideias. Termos como “[...] valorização da imagem da criança negra” (P14), “raça” (P19), e “Questão racial” (P30) aparecem de forma recorrente, indicando uma consciência crescente sobre o racismo e suas implicações no espaço escolar. Esse destaque é um avanço importante, pois sinaliza que há, entre os/a professores/a, uma percepção de que o enfrentamento das desigualdades raciais deve começar desde a infância, por meio de práticas

educativas que valorizem a identidade e a história dos povos afro-brasileiros e indígenas.

Trata-se de uma preocupação real, pois

> A intensa desigualdade racial brasileira, associada a formas usualmente sutis de discriminação racial, impede o desenvolvimento das potencialidades e o progresso social da população negra. O entendimento dos contornos econômicos e sociais da desigualdade entre brasileiros brancos e brasileiros afro-descendentes apresenta-se como elemento central para se construir uma sociedade democrática, socialmente justa e economicamente eficiente (Henriques, 2001, p. 5).

A educação, devido à sua função social de formação humana, precisa condicionar aos sujeitos reflexões sobre tais questões. Uma sociedade desigual e discriminatória só será superada quando os sujeitos deixarem de ser alienados às amarras do capital e de sujeitos que o controlam para perpetuar as diferenças de classe (Marx, 2013). Por isso, as questões étnico-raciais precisam ser debatidas no espaço escolar, para que possamos refleti-las e buscar em atitudes a transformação da realidade social.

Entretanto, ao observarmos os sentidos produzidos por esses enunciados, notamos que o discurso docente ainda se ancora, em muitos casos, em uma concepção pontual e descontextualizada de diversidade. Exemplos disso são percebidos em “Diversidade racial” (P02), “Inclusão, porque hoje em dia eu acho que é o que a gente convive muito, o contexto nosso” (P09). Os termos “Diversidade” e “Inclusão” são muito amplos e carregam muitas temáticas imbuídas em seu campo de abrangência. Por isso, as falas, embora comprometidas com a valorização da diferença, podem levar a um tratamento das temáticas raça, etnia, religião, cultura de forma fragmentada e desarticulada de uma compreensão crítica das relações sociais e históricas que as produzem. Como aponta Candau (2008), quando a diversidade é tratada apenas como reconhecimento de pluralidade cultural, corre-se o risco de se construir uma pedagogia da tolerância, e não uma pedagogia da transformação.

Os efeitos de sentido que emergem dessas falas também revelam a presença de tensões e inseguranças: “[...] a gente precisava encontrar uma forma de dizer sobre, porque tudo que aborda é levado muito para um lado de julgamento

para o professor [...]” (P19). Tal enunciado explicita o clima de censura e autocontenção que ainda permeia o trabalho docente ao lidar com temas sensíveis como raça e religião. O medo do julgamento e o receio de ultrapassar limites interpretativos demonstram o impacto do contexto político e moral conservador sobre a atuação dos professores, que passam a adotar uma postura de cautela discursiva, sintoma do silenciamento que atravessa o campo educacional em relação às discussões de diversidade, gênero e direitos humanos.

Por outro lado, algumas falas, como a de P30, apontam para um movimento de ressignificação curricular, ao tentar romper com narrativas históricas eurocêntricas: “[...] romper com aquela história antiga de que os povos africanos só foram escravos[...]”; “[...] trazer contribuições na matemática, nas artes [...]”. Nessa fala, há um gesto de resistência que aproxima o discurso docente das perspectivas da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, buscando integrar a história e a cultura afro-brasileira ao cotidiano pedagógico.

Contudo, a predominância quase exclusiva da questão racial, em detrimento de outros marcadores sociais da diferença como gênero, sexualidade, deficiência, classe e territorialidade, indica que o campo da diversidade ainda é tratado de maneira hierarquizada e parcial. O fato de que outras dimensões, como gênero, aparecer apenas pontualmente em um discurso isolado (referimos- nos ao caso analisado no primeiro tópico desta seção), reforça a existência de silenciamentos estruturais que restringem a amplitude da formação crítica das crianças e dos próprios docentes.

Em termos de análise de discurso, o conjunto de falas evidencia a atuação de duas formações discursivas principais: uma formação progressista, que reconhece o papel da escola como espaço de valorização identitária e de combate às desigualdades e uma formação regulatória e conservadora, que limita a discussão da diversidade a aspectos culturais e simbólicos, evitando tensionar as relações de poder e os conflitos que as produzem. Essas formações coexistem e se tensionam no dizer dos professores, o que revela um processo de disputa de sentidos no campo da formação docente. Como lembra Orlandi (1988), o discurso é lugar de contradição e movimento e é nesse espaço que se inscrevem os desafios da educação para a diversidade: reconhecer o que se diz, o que se evita dizer e o que ainda precisa ser dito.

Assim, a análise dos enunciados evidencia que, embora haja avanços na compreensão da importância de tratar das questões raciais e culturais na Educação Infantil, persistem silenciamentos, inseguranças e reducionismos conceituais que limitam a potencialidade emancipadora da prática pedagógica. Superar tais limites implica repensar a formação docente inicial e continuada, promovendo espaços de reflexão crítica que articulem diversidade, direitos humanos e leitura literária como dimensões indissociáveis da formação humana.

Outras temáticas foram citadas também, como a questão indígena, a questão de povos migratórios chegando à Londrina, a religião e também os direitos humanos. No entanto, gostaríamos de destacar um discurso, no qual defende-se a temática de gênero percebida como uma temática essencial para se discutir com as crianças. Vejamos o excerto.

> *Questão racial e questão de gênero. Acho que para faixa etária que a gente atua, essas duas que pegam mais, A questão racial para a gente entender a formação do nosso país e questão de gênero, porque, infelizmente, ainda tem muitas reproduções de fala extremamente machistas, que vem das crianças pequenas inclusive. Teve um dia que a gente foi trabalhar o Dia Da Mulher e o menino falou que ele concordava que a mulher peça permissão do marido para fazer as coisas. É uma coisa que eles vêem muito, então precisa ser dado um contraponto. E fora as crianças que já sofreram racismo, discriminação por conta da cor da pele. Então, é uma coisa que a gente tem que reforçar muito com eles na questão identitária mesmo e perceber o quão prejudicial essas práticas são para o dia a dia e para o bem estar deles. E eles são o nosso futuro. Então, a gente tem fazer eles entender desde pequeno como a gente se constitui enquanto sociedade e como a gente pode fazer movimentos para mudar isso e pensar em transformação a partir disso (P07).*

Como havíamos constatado anteriormente, até o momento, em nenhum discurso, as questões de gênero tinham sido mencionadas. O discurso da participante P07, destaca-se como uma ruptura discursiva em relação ao conjunto das falas anteriormente analisadas, nas quais a temática de gênero não havia sequer sido mencionada. Isso pode ser constatado especificamente em trechos como “[...] questão de gênero” e “[...] questão de gênero, porque, infelizmente, ainda tem muitas reproduções de fala extremamente machistas, que vem das crianças pequenas inclusive”. A emergência dessa fala rompe, ainda que pontualmente, o

silenciamento coletivo que marca a ausência de gênero nas práticas formativas e discursivas do grupo docente. Como observa Orlandi (1988), o silêncio também produz sentidos, pois indica o que não se pode ou não se quer dizer nesse caso, o que é interditado pelo campo ideológico da escola e pelas relações de poder que atravessam o discurso pedagógico.

No enunciado, a professora mobiliza uma posição-sujeito crítica e engajada, ao reconhecer as manifestações de machismo e racismo entre as próprias crianças e ao atribuir à escola o papel de problematizar tais práticas. Sua fala “precisa ser dado um contraponto”, “tem que reforçar muito com eles” constrói um discurso de responsabilidade docente frente à reprodução das desigualdades. Ao associar as questões de gênero e raça à “formação do nosso país” e à “constituição da sociedade”, a professora estabelece uma articulação entre identidade, história e educação, aproximando sua visão da perspectiva freireana de leitura crítica do mundo. Tal postura rompe com a naturalização de papéis sociais e coloca o trabalho pedagógico como espaço de resistência e formação cidadã. Nesse sentido, consideramos a menção um grande passo, pois, como a professora é membro da comissão, é responsável por passar os conhecimentos apropriados nos cursos para os demais professores da instituição, pode ser que ela tenha apresentado seus pensamentos aos demais docentes de sua instituição.

Contudo, o fato de essa menção aparecer de forma isolada entre os discursos evidencia que o tema de gênero ainda é marginalizado na formação docente e nas práticas pedagógicas, revelando o predomínio de uma cultura escolar que tende a evitar debates considerados polêmicos. Como argumenta Louro (1997, p. 28), “o silêncio sobre gênero na escola não é neutro: ele atua como um mecanismo de regulação, mantendo invisíveis as diferenças e reforçando as desigualdades”. Assim, a ausência de outras vozes que abordem a temática indica não apenas uma lacuna formativa, mas também uma reprodução discursiva do conservadorismo e da heteronormatividade presentes em muitas instituições educativas.

A fala de P07, portanto, pode ser compreendida como um discurso de resistência, que tensiona a hegemonia de um currículo oculto pautado na neutralidade e no silenciamento das diferenças. Sua prática, como pode ser visto em “[...] na questão identitária mesmo e perceber o quão prejudicial essas práticas são para o dia a dia e para o bem estar deles” e “[...] fazer eles entender desde pequeno

como a gente se constitui enquanto sociedade e como a gente pode fazer movimentos para mudar isso e pensar em transformação a partir disso", aponta para um movimento de ruptura e de formação identitária crítica, ao reconhecer nas crianças tanto a reprodução quanto a possibilidade de superação das opressões sociais. Nesse sentido, o enunciado inscreve-se no campo da educação em direitos humanos.

Do ponto de vista da análise discursiva, o que se observa é a presença de um efeito de contra-discurso, que desestabiliza a homogeneidade do dizer pedagógico e inscreve novos sentidos possíveis para o papel do professor e da escola na formação ética e cidadã. Ainda que isolado, o discurso de P07 representa uma brecha enunciativa, um ponto de deslocamento que pode irradiar novos modos de pensar e agir na prática docente, sobretudo quando assumido como compromisso formativo coletivo.

Discussões como essas precisam acontecer no espaço escolar, principalmente porque

> [...] a Educação, enquanto espaço privilegiado de socialização, deve estar apta para realizar os embates com a sociabilização primária dos educandos para o enfrentamento dos valores morais, a exemplo do preconceito, que esses sujeitos em formação podem ter adquirido e que por diversas razões podem permanecer em sua vida adulta [...] (Borges; Cruz, 2017, p. 87).

A garantia de uma formação que se diga humana está atrelada à aquisição de conhecimentos sobre a realidade social e todos os conflitos que a circundam, inclusive as questões de gênero, que tem estado no cerne de tais conflitos, desencadeando e engendrando processos de desigualdade sociais, afastando sujeitos de seus direitos e condicionando-os à margem da sociedade. Inculcados na sociedade, estão já consolidados no imaginário social e, se não forem questionados e refletidos, esse processo tende a perpetuar sempre mais as desigualdades sociais, tornando-as sempre mais agravadas e nocivas aos sujeitos e às relações sociais como um todo.

Para os/as docentes, essas questões são extremamente necessárias, pois estão correlatas à sua função mediadora entre a aquisição de cultura e as novas gerações. Mas, para que eles tenham essa consciência, precisam que essas discussões aconteçam em algum momento do seu processo formativo

profissional. Porém, como vimos na primeira parte desta seção, uma parcela muito pequena dos/as docentes teve algum tipo de contato com discussões sobre Diversidade durante a formação inicial, tanto que todos/as afirmaram que ela não lhes deu base teórica metodológica para trabalhar a temática em sala de aula. Como o que não é garantido pela formação inicial, pode e deve ser apreendido na formação continuada, e ela será nosso objeto de análise desse último tópico da seção.

Sabe-se que o município de Londrina oferta cursos de formação continuada para os/as professores/as membros da Comissão da Diversidade. Nos interessa saber agora, as contribuições desses cursos à formação docente sobre a temática. Com tais anseios, passaremos à última parte da análise de dados, discutindo os espaços que a Diversidade possui nos cursos de formação continuada ofertados.

6.5 Intersecções entre Teoria e Prática na Formação Continuada dos Membros da Comissão da Diversidade Atuantes na Educação Infantil no Munícipio de Londrina

Indicamos relações entre teoria e prática no título, porque ao se tratar de formação continuada de professores, as intersecções entre elas são evocadas para que se compreenda algum tipo de fenômeno subjacente da tênue linha existente entremeio a elas. Consideramos-a tênue, pois, com exceção do momento da conceituação de uma e de outra, elas não mais se separam depois, Por isso, após analisar práticas e percepções docentes, os caminhos nos conduziram até a formação continuada dos professores participantes da entrevista. Nesse sentido, a fim de que possamos compreender melhor esse processo, analisaremos discursos referentes às perguntas 7 e 19.

Ao analisarmos os discursos dessas questões, buscaremos identificar como os sentidos sobre diversidade, formação e prática pedagógica são construídos e compartilhados no contexto da formação continuada. Entendemos que o discurso docente não é apenas uma expressão individual, mas um produto histórico e social, atravessado por ideologias, políticas educacionais e experiências formativas que moldam o modo como o(a) professor(a) percebe e atua no mundo

(Orlandi, 1988). A análise será desenvolvida a partir de três dimensões complementares:

- Dimensão teórica: considera a formação docente como um processo de humanização e de consciência histórica, conforme propõe Martins (2021), ao afirmar que o educador é um agente que se transforma ao transformar as condições concretas de sua prática;
- Dimensão prática: que busca evidenciar como os cursos de formação e as socializações internas nas escolas têm impactado a atuação pedagógica, especialmente na abordagem das temáticas da Diversidade;
- Dimensão discursiva: que investiga os modos de enunciação, isto é, como os professores dizem o que dizem, quais sentidos constroem ao falar de si e de sua formação continuada, observando de que maneira revelam tensões entre teoria e prática.

Com base nessa perspectiva, procederemos à leitura atenta e interpretativa dos excertos, observando as regularidades e rupturas discursivas, os movimentos de apropriação conceitual e as mudanças de percepção e posicionamento docente frente às temáticas trabalhadas. O discurso não será tratado como uma fala isolada, mas como uma materialização simbólica de processos de formação, reflexão e ressignificação profissional.

Desse modo, a análise dos discursos permitirá compreender como a formação continuada contribui para a constituição da consciência docente e para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais críticas e humanizadoras, revelando também as lacunas formativas e os desafios ainda presentes, como a ausência de discussões sistemáticas sobre gênero e sexualidade. Essa abordagem interpretativa possibilitará, portanto, estabelecer as intersecções entre teoria e prática, compreendendo-as como dimensões indissociáveis na formação docente — como já assinalado por Basso (1998) e Mizukami e Reali (2002), ao defenderem que o conhecimento se constrói no movimento de desestabilização das certezas e de reconstrução contínua de significados.

Nesse sentido, considerando os objetivos da nossa pesquisa, a formação continuada é uma temática extremamente relevante que nos permite compreender práticas pedagógicas e os conhecimentos teóricos que as embasam.

Iniciamos nossas reflexões à luz dos pressupostos de Martins (2021, p. 148- 149) que versa sobre a formação docente numa perspectiva sociocultural ao afirmar que

> Há que se pensar, portanto, a educação do educador enquanto processo que devolve ao homem a sua própria personalidade, isto é, a qualidade de agente da História e que, enquanto trabalhador e junto com outros homens, modifica intencionalmente as condições externas, modificando-se a si mesmo. Há que se fazer desta educação um processo de luta contra a alienação, sem desprezar que ela é alicerçada nas relações sociais de produção, na organização econômica e política da sociedade capitalista e não na subjetividade dos indivíduos. Há que se sentir essa educação enquanto processo que parteja homens conscientes para que possam ser universais e livres. Assim sendo, esse é um processo que ao mesmo tempo exige a transformação das circunstâncias e das consciências, apenas possível em educação quando o trabalhador-professor objetiva-se no produto de seu trabalho, tendo, neste produto, a promoção intencional da humanização do outro e de sua própria humanidade.

Com base nessa tão apropriada máxima, a formação docente é tão importante quanto a formação dos sujeitos a serem ensinados por ele. Essa será a base de seu trabalho. Ditará o domínio que ele terá sobre o conteúdo e sobre as melhores formas didáticas para transmiti-lo às crianças. Assim sendo, iniciaremos a análise de dados pergunta 7 que faz a seguinte indagação: “Na escola onde você atua, são ofertados cursos de formação continuado sobre Diversidade? Comente”. Todos os participantes responderam que sim e gostaríamos de socializar algumas das respostas apresentadas.

> *Na verdade, na rede do município é ofertado, né? E aí nós somos multiplicadores. Nós vamos conversando periodicamente sobre as atualizações e vai passando conforme essa informação tá (P04);*
> *Sim! É ofertado sim para os professores e pra quem está na comissão de diversidade é ofertado (P05);*
> *Nós temos a comissão da diversidade que é aberta para outros professores que, no caso, eu não sou a única que faço parte. Esse ano serão 4 mais professores que estarão fazendo parte da comissão e nós temos também eventuais convidados que vão falar sobre né (P12);*
> *Sim! Agora bastante, mas no começo nem tanto. Inclusive eu fiz uma pós porque era do meu interesse, mas a cada dois meses tem cursos. Tem encontros sobre isso (P19);*
> *A gente tem agora a formação, né? Tem a comissão e aí o que eles costumam fazer é: depois de dois, três encontros, a gente se reuni e*

> *as pessoas que fazem parte da comissão passam para o resto do grupo o que foi discutido, o que trouxeram de novidades ou alguma outra pauta mas por enquanto é isso assim não tem outra coisa. (P24).*

Como já explanado na seção anterior, todas as instituições educativas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I do município de Londrina possuem a Comissão da Diversidade. Os membros desse grupo participam de cursos de capacitação ofertados pela Secretaria Municipal de Educação e, como indicado nos discursos acima, posteriormente farão a socialização dos conhecimentos adquiridos no curso, para os outros profissionais da instituição. Os membros da comissão tornam-se os formadores dos demais colegas em momentos das chamadas “práticas pedagógicas” ou “Estudo e planejamento”, que são momentos de formação em que as aulas são suspensas e os professores passam por encontros de formação continuada.

No entanto, nesses momentos a temática divide o tempo com a discussão de outras temáticas. Em algumas ocasiões, a equipe gestora formadores externos para ministrar falas sobre a temática com o grupo, mas não com frequência, cerca de uma vez ao ano. No restante do ano, os/as professores/as que encontram dúvidas ou dificuldades, buscam os formadores da instituição para lhes ajudar. Todos/as trabalham conteúdos relacionados à Diversidade, mas com base nos 4 temas pré-estabelecidos Educação para as Relações Étnico- Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, Educação para os Direitos Humanos e a Educação Ambiental.

A existência das Comissões da Diversidade constitui uma iniciativa relevante no sentido de fortalecer a formação continuada docente e promover a integração entre teoria e prática na abordagem das temáticas relacionadas à diversidade. A participação dos membros da comissão em cursos de capacitação ofertados pela Secretaria Municipal de Educação, seguida da socialização dos conhecimentos adquiridos com os demais profissionais da instituição, demonstra uma estratégia de multiplicação do saber que potencializa a formação coletiva e cria oportunidades de reflexão crítica sobre práticas pedagógicas inclusivas.

Entretanto, a análise do processo revela algumas limitações importantes. Primeiramente, a abordagem das temáticas da diversidade divide o

tempo com outras pautas, o que pode comprometer a profundidade das discussões e o engajamento consistente dos docentes. A participação de formadores externos, embora significativa, ocorre de maneira pouco frequente (cerca de uma vez ao ano), o que indica que grande parte do aprendizado depende da iniciativa dos/as próprios/as professores/as e da eficácia da socialização interna. Esse modelo pode gerar desigualdades na apropriação do conhecimento, na medida em que alguns docentes podem não acessar totalmente os conteúdos ou interpretar as informações de forma fragmentada.

Outro ponto crítico é a concentração dos trabalhos sobre os quatro eixos o que, embora assegure cobertura temática, pode limitar a abordagem de outras dimensões importantes da diversidade, como gênero, sexualidade, pessoas com deficiência e diversidade religiosa. A ausência de discussões sistemáticas sobre esses temas evidencia lacunas na formação docente, sugerindo a necessidade de uma ampliação do repertório e da oferta de cursos específicos para contemplar essas questões.

De maneira geral, a iniciativa mostra-se positiva e estratégica, ao criar canais institucionais para reflexão e intervenção sobre diversidade, incentivando práticas pedagógicas mais conscientes e inclusivas. Contudo, a efetividade dessa formação dependerá da regularidade das atividades, da diversificação das temáticas abordadas e da capacidade dos docentes de sistematizar e aplicar os conhecimentos adquiridos em suas práticas pedagógicas. Dessa forma, embora os avanços sejam perceptíveis, há espaço para aperfeiçoamentos que garantam uma formação continuada mais ampla, sistemática e integrada, capaz de transformar a escola em um espaço de valorização plena da Diversidade.

Essa formação continuada será basilar para a formação humana dos sujeitos por meio da apropriação de conhecimentos, tanto docente quanto das crianças, principalmente, porque ela ajudará os/as professores/as a atribuir sentido às temáticas. Caso os/as docentes não julguem a temática relevante, poderá até desenvolver atividades sobre, mas apenas por fazê-lo, sem nenhuma intencionalidade formativa que permeie a prática. Atividades desenvolvidas sem uma intencionalidade objetiva, sem finalidades consistentes relacionadas à formação humana dos sujeitos “[...] não desenvolve novas capacidades, não cria necessidades de outro nível, não aprimora seus conhecimentos e se autorrealiza.

Haverá, então, comprometimento da apropriação e da objetivação dos alunos" (Basso, 1998, p. 7). Ou seja, será uma prática que compromete a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Acerca dessa questão, nos discursos analisados em tópico anterior, os/as docentes revelaram que reconhecem a importância da temática, apresentaram os meios práticos que utilizam para abordá-la e discuti-las com as crianças, porém, ao apresentar as obras literárias utilizadas para tal, percebemos que a temática relacionada a questões étnico-raciais estava presente na grande maioria das obras. Talvez, as produções sobre o tema sejam maiores em relação a outros e por isso se justifica a maior disponibilidade, porém, é preciso repensar a composição do acervo escolar sobre as outras temáticas. E essa reposição de repertório literário precisa partir dos/as professores/as também, pois revela a atenção deles sobre a ausência de exemplares diversos sobre temáticas específicas e revela também o valor e o significado que se dá ao tema.

Uma vez que a temática não foi contemplada durante a formação inicial da maioria dos/as participantes, a apropriação de conhecimentos e a construção de significados desses/as profissionais, aconteceram com base nos processos de formação continuada. Marques (1992, p. 193) faz inferências sobre o alcance dessa formação no docente e explica que

> No exercício da profissão o educador internaliza as exigências postas à ação em comum e ao trato das coisas como mediadoras da comunicação com os demais educadores, com os educandos e com o contexto social da educação. Não recebe tais exigências numa consciência vazia, nem numa consciência pré constituída, mas forma sua consciência, entendida como capacidade de reflexão sobre o mundo, sobre as próprias atividades e sobre si mesmo, uma consciência inserida na consciência social e na consciência profissional.

A consciência sobre a profissão advém dos processos formativos que o/a docente participa em articulação às práticas docentes que realiza. Como sua formação será sempre contínua e sua prática também, a consciência docente sobre a profissão se desenvolve num processo contínuo, não linear e sociocultural. Nesse sentido, passamos a última grade de análises desta seção, buscando compreender em que dimensão os cursos ofertados para os membros da comissão da Diversidade tem favorecido a formação continuada, a apropriação de conhecimentos e construção de significados dos/das participantes. Passemos então à análise das

respostas da questão 19, que questionava: “Participando dos cursos ofertados aos membros da Comissão da Diversidade, você percebe contribuições à sua formação e prática docentes?”. Eis alguns excertos selecionados:

> *Toda! Toda contribuição! Eu não tive essa formação na minha formação acadêmica, no meu curso de Pedagogia e depois que eu entrei na prefeitura, há uns três anos atrás, começou-se falar muito de Diversidade e passaram bastante informações para nós entender que a diversidade faz parte da educação ambiental, dos direitos humanos, das questões étnicas, raciais e da cultura indígena, que são os quatro temas que a gente tem que trabalhar, que a gente tem que preservar e compreender. Tudo da diversidade que eu sei, foi tudo do curso que a prefeitura nos ofertou (P01);*
> *Com certeza! Porque por meio desses cursos que a gente vem aprendendo, desenvolvendo essa temática, porque por conta da formação inicial nenhuma. Então, é nesse curso mesmo que proporciona que nos traz a legislação, que nos traz a necessidade e que nos faz executar o que pede a lei, o que é necessário pros dias de hoje (P08);*
> *Sim! Muito! Antes de iniciar curso eu não tinha esse conhecimento histórico. Não tive isso na formação acadêmica. Eu fiz duas pós também em Educação Infantil pela UEL e também não tive essa formação. Então é uma coisa muito nova quando eu iniciei (P12);*
> *Bastante! Na verdade, eu acredito que até alguns pensamentos que eu achava que eu tinha mudaram e todo um contexto histórico de porque estamos até aqui. Então é tipo um acerto de contexto histórico e o quanto é importante. Eu costumo dizer até que a comissão da diversidade deveria ser composta por professores diferentes a cada ano obrigatoriamente (P17);*
> *Sim! Bastante! Pra mim, sim! É! eu acho que dá um norte talvez. Tem formações que tem muitas informações que a gente encontra na internet, mas, é! Eu acho que dando uma peneirada no que eu posso usar dentro de sala de fato. E aí eu pesquiso aquilo que de fato eu preciso pesquisar, né? Eu vou lá e se tem um livro disso ou eu posso achar um livro de outra coisa. É! se tem um documentário eu posso encontrar. Tudo eu aprendi no curso. Então, pra mim, faz bastante diferença (P22).*

A análise dos discursos dos docentes participantes evidencia que a formação continuada promovida pelos cursos da Comissão da Diversidade desempenha papel central na construção da consciência profissional e na ampliação da compreensão sobre diversidade no contexto escolar. Os relatos indicam que muitos docentes não receberam essa formação durante sua formação inicial, mesmo em cursos de graduação ou pós-graduação, o que reforça a importância dos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) como oportunidade de preenchimento de lacunas significativas na formação acadêmica.

Os excertos selecionados mostram que os participantes não apenas adquiriram conhecimentos sobre temas relacionados à diversidade, como também desenvolveram habilidades para integrar esses conhecimentos em sua prática pedagógica cotidiana. Por exemplo, percebe-se que os docentes passam a refletir sobre a legislação, conforme é visto em “[...] é nesse curso mesmo que proporciona que nos traz a legislação, que nos traz a necessidade e que nos faz executar o que pede a lei” (P08). Passam a refletir sobre os direitos humanos, questões étnico-raciais, culturais e ambientais, como se observa em “[...] para nós entender que a diversidade faz parte da educação ambiental, dos direitos humanos, das questões étnicas, raciais e da cultura indígena” (P01). Para além das reflexões, passam ainda a planejar atividades que contemplem essas dimensões de forma intencional, não apenas de forma pontual ou decorativa, como pode ser concluído em “E aí eu pesquiso aquilo que de fato eu preciso pesquisar, né? Eu vou lá e se tem um livro disso ou eu posso achar um livro de outra coisa. É! se tem um documentário eu posso encontrar. Tudo eu aprendi no curso. Então, pra mim, faz bastante diferença” (P22).

Apropriadamente, Sacristán (1999, p.32), assevera que “a qualidade da educação é indissociável da qualidade humana dos docentes”. Nesse sentido, não há como desenvolver uma educação de qualidade sem uma formação humana dos/as professores. E nessa formação humana, é inconcebível que a Diversidade lhe seja alheia. Logo, a qualidade da educação está também atrelada ao tratamento dado às questões de Diversidade dentro do processo escolar de transmissão de cultura. Uma sociedade mais justa e igualitária deve ser também uma luta da escola e a acolhida e apreciação dos diversos sujeitos que hoje são marginalizados e rejeitados a ocupar o vasto campo que chamamos de Diversidade.

Outro aspecto relevante que emerge dos relatos é a transformação de perspectivas e atitudes docentes. Alguns professores relatam mudança de pensamentos prévios e construção de um contexto histórico mais amplo, como pode ser visto em “Sim! Muito! Antes de iniciar curso eu não tinha esse conhecimento histórico” (P12) ou em “Na verdade, eu acredito que até alguns pensamentos que eu achava que eu tinha mudaram e todo um contexto histórico de porque estamos até aqui. Então é tipo um acerto de contexto histórico e o quanto é importante” (P17). Tais colocações sugerem que a formação continuada não se limita à aquisição de informações, mas promove apropriação crítica do conhecimento, levando à revisão

de concepções pessoais e à valorização da diversidade enquanto dimensão constitutiva do ambiente escolar.

Além disso, os participantes destacam a possibilidade de selecionar e contextualizar os conteúdos aprendidos, filtrando informações, livros e materiais que sejam efetivamente aplicáveis em sala de aula. Isso evidencia que a formação continuada atua não apenas no plano teórico, mas também como mediadora da prática docente, fortalecendo a autonomia dos professores na construção de estratégias pedagógicas contextualizadas e significativas.

Os discursos docentes, ao revelarem apropriação de conhecimentos sobre a temática, somente após as experiências oportunizadas nos cursos oferecidos para a Comissão da Diversidade, confirmam aquilo que Mizukami e Reali (2002, p. 43) afirmam quando inferem que

> [...] o conhecimento se constrói a partir das hipóteses que se estruturam e se desestruturam. O conhecimento docente também se constrói: com a quebra das certezas presentes na prática pedagógica cotidiana de cada um de nós. Portanto, é preciso intervir para desestruturar as certezas que suportam essas práticas. Deve-se abalar as convicções arraigadas, colocar dúvidas, desestabilizar. A partir da desestruturação das hipóteses, constroem-se novas hipóteses, alcançam-se novos níveis de conhecimento.

Houve um discurso docente que nos chamou atenção pela maneira que expressa a passagem de uma posição inicial de não enxergar o tema como elemento da realidade social, mas que, a partir do curso, passou a compreender que entre as práticas docentes, o trabalho com a Diversidade está totalmente ligado à qualidade do processo educativo, bem como para com a formação humana de todos os sujeitos envolvido no processo, inclusive ele próprio. Leia-se o excerto:

> *Sim! Eu percebo! Eu acho que depois que eu comecei a fazer o curso eu vi a necessidade de trabalhar todos os temas, não somente nas datas comemorativas, mas trabalhar o ano todo. Como eu posso trazer isso pra sala, pras atividades? Eu aprendi a trazer de formas diferentes, então! A contextualizar para os alunos, a trazer um tecido, a dar oportunidade de outros tipos de vivências. Não somente falar, mas trazer essa realidade. Exemplo, ano passado a gente estava falando sobre...(eu tinha um projeto na minha turma do P4 ano passado) sobre brincadeiras e jogos, né? Então, daí pra mim trazer essa parte da diversidade a gente conseguiu trabalhar o idoso, as brincadeiras atuais, brincadeiras antigas. Consegui trabalhar*

> *brincadeiras de outras etnias e aí eu trouxe uma pessoa indígena pra falar com eles, né? Então eles tiveram essa vivência e de aprender uma brincadeira indígena através dessa pessoa indígena. Então, cursos da diversidade até eles mostrando algumas, porque eu acho legal isso. Muitos dos cursos que eu fui, eles levaram também grupos ou mostraram práticas de escolas. Então acho que isso dá uma oportunidade de eu ter um olhar diferenciado nesse ponto e isso me ajudou a trazer essa realidade para o meu contexto ali da escola (P30).*

Essa mudança na percepção da professora, apresentada em "[...] depois que eu comecei a fazer o curso eu vi a necessidade de trabalhar todos os temas, não somente nas datas comemorativas, mas trabalhar o ano todo" e "[...] isso dá uma oportunidade de eu ter um olhar diferenciado nesse ponto e isso me ajudou a trazer essa realidade para o meu contexto ali da escola", nos chama a atenção para a importância dos processos de formação continuada tanto para o arcabouço teórico docente, quanto para a prática profissional, mas, principalmente para o seu processo de humanização. Destacamos no discurso, o trecho "[...] consegui trabalhar brincadeiras de outras etnias e aí eu trouxe uma pessoa indígena pra falar com eles, né?", que marca a ação de oportunizar às crianças o contato direto com uma pessoa de um grupo étnico diferente do seu. Essa experiência possibilita uma imersão direta em uma rede de processos culturais que marcarão o desenvolvimento e a formação humana das crianças profundamente. Ouvir um indígena falar sobre sua cultura, possibilita romper com inúmeras representações incutidas no nosso imaginário, sem que pudéssemos perceber.

Discutir a Diversidade na Educação Infantil e na formação docente possibilita um movimento valioso nos sujeitos que é o romper barreiras, ressignificar pensamentos, atitudes e comportamentos e mudar a si mesmo para reconstruir relações sociais mais inclusivas. Significa se prostrar contra um sistema alienante e opressor que gera relações sociais em que sujeitos agem uns contra os outros, sem perceber que é justamente o outro que me constitui e me humaniza. Marx e Engels (2007, p. 523) reiteram que

> Até o momento, os homens sempre fizeram representações falsas de si mesmos, daquilo que eles são ou devem ser. Eles organizaram suas relações de acordo com suas representações de Deus, do homem normal e assim por diante. Os produtos de sua cabeça tornaram-se independentes. Eles, os criadores, curvaram-se diante de suas criaturas. Libertemo-nos de suas quimeras, das ideias, dos

> dogmas, dos seres imaginários, sob o jugo dos quais eles definham. Rebelemo-nos contra esse império dos pensamentos. Ensinemos-lhes a trocar essas imaginações por pensamentos que correspondam à essência do homem.

Discutir Diversidade na Educação Infantil é um exercício importante e necessário para isso, para que as futuras gerações cresçam estabelecendo relações sociais mais igualitárias. O/A professor/a é sujeito indispensável nesse processo, cuja ação é a mola propulsora para engendrar processos de reflexão que coloquem no centro dos debates pensamentos e representações sociais inflamadas para que se mantenha uma ordem social vigente, fortemente atravessada por relações de poder que sustentam uma hierarquização dos sujeitos, subordinando muitos à vontade de poucos.

Portanto, a análise realizada nos permite afirmar que os cursos ofertados para os membros da Comissão da Diversidade contribuem de forma substancial para a formação humana e profissional dos docentes, promovendo a construção de uma consciência crítica sobre a diversidade e incentivando a adoção de práticas pedagógicas inclusivas. Esse processo evidencia que a formação continuada, quando articulada à prática docente e ao desenvolvimento de competências reflexivas, é fundamental para transformar a escola em um espaço de valorização e respeito às diferenças, com impacto direto na formação integral das crianças.

7- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Será que cheguei ao fim de todos os caminhos
E só resta a possibilidade de permanecer?
Será a Verdade apenas um incentivo à caminhada
Ou será ela a própria caminhada?
Terão mentido os que surgiram da treva e gritaram — Espírito!
E gritaram — Coragem!
Rasgarei as mãos nas pedras da enorme muralha
Que fecha tudo à libertação?
Lançarei meu corpo à vala comum dos falidos
Ou cairei lutando contra o impossível que antolha-me os passos
Apenas pela glória de tombar lutando?
Será que eu cheguei ao fim de todos os caminhos...
Ao fim de todos os caminhos?
(Moraes, 1933, p. 30).

A este ponto da pesquisa, ao ler o título desta última seção, considera-se que o fim está próximo. Mas, será que existe o fim para a pesquisa? Em que ponto ela esgota todos os conhecimentos possíveis sobre determinado objeto? Não queremos que esse seja considerado o fim. Há muito ainda o que se estudar sobre as temáticas que levantamos aqui. Queremos que esta pesquisa sirva aos sujeitos, à sociedade e quiçá ao mundo. Almejamos que ela ofereça possibilidades para que outros possam realizar suas próprias pesquisas. Escrevemos na intenção de fortalecer as lutas por direitos humanos, justiça social e formação humana dos sujeitos, para que ninguém mais tenha sua dignidade violada por conta de suas diferenças, sejam elas quais forem.

Nesses termos, chegamos a algumas conclusões que podem nos revelar a dimensão dessas questões em espaço social e educativo e ainda apontar os caminhos possíveis para a abordagem sobre a Diversidade no contexto formativo da Educação Infantil tendo a Leitura Literária como aporte pedagógico principal que favorece essa abordagem. Isso porque consideramos que a educação possui uma função na luta contra as desigualdades e injustiças sociais, ao passo também que ela, enquanto processo humano social e cultural tem também uma função social ligada à de transmissão da cultura historicamente elaborada pelos conjuntos dos homens de forma a contribuir para a formação humana dos sujeitos.

A Diversidade está posta na realidade. Ela materializa-se em cada sujeito, em suas diferenças. Considerando que todas as pessoas são diferentes, é preciso explicar que não se trata de uma simples dessemelhança ou característica que seja tomada para que o sujeito passe a ser considerado como parte da Diversidade. Não se trata, por exemplo, da cor dos olhos ou da estatura, da cor do cabelo ou do peso. Aqui está em jogo algo maior, algo relacionado à construção social da diferença, como por exemplo, as questões étnico-raciais, de gênero, de sexualidade, de deficiência, de religião. Na Diversidade, alocam-se sujeitos e grupos que, de alguma forma, tiveram suas características alocadas num espaço de disputas de poder.

Desde a descoberta do nosso país, grupos sociais hegemônicos têm garantido que as relações sociais estabelecidas acontecem de forma desigual. Tal condição levou Freire (1967) constatar que o Brasil nasceu, cresceu e se consolidou dentro de condições sociais e políticas negativas às experiências democráticas e igualitárias. Estabelece-se assim uma espécie de hierarquia entre os sujeitos, tendo por base a questão das diferenças. Nesse contexto, diferenças naturais de determinados sujeitos são colocadas em um grau de inferioridade em relação a de outros. Essa é a base para construção social das diferenças. E assim, todos e todas que possuem determinadas características ou condições em comum, passam a compor os chamados grupos sociais.

Diante das reflexões apresentadas ao longo da pesquisa, a Diversidade passou a ser o termo utilizado para se referir ao campo social no qual se alocam os grupos sociais historicamente marginalizados por conta das diferenças. Esses grupos comumente enfrentam desigualdades sociais e violação dos seus direitos humanos. Esses enfrentamentos são ocasionados, principalmente, por ações de grupos hegemônicos que, articulando processos políticos e sociais, conseguem manter uma ordem social vigente em que não há espaço para a Diversidade.

Certamente que, nesse contexto, negros, indígenas, mulheres, sujeitos LGBTQIAPN+, pessoas com deficiência, membros de religiões de matriz africana são os sujeitos que historicamente lutam contra as injustiças sociais que lhes assolam violentamente. Embora diferentes em suas características, se assemelham na condição de serem socialmente marginalizados. A Diversidade lhes abrange e por isso, precisa ser valorizada. Esses sujeitos existem e suas existências

legitimam as lutas a favor da Diversidade como um propósito político, social e cultural de reconhecimento das diferenças. A Diversidade é real, porque esses sujeitos são reais. Ela é importante, porque esses sujeitos são importantes.

Reconhecer e valorizar a Diversidade nos são consideradas tarefas necessárias à educação, principalmente porque defendemos uma perspectiva teórica em que a educação é vista como fonte de humanização dos sujeitos por meio das apropriações culturais que ele realiza ao longo de sua vida. Articulada à essa função humanizadora, está outra função relacionada à valorização e respeito às diferenças e aos direitos humanos, que estão diretamente ligados ao combate às desigualdades sociais.

Como parte desse cenário educativo, elegemos a Educação Infantil para descobrir como tais aspectos se desvelam no contexto formativo dessa etapa de ensino destinada à formação e desenvolvimento infantil. Defendemos a concepção de criança como um sujeito social, que se forma e se desenvolve de maneira integral a partir das relações sociais que experiencia e da cultura que se apropria. Por isso, defendemos que discussões sobre diversidade, sejam realizadas com as crianças já desde a mais tenra idade, principalmente por meio do processo educativo desenvolvido na Educação Infantil, obviamente respeitando as fases do desenvolvimento infantil e as capacidades psíquicas das crianças.

As crianças não são alheias à Diversidade. Elas também são sujeitos que possuem suas diferenças e caso elas sejam alguns daqueles sujeitos anteriormente citados, certamente, desde a infância, estabelecerão relações sociais marcadas por algum tipo de desigualdade social e preconceito. Isso porque, desde nascidas, estarão inseridas em grupos sociais marcados pela não aceitação ao que eles são e pelas inúmeras tentativas de silenciamento e até de extermínio, como foi o caso da Escravidão no Brasil. A formação das crianças não passa ilesa a essas questões, haja vista que elas estão postas nas famílias, na escola, na sociedade e em outras instituições às quais a criança participa.

Sabemos que essa abordagem não é uma atividade fácil de ser realizada. Ainda existe uma forte ofensiva reacionária que a todo custo tenta impedir e deturpar questões relacionadas à Diversidade para que não se altere a ordem social imposta em que um grupo predomina sobre outros. As relações sociais estão o tempo todo controladas para que a Diversidade seja posta à sociedade como uma

ameaça ao ético e ao moral. Romper com essas amarras tem sido uma tarefa histórica e exaustiva, esperamos que essa tese fortaleça essa luta.

Ao refletirmos sobre as possibilidades de abordagem das questões sobre Diversidade na Educação Infantil, pudemos constatar que a Leitura Literária representa um importante instrumento pedagógico para realizar tal abordagem. A leitura sendo compreendida como uma prática social e um produto das relações humanas, é um importante meio de transmissão e apropriação de cultura. Nesse sentido, a leitura é fator condicionante essencial à formação humana por estar totalmente ligada à apropriação cultural que ela possibilita. Está relacionada também ao desenvolvimento humano pelas funções psíquicas superiores que ajuda a desenvolver e pelas inúmeras aprendizagens que possibilita aos sujeitos.

Nesse contexto, ao buscarmos compreender, por meio de percepções docentes, se práticas de Leitura Literária estão sendo desenvolvidas na Educação Infantil e se por meio dessas práticas, questões referentes à Diversidade têm sido discutidas com as crianças, muitos resultados foram obtidos. Com base no tratamento e análise dos dados, podemos concluir que a pesquisa foi realizada com êxito e teve seus objetivos alcançados.

Destacamos a iniciativa do município de Londrina em relação à proposta educativa que se tem para o trabalho pedagógico com a Diversidade. Trata-se de um passo importante rumo à construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos. Embora tenhamos nos limitado a analisar percepções relacionadas à Educação Infantil, as primeiras constatações realizadas acerca dos conceitos, nos revelaram fragilidades nos processos educativos dos cursos de formação de professores. Constatou-se que os cursos não ofertavam discussões sobre Diversidade e por isso, os/as professores/as não se sentiram preparados para abordar a temática em sala de aula.

Apesar dessa insegurança, constatou-se, por unanimidade, que todos/as profissionais participantes consideram que tanto a Diversidade, quanto a Leitura Literária são elementos importantes tanto para a formação docente, como para a formação das crianças na Educação Infantil. Trata-se de uma constatação significativa, uma vez que, reconhecendo a relevância das temáticas, esses profissionais poderão acrescê-las às suas práticas. No entanto, destacamos algumas percepções sobre a Leitura Literária num sentido utilitarista, o que afasta

ela de sua possibilidade arbitrária que parta da escolha do sujeito realizá-la e não de uma obrigação ou para uma finalidade específica.

No momento das práticas pedagógicas, pudemos constatar que questões sobre Diversidade estão sendo abordadas e discutidas na Educação Infantil por meio da Leitura Literária. Porém, em análise às obras utilizadas, pudemos perceber que a principal temática discutida é a étnico-racial. Aparecendo em 100 das obras utilizadas. Isso nos permite constatar uma determinada fragmentação do conceito de Diversidade, pois este abarca diversas temáticas. Então, podemos concluir que somente algumas questões estão sendo trabalhadas a partir do conceito de Diversidade. É um ponto importante que precisa ser revisto pelas instituições para que as discussões sobre a temática possam ser mais abrangentes.

A última parte das análises, referentes à formação continuada dos professores, nos permitiu concluir que, apesar da iniciativa positiva do município acerca da proposta do trabalho com a Diversidade, a formação continuada docente para essa finalidade, ainda apresenta fragilidades, principalmente relacionadas ao alcance dessas formações, a formação principal é destinada a um número pequeno de professores/as em relação ao total de presentes na rede de ensino. Esses, sendo responsáveis por transmitir os conhecimentos apreendidos aos demais professores/as que não fazem parte da comissão, tem pouco espaço para isso. Nos momentos que o podem fazer, precisam fracionar esse tempo junto a outras atividades e temas que precisam ser discutidos.

Ademais, uma conclusão que nos chamou atenção foi em relação às questões de gênero que foram mencionadas em apenas dois discursos. No primeiro, foi mencionada justamente afirmando que a temática não é trabalhada. Trata-se de uma situação que necessita ser reorganizada dentro do trabalho educativo, pelo fato de ser um marcador social de desigualdades que têm condicionado mulheres e sujeitos LGBTQIAPN+ a condições de violência, silenciamento e violação de seus direitos. Essa ausência de discussões atende às estratégias de domínio e controle social de grupos reacionários conservadores que historicamente têm buscado domínio sobre as mulheres e negação existenciais ao grupo das pessoas LGBTQIAPN+.

A outra menção às questões de gênero desponta como uma luz no fim do túnel, justamente, porque trata-se da fala de uma professora afirmando que a

temática deveria ser trabalhada tanto nos cursos de formação continuada ofertados pela SME como também na Educação Infantil. Um discurso com um posicionamento necessário, principalmente, porque vai de encontro à subversão da lógica hegemônica que busca silenciar as discussões de gênero. Considerar a importância dessa temática e defendê-la reforça a luta pelos direitos humanos e justiça social.

Com base nas constatações gerais, podemos afirmar que a pesquisa realizada, apesar de possuir algumas fragilidades nos resultados analisados, contribuiu para a validação da tese de que a Diversidade é uma condição humana extremamente importante para a sociedade, pela produção cultural, histórica e social dos grupos que a compõem e também porque ela engendra relações sociais que nos permitem refletir sobre desigualdades e questionar noções como justiça social e direitos humanos. Legitimou também a defesa de que a temática seja discutida com as crianças na Educação Infantil, considerando as etapas do desenvolvimento infantil e as capacidades compreensivas relacionadas à faixa etária e suas funções psíquicas específicas. Ademais, considerando o contexto da Educação Infantil, defendeu ainda que Leitura Literária, enquanto fonte direta da produção humana, é um recurso didático pedagógico que, por excelência, pode favorecer a abordagem de questões sobre Diversidade com as crianças.

A utilização do método da Análise do Discurso foi fundamental para a elaboração da pesquisa, principalmente no que diz respeito ao tratamento dos dados. Compreender as construções dos significados nos discursos foi crucial para que pudéssemos compreender tensões entre a teoria e prática, principalmente no que diz respeito à formação e atuação. Foi significativa para que pudéssemos compreender pré-conceitos, conceitos, inseguranças e hesitações enunciativas que nos possibilitaram refletir ainda mais sobre percepções e práticas docentes acerca da temática da Diversidade no espaço formativo da Educação Infantil. Mais que uma mera interpretação superficial dos dados, o método nos permitiu compreender processos históricos e ideológicos que constituem os conhecimentos e ações dos/as participantes da pesquisa. Isso nos permite elaborar conclusões mais objetivas sobre a realidade escolar e os processos históricos, sociais e culturais que a atravessa e constitui.

Diante de tais considerações, podemos concluir que esta pesquisa representa um importante passo inicial para que a Diversidade esteja cada vez mais

presente nos espaços educativos, principalmente na Educação Infantil. Destacamos a Leitura Literária como porta de acesso para isso. Nossa luta sempre será pela valorização das diferenças, respeito à Diversidade e garantia de direitos humanos a todos e todas. Prostrados nessa luta, encerramos nossas considerações sobre essa pesquisa com a esperança de que ela seja a inspiração para muitas outras. Esperamos que ela contribua para a formação humana de muitos sujeitos e seja uma ferramenta no combate às desigualdades sociais. E assim, “a mensagem que fica é que a vida deve ser um palco para a expressão pessoal. Que cada um de nós encontre seu próprio caminho para fazer da vida uma honra” (Diegues, 2025, n.p). Que assim seja!

REFERÊNCIAS

ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa (org.). **Marxismo e questão étnico-racial:** desafios contemporâneos. São Paulo: EDUC, 2021.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione. 1997.

ADURENS, Fernanda Delai Lucas. PROSCENCIO, Patrícia Alzira. WELLICHAN, Danielle da Silva Pinheiro. Reflexões sobre a diversidade na Educação Infantil: um olhar para a formação de professores. **Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ**., Araraquara. v. 20. n. 2. p. 150-163. 2018. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/11638 Acesso em: 26 jul. 2025.

AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da leitura. *In:* DALVI, Maria Amélia. REZENDE, Neide Luzia de. JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura literária na escola.** São Paulo, SP: Parábola. p. 153- 162. 2013.

ALMEIDA, Silvio de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte, Editora Letramento. 2018.

ALMEIDA, Fernando José de. SILVA, Maria da Graça Moreira da. O currículo e conhecimento escolar como mediadores epistemológicos do projeto de nação e cidadania. **Revista e- Curriculum:** São Paulo. v. 16, n.º03. p. 594-620. 2018. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/38034/26777 Acesso em: 23 jul. 2025.

ANDRADE, Fabíola Fernandes. GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Reflexão sobre a importância da leitura literária para a formação de crianças produtoras de texto. Fabíola Fernandes. **Revista Lugares de Educação [RLE]**. Bananeiras: PB. v. 6. n. 12. p. 42- 62. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/view/24921/15089 Acesso em: 23 fev. 2025.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **NOTA DA ANFOPE SOBRE O PARECER CNE/CP Nº 4/2024.** 2024. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf Acesso em: 24 jul. 2025.

ANTUNES, Paulo de Bessa. **Direito ambiental**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris. 2006.

ARAÚJO, Ana Nery Barbosa. **A narrativa oral literária na educação infantil:** quem conta um conto aumenta um ponto. Recife- PE: O Autor. 2009.

ARAÚJO, Vitor Savio. **Formação de professoras para o ensino crítico de Língua Portuguesa:** uma experiência no curso de pedagogia por meio da plataforma “Blackboard”. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, Goiás, GO, 2020.

ARAÚJO, João Fernando de. **Entre bolas e bonecas, panelas e carrinhos:** percepções acerca das questões de gênero e sexualidade no trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Londrina. Orientadora: Adriana Regina de Jesus Santos. Londrina: PR. 2021.

ARENA, Dagoberto Buim. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino Em-Revista**. Uberlândia- MG. v. 17, n. 1. p. 237-247.2010. Disponível em https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/8193/5210/31806 Acesso em: 27 fev. 2025.

AZEVEDO, Fernando de. TEIXEIRA, Anísio. FILHO, Lourenço. **Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. 12ª ed. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BAJARD, Élie. O descobrimento do texto. **Linha d'Água.** n. 15, p. 69-73. 2001. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37235 Acesso em: 01 mar. 2025.

BAJARD, Élie. **Eles leem, mas não compreendem.** Onde está o equívoco? São Paulo: Cortez, 2021.

BAPTISTA, Mônica Corrêa. Leitura literária na primeira infância: a experiência da bebeteca Can Butjosa em Barcelona. *In:* MACHADO, Maria Zélia Versiani. **A criança e a leitura literária:** livros, espaços, mediações. Curitiba: Positivo. 2012.

BARBOSA, Lana Cristina. MARINHO, Bruna Ramos. ALVES, Clarice Gonçalves Rodrigues. SILVA, Virginia Marme da. A exclusão do deficiente intelectual no mundo do trabalho. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador- BA. v. 9. n. 1. p.266-275. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/17288/14367 Acesso em: 17 jan. 2025.

BARROS, Edlucia Robelia Oliveira de. CAMARGO, Robson Corrêa de. ROSA, Michel Mauch. Vigotski e o teatro: descobertas, relações e revelações. **Psicologia em Estudo**. v. 16, n. 2. p. 229-240, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/6ytFyb8hHTfyqKbJ7dN3TYc/?lang=pt&format=pdf Acesso em: 23 out. 2025.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES.** v.19. n. 44. p.19-32. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003 Acesso em: 24 out. 2025.

BEZERRA, Antonio Maicon Batista. Lutas e resistências indígenas no período colonial: miscigenação e etnificação, novas abordagens para o ensino de história. **Das Amazônias- Revista Discente de História da UFAC**. v.1. n. 1. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/amazonicas/article/download/2274/1283/5180 Acesso em: 05 jan. 2025

BIROLI, Flávia. TATAGIBA, Luciana Tatagiba. QUINTELA, Débora Françolin. Reações à igualdade de gênero e ocupação do Estado no governo Bolsonaro (2019-2022). **OPINIÃO PÚBLICA**, Campinas. vol. 30. p. 1-32. 2024. Disponível em: https://www.cesop.unicamp.br/vw/1IsP1TqgwNQ_MDA_0649e_/revista_op_2024artigo_e3013.pdf Acesso em: 28 set. 2025.

BONFIM, Cláudia. **Desnudando a Educação Sexual**. Campinas-SP: Papirus, 2012.

BONFIM, Cláudia. **A condição histórica da mulher:** contribuição da perspectiva histórico-crítica na promoção da educação sexual emancipatória. Uberlândia: Navegando Publicações. 2018.

BORGES, Josefa Lusitânia de J. CRUZ, Maria Helena Santana. Questões sobre gênero e formação profissional no curso de Serviço Social da UFS. **Revista Feminismos**. vol.5. N.1. p. 76- 88. 2017. Disponível em: https://share.google/7FzrqhqqIuuVAgwML Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brazil**. Brasília: DF. 1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm Acesso em: 03 abr. 2025.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71 Acesso em: 26 jul. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília : Senado Federal. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 03 abr. 2025.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394**. Brasília: DF. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 03 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF. 1998. Disponível em: https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/referencial-curricular-nacional-educacao-infantil-pref-limeira-sp.pdf?srsltid=AfmBOooybIPFVBxNYUQAf_WOWTKOoN49MQY1mREj577xPQh8CAoJedlO Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **LEI Nº 11.645, DE 10 DE MARÇO DE 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: DF. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em: 16 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília : DF. 2009. Disponível em: http://www.uac.ufscar.br/domumentos-1/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso em: 23 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno **RESOLUÇÃO Nº 1, DE 30 DE MAIO DE 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: DF. 2012a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf Acesso em 16 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 15 DE JUNHO DE 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: DF. 2012b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em 16 ago. 2025.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília- DF. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/ Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 02 de 13 de Setembro de 2018:** Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos quatro e aos seis anos de idade. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: DF. 2018. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=97071-pceb002-18&category_slug=setembro-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 12 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC - Formação). Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: DF. 2019. Disponível em:https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNE-CEB-002-2019-12-20.pdf Acesso em: 24 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores da educação básica e institui

a base nacional comum para a formação continuada de professores da educação básica (BNC - Formação Continuada). Diário Oficial da República Federativa do Brasil : seção 1, Brasília: DF. 2020. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-001-2020-10-27.pdf Acesso em: 24 jul. 2025.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394**. 7ª ed. Brasília: DF. 2023. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf Acesso em: 24 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil: Brasília- DF. 2024. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-004-2024-05-29.pdf Acesso em: 29 jul. 2025.

BRESSAN, Édio Luís. BRZEZINSKI, Iria. Materialismo Histórico- Dialético e a transformação da realidade. **EccoS –** Rev. Cient.. São Paulo, n. 61 p. 1- 20. 2022. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/20986/9732 Acesso em: 24 ago. 2025.

BRITO, Raiany Mirelle Marinho. SILVA, Romário Allef Ribeiro. A diversidade cultural e a sua importância na Educação Infantil: Reflexões e desafios para a construção de uma sociedade inclusiva. **Revista Vozes dos Vales**. nº 22. Ano XI. p. 1- 12. 2022. Disponível em: https://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2023/09/A-diversidade-cultural-e-a-sua-import%C3%A2ncia-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-1.pdf Acesso em: 06 out. 2025.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de janeiro: Civilização Brasileira. 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13. n. 37. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 25 jul. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em Direitos Humanos. **Educação e Sociedade**. Campinas- SP: v. 33. n. 120. p. 715-726. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/phjDZW7SVBf3FnfNL4mJywL/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 24 out. 2024.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 9ª ed. São Paulo: Ouro sobre azul. 2006.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades. 2011.

CANDOTTI, Eliane Aparecida. **Memórias da cidade:** Londrina 1930/1960. Monografia (Especialização em História) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 1997.

CAMINHA, Pero Vaz de. **Carta a el-rei D. Manuel sobre o achamento do Brasil**. Porto Seguro, 1º de maio de 1500. Ministério da Cultura. Fundação Biblioteca Nacional. Departamento Nacional do Livro. Brasília- DF. 1500. Disponível em: https://objdigital.bn.br/objdigital2/Acervo_Digital/livros_eletronicos/bndigital0009/bndigital0009.pdf Acesso em: 15 jan. 2026.

CARVALHO, Marianne da Cruz de. **A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola.** Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa: Porto- Portugal. 2016.

CARVALHO, Bruna. MARTINS, Lígia Márcia. Formação de professores: superando o dilema teoria versus prática. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 172-181. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/15382 Acesso em: 24 jul. 2025.

CATACH, Nina. **Para uma teoria da língua escrita**. Tradução de Fulvia Moretto e Guacira Marcondes Machado. São Paulo: Ática, 1996.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. São Paulo: Contexto, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes. 2006.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil:** teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna. 2020.

CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil:** múltiplos olhares e construção da prática pedagógica. Editora Vozes, 2013.

CRISPIM, Thiara de Souza. SILVA, Mar. O perigo da história única em “menina bonita do laço de fita”: novas perspectivas para o uso de literatura infantil afrorreferenciada na educação infantil**. CONEDU - Educação e relações étnico-raciais.** v.03. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/119014 Acesso em: 20 jan. 2026.

DESLANDES, Carolina. **A nuvem.** Universal Music Portugal, S.A. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xb3lP-qDNu0 Acesso em: 20 jan. 2025.

DESSEN, Maria Auxiliadora. POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**. v. 17. n. 36. p. 21–32. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/paideia/a/dQZLxXCsTNbWg8JNGRcV9pN/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 01 abr. 2025.

DEVULSKY, Alessandra. Estado, Racismo e Materialismo. **Margem Esquerda**. São Paulo- SP. nº 27. p. 25- 30. 2016. Disponível em: https://blogdaboitempo.com.br/wp-content/uploads/2021/03/15-m27-alessandra-devulsky.pdf Acesso em: 06 jan. 2025.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio… para onde vai... **Em Aberto**. Brasília- DF. v 18, n. 73. p.11-28. 2001. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3033/2768 Acesso em: 26 jul. 2025.

DIEGUES, Cacá. Pequenas alegrias. **O globo 100**. Rio de Janeiro. 2025. Disponível em: https://oglobo.globo.com/cultura/caca-diegues/coluna/2024/11/pequenas-alegrias.ghtml Acesso em: 25 out. 2025.

DUARTE, Constância Lima. Feminismo e literatura no Brasil. **Estudos Avançados**. v. 17. n. 49. p. 151–172. 2003. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9950/11522 Acesso em: 12 jan. 2025.

DUARTE, Newton. A Pedagogia Histórico Crítica e a formação da individualidade para si. *In:* ORSO, Paulino José *et. al.* (orgs.). **Pedagogia Histórico Crítica, educação brasileira e os desafios de sua institucionalização.** Curitiba- Paraná: Editora CRV. p. 33-47. 2014.

FERNANDES, Idilia. LIPPO, Humberto. A produção social de uma estética padronizada. *In:* FERNANDES, Idilia. PRATES, Jane Cruz (orgs.). **Diversidade e Estética em Marx e Engels**. Campinas: Papel Social. p. 23- 50. 2016.

FERNANDES, Idilia. Dialética dos Grupos na Perspectiva da Diversidade Humana e da Sociedade de Classes. **Textos & Contextos**. Porto Alegre- RS. v. 16, n. 1, p. 142-159. 2017. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/fass/article/view/27514/15749 Acesso em: 08 jan. 2025.

FERREIRA, Patrícia Berlini Alves. LIMA, Márcia Machado de. O lugar do ensino do ato de ler nas produções científicas da CAPES. **Revista Brasileira de Alfabetização**. São Paulo. nº 21. p. 1–20. 2023. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/703 Acesso em: 16 jan. 2026.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pró-posições.** vol.14. nº3. p.89-102. 2003. Disponível em: https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2212/42-dossie-fincod.pdf Acesso em: 19 mai. 2025.

FLACH, Simone de Fátima. O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. v. 17. n. 64. p. 495–520. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/8GHfHbcbMfSt6HbSs8H6vNN/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 03 abr. 2025.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I:** A vontade do saber. 13ª ed. Rio de Janeiro: Graal. 1988.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2007.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas. GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**. v.14, n. 28. p. 139- 152. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/paideia/a/MmkPXF5fCngVP9MX75q6Rrd/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 10 ago. 2025.

FREEP!K. Uma cabeça com peças de quebra-cabeça que dizem peças de quebra-cabeça. **SITE FREEP!K**. Málapa- Espanha. 2025. Disponível em: https://br.freepik.com/imagem-ia-premium/uma-cabeca-com-pecas-de-quebra-cabeca-que-dizem-pecas-de-quebra-cabeca_59748306.htm Acesso em: 02 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp. 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2022.

FREIRE, Sérgio. **Análise do Discurso:** procedimentos metodológicos. 3ª ed. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas. 2024.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia.** Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ: Rio de Janeiro. vol. 7, núm. 1. p. 147-160. 2007. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812007000100013 Acesso em: 26 jul. 2025.

FUJITA, Elza Tie. FRANCO, Sandra Aparecida Pires. O ato de ler na Educação Básica e a formação de alunos leitores. **PERSPECTIVA- Revista do Centro de Ciências da Educação.** Florianópolis- SC. v. 36. nº 2. p. 724- 740. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v36n2/2175-795X-rp-36-2-724.pdf Acesso em: 15 fev. 2025.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Tese de Doutorado. Universidade UNICAMP. SP: Campinas. 1998.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa em Educação:** métodos e epistemologias. 2ª ed. Chapecó- SC: Argos. 2014.

GARCIA, Marcos Roberto Vieira. MATTOS, Amanda Rocha. “Terapias de Conversão”: Histórico da (Des)Patologização das Homossexualidades e Embates Jurídicos Contemporâneos. **Psicologia: Ciência e Profissão.** v.39. p. 49-61. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/zksLGXhzsLFVppDN5SvgYXP/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 17 jan. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**. Itapetininga- SP. v. 1. n.2. p. 161-171. 2016. Disponível em: https://share.google/TC8HckH6661MOLxtd Acesso em: 30 set. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.** vol.17. n.53. p.721- 737. 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v17n53/1981-416X-rde-17-53-721.pdf Acesso em: 24 jul. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. SOUZA, Renata Junqueira. SILVA, Joice Ribeiro Machado da. Educação Literária e formação de leitores: da leitura ‘em si’ para leitura ‘para si’. **Ensino em Re-vista**. Uberlândia- MG. v. 19. n. 1. p. 194-214. 2012. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/14914. Acesso em: 23 out. 2025.

GIROTTO, Cyntia Graziela Guizelim Simões. Reflexões sobre a formação do leitor mirim: leitura, literatura infantil e biblioteca escolar. **Ensino Em Re-Vista.** v. 20. n. 2. p. 341-356. 2013. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/23711 Acesso em: 23 fev. 2025.

GODOY, Arilda Schimidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: SP. v. 35. n. 2. p. 57-63. 1995. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf Acesso em: 30 jul. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In:* Ricardo Henriques (Org.). **Educação antirrracista:** caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/03. Brasília: SECAD/MEC. p. 39- 62. 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo:** diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação. 2007.

GOMES, Nilma Lino. Apresentação: Desigualdades e diversidade na educação. **Revista Educação e Sociedade**. vol. 33. n. 120. Campinas- SP. p. 687-693. 2012. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/es/a/sZMWK9Q7ZFGnVpV55X85WZD/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 18 set. 2025.

GOMES, Ângela de Castro Correia. VIEIRA, Leociléa Aparecida. O currículo como instrumento central do processo educativo: uma reflexão etimológica e conceitual*. In:* **Anais do IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. Curitiba: PUCPR. p. 3223- 3231. 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/13450918/O_CURR%C3%8DCULO_COMO_INSTRUMENTO_CENTRAL_DO_PROCESSO_EDUCATIVO_UMA_REFLEX%C3%83O_ETIMOL%C3%93GICA_E_CONCEITUAL Acesso em: 17 abr. 2025.

GRASS, Idania Blanca Pena. O método nas pesquisas educacionais: uma aproximação metodológica ao estudo do desenvolvimento cultura. *In.* MENDONÇA, Sueli Guadelupe de Lima. PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo. MILLER, Stela (orgs.). **A Questão do método e a teoria histórico-cultural :** bases teóricas e implicações pedagógicas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

GREEN, James Naylor. **“Quem é o macho que quer me matar?”:** homossexualidade masculina, masculinidade revolucionária e luta armada brasileira dos anos 1960 e 1970. Brasília- DF. Ministério da Justiça. 2012.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Um novo mundo é possível**. São Leopoldo: Ed. Sinodal. 2004.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. TANURI, Leonor Maria. A educação báslica no Brasil: dos primórdios até a primeira Lei de Diretrizes e Bases. *In:* MENESES, João Gualberto de Carvalho (Org.). **Estrutura e funcionamento da educação básica:** leituras. 2. ed. São Paulo: Pioneira. p.59- 101. 1999.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil:** evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

IANNI, Octavio. **Dialética e capitalismo:** ensaio sobre o pensamento de Marx. Petrópolis: Vozes, 1982.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua). **População.** Brasília, DF: IBGE. 2024.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Atlas da Violência**. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. 2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morshida. O jogo e a Educação Infantil. **Pro- Posições**. v.6. nº 2. p. 46-63. 1995. Disponível em: https://share.google/MLWAyoMSBhF6oFfF7 Acesso em: 22 out. 2025.

KONDER, Leandro. **O que é dialética?** 28ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a institucionalização da precarização da formação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. v. 1. n. 24. p. 1-15. 2024. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17282/4065 Acesso em: 24 jul. 2025.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Idade pré- escolar (3-6 anos) e a Educação Infantil: A brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. *In.* MARTINS, Lígia Márcia. ABRANTES, Angelo Antonio. FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados. p. 129- 148. 2016.

LEITE, Isabella Fatima. GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Os pequenininhos e o objeto- livro: a importância da leitura no processo de humanização das crianças. **Revista Educação em Análise.** Londrina- PR, v.7. n.2. p. 477- 493. 2022. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/43646/48667 Acesso em 02 out. 2025.

LEONTIEV, Alexei Nikolaievitch. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2ª ed. São Paulo: Centauro. 2004.

LEONTIEV, Alexei Nikolaievitch. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In.* VYGOTSKY, Lev Semenovich. LURIA, Alexander Romanovich. LEONTIEV, Alexei Nikolaievitch. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone. p. 59- 84. 2010.

LEONTIEV, Alexei Nikolaievitch. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Tradução de Marcelo José de Souza e Silva. 23ª ed. São Paulo: Centauro, 2014.

LIMA, Daniela Zanoni de Oliveira. **Políticas públicas de Educação Infantil:** uma análise da democratização no município de Londrina. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

LINHARES, Juliana Magalhães. **História social da infância.** Instituto Superior de Teologia Aplicada: Sobral- CE. 2016.

LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. PAULA, Fräulein Vidigal de. MELLO, Cláudia Berlin de. ALMEIDA, Fabiane de Amorim. Desenvolvimento de Conceitos: O Paradigma das Transformações. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. São Paulo. vol. 17 n. 2, p. 161-168. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ptp/v17n2/7876.pdf Acesso em: 16 set. 2025.

LONDRINA. Câmara Municipal De Londrina. **Lei Ordinária nº 46/1949:** Cria os Departamentos de Fazenda, Educação e Assistência Social, subordinados diretamente ao Executivo. Londrina- PR. 1949. Disponível em: https://repositorio.londrina.pr.gov.br/index.php/menu-educacao/edu-inicio/67171-lei-ordinaria-no-46-1949/file Acesso em: 15 ago. 2025.

LONDRINA. Câmara Municipal De Londrina. **Lei Ordinária nº 1578/1969:** Dispõe sobre o sistema administrativo da Prefeitura Municipal de Londrina a partir de 1º de Janeiro de 1970. Londrina- PR. 1969. Disponível em: https://repositorio.londrina.pr.gov.br/index.php/menu-educacao/edu-inicio/67172-lei-ordinaria-no-1578-1969/file Acesso em: 15 ago. 2025.

LONDRINA. Câmara Municipal De Londrina. **Lei Ordinária nº 4945/1992:** Cria a Secretaria Municipal da Cultura - SMC. Londrina- PR. 1992. Disponível em: https://repositorio.londrina.pr.gov.br/index.php/menu-educacao/edu-inicio/67173-lei-ordinaria-no-4945-1992/file Acesso em: 15 ago. 2025.

LONDRINA. Câmara Municipal De Londrina. **Lei Ordinária nº 5460/1993:** Dispõe sobre a organização da Chefia do Poder Executivo Municipal e das Secretarias e dá outras providências. Londrina- PR. 1993. Disponível em: https://repositorio.londrina.pr.gov.br/index.php/menu-educacao/edu-inicio/67174-lei-ordinaria-no-5460-1993/file Acesso em: 15 ago. 2025.

LONDRINA. Câmara Municipal De Londrina. **Lei Ordinária nº 7302/1997:** Dispõe sobre a Organização Administrativa da Chefia do Poder Executivo Municipal e das Secretarias e dá outras providências. Londrina- PR. 1997. Disponível em: https://repositorio.londrina.pr.gov.br/index.php/menu-educacao/edu-inicio/67175-lei-ordinaria-no-7302-1997/file Acesso em: 15 ago. 2025.

LONDRINA. Prefeitura Municipal de Londrina. Secretaria Municipal de Educação **Instrução nº 02/2019- SME.** Jornal Oficial nº 3735. 2019. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/12lAG7zbGBx0OyhXbpr_e_y4Huqm7LnVa/view Acesso em: 20 ago. 2025.

LONDRINA. Câmara Municipal De Londrina. **Decreto nº 564:** Aprova o Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação do Município de Londrina. Jornal Oficial: Londrina- PR. 2021. Disponível em: https://portal.londrina.pr.gov.br/images/stories/jornalOficial/Jornal-4354-Assinado-pdf.pdf#page=17 Acesso em: 15 ago. 2025.

LONDRINA. Prefeitura Municipal de Londrina. Secretaria Municipal de Educação. **Sistema de Gestão de Informação- Quadro Pessoal**. Londrina- PR. 2025a. Disponível em: https://repositorio.londrina.pr.gov.br/index.php/menu-educacao/professores-edu/30253-professores-unidades-1/file Acesso em: 11 ago. 2025.

LONDRINA. Prefeitura Municipal de Londrina. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno de Orientações para a Educação Infantil**. Londrina- PR. 2025b. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1LkJe22zQdoep9pcUKNzDwG-tPc0kyazS/view Acesso em: 16 ago. 2025.

LONDRINA. Prefeitura Municipal de Londrina. Secretaria Municipal de Educação. **Unidades escolares**. Londrina- PR. 2025c. Disponível em: https://portal.londrina.pr.gov.br/unidades-escolares Acesso em: 16 ago. 2025.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Psicologia Histórico- Cultural e Teoria Aprendizagem Desenvolvimental: contribuições do grupo de Kharkiv. **Ensino em Revista.** Uberlândia- MG. v. 31. p. 1- 26. 2024. Disponível em: https://share.google/38Ix3gnkdKLEyMNDe Acesso em: 20 ago. 2025.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. MENEZES, Úrsula Gabriela Dantas de. Acervos de literatura na educação infantil: o que contam as pesquisas? **Anais do V CONBAlf.** Florianópolis- SC. p. 1- 8. 2021. Disponível em: https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1502/986 Acesso em: 23 out. 2025.

LOPES, Quenízia Vieira. JESUS, Adriana Regina de. Vigotski e a teoria histórico-cultural: um primeiro olhar. **REVISTA INTERSABERES**, *[S. l.]*, v. 18, p. 01- 25. 2023. Disponível em: https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/e023tl4001 Acesso em: 22 ago. 2025.

LOPES, Quenizia Vieira. **Formação Continuada de professores dos Institutos Federais do Maranhão, de Rondônia e do Tocantins sob a perspectiva da Teoria da Atividade de Leontiev.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós estruturalista. 6ª ed. Petrópolis- RJ: Vozes. 1997.

LÖWY, Michel. **Ideologia e ciência social.** São Paulo: Cortez, 1985.

LÚRIA, Alexander Romanovich. **Introdução evolucionista à psicologia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LURIA, Alexander Romanovich. Diferenças culturais de pensamento. *In.* VYGOTSKY, Lev Semenovich. LURIA, Alexander Romanovich. LEONTIEV, Alexei Nikolaievitch. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11ª ed. São Paulo: Ícone. p. 39- 58. 2010.

MADEIRA, Maria Zelma de Araújo. GOMES, Daiane Daine de Oliveira. Racismo e trabalho no Brasil: das raízes coloniais ao capitalismo neoliberal. **Argum.** Vitória- ES. v. 16. n. 2. p. 42-55. 2024. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/44899 Acesso em: 14 jan. 2025.

MALTA, Daniela Paula de Lima Nunes. LIRA, Dynéa Reis Valle. RIBEIRO, Gleick Cruz. ROCHA, Maria Elena Rodrigues Dias. BARBOSA, Sancha Alves. MASCARENHAS, Selma Machado Guimarães. CORREIA, Sueli Sedano Lima. FREITAS, Thais Sossai. A ausência de gênero e diversidade na BNCC de Língua Portuguesa: implicações e lacunas no currículo escolar. **International Contemporary Management Review.** v. 05. nº 03. p. 01-15. 2024. Disponível em: https://icmreview.com/icmr/article/view/195 Acesso em: 24 jul. 2025.

MANGUEL, Alberto. **Uma História da Leitura.** São Paulo: Companhia das Letras,1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis: Vozes, 2011.

MANZINI, Eduardo José. LUPETINA, Raffaela. Um estudo sobre a elaboração de roteiros para entrevista semiestruturada. **Revista Cocar.** v.21. n.39. p. 1- 19. 2024. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8418/4046 Acesso em: 10 ago. 2025.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo : Atlas. 2003.

MARESTONE, Adrielly Rocateli. **Práticas de leitura literária nos Anos Iniciais:** uma Proposição Didática à luz da Teoria da Atividade de Estudo. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual de Londrina. Orientadora. Sandra Aparecida Pires Franco. Londrina, 2024.

MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional da educação**. Ijuí-RS:UNIJUÏ. 1992.

MARTINS, Lígia Márcia. Pedagogia Histórico- Crítica e Psicologia Histórico- Cultural. *In:* MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica:** 30 anos. Campinas- SP: Autores Associados. p. 43- 58. 2011a.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da Psicologia Histórico- Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Tese. Universidade Estadual Paulista: Bauru- SP. 2011b. Disponível em: https://formacaodocente.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/09/martins_ligia_-_o_desenvolvimento_do_psiquismo_e_a_educacao_escolar.pdf Acesso em: 22 ago. 2025.

MARTINS, Tereza Cristina Santos. Racismo, questão social e serviço social: elementos para pensar a violação de direitos no Brasil. **Revista Inscrita**. Brasília, n. 14. p. 12-17. 2013. Disponível em: https://issuu.com/cfess/docs/inscrita14-cfess-site/13 Acesso em: 05 jan. 2025.

MARTINS, Milene Rodrigues. BUFFON, Alessandra Daniela. OLIVEIRA, Aline Aves de. ALMEIDA, Hederson Aparecido de. ARAÚJO, João Luis Dequi. ALVES, Marcos Fernando Soares. Análise do Discurso: Contribuições de Michel Pêcheux, Michel Foucault e Mikhail Bakhtin. **Anais do X ENPEC**. Águas de Lindoia- SP. p.01-08. 2015. Disponível em: https://share.google/P2gGCj2Zl1QNVmyfC Acesso em: 10 set. 2025.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor:** um enfoque vigotskiano. 2ª ed. Campinas- SP: Autores Associados. 2021.

MARX, Karl. Crítica do Programa de Gotha. *In:* MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. Tradução de José Barata-Moura. Lisboa: Editorial Avante! p.5-30. 1985.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte e Cartas a Kugelmann**. Tradução de Leandro Konder e Renato Guimarães. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MARX, Karl. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**: crítica da mais recente Filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. 4ª ed. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Ed. Boitempo, 2010a.

MARX, Karl. **Crítica à filosofia do Direito de Hegel**. Tradução: Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo- SP: Boitempo: 2010b.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010c.

MARX, Karl. **O Capital**. Livro 1: Crítica da Economia Política: O Processo de Produção do Capital. Tradução de Rubens Enderle. 16ª ed. São Paulo: Boitempo. 2013.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista.** 3ª ed. São Paulo: Sundermann, 2017.

MEDEIROS, Carlos Augusto de. DEMOLY, Patrícia de Matos. Efeito de perguntas abertas e fechadas na correspondência verba em um jogo de cartas. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**. v. 21. n. 4. p. 398- 414. 2019. Disponível em: https://rbtcc.com.br/RBTCC/article/view/1367/686 Acesso em: 10 ago. 2025.

MENGA, Ludke. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU. 1986

MELLO, Suely Amaral. Cultura, mediação e atividade. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadelupe de Lima. SILVA, Vandei Pinto. MILLER, Stela (Orgs.). **Marx, Gramsci e Vigotski:** aproximações. Araraquara- São Paulo: Cultura Acadêmica. p. 365- 376. 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça. REALI, Aline. **Escola e aprendizagem na docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar. 2002.

MOLON, Newton Duarte. VIANNA, Rodolfo. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. **Bakhtiniana**. São Paulo- SP. v. 7. n. 2. p. 142-165. 2012. Dísponível em: https://www.scielo.br/j/bak/a/SKstZ8JH7M66mxQ7RnncZ7j/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 03 set. 2025.

MORAES, Vinicius de. **O Caminho para a Distância**. São Paulo: Schmidt Editora.1933.

MOURA, Clóvis. O Racismo como arma ideológica de dominação. **Revista Princípios**. São Paulo- SP. n. 34. p. 1- 15. 1994. Disponível em: https://www.escolapcdob.org.br/file.php/1/materiais/pagina_inicial/Biblioteca/70_O_racismo_como_arma_ideologica_de_dominacao_Clovis_Moura_.pdf Acesso em: 01 jan. 2025.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

NEBIAS, Cleide. Formação dos conceitos científicos e práticas pedagógicas. **Interface**. Botucatu- SP. v. 3. n. 4. p. 133-140. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831999000100011&lng=en&nrm=iso Acesso em: 16 set. 2025.

NOGUEIRA, Juliana Keller Nogueira. SCHELBAUER, Analete Regina. Feminização do magistério no Brasil: O que relatam os pareceres do primeiro congresso da instrução do Rio de Janeiro. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas- SP. n.27. p.78-94. 2007. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5003/art07_27.pdf Acesso em: 11 ago. 2025.

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. O currículo no centro da luta: contribuições de Michael Apple para a compreensão da realidade escolar. **Revista Espaço do Currículo.** João Pessoa: PB. v.12. n.1. p. 119-130. 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n1.39814/32967 Acesso em: 23 jul. 2025.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa.** São Paulo: Pólen. 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione. 1993.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez. 2002.

ONU. Organização das Nações Unidas. Resolução 217 AIII: Declaração Universal dos Direitos Humanos. **UNICEF BRASIL**. 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos Acesso em: 04 abr. 2025.

ORLANDI, Eni Pucinelli. **Discurso e leitura**. Campinas- SP: Cortez. 1988.

PACHECO, Kátia Monteiro De Benedetto. ALVES, Vera Lucia Rodrigues. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. **ACTA FISIATRICA**. São Paulo- SP. nº 14. v. 4. p. 242 – 248. 2007. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/actafisiatrica/article/view/102875/101168 Acesso em: 13 jan. 2025.

PAES, Tiago. Alunos da Rede Municipal de Ensino retornam às aulas nesta terça-feira (22). **Blog. Londrina.** Londrina- PR. Julho de 2025. Disponível em: https://blog.londrina.pr.gov.br/?p=195774 Acesso em: 16 ago. 2025.

PAIVA, Ana Paula. Livros de imagem: como aproveitar a atratividade e desenvolver o potencial destas obras na sala de aula. *In:* BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PNBE na escola:** literatura fora da caixa. Brasília-DF. p. 45-60. 2014.

PAIVA, William Rodrigues. GOBBO, Gislaine Rossler Rodrigues. FREITAS, Alexandre Castro de Souza. O livro como acesso aos instrumentos culturais e sociais por meio da Biblioteca Móvel-Itinerante nas ruas. 14ª JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA. **Anais.** São Paulo: UNESP- Marília. p. 1- 12. 2015. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/o-livro-como-acesso.pdf Acesso em: 31/03/2025.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Revista Currículo sem Fronteiras.** v. 16. n. 3. p. 388-415. 2016. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/paraiso.pdf Acesso em: 28 set. 2025.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas: São Paulo. n.33, p.78-95. 2009. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124 Acesso em: 25 jul. 2025.

PASQUALINI. Juliana Campregher. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. *In.* MARTINS, Lígia Márcia. DUARTE, Newton (Orgs). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP. p. 161- 191. 2010.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico cultural e histórico crítica. In. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia Histórico- Crítica:** 30 anos. Campinas- SP: Autores Associados. p. 59- 90. 2011.

PAULA, Helga Maria Martins. MORAES, Lívia de Cássia Godoi. SILVA, Márcio Magalhães da. LEMOS, Márcia. QUINALHA, Renan. Marxismo, gênero, sexualidade e a luta anticapitalista: debates e controvérsias. **Germinal: marxismo e educação em debate**. Salvador- BA. v.15. n.3. p.1-15. 2023.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. *In*: PAIVA, Aparecida. MARTINS, Aracy Alves. PAULINO, Graça. VERSIANI, Zélia (orgs.). **Leituras literárias:** discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica. p. 55-70. 2007.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes. 1997.

PEDERIVA, Alice Martins. MATTA, Amanda Aliende da. LOVATO, Antonio Sagrado. Contribuições de Vigotski para Pensar uma Educação Intercultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre- RS. v. 47. p. 1- 20. 2022. Disponível em: https://share.google/OIWiYtkwUZ0UhIW2O Acesso em: 20 set. 2025.

PEDRALLI, Rosângela. CAVALHEIRO, Aline Cassol Daga. Concepções de leitura: especificidades teórico metodológicas à luz da Pedagogia Crítica. *In.* PEDRALLI, Rosângela. CHRAIM, Amanda Machado. CAVALHEIRO, Aline Cassol Daga. DIAS Sabatha Catoia (orgs). **A leitura como direito e a formação da consciência:** proposições ensaísticas para o trabalho educativo. Rio de Janeiro: Mórula. p. 60- 83. 2024.

PEIXOTO, Valdenízia Bento. Violência contra LGBTs: premissas históricas da violação no Brasil. **Periódicus**. Salvador- BA. n.10. v.1. p. 07- 23. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/28014 Acesso em: 17 jan. 2025.

PEREIRA, Paula de Abreu. Educação das relações étnico-raciais na escola. **Cadernos do CEOM**. Ano 23, n. 32. p. 309- 324. 2010. Disponível em: https://share.google/JJB6V7NC8o0zDlUJR Acesso em: 05 out. 2025.

PEREIRA, João Junior Bonfim Joia. FRANCIOLI, Fátima Aparecida de Souza. Materialismo Histórico- Dialético: contribuições para a teoria Histórico- Cultural e a Pedagogia Histórico- Crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate.** v. 3. n. 2. p. 93-101. 2011. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9456 Acesso em: 01 set. 2025.

PEREIRA, Antonio. Análise de dados, o tendão de Aquiles da pesquisa interventiva nos mestrados profissionais em educação: por quê? **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia.** v.11. n.2. 2022. Disponível em: https://share.google/3m5voMqODCm3CH1jt Acesso em: 02 set. 2025.

PEREZ, Olívia. RICOLDI, Arlene. **A quarta onda do feminismo?** Reflexões sobre movimentos feministas contemporâneos. 42º Encontro Anual da ANPOCS: Caxambu- MG. 2018. Disponível em: http://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/42-encontro-anual-da-anpocs/gt-31/gt08-27/11177-a-quarta-onda-do-feminismo-reflexoes-sobre-movimentos-feministas-contemporaneos/file Acesso em: 19 jan. 2025.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus. 1990.

PINHEIRO, Geslani Cristina Grzyb. Teoria curricular crítica e pós-crítica: uma perspectiva para a formação inicial de professores para a educação básica. **Revista ANALECTA:** Guarapuava, Paraná. v.10 n. 2 p. 11-25 jul./dez. 2009. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/analecta/article/view/2096/1799 Acesso em: 26 jul. 2021.

PONCE, Branca Jurema. ARAUJO, Wesley. A Justiça Curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024). **e-Curriculum**, São Paulo. v. 17. n. 3. p. 1045-1074. 2019. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762019000301045&lng=pt&nrm=isso Acessos em: 26 jan. 2026.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana:** o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. 2ª ed. Tradução de Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto. 2015.

RADFORD, Luis. Uma abordagem histórico-cultural para o ensino e a aprendizagem: A teoria da objetiva. *In.* HSIEH, Feng-Jui (Org). **Anais da 8ª Conferência Regional ICMI-Leste Asiático sobre Educação Matemática**. Taipei, Taiwan: EARCOME. vol. 1, p. 137-147.2018.
Disponível em: https://www.luisradford.ca/pub/2018%20-%20Radford-%20EARCOME%208%20Proceedings.pdf **Acesso em:** 26 ago. 2024.

RANAURO, Hilma. A arte literária como reduto de contestação ou confirmação do poder. **Confluência.** Rio de Janeiro: Liceu Literário Português. n. 63. p. 128-137. 2022. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8753095.pdf Acesso em: 01 mar. 2025.

REED, Evelyn. **Sexo contra Sexo ou Classe contra Classe.** 2ª ed. São Paulo: Instituto José Luis e Rosa Sundermann. 2008.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. 22ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2011.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri. Perspectivas da escola inclusiva: algumas reflexões. *In:* RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri. BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (orgs.). **Educação Especial:** do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp. p. 40-52. 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médica. 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. *In:* ALCUDIA, Rosa. et al. **Atenção à diversidade**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed. p. 13-38. 2002.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo. 2004.

SÁNCHEZ, José Antonio. **Cuerpos ajenos**. Segovia: Ediciones La uÑa RoTa. 2017.

SANCHES, Gislaine Gomes Granado. estratégias de leitura para compreender a obra infantil *A visita* para além da escrita verbal. *In:* FRANCO, Sandra Aparecida Pires; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões (orgs.). **Leitura e Atividades de Estudo:** Práticas pedagógicas com a leitura literária na Educação Básica. Campinas, SP: Pontes Editores. p. 133- 154. 2023.

SANTOS, Silvana Mara de Moraes. Direitos, desigualdade e diversidade. *In:* BOSCHETTI, Ivanete *et. al.* **Política Social no capitalismo: tendências contemporâneas**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009a.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus. **Gênero e docência:** infantilização e feminização nas representações dos discentes do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009b.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Tróia da educação. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. Formação de professores da Educação Infantil e BNCC: narrativas em disputa. **Linguagens, Educação e Sociedade**. v. 26, n. 52. p. 147–171. 2022. Disponível em: https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2841 Acesso em: 27 jul. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**. v. 37. n. 130. p. 99-134. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/6MYP7j6S9R3pKLXHq78tTvj/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 01 out. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11ª ed. Campinas- SP: Autores Associados. 2011.

SCHILBRACK, Kevin. O conceito de religião. **REVER**. São Paulo- SP. v. 22. n. 2. 2022. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/download/60079/41114/188573 Acesso em: 15 jan. 2025.

SEBER, Maria da Glória. **Psicologia do pré-escolar:** uma visão construtivista. São Paulo: Moderna. 1995.

SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada:** a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje.São Paulo: CEDAS, 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Ana Carolina Gianini. **Trabalho docente na Educação Infantil:** concepções e práticas. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás: Jataí- GO. 2017.

SILVA, Karine Zimmer da. BUSS-SIMÃO, Márcia. Gênero, sexo e sexualidade na Educação Infantil: o que dizem os documentos da rede municipal de ensino de Florianópolis. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11& 13th Women‘s Worlds Congress. **(Anais Eletrônicos)**. Florianópolis. p. 1-12. 2017. Disponível em:

http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1503340449_ARQUIVO_Artigo_Fazendo_Genero.pdf Acesso em: 26 jun. 2025.

SILVA, Elizângela Cardoso de Araújo. Povos indígenas e o direito à terra na realidade brasileira. **Serv. Soc. Soc.** São Paulo- SP. n. 133. p. 480-500. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sssoc/a/rX5FhPH8hjdLS5P3536xgxf/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 05 out. 2025.

SILVA, Luciano Ferreira da. RUSSO, Rosária de Fátima Segger Macri. Aplicação de entrevistas em pesquisa qualitativa. **GeP- Revista de Gestão e Projetos**. v. 10. n. 1. p. 1- 6. 2019. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/gep/article/view/13285/6641 Acesso em: 10 ago. 2025.

SILVA, Marconi Gomes da. ARAÚJO, Denílson da Silva. PEREIRA, William Eufrásio Nunes. As classes sociais em Marx: retrospectiva e atualidade. **CADERNOS CEPEC**. Volume 10. N° 01. p. 06- 24. 2021. Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/cepec/article/view/11708 Acesso em: 04 abr. 2025.

SIQUEIRA, Sandra Maria Marinho. **O Marxismo e o combate à opressão contra as mulheres.** Salvador- BA: LEMARX/UFBA. 2019.

SOARES, Márcio. Notas sobre a configuração da dialética como metafísica no pensamento de Platão. **Controvérsia**. [S.L.]. v.1. n.2. p. 26-40. 2005. Disponível em: https://share.google/RLDdJsCc9FPpTkSRm Acesso em: 24 ago. 2025.

SOARES, Marcia Torres Neri. ARAÚJO, José Reinaldo de. Demonização e sobrenaturalidade: influências religiosas na/para concepção de deficiência. **Caminhos**. Goiânia- GO. v. 19. n. 3. p. 617-634. 2021. Disponível em: https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/download/9067/5378 Acesso em: 17 jan. 2025.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. **A concepção de criança para o enfoque Histórico- Cultural**. Tese (Doutorado em Educação). Marília-SP: Universidade Estadual Paulista. 2007.

SOUZA, Renata Junqueira de. GIROTTO, Cyntia Graziela Guizelim Simões. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. **Álabe Revista de la Red de Universidades Lectoras.** nº 4. p. 01- 21. 2011. Disponível em: https://www.fct.unesp.br/Home/Pesquisa/cellij/estrategias-de-leitura--souza-e-girotto---2011.pdf Acesso em: 23 fev. 2025.

SOUZA, Vanessa Bezerra de. Gênero, Marxismo e Serviço Social. **Temporalis.** Brasília- DF. ano 14. n. 27. p. 13-31. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/7429/5848 Acesso em: 13 jan. 2025.

SOUSA, Ana Alice de. OLIVEIRA, Jaqueline Pereira de. Currículo, diversidade e formação docente. **Perspectivas em Diálogo**. Naviraí- MS. v.12. n. 31. p. 163-179. 2025. Disponível em:

https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/22748/15532 Acesso em: 01 out. 2025.

STAFUZZA, Grenissa Bonvino. O Círculo de Bakhtin (Volóchinov e Medviédev) no Brasil: *episteme*, autoria e tradução em perspectiva dialógica. **Heterotópica**. Minas Gerais. v. 1. n. 1. P. 66- 82. 2019. Disponível em: https://share.google/7d7jf06iQxFV9MR06 Acesso em: 16 jan. 2026.

TELES, Gabriela Caramuru. Direito e marxismo no Brasil: escravismo colonial e a relação jurídica embrionária. **Germinal: marxismo e educação em debate**. Salvador- BA. v.14. n.1. p. 60-80. 2022 Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/48964 Acesso em: 06 jan. 2025.

TIROLI, Luiz Gustavo. JESUS, Adriana Regina de. Tensões e embates na formação docente: perspectivas históricas e análise crítica da BNC- Formação e BNC-Formação continuada. **Olhar de professor**. Ponta Grossa: PR. v. 25, p. 1 - 24. 2022.Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20732/209209217185 Acesso em: 24 jul. 2025.

TOSTA, Cíntia Gomide. Vigotski e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. **Perspectivas em Psicologia**. vol. 16. n. 1. p. 57-67. 2012. Disponível em: https://share.google/waenLX2Q7aj12oGdX Acesso em: 01 set. 2025.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. O que são direitos humanos? Os direitos humanos pertencem a todos e todas e a cada um de nós igualmente. **UNICEF BRASIL.** 2015. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/o-que-sao-direitos-humanos Acesso em: 04 abr. 2025.

UJIIE, Najela Tavares. Brincar, brinquedo e brincadeiras: usos e significações. **ANALECTA.** Guarapuava: Paraná. v.9. nº 1. p. 51-59. 2008. Disponível em: https://share.google/ELy4V8H6gwWHmSc8y Acesso em: 22 out. 2025.

VANDRENBOECK, Michel. Aspectos econômicos, educacionais e sociais do respeito à diversidade na Educação Infantil. *In:* ABRAMOWICZ, Anete. VANDRENBOECK, Michel. **Educação Infantil e Diferença**. Papirus: Campinas-SP. p. 13- 26. 2013.

VELASCO, Cristiane. **Histórias de boca:** O conto tradicional na Educação Infantil. São Paulo: Panda Books, 2018.

VIANA, Nildo. A concepção Marxista da questão indígena. **Marxismo e autogestão.** nº 11. p. 01- 07. 2021. Disponível em; https://redelp.net/index.php/rma/article/download/1021/969/1049 Acesso em: 05 jan. 2025.

VIDAL, Elisa. Racismo religioso: uma das faces do genocídio da população negro. *In.* ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa (org.). **Marxismo e questão étnico-racial:** desafios contemporâneos. São Paulo: EDUC, 2021.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. Tradução de Mônica Stahel M. da Silva. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1991a.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

VYGOTSKY, Lev Semionovich.**Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor. 1995.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes. 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade,** ano XXI, nº 71. p. 21-44. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 23 out. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes. 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico- livro para professores. Tradução de Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**. São Paulo. v. 21. n. 4, p. 681-701. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pusp/a/4VnMkhXjM8ztYKQrRY4wfYC/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 27 ago. 2024.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva. MELO, Geovana Ferreira. BNC – Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** Brasília: DF. v. 103. n. 265. p. 739-763. 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/sXS7mctjLMxVBr9LSYNhJPp/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 24 jul. 2025.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor:** uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymará, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura infantil na escola**. 6ª ed. São Paulo: Global, 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE A
ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

QUESTIONAMENTOS DE DADOS SÓCIO DEMOGRÁFICOS

A. No que diz respeito ao seu gênero, como você se identifica?

B. Há quanto tempo atua como professor/professora de Educação Infantil?

C. Em qual turma você atua?

D. Há quanto tempo atua como membro da Comissão da Diversidade de sua escola?

E. Atualmente, atua em qual escola?

F: Em qual região se localiza a escola onde atua?

G: Qual sua formação acadêmica? Por favor, informe o nome curso, o nome da instituição e o ano de conclusão do curso.

QUESTIONAMENTOS DE ORDEM PROFISSIONAL

1- Durante o curso de formação inicial, você teve alguma disciplina sobre Diversidade? Comente.

2- Durante o curso de formação inicial, você participou de algum curso de extensão ou evento sobre Diversidade? Comente

3- O que você entende por “Diversidade”?

4- Você considera que abordagens e discussões sobre Diversidade são necessárias e importantes no processo de formação docente? Por que?

5- Você considera que a sua formação inicial lhe proporcionou bases teóricas-metodológicas para trabalhar conteúdos relacionados à Diversidade? Justifique sua resposta

6- Você considera importante trabalhar as questões de Diversidade na Educação Infantil? Comente

7- Na escola onde você atua, são ofertados cursos de formação continuado sobre Diversidade? Comente

8- Você considera a leitura importante? Por que?

9- O que é “Leitura Literária” para você?

10- Você considera importante trabalhar a Leitura Literária na Educação Infantil? Por quê?

11- Você considera ser possível trabalhar questões de Diversidade por meio da Leitura Literária com crianças na Educação Infantil? Comente

12- Durantes os cursos de formação para os membros da Comissão da Diversidade, práticas de leitura literária são indicadas? Se sim, quais obras são indicadas?

13- Na escola em que você atua, é possível encontrar obras que possam ser utilizadas para abordagem de questões sobre Diversidade com as crianças? Comente

14- Você desenvolve práticas de Leitura Literária para trabalhar a Diversidade com as crianças? Comente

15- Quais obras você utiliza em sua prática para trabalhar Diversidade com as crianças?

16- Você encontra dificuldades em abordar e discutir questões sobre Diversidade com as crianças por meio da Leitura Literária? Explique

17- Quais temas relacionados à Diversidade, você considera essenciais de serem trabalhados com as crianças na Educação Infantil?

18- Além de práticas de Leitura Literária, outros tipos de atividades são utilizadas para discutir Diversidade com as crianças? Quais?

19- Participando dos cursos ofertados aos membros da Comissão da Diversidade, você percebe contribuições à sua formação e prática docentes?

ANEXOS

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE

Prezado (a) Senhor (a),

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa: "**DIREITOS HUMANOS, JUSTIÇA SOCIAL E FORMAÇÃO HUMANA POR ENTRE PÁGINAS DE HISTÓRIAS: PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE DIVERSIDADE E LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**", a ser realizada no curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina.

O objetivo geral da pesquisa é compreender, por meio de percepções docentes, se práticas de leitura estão sendo desenvolvidas na Educação Infantil e se por meio dessas práticas, questões referentes à diversidade têm sido discutidas com as crianças. Em relação aos objetivos específicos, elencamos os seguintes: a) analisar a conceituações acerca da "Diversidade" e da "Leitura Literária", para que possamos compreendê-las de forma objetiva; b) refletir aproximações entre educação, direitos humanos e justiça social, a fim de entender como elas se articulam no processo de formação humana dos sujeitos; c) investigar possíveis intersecções entre Diversidade, Leitura Literária, currículo e formação docente; d) conhecer as políticas públicas do município de Londrina para o trabalho com as questões sobre Diversidade na Educação Infantil; e) refletir sobre percepções e práticas docentes acerca do uso da Leitura Literária para abordagem de questões sobre Diversidade no espaço formativa da Educação Infantil, para que possamos compreender como esse trabalho pedagógico tem contribuído para a formação humana das crianças.

Sua participação é muito importante e ela se dará da seguinte forma: I) assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e II) Participação de entrevistas, fornecendo dados pessoais, profissionais e acadêmicos, bem como indicando as práticas de leitura implementadas por professores/as de Educação Infantil para se trabalhar a Diversidade.

A assinatura do presente termo poderá se dar a partir de assinatura eletrônica ou podendo ainda o participante imprimir o termo, assinar e digitalizar

novamente para ser encaminhado por correio eletrônico ou outra forma digital e ser devidamente arquivado.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a) recursar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para fins acadêmicos deste estudo e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda que o (a) senhor (a) não pagará e nem será remunerado (a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Considera-se como benefício aos participantes da pesquisa que o estudo poderá proporcionar: a) um exercício de problematização no que se refere à construção do conhecimento sobre; b) formação do sujeito leitor Fortalecer e a ampliar as redes de pesquisa no campo das Ciências Humanas que tenham a leitura e práticas pedagógicas na Educação da Infância em tempos de pandemia e pós pandemia para o ensino e a aprendizagem online e presencial como foco de investigação; c) contribuir na formação de sujeitos formadores de leitores, de diferentes localidades do país incluindo zona urbana e rural; d) Ineditismo no pensar as práticas de leitura, com vistas à inovação da produção intelectual, bem como, a oferta de inovação educacional por meio da construção coletiva de material didático-pedagógico, voltados para a introdução de mudanças no contexto escolar e a implementação de ações de leitura significativas; e) Utilizar dados das pesquisas produzidos pelos membros do projeto como subsídio para o aprofundamento de estudos sobre as práticas pedagógicas acerca da leitura desenvolvidas na Escola da Infância em tempos de pandemia; f) contribuir para a elaboração de políticas públicas na área de educação, especificamente em relação a leitura e práticas pedagógicas na Escola da Infância em tempos de pandemia e pós pandemia.

Faz-se necessário ressaltar que, toda pesquisa envolve riscos, ainda que mínimos, ao sujeito quando da participação da coleta de dados. Nesses casos, o pesquisador responsabilizar-se-á em amparar o pesquisado e dar todo o apoio necessário. No caso de risco de ordem física, como por exemplo, sangramentos, dores, mal-estar, e outros, o pesquisador se compromete a dar toda a assistência e

se for o caso, solicitar auxílio dos serviços da área da saúde ainda que de maneira remota, assim como nos casos de sofrimentos psíquicos, tais como dores de cabeça, esgotamento, irritabilidade e outros.

Para não haver riscos de perda dos dados, e em conformidade ao Ofício Circular n° 02/2021/CONEP/SECNS/MS, serão armazenados em drive externo, além de serem impressos e arquivados por meio físico na sala de permanência do pesquisador, sendo excluído todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Sobre essa informação, conforme a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, é obrigação do pesquisador “f) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa". Nesse sentido, todas os dados coletados ficarão armazenados por um período de 5 anos, sob a responsabilidade do pesquisador.

Caso o (a) senhor (a) tenha dúvidas ou necessite de outros esclarecimentos poderá nos contatar por meio das seguintes informações: João Fernando de Araújo (responsável pela pesquisa) pelo telefone (43) 9.9695-5654 ou pelo endereço eletrônico: joaofernandojbt@hotmail.com, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do Laboratório Escola (LABESC), no Campus Universitário, telefone: (43) 3371-5455 ou endereço eletrônico: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (a) senhor (a).

Londrina, de de 2024.

João Fernando de Araújo
Pesquisador responsável

Eu, _____

tendo sido/a devidamente esclarecido/a sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____