

- LIII -

## CONFLITOS ENTRE A MANUTENÇÃO DO/A INFANTIL E O DISPOSITIVO DA ANTECIPAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO NO CURRÍCULO DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Carolina da Silva Caldeira – UFMG (Brasil)

### INTRODUÇÃO

Agitadas, inocentes, tímidas, explosivas, geniais, problemáticas, espertas, confusas, desprotegidas, pequenas, inseguras, mal-criadas, desobedientes, amorosas, brincalhonas, desreguladas, alegres, puras... Essas são algumas das características comumente associadas às crianças na atualidade. Mais do que características inatas aos seres nos anos iniciais de vida, essas nomeações fazem parte de um processo de produção dos/as infantis no tempo atual. Neste trabalho, considero que esses diferentes elementos fazem parte do *dispositivo da infântilidade* que, desde o início da Modernidade, tem operado para produzir infantis.

Diferentemente de autores/as como Ariès (1978) que consideram que a infância foi “descoberta” na Modernidade, compreendo que ela é “uma instância suscitada e tornada necessária pelo funcionamento do dispositivo de infântilidade” (CORAZZA, 2002, p. 79). Dispositivo é entendido aqui, com base em Foucault (2000, p. 244), como “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”, que visa à produção de sujeitos. O *dispositivo de infântilidade* refere-se, então, a “uma série de arranjos fortuitos, que se foram potencializando, segundo interesses, circunstâncias e

relações de poder” (BUJES, 2006, p. 219), com vistas a distinguir crianças de adultos/as, produzindo as diferenças que, supostamente, nomeavam. Ao investigar, ao longo de 2013, um currículo de uma turma de primeiro ano do ensino fundamental da Rede Municipal de Belo Horizonte, foi possível verificar como esse dispositivo opera para manter algumas características infantis construídas ao longo da Modernidade.

Esse não é, porém, o único dispositivo que opera no currículo investigado. Nele é acionado também o *dispositivo de antecipação da alfabetização*. Esse dispositivo refere-se a um aparato que têm sido utilizado para demandar e justificar que a alfabetização das crianças aconteça o quanto antes nas escolas brasileiras, consolidando-se até o final do primeiro ano do ensino fundamental. Para isso, esse dispositivo demanda um *infantil-aluno*, que tem como características a disciplina e a dedicação às tarefas escolares. Na escola em que foi realizada a pesquisa, esses dois dispositivos operam, em alguns momentos entrando em oposição, em outros articulando-se. Sendo assim, o objetivo deste artigo é analisar os conflitos existentes entre o *dispositivo da infanilidade* e o *dispositivo de antecipação da alfabetização* no currículo do 1º ano do ensino fundamental e as posições de sujeito disponibilizadas para os/as infantis.

O argumento desenvolvido é o de que o *dispositivo de antecipação da alfabetização*, para atingir o objetivo de alfabetizar todas as crianças aos seis anos, precisa “apagar” algumas marcas do/a infantil criadas pelo *dispositivo da infanilidade* na modernidade, tais como o gosto pela brincadeira, a curiosidade e a agitação. Isso, porém, não se dá de forma pacífica, o que leva a conflitos no currículo escolar, já que outros aspectos demandados pelo *dispositivo da infanilidade* – como o controle da sexualidade e a necessidade de serem autônomas – são mantidos nesse currículo. Para mostrar como se dá esse processo, o livro “Grande ou pequena” (MEIRELES, 2001) – um dos vários livros de literatura infantil usados na sala de aula – é utilizado como mote para pensar as relações entre os dois dispositivos de poder aqui analisados. Nele, Mariana – a personagem principal – conta as dúvidas pelas quais passa ao ser considerada grande demais para algumas coisas e pequena demais para outras. Parece ser esse o efeito que os conflitos entre esses dispositivos têm no currículo investigado: para algumas coisas, as crianças da turma são consideradas muito pequenas; para outras, elas são consideradas grandes o suficiente. Assim, para a organização deste trabalho, sigo a ideia proposta por Mariana ao final do livro: “já que a dúvida que eu tinha ainda ficou comigo, resolvi me aconselhar, procurar por um amigo. Quero ver se ele me ajuda a

fazer uma listinha. Para isso, já estou grande, para aquilo, pequenininha” (MEIRELES, 2001, p. 30). Faço, assim, duas listas. Na primeira, mostro o que os/as infantis são considerados nesse currículo como grandes o suficiente para realizar. Na outra, evidencio aquilo que eles/as são considerados pequeninhos demais para fazer.

## PEQUENOS DEMAIS PARA SEREM INDEPENDENTES

Os/as infantis aos seis anos são considerados pequenos demais para serem independentes. Eles/as são marcados/as como “dependentes” e, por isso, é preciso fazer um trabalho que os/as leve a “ajudar também o outro, de dar conta sozinho, ser menos dependente, né?” (Entrevista com a professora, 16/05/2013). Ao mesmo tempo, é preciso garantir que a professora que esteja com as crianças de seis anos consiga fazê-las superar essa dependência. Por isso, é preciso que ela também assuma determinada posição de sujeito: a posição de sujeito *professora protetora*. A dependência infantil se caracteriza de variadas formas no currículo investigado e é justificada por meio de diferentes elementos: os/as infantis não conseguem ir até o banheiro (que fica no primeiro andar da escola) sozinhos/as, fazer atividades sem supervisão, utilizar os materiais escolares sem instruções claras, andar livremente pela escola sem um/a adulto/a por perto.

A criança como dependente do adulto/a é uma das marcas mais recorrentemente associadas a ela, desde sua invenção no início da modernidade. Quando são muito pequenas, essa dependência se expressa por sua incapacidade de falar, por não poder usar sua voz para dizer de seus desejos. Infantil é aquele que não fala (CORAZZA, 2002), que ainda não aprendeu a articular a linguagem. Quando são maiores e passam a frequentar a escola a incapacidade de se expressar por meio de outras linguagens – sobretudo a escrita – continua a marcar sua dependência em relação ao adulto. No caso do currículo investigado que opera com o *dispositivo da antecipação da alfabetização* para seis anos, a ausência da capacidade de ler e escrever e de compreender a lógica de funcionamento da escola é apontada como um dos dificultadores para realização do trabalho com esses *infantis-alunos*.

Atuar com crianças de seis anos marcadas como dependentes demanda que as docentes ocupem a posição de sujeito *professora protetora*. As

características que constituem essa posição eram nomeadas na escola como fazendo parte de um “perfil”. Assim, afirma-se que a professora Roberta<sup>52</sup> tem “tem perfil para seis anos porque já trabalhou com educação infantil, tem paciência, sabe alfabetizar” (Diário de campo, 24/04/2013). Esse perfil para educar as crianças de seis anos tem como marcas a paciência, a proteção, o carinho e a habilidade de alfabetizar. Estabelece-se, assim, uma posição de sujeito para as docentes que atuam com crianças pequenas que articula estratégias para governá-las a fim de que elas também possam governar os/as infantis de suas turmas.

A posição de sujeito *professora protetora* serve ao mesmo tempo para estruturar as ações infantis – já que essas professoras teriam mais habilidades para tornar as crianças menos dependentes e alfabetizadas –, como para governar as professoras – pois elas precisam agir conforme estabelecido pelas características demandadas por essa posição. Mas, a lista de coisas que os/as infantis não podem fazer nesse currículo não compreende apenas a dependência. Ela toca também em outros aspectos centrais da subjetividade, tais como as questões relativas à sexualidade.

## PEQUENAS DEMAIS PARA NAMORAR

Os/as infantis de seis anos são considerados pequenos demais para namorar. As normas de gênero e sexualidade articulam-se ao *dispositivo de infantilidade* e fazem com que se estabeleça a norma “criança não namora”. Tal frase é dita explicitamente nesse currículo quando se comenta que Yasmin e João são namorados e ensina-se: “eles são amigos. Criança não namora” (Diário de campo, 11/09/2013). Nesse currículo, é estabelecida uma norma que desqualifica aqueles/as que a transgridem, nomeando-as/os como “assanhados/as”. O raciocínio operado e divulgado é o de que a sexualidade na infância não existe ou pelo menos que ela não deve expressar-se em forma de namoro.

No processo de definição das gentes grandes e das pequenas no currículo investigado, a distinção quanto à sexualidade exerce uma função primordial. A localização da vida sexual na idade adulta foi uma das táticas da técnica de *adultização da sexualidade* que continua operando na

---

<sup>52</sup> Respeitando as regras do Comitê de Ética em Pesquisa e os acordos feitos com os/as pesquisados/as, todos os nomes utilizados neste artigo são fictícios.

contemporaneidade. Como explica Foucault (2006, p. 29), com relação ao sexo das crianças “afirma-se frequentemente que a época clássica o submeteu a uma ocultação”. Estabeleceu-se que o sexo das crianças não deveria ser falado abertamente. Porém, “o próprio mutismo, aquilo que se recusa dizer ou que se proíbe mencionar” (FOUCAULT, 2006, p. 30) faz parte de um processo de inserção dessas práticas em um dispositivo que atua no sentido de infantilizar as crianças.

No currículo do primeiro ano do ensino fundamental, a *norma* quanto à sexualidade infantil funciona no sentido de mostrar que na infância não se namora, mas que quando forem adultos/as, eles/as deverão demonstrar interesse pelo outro sexo e namorar. Nessa direção, no mesmo currículo que estabelece que “criança não namora”, há uma série de outros ensinamentos que apresentam o namoro como possibilidade. Em parlendas – pretensamente utilizadas para alfabetizar, mas que ultrapassam em muito essa tarefa – pergunta-se: “Com quem você pretende se casar? Loiro, moreno, careca, cabeludo, soldado, ladrão, qual é a letra do seu coração” (Diário de campo, 11/09/2013). Assim, ao mesmo tempo em que se diz que aquela não é a idade para namorar, ensina-se que, no futuro o namoro existe. A norma de que é preciso ser criança, preservando a pureza e a inocência, funciona ao lado da noção de que o namoro deve estar no horizonte infantil, para quando elas deixarem de ser crianças.

## **GRANDES O SUFICIENTE PARA COMPORTAR-SE ADEQUADAMENTE**

Ter seis anos e frequentar o primeiro ano do ensino fundamental significa aprender uma série de regras que fazem parte do ambiente escolar. No currículo investigado, é preciso aprender a se comportar, assumindo a posição de sujeito *criança comportada*. O comportamento inadequado tem três marcas principais: a falta de atenção, a conversa e o desrespeito aos combinados.

Prestar atenção é fundamental para atingir aquilo que é a meta principal desse currículo: a alfabetização. Afinal, como se ensina nesse currículo: “A gente está aqui na escola para estudar, não está? Se a gente não faz isso, alguma hora a gente vai ter que fazer, não vai? Para aprender...” (Diário de campo, 09/05/2013). Para consolidar essa aprendizagem, durante uma atividade em dupla pergunta-se e imediatamente responde-se nesse currículo: “Só que para aprender, a gente precisa ter o que? Atenção.” (Diário de campo, 09/05/2013).

Para garantir a atenção como marca do/a infantil-aluno/a esse currículo aciona uma *técnica de concentração*, que estabelece que nos momentos de ensino é preciso “abrir bem os olhos, abrir bem os ouvidos, fechar bem a boca e concentração total aqui” (Diário de campo, 04/05/2013). Essa técnica é operacionalizada por meio de variados procedimentos, tais como o *castigo*. Aqueles/as que não se concentram para fazer as atividades ficam sem recreio, perdem o momento da brincadeira ou não podem participar de todas as atividades. Além disso, aciona-se também um *procedimento de culpabilização* das crianças, como quando se diz: “Quando a gente não concentra, a gente perde a hora do jogo, de informática, de brincadeira. Até porque a culpa não é nem da professora. É das crianças que preferem brincar e bagunçar na hora de concentrar”(Diário de campo, 27/05/2013).

Aliado à falta de concentração, a conversa e o descumprimento dos “combinados” aparecem como duas marcas infantis que são combatidas no currículo investigado. Assim, se elas são apresentadas como tendo a agitação como uma de suas marcas, essa marca precisa ser retirada para que eles/as se tornem bons/boas alunos/as, pois, como afirma Corazza (2002), a relação com os/as infantis na Modernidade sempre se deu ao modo de uma gangorra: de um lado privilegiam-se as características deles/as, elegendo “a infância como o período que contém a chave explicativa para o que somos, pensamos, sentimos; de outro, fazemos de tudo para que os infantis deixem de ser infantis” (CORAZZA, 2002, p. 196).

Ser aluno/a no primeiro ano do ensino fundamental, nos momentos em que opera o *dispositivo de antecipação da alfabetização*, implica em deixar de ser criança, deixar de ter características atribuídas às crianças, como a agitação. Foucault (1999, p. 117) afirma que no século XVI era preciso “expulsar o camponês do soldado” para que esse último fosse formado. De modo semelhante, é preciso expulsar o/a infantil do aluno/a para que ele/a seja alfabetizado e esteja na norma estabelecida pelo currículo de ampliação do ensino fundamental. Para esse processo de expulsão, uma das marcas que precisa ser apagada refere-se à brincadeira, como mostramos no próximo item da nossa lista.

## **GRANDES DEMAIS PARA BRINCAR**

A associação “infantis = brincadeira” é primordial no funcionamento do *dispositivo de infantilidade* que, desde que passou a operar produzindo crianças,

fez circular a ideia de que “sempre que se pensasse nelas, as associasse com isto e se dissesse: –É de brincar e jogar que as pequenas mais gostam!” (CORAZZA, 2002, p. 60). A construção da infância passa pela separação dos jogos como coisas características dessa etapa, enquanto a maturidade estaria destinada a outras situações (ARIÈS, 1978). Diversos espaços que operam com o *dispositivo da infantilidade* na atualidade divulgam o discurso segundo o qual a brincadeira e o brinquedo são fundamentais para a infância. É claro que o currículo do primeiro ano, como um dos elementos desse dispositivo, não iria se posicionar ostensivamente contra a brincadeira. Dessa forma, ela é estimulada em alguns momentos. Na turma investigada, a sexta-feira era o “dia do brinquedo”. Nesse dia, as crianças podiam levar um brinquedo de casa e tinham um tempo para usá-lo em sala de aula.

Além disso, a brincadeira e os jogos são usados para que certas aprendizagens sejam produzidas. Eles são empregados, por exemplo, para ensinar a ler e escrever, em uma articulação entre o *dispositivo de antecipação da alfabetização* e o *dispositivo de infantilidade*. Jogos como “Mais uma”, “Troca letras”, “Caça-Rimas”, “Batalha de palavra” e “Palavra dentro de palavra” estão presentes na sala de aula e são utilizados como atividades cotidianas para garantir a alfabetização. As brincadeiras, entretanto, são reorganizadas e inseridas em uma lógica que, embora não desconheça sua importância, as coloca em segundo plano. Assim, ensina-se “Nosso lema, Gustavo, é: primeiro a atividade, depois a brincadeira” (Diário de campo, 17/08/2013). Questiona-se e responde-se imediatamente: “dá pra gente aprender a ler brincando? Dá, mas o tempo todo não dá não” (Diário de campo, 27/05/2013). A brincadeira pode até estar presente no currículo que opera com o *dispositivo de infantilidade*, mas ela é considerada menos importante quando se tem como demanda principal garantir a alfabetização das crianças aos seis anos.

Isso não significa, porém, que não haja resistências. Justamente porque se estabelece a norma de que *não se deve brincar*, uma série de transgressões são realizadas, mostrando a resistência infantil, tanto ao modo como o jogo é trabalhado na sala de aula, como às restrições com relação ao tempo de seu uso. Dessa maneira, quando se entregam, por exemplo, os jogos que servem para alfabetizar e uma criança pega um que não gosta ela o transforma em outra coisa, como quando Gustavo pegou o jogo Cruza letras. Ele pede para trocar pelo jogo da memória. A professora não deixa. O menino usa o jogo como se fosse uma arma (Diário de campo, 29/06/2013). Quando não se tem uma bola de futebol, usa-se um tubo vazio de cola levado da sala de aula para brincar no

recreio (Diário de campo, 03/09/2013). Se não há bonecas, é possível fazer uma com o agasalho de frio do uniforme escolar (Diário de campo, 27/09/2013). Os/as infantis resistem, assim, às regras que colocam o brincar como algo para o qual já são grandes demais. Mostram que o exercício do poder não se dá sem resistência.

Os diferentes elementos que compõem o *dispositivo da infântilidade* no currículo do primeiro ano mostram como sua atuação ainda é marcante na contemporaneidade. Contrariamente, o *dispositivo de antecipação da alfabetização* tem atuado para apagar algumas dessas marcas no primeiro ano. Como argumento neste artigo, há conflitos claros entre os dois, já que um luta para manter certas características (como a dependência infantil, o apreço pelas brincadeiras e o controle da sexualidade) e outro demanda o apagamento de algumas características, estabelecendo uma criança bem comportada, dependente e pouco agitada. Aprender a lidar com esses conflitos significa compreender, como afirma a Mariana do livro citado no início deste artigo que, “pelo que entendi, em minha vida inteirinha, para umas coisas serei grande, para outras, pequenininha”. Afinal, é nessa dupla lógica que, ao longo da história da Modernidade, se produziram modos de ser infantil em sua articulação com os/as adultos/as e com a escola. É ela que vemos proliferar no currículo destinado à alfabetização de crianças no primeiro ano do ensino fundamental, marcando os/as infantis ora como grandes, ora como pequenos/as.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1978.

BUJES, Maria Isabel. Outras infâncias. In: SOMMER, Luís Henrique. BUJES, Maria Isabel. *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Editora da ULBRA, 2006, p. 217-232.

CORAZZA, Sandra. *Infância & educação: era uma vez...quer que conte outra vez?*. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. São Paulo: Graal, 2006.



FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: MACHADO, Roberto. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000, p. 243-276.

MEIRELLES, Beatriz. *Grande ou pequena*. São Paulo: Scipione, 2001.

SERRES, Michel. *Polegarzinha*. Uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SIBILIA, Maria Paula. A escola no mundo hiper-conectado: Redes em vez de muros? *Matrizes* (USP. Impresso), v. 5, p. 195-211, 2012.