



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
Conhecimento e Inclusão Social em Educação  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG

Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação

**DISPOSITIVOS DA INFANTILIDADE E DA ANTECIPAÇÃO DA  
ALFABETIZAÇÃO NO CURRÍCULO DO 1º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: conflitos, encontros, acordos e disputas na formação das crianças  
de seis anos**

**Aluna:** Maria Carolina da Silva Caldeira  
**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marlucy Alves Paraíso

Belo Horizonte  
2016

Maria Carolina da Silva Caldeira

**DISPOSITIVOS DA INFANTILIDADE E DA ANTECIPAÇÃO DA  
ALFABETIZAÇÃO NO CURRÍCULO DO 1º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: conflitos, encontros, acordos e disputas na formação das crianças  
de seis anos**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG, Linha de Pesquisa Currículos, Culturas e Diferença, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marlucy Alves Paraíso, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Belo Horizonte

2016

## FICHA CATALOGRÁFICA

C146 Caldeira, Maria Carolina da Silva, 1983-

T Dispositivos da infatilidade e da antecipação da alfabetização no currículo do 1o ano do ensino fundamental: conflitos, encontros, acordos e disputas na formação das crianças de seis anos / Maria Carolina da Silva Caldeira. - Belo Horizonte, 2016.

263 f., enc, il..

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Educação.

Orientadora: Marlucy Alves Paraíso.

CDD- 375

## **BANCA EXAMINADORA**

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marlucy Alves Paraíso – UFMG**  
Orientadora

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Clarice Saete Traversini – UFRGS**  
Examinadora Externa

**Prof. Dr. Marlécio Maknamara da Silva Cunha – UFRN**  
Examinador Externo

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Isabel Cristina Alves da Silva Frade – UFMG**  
Examinadora Interna

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Mônica Correia Baptista – UFMG**  
Examinadora Interna

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Santuza Amorim Silva – UEMG**  
Suplente Externa

**Prof. Dr. Ademilson de Sousa Soares – UFMG**  
Suplente Interno

“É só isso  
Não tem mais jeito  
Acabou  
Boa sorte!”

(Vanessa da Mata, trecho da Música Boa sorte)

## AGRADECIMENTOS

### **“E hoje em dia, como é que se diz: ‘Eu te amo’? (Legião Urbana, Vamos fazer um filme)”**

Esses agradecimentos são a minha forma de dizer o quanto amo cada um/a que esteve presente ao longo destes quatro anos, auxiliando de variadas formas na escrita desta tese. Foram inúmeras as pessoas que me ajudaram, estimularam e fizeram com que este estudo fosse mais leve. Obrigada por estarem comigo nessa jornada! Em especial, agradeço:

À minha mãe Conceição e ao meu pai Vicente (*in memoriam*) por tudo que, ao longo da vida, fizeram por mim. O amor de vocês e a luta constante para que eu pudesse estudar foram imprescindíveis para que eu chegasse ao doutorado. Amo vocês mais do que qualquer palavra pode dizer!

Ao Thiago Caldeira, esposo amado e companheiro presente, pelo afeto e pelo carinho nos momentos de escrita, por acreditar em mim mais do que eu mesma, por consertar os inúmeros “paus” que o computador deu ao longo da escrita desta tese e por fazer com que esses últimos quatro anos fossem mais prazerosos e divertidos. Te amo tanto!

À minha família, que sempre torce por mim, mesmo que a distância. Particularmente, agradeço ao Brendo, irmão que alegria a minha vida há tantos anos e à Tia Tamira, por manter minha casa em ordem, tornando possível que eu estudasse com menos preocupações.

À melhor orientadora do Universo, Marlucy Paraíso, por tudo que me ensina desde a graduação. Você mudou a minha vida e sou eternamente grata por isso! Obrigada pelas leituras atentas, pelas orientações cuidadosas e pela sua amizade. Obrigada, também, por ser um exemplo de professora, orientadora e ser humano! Quando eu crescer, quero ser igual a você!

À professora Roberta e aos/às seus/suas alunos/as, que me receberam com todo carinho e que possibilitaram que este estudo fosse realizado. Obrigada por me permitirem aprender tanto com vocês!

Aos/Às meus/minhas colegas e amigos/as do grupo de orientação, Aline Nicolino, Camila, Claudiane, Daniela, Erika, Gabriela, João, Maíra, Maria Elena, Tayline e Vândiner, pela leitura dos meus textos, pelos aprendizados que compartilhamos juntas/os, pelos encontros alegres e por provarem a cada dia que é possível construir relações de companheirismo e amizade no meio acadêmico, que tantas vezes estimula a competição. Vocês estão presentes em cada página desta tese e da minha vida!

Ao GECC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Culturas) pelo foco constante nos estudos, pela alegria de compreender (ou não) Foucault juntos/as, pelas

risadas e pelo carinho. Aline Ferreira, Aline Nicolino, Camila, Claudiane, Erika, Gabriela, Gislene, Jéssica, Suelen, João, Rafaela, muito obrigada pelas leituras e pelos aprendizados compartilhados, pelas conversas mais loucas pessoalmente e virtualmente e por me estimularem naqueles momentos em que a escrita é dura e a inspiração não vem. #AmoVocês #Foco #NósNãoTemos.

Às minhas amigas que, de diversas maneiras, estiveram presentes ao longo destes quatro anos, torcendo, rezando, vibrando, dando sugestões e tornando minha vida melhor: Clara Amaral, Daniela Freitas e Shirlei Sales, que, desde a graduação e o mestrado, estão comigo tornando minha vida muito mais linda; Cleide Sousa com quem compartilhei teorias malucas, reflexões sobre a vida e aulas de yoga imprescindíveis para minha sanidade mental e para que a coluna ficasse no lugar após muitas horas de escrita; Ana Cristina, minha amiga desde que me entendo por gente, pela sua alegria e bondade e por colocar Angelina, minha amada afilhada, em minha vida, tornando-a mais alegre; Pollyanna Souza e Paulo Antunes que, com conversas presenciais e virtuais, me estimulam, me fazem gargalhar e me lembram diariamente do quanto é bom ser professora e levar amigos/as ao longo da vida; Danielle Carvalhar, que desde o projeto me estimulou e deu sugestões, que ouviu minhas lamentações, que fez vários *abstracts* e que é minha Dupla nessa vida! Amo vocês, amig@s querid@s!

Às minhas colegas e aos meus colegas do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG pelo apoio a este estudo e por lutarem cotidianamente pela construção de uma educação básica de qualidade. Agradeço, sobretudo, às minhas colegas do Núcleo Básico, pelo esforço para garantir a minha liberação do trabalho para que eu pudesse dedicar-me exclusivamente ao Doutorado. A licença que tive ao longo de 2014 foi fundamental para que este estudo fosse concluído.

Ao professor Marlécio Cunha Maknamara e às professoras Isabel Cristina Alves da Silva Frade e Mônica Correia Baptista pelas fundamentais contribuições a este estudo no momento da qualificação. Agradeço também pelos esforços por ele/as desprendidos para participarem da defesa da tese e amplio minha gratidão às professoras Clarice Salette Traversini e Santuza Amorim Silva e ao professor Ademilson de Sousa Soares por participarem desse momento tão importante em minha formação.

Aos/às professores/as da Faculdade de Educação da UFMG que tanto me ensinam desde a graduação e que são responsáveis pela professora e pela pessoa que eu sou hoje. Igualmente, agradeço aos/às funcionários/as dessa instituição, em especial da Secretaria da Pós-Graduação e da Biblioteca.

A todos/as meus/minhas alunos/as ao longo desses dez anos de docência, minha gratidão e meu amor por tanto me ensinarem, por me motivarem a buscar respostas e por me apoiarem de diversas maneiras. Vocês me fazem a cada dia acreditar que a educação é um ato de amor!

A Deus, que é todo amor que há no mundo!

## RESUMO

**DISPOSITIVOS DA INFANTILIDADE E DA ANTECIPAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO NO CURRÍCULO DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:** conflitos, encontros, acordos e disputas na formação das crianças de seis anos

A alfabetização e o letramento das crianças brasileiras estão no centro de alguns dos principais debates na educação contemporânea. Para garantir que isso ocorra, a antecipação da alfabetização para seis anos de idade – por meio da ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração – e a construção de um currículo que tenha a alfabetização como foco aparecem como duas das principais estratégias atuais para os primeiros anos escolares. Nesta tese, tomo como objeto de estudo um currículo de uma turma de primeiro ano de ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte, com o objetivo de investigar como funciona e que efeitos tem a antecipação da alfabetização no currículo, nas docentes e nas crianças, assim como que relações de poder e modos de subjetivação são nele acionados. Por meio de uma pesquisa que articulou elementos da etnografia educacional pós-moderna e da análise de discurso de inspiração foucaultiana, foi possível constatar que, no currículo do primeiro ano do ensino fundamental, opera o *dispositivo de antecipação da alfabetização*, que antecipa saberes, conhecimentos, regras e valores comumente ensinados nos anos posteriores de escolarização, com o objetivo de produzir uma criança alfabetizada já ao final do primeiro ano de escolarização. Foi possível constatar, também, que atua, nesse currículo, concomitantemente, o *dispositivo da infância*. Esse dispositivo, desde o início da Modernidade, tem operado com uma multiplicidade de discursos, regras, instituições etc. para produzir um/a infantil que seja ao mesmo tempo diferente e dependente dos/as adultos/as. Esta tese mostra que há um conflito no currículo do primeiro ano do ensino fundamental, pois o *dispositivo da antecipação de alfabetização* precisa, para se efetivar, eliminar algumas marcas dos/as infantis, enquanto o *dispositivo da infância* opera para garantir que os/as infantis permaneçam com as características de que foram dotados ao longo da Modernidade. A tese geral aqui desenvolvida é a de que o *dispositivo da antecipação da alfabetização* e o *dispositivo da infância* disputam espaço no currículo do primeiro ano do ensino fundamental e, nesse processo, acionam saberes, conhecimentos, práticas, tecnologias, técnicas e procedimentos diversos que produzem múltiplas e conflitantes posições de sujeito. Tais posições articulam geração, profissão, religião, gênero, tempo e também sentimentos para efetivar a alfabetização das crianças aos seis anos de idade, sem desconstruir totalmente, o/a infantil produzido pela Modernidade.

**Palavras-chave:** Currículo; Alfabetização; Dispositivo da Infância; Ensino Fundamental.



## ABSTRACT

**CHILDISHNESS AND EARLY LITERACY DEVICES IN THE CURRICULUM FOR THE 1ST YEAR OF FUNDAMENTAL EDUCATION:** conflicts, encounters, agreements and disputes in the education of six-year-old children

The literacy of Brazilian children is at the core of some of the main debates on contemporary education. To ensure this, the anticipation of literacy to the age of six - through the extension of Fundamental Education to nine years in length - and the creation of a curriculum that focuses on literacy stand out as two of the main current strategies for early school years. In this thesis, I have used as an object of study a curriculum for the first-year of Fundamental Education at a public school in the city of Belo Horizonte, in order to investigate how it works and what effects early literacy has on the curriculum, teachers and children, as well as what power relations and modes of subjectivity are triggered by it. Through research using elements of postmodern educational ethnography and Foucault-inspired discourse analysis, it was found that the curriculum of the first year of Fundamental Education operates the *early literacy device* that anticipates knowledge, skills, rules and values commonly taught in the later years of schooling, with the goal of producing a literate child at the end of the first year of school. It was also found that the *childishness device* also concurrently operates in this curriculum. This device has worked with a multitude of speeches, rules, institutions, etc. from the beginning of Modernity to produce a child that is both different from and dependent on adults. This thesis shows that there is a conflict in the curriculum of the first year of Fundamental Education, because the *early literacy device* needs to eliminate some children marks in order to be effective, while the *childishness device* works to ensure that children preserve the characteristics they have been endowed with in Modernity. The general thesis developed here is that the *early literacy device* and the *childishness device* jostle for space in the curriculum of the first year of Fundamental Education, and in the process, they trigger learning, knowledge, practices, technologies, techniques and procedures that create multiple and conflicting subject positions. Such positions articulate generations, profession, religion, gender, time and also feelings to apply the literacy of children at six years of age, without totally deconstructing the child produced by Modernity.

**Keywords:** Curriculum; Literacy; Childishness device; Fundamental Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1:</b> Escritas espontâneas de duas crianças da turma pesquisada respondendo à pergunta “O que eu aprendi esse ano?” .....	100
<b>Figura 2:</b> Questões da 2ª avaliação semestral aplicada na turma em 12/07/2013 .....	111
<b>Figura 3:</b> Atividade produzida para ser usada no “Reforço” .....	115
<b>Figura 4:</b> Atividades de leitura com base no texto “A vaca Rebeca” .....	125
<b>Figura 5:</b> Cruzadinha sobre brincadeiras da apostila “O mundo ao meu redor” .....	136
<b>Figura 6:</b> Atividade de escrita sobre brincadeiras da apostila “O mundo ao meu redor” .....	137
<b>Figura 7:</b> Desenhos e escritas de duas crianças no verso da apostila .....	138
<b>Figura 8:</b> Atividade da apostila “É o bicho” .....	139
<b>Figura 9:</b> Atividade da apostila “O mundo ao meu redor” .....	152
<b>Figura 10:</b> Página do livro “Tudo bem ser diferente” .....	157
<b>Figura 11:</b> Atividade sobre profissões da apostila “O mundo ao meu redor” ...	169
<b>Figura 12:</b> Atividade sobre corpo da apostila “Meu corpo” .....	173
<b>Figura 13:</b> Tirinha colado no calendário do mês de outubro .....	180
<b>Figura 14:</b> Atividade colada no caderno de uma das crianças .....	216
<b>Figura 15:</b> Texto entregue para as crianças .....	217
<b>Figura 16:</b> A professora assentada na cadeira de uma das crianças para auxiliá-la a copiar o texto .....	223

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO: Dispositivo da infanilidade e a antecipação da alfabetização no currículo do primeiro ano do ensino fundamental .....</b>	<b>13</b>
<b>PARTE 1 – Ferramentas teórico-metodológicas para analisar o <i>dispositivo da antecipação da alfabetização</i> e o <i>dispositivo da infanilidade</i> em um currículo do primeiro ano do ensino fundamental .....</b>	<b>21</b>
<b>1 Referencial teórico: as ferramentas teórico-analíticas para a construção da investigação.....</b>	<b>22</b>
1.1 Teorias pós-críticas de currículo e os conceitos para a problematização de um currículo para o primeiro ano do ensino fundamental .....	22
1.2 O <i>dispositivo de infanilidade</i> e o infantil .....	31
<b>2 As condições de emergência do <i>dispositivo da antecipação da alfabetização</i> ..</b>	<b>36</b>
2.1 Entre métodos e testes: a idade da maturidade .....	40
2.2 As hipóteses que não têm idade .....	45
2.3 No mundo da escrita desde o nascimento .....	53
2.4 Idade de brincar, de cantar, de experimentar, de movimentar, mas não de se alfabetizar .....	57
<b>3 Etnografia educacional e análise de discurso de inspiração foucaultiana: uma bricolagem metodológica para investigar um currículo do primeiro ano do ensino fundamental .....</b>	<b>62</b>
3.1 Uma borracha para desmanchar as fronteiras e apagar as incongruências..	64
3.2 Escrever e descrever: cadernos de campo, descrição densa e anatomia dos detalhes .....	71
3.3 Recortar e colar: perspectivismo e estranhamento de si para a escrita etnográfica .....	80
<b>PARTE 2 – Um currículo entre o <i>dispositivo da antecipação da alfabetização</i> e o <i>dispositivo de infanilidade</i>.....</b>	<b>89</b>
<b>4 As práticas para produzir a alfabetização: discursos e dispositivos em disputa no currículo .....</b>	<b>90</b>
4.1 Conhecimentos <i>psi</i> e modos de pensar infantis: as práticas para produzir o/a aluno/a alfabetizado/a .....	92
4.2 Currículo e avaliação: articulação entre discursos e relações de poder para produzir a <i>professora condutora</i> .....	102
4.3 Espaços de confinamento e a pressão pela alfabetização .....	113
<b>5 Tensões entre os saberes das disciplinas escolares e a alfabetização no currículo do primeiro ano .....</b>	<b>120</b>

5.1 Práticas escolares de letramento: conflitos entre o que se lê e quando se lê .....	122
5.2 Os saberes das disciplinas escolares .....	131
<b>6 Literatura infantil no currículo do primeiro ano: discursos em disputa para produzir o/a aluno/a leitor/a e a professora mediadora .....</b>	<b>141</b>
6.1 Apreciação e interpretação: o discurso do <i>letramento literário</i> na sala de aula .....	143
6.2 A literatura infantil e o trabalho com as disciplinas escolares: desestabilizando o <i>dispositivo de antecipação da alfabetização</i> ? .....	151
6.3 Diversidade e literatura: preceitos morais no currículo do primeiro ano ...	156
<b>PARTE 3 – Modos de subjetivação e o currículo do primeiro ano: que sujeito esse currículo quer? .....</b>	<b>163</b>
<b>7 Tecnologias de gênero, <i>dispositivo de infantilidade e antecipação da alfabetização</i>: conflitos na produção de corpos generificados .....</b>	<b>164</b>
7.1 A técnica da distinção no currículo para o ensino das palavras e da linguagem generificada .....	167
7.2 As cores do gênero: técnica da distinção para construção de corpos generificados .....	172
7.3 “Agora eu não sou uma professora heteronormativa”: técnica da responsabilização para produção de sujeitos generificados na alfabetização .....	180
<b>8 Grande ou pequena? Conflitos entre a manutenção do/a infantil e o <i>dispositivo da antecipação da alfabetização</i> .....</b>	<b>187</b>
8.1 Pequenos demais para.....	189
8.1.1 Serem independentes .....	189
8.1.2 Namorar .....	194
8.1.3 Passar o dia todo na escola .....	196
8.2. Grandes demais para.....	201
8.2.1 – Comportar-se .....	201
8.2.2 – Brincar .....	204
<b>9 Onde tem fada, tem bruxa: posições de sujeito usadas para classificar e governar infantis e docente no currículo do 1º ano .....</b>	<b>208</b>
9.1 A <i>professora rígida</i> e o <i>infantil levado</i> : uma bruxa malvada para conduzir os/as infantis? .....	210
9.2 <i>Fadas transgressoras</i> para movimentar o currículo e aprimorar o <i>dispositivo da infantilidade</i> .....	219
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>228</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>233</b>

<b>APÊNDICES .....</b>	<b>255</b>
Apêndice A .....	255
Apêndice B .....	257
Apêndice C .....	259
Apêndice D .....	260
Apêndice E .....	262

## **DISPOSITIVO DA INFANTILIDADE E DA ANTECIPAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO NO CURRÍCULO DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

A discussão acerca da alfabetização e do letramento das crianças brasileiras está no cerne de alguns dos principais debates contemporâneos sobre a educação. Representantes políticos defendem que é fundamental garantir a alfabetização das crianças até os oito anos, pois, se isso não ocorrer, “todo o processo de aprendizado no futuro fica comprometido<sup>1</sup>”. Documentos oficiais estabelecem que é necessário “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental<sup>2</sup>”. Organizações não-governamentais apontam que “a alfabetização e o letramento são processos longos, mas perfeitamente passíveis de serem atingidos em um nível básico após a passagem da criança pela educação infantil e pelos anos iniciais do ensino fundamental<sup>3</sup>”. Pactos são estabelecidos para garantir “a alfabetização na idade certa”, já que “todos os estudantes devem estar alfabetizados ao fim do 3º ano do ensino fundamental, aos 8 anos de idade<sup>4</sup>”.

A ênfase na necessidade da alfabetização é recorrente na história da educação brasileira, como evidenciam diferentes legislações educacionais. A Lei Geral do Ensino, de 1827, citada por Frade (2010a), a primeira após o fim da colonização no Brasil, por exemplo, define “que os professores ensinarão a ler, escrever e as quatro operações básicas de aritmética” (BRASIL, 1827<sup>5</sup>). No final do Império, com a Lei Saraiva de 1882, “o fato de a maioria da população brasileira não saber ler e escrever passou a constituir problema” (FERRARO, 2004, p. 197). O valor da alfabetização na educação

---

<sup>1</sup> Trecho do discurso de posse do então ministro da Educação, Aloízio Mercadante, em 24/01/2012. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/01/24/mercadante-anuncia-programa-de-alfabetizacao-de-criancas-com-ate-oito-anos-de-idade.htm>>. Acesso em: 13 out. 2012.

<sup>2</sup> Quinta meta do Plano Nacional de Educação (PNE), que deve vigorar de 2014 a 2024. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 16 mar. 2015.

<sup>3</sup> Segunda meta apresentada pela ONG “Todos pela Educação”, movimento que tem como objetivo contribuir para que o Brasil garanta, a todas as crianças e jovens, o direito à educação básica. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

<sup>4</sup> Trecho do Pacto assinado entre o Ministério da educação e 5.182 municípios brasileiros (93,2% do total). Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2012/09/24/mec-lanca-pacto-para-alfabetizar-aos-8-anos.htm>>. Acesso em: 13 out. 2012.

<sup>5</sup> BRASIL. Lei Geral do Ensino. 1827. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm)>. Acesso em: 05 jan. 2016.

brasileira é tão grande que Soares (2009, p. 118) afirma que “a história da alfabetização é a história da escola”.

Essa importância reiterada de inúmeras formas ganha novo fôlego e outro foco com a inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental. Determinada pela Lei 11.114 de 16 de maio de 2005<sup>6</sup> e consolidada com a Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006<sup>7</sup>, a criação de mais um ano para o ensino fundamental apresenta para os/as professores/as, gestores/as e familiares das crianças uma série de questões, entre as quais se destaca o papel da alfabetização e do letramento nessa etapa do ensino. Afinal, se um dos objetivos buscados com mais afinco pela educação brasileira atual refere-se à alfabetização das crianças até os oito anos, é necessário garantir a “inserção das crianças na cultura escrita, a alfabetização, meta dos primeiros anos do ensino fundamental” (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 79).

Definir qual deve ser o foco dessa etapa de ensino gera controvérsias até mesmo entre os/as pesquisadores/as do tema. Por um lado, estudiosos/as defendem “que o aprendizado da linguagem escrita, desde a mais tenra idade, se constitui numa ferramenta fundamental para assegurar às crianças, como atores sociais que são, sua inclusão na sociedade contemporânea” (BAPTISTA *et al.*, 2009, p. 14). Por outro lado, há aqueles/as que afirmam que a ênfase na alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental “pode sugerir uma tentativa subliminar de acelerar ou reduzir os tempos da infância” (ARELARO *et al.*, 2011, p. 48).

O debate sobre o lugar que as práticas de alfabetização e letramento devem ocupar no primeiro ano do ensino fundamental envolve, certamente, uma decisão sobre o currículo. Afinal, está em discussão o mote central desse campo: “qual conhecimento deve ser ensinado” (SILVA, 2001, p. 14) nos anos iniciais do ensino fundamental? Isso fica evidente, inclusive, nos documentos que norteiam a inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental. Neles, afirma-se a necessidade de romper com o modelo curricular disciplinar e construir novos padrões de qualidade, pois “um novo ensino fundamental requer um currículo novo” (BRASIL, 2009, p. 14). Define-se, também, que “a escola deve assegurar um currículo adequado às novas exigências de aprendizagens dessas crianças” (BRASIL, 2009, p. 23) que antes estavam fora da escola ou na

---

<sup>6</sup> A referida Lei tornou obrigatória a matrícula das crianças a partir dos seis anos de idade no ensino fundamental.

<sup>7</sup> A Lei 11.274/2006 ampliou o ensino fundamental de oito para nove anos, com início a partir dos seis anos de idade.

educação infantil. Os mesmos documentos estabelecem, ainda, que um dos objetivos para a ampliação do ensino fundamental refere-se à necessidade de “assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento” (BRASIL, 2009, p. 5). Outro objetivo seria “qualificar o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização e do letramento nos três anos iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2008, p. 1), garantindo maior qualidade ao ensino. Para justificar a ampliação, recorre-se, também, aos dados de avaliações internacionais e nacionais para evidenciar que os/as alunos/as do ensino fundamental “apresentam resultados insatisfatórios, para não dizer constrangedores, tanto no que se refere ao letramento quanto aos conhecimentos básicos de Matemática” (BRASIL, 2005, p.6). Nesse sentido, os documentos afirmam que “é quase unânime a percepção dos pedagogos, confirmada pela experiência internacional, de que a **‘idade própria’ do início da alfabetização é a de seis e não a de sete anos**” (BRASIL, 1998, p. 5, grifo meu). Embora os documentos que determinem a ampliação do ensino fundamental afirmem que “a alfabetização não pode ser o aspecto único” (BRASIL, 2004a, p. 22) trabalhado no primeiro ano, há uma ênfase nessa área de conhecimento e uma discussão sobre a importância de garantir a efetividade do trabalho com a linguagem escrita para as crianças de seis anos. Isso se expressa, por exemplo, na publicação de materiais específicos para o ensino da língua escrita<sup>8</sup>, o que não é feito com nenhum outro componente curricular trabalhado no primeiro ano do ensino fundamental.

Essa ênfase na alfabetização e no letramento está presente também em artigos acadêmicos que analisam o ensino fundamental de nove anos<sup>9</sup>. Na maioria deles, a postura no que se refere à alfabetização e ao letramento é de defesa. Aponta-se que, com a ampliação da permanência na escola, é possível “assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar e maiores oportunidades de aprender [...] especialmente, maior tempo para a aprendizagem da alfabetização e do letramento das crianças de seis anos de idade” (DANTAS; MACIEL, 2010, p. 160). Em vários textos

---

<sup>8</sup> Ver o livro publicado pelo MEC “A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos” ou as orientações produzidas para a Prefeitura de Belo Horizonte intituladas “Organização da Alfabetização no Ensino Fundamental de 9 anos”.

<sup>9</sup> Foram analisados quatorze artigos publicados em periódicos Qualis A1 da CAPES, a saber: *Cadernos de Pesquisa, Educação e Sociedade, Educação e Pesquisa, Pró-posições, Revista Brasileira de Educação e Educação em Revista*. A busca filtrou artigos publicados entre 2006 (ano de criação da política de ampliação do Ensino Fundamental) e 2013. Foram encontrados trabalhos apenas nas revistas *Educação e Sociedade e Educação e Pesquisa*.



sobre o assunto, afirma-se que a inclusão das “crianças de seis anos no ensino fundamental é importante conquista para as populações infantis e suas famílias” (KRAMER, 2006, p. 799). Isso ocorre porque, ao inserir as crianças na etapa da escolarização obrigatória, garantem-se para as camadas pobres da população os mesmos direitos que as camadas médias e altas já tinham no que se refere ao acesso à escolarização e à cultura escrita. Sendo assim, ao incluir as crianças de seis anos no ensino fundamental, o que se pretende é “oportunizar às crianças das escolas públicas, geralmente provenientes dos setores de mais baixa renda da população, maior igualdade na idade de acesso à educação escolar” (SANTOS; VIEIRA, 2006, p. 777). Parte-se do entendimento de que, historicamente, no Brasil, quando se fala em educação infantil, etapa na qual estavam incluídas as crianças de seis anos anteriormente, pode-se afirmar que “às crianças pobres são destinados serviços de cuidado e assistência social e às crianças de classe média e alta a submissão a processos preparatórios de inserção ao ensino fundamental (EF)” (PANSINI; MARIN, 2011, p. 89). Assim, garantir que todas as crianças de seis anos estejam no ensino fundamental, tendo acesso a um currículo no qual são priorizadas questões relativas à alfabetização e ao letramento, seria um modo de homogeneizar esse processo, possibilitando condições de igualdade e de oportunidades.

Legislações, discursos pedagógicos, preceitos morais, instituições, enunciados científicos são alguns dos elementos acionados no processo de ampliação do ensino fundamental e que constituem aquilo que nomeio nesta tese de *dispositivo de antecipação da alfabetização*. Dispositivo é entendido aqui, com base na perspectiva foucaultiana, como um “conjunto de elementos heterogêneos” que dispõem os indivíduos em determinadas relações de poder-saber (FOUCAULT, 2000a, p. 244). No caso do *dispositivo de antecipação da alfabetização*, as crianças de seis anos são inseridas em relações de poder-saber que exigem sua alfabetização já no primeiro ano de escolarização. Alfabetização é aqui entendida como o momento em que as crianças são capazes de codificar e decodificar com autonomia, atribuindo sentido a textos escritos e sendo capazes de produzir escritas compreensíveis por outros/as alfabetizados/as. Na escola investigada, esse dispositivo atua de forma intensa.

Para efetivar-se, o *dispositivo de antecipação da alfabetização* toma o currículo como um importante instrumento. Isso não é de se estranhar, uma vez que o currículo, desde sua origem, é considerado “o instrumento por excelência do controle social” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 10). Por meio dele, são ensinados conhecimentos,

saberes, verdades e padrões de comportamento que “servem para que, entre outras coisas, se possam dar sentidos ao mundo (de uma determinada maneira) e para que cada um possa dar sentido (de pertencimento, identitário) a si próprio” (VEIGA-NETO, 2001, p. 46). Assim, ao tomar o currículo como foco prioritário, a política de ampliação do ensino fundamental para nove anos pretende não apenas garantir o ingresso antecipado das crianças na escola, mas também ensinar como esses sujeitos devem entender o mundo e a si mesmos.

Nesta tese de doutorado, tomo como objeto de estudo um currículo<sup>10</sup> de uma turma de primeiro ano de ensino fundamental da Rede Municipal de Belo Horizonte para investigar suas práticas e os efeitos da antecipação da alfabetização na professora, nos/as alunos/as e no próprio currículo. Entendo currículo aqui como “um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos” (SILVA, 1995a, p. 195). Trata-se de um espaço de ensino, de experimentações, de vivências e de práticas que estão envolvidos em relações de poder-saber. Considero que nesse espaço operam dispositivos, tecnologias e técnicas que, muitas vezes, evidenciam conflitos culturais, políticos e discursivos, ao mesmo tempo em que disponibilizam diferentes modos de ser, estar e viver para os/as envolvidos/as no processo de ensino-aprendizagem. Trabalho com o entendimento de que um currículo é, também, uma construção social que “produz ideias, práticas coletivas e individuais, sujeitos que existem, vivem, sofrem e alegram-se, num mundo que se produz atravessado por complexas redes de relações” (CORAZZA, 2001, p. 14). Ao incorporar certos saberes, conhecimentos, práticas e construir determinadas relações de poder, considera-se que “suas narrativas e significados ensinam, formam e produzem sujeitos de determinados tipos” (PARAÍSO, 2010a, p. 12).

Esta tese trabalha com o entendimento de que um currículo disponibiliza certas posições de sujeito que podem ser ocupadas por aqueles/as que o vivenciam. Nesse sentido, o currículo é aqui entendido como um artefato cultural que disponibiliza modos de subjetivação (PARAÍSO, 2007). Modo de subjetivação se refere ao “modo pelo qual um ser humano toma-se um sujeito” (FOUCAULT, 1995, p. 232), ou seja, às diversas

---

<sup>10</sup> Nesta tese, utilizo *um currículo* em vez de *o currículo* por concordar com Corazza (2001), que afirma que cada currículo é único e, por isso, uma “grande diversidade de respostas são encontradas nas investigações” (CORAZZA, 2001, p. 12). Cada currículo “se conecta de modos distintos, com tempos, espaços, saberes, culturas e pessoas, nos diferentes espaços por onde circula” (PARAÍSO, 2010a, p. 12). Não procuro, então, por respostas unívocas, nem por princípios que possam ser aplicáveis em diferentes contextos, mas procuro ressaltar o caráter individual de cada currículo, sem desconsiderar a sociedade mais ampla em que ele se insere.

práticas que formam sujeitos de determinado tipo (CORAZZA, 2001, p. 60). Compreender um currículo como um artefato que disponibiliza modos de subjetivação, implica “analisar seus conhecimentos, linguagens, formas de raciocínio, ciências, tipos de experiência, técnicas normativas, enquanto vinculadas às relações de saber e de poder que atravessam os corpos para gravar-se nas consciências” (CORAZZA, 2001, p. 57). É isso que faço nesta investigação.

Tendo em vista essa compreensão do currículo como um espaço que ensina, que possibilita experimentações e práticas, que está envolvido com relações de poder e saber, que disponibiliza modos de subjetivação e produz sujeitos, portanto, a pesquisa aqui apresentada tem como objetivo investigar que estratégias de poder e que modos de subjetivação são acionados no currículo de uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, para compreender os efeitos do *dispositivo de antecipação da alfabetização* e do *dispositivo de infantilidade* no currículo, na docente e nas crianças. A pesquisa de campo foi realizada em uma turma de uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte (localizada na região do Barreiro) ao longo do ano de 2013, com 26 crianças e sua professora<sup>11</sup>. Por meio de uma bricolagem entre técnicas etnográficas e elementos da análise de discurso foucaultiana – que serão detalhados na sequência deste texto –, procuro analisar: que conhecimentos, saberes, práticas, discursos e técnicas estão presentes nesse currículo; que relações de poder se constituem no processo de seleção curricular, bem como que posições de sujeito aluno/a, criança e professor/a são disponibilizadas nas práticas curriculares de alfabetização e letramento da turma investigada. Analiso também as estratégias, táticas e técnicas utilizadas nesse currículo para estabelecer modos corretos de ser aluno/a-criança e professora, assim como entender as resistências e construções de outros modos de ser vivenciados no currículo investigado<sup>12</sup>.

Ao longo da pesquisa, foi possível constatar que opera no currículo investigado um dispositivo que antecipa saberes, conhecimentos, regras e valores que eram comumente associados aos anos posteriores de escolarização: o *dispositivo de antecipação da alfabetização*. Atua também nesse currículo, concomitantemente, o *dispositivo da infantilidade* que, desde o início da Modernidade, tem operado no sentido de demarcar o que e como deve ser o/a infantil, qualificando-o, produzindo e

---

<sup>11</sup> Os critérios de seleção da escola, da turma e da professora serão mais bem explicitados no Capítulo 3 desta tese.

<sup>12</sup> Todos os conceitos citados nesta Introdução serão aprofundados nos Capítulos 1 e 2 desta tese.

divulgando suas diferenças, fragilidades, dependências e potencialidades. Trata-se de uma variedade de discursos, regras, normas, arquiteturas, saberes que, em seu conjunto, buscam produzir crianças que sejam ao mesmo tempo dependentes dos/as adultos/as e que tenham suas condutas conduzidas para serem capazes de efetivar o seu auto-governo (CORAZZA, 2004). Nesse sentido, há um conflito no currículo do primeiro ano do ensino fundamental, pois nele concorrem o *dispositivo da antecipação de alfabetização* – que precisa, para se efetivar, eliminar algumas marcas dos/as infantis – e o *dispositivo da infanilidade* – que opera para garantir que os/as infantis permaneçam com as características de que foram dotados/as ao longo da Modernidade. Dessa forma, a tese geral aqui desenvolvida é de que o *dispositivo da antecipação da alfabetização* e o *dispositivo da infanilidade* disputam espaço no currículo do primeiro ano do ensino fundamental, e, nesse processo, acionam saberes, conhecimentos, práticas, tecnologias, técnicas e procedimentos diversos que produzem múltiplas e conflitantes posições de sujeito.

Para o desenvolvimento desse argumento geral, esta tese se divide em três partes. Na primeira parte – nomeada de **Ferramentas teórico-metodológicas para analisar os dispositivos da antecipação da alfabetização e o dispositivo da infanilidade em um currículo** – traço o panorama geral da tese, apresentando os conceitos, discursos e elementos teórico-analíticos que permitiram construir e analisar as informações da pesquisa aqui apresentada. Essa parte é composta por três capítulos. No primeiro deles, intitulado **Referencial teórico: as ferramentas teórico-analíticas para a construção da investigação**, abordo os conceitos centrais para as análises aqui desenvolvidas, a saber: currículo, dispositivo, infância, poder e governo. Em seguida, no capítulo chamado **As condições de emergência do dispositivo da antecipação da alfabetização**, mostro como esse dispositivo foi gestado em diferentes teorias e os conflitos que sua presença traz para a educação contemporânea, particularmente ao se articular com o *dispositivo da infanilidade*. Por fim, no capítulo intitulado **Etnografia educacional e análise de discurso de inspiração foucaultiana: uma bricolagem metodológica para investigar um currículo do primeiro ano do ensino fundamental**, explico o caminho e os procedimentos metodológicos utilizados na tese, bem como a caracterização da escola e da turma investigada.

Na segunda parte – **Um currículo entre o dispositivo da antecipação da alfabetização e o dispositivo de infanilidade** –, apresento as características do currículo do primeiro ano do ensino fundamental, explicitando o funcionamento e os conflitos

entre os dois dispositivos. Essa parte se compõe de três capítulos analíticos. No primeiro, **As práticas para produzir a alfabetização: discursos e dispositivos em disputa no currículo**, analiso que conhecimentos e saberes são acionados nesse currículo para construir práticas de alfabetização que visam à produção do/a *infantil alfabetizado/a*. Em seguida, discuto, no capítulo **Tensões entre os saberes das disciplinas escolares e a alfabetização no currículo do primeiro ano**, como os conhecimentos do letramento, os saberes das disciplinas escolares e os saberes infantis entram em conflito nesse currículo para garantir seu espaço. No terceiro capítulo dessa parte, **Literatura infantil no currículo do primeiro ano: discursos em disputa para produzir o/a aluno/a leitor/a e a professora mediadora**, discuto como a literatura constitui-se em uma ferramenta que permite, ao mesmo tempo, articulações e disputas entre os *dispositivos de antecipação da alfabetização e da infantilidade*.

Esses diferentes modos de subjetivação oportunizados – em sua tensão com os dispositivos aqui analisados – são o tema da terceira parte desta tese, intitulada **Modos de subjetivação e o currículo do primeiro ano: que sujeito esse currículo quer?**. Essa parte conta com três capítulos. No capítulo nomeado **Tecnologias de gênero, dispositivo de infantilidade e antecipação da alfabetização: conflitos na produção de corpos generificados**, evidencio como o dispositivo antecipador traz para o currículo do primeiro ano uma série de significados generificados que, por sua vez, aproximam-se do *dispositivo de infantilidade* (também ele uma produção generificada), produzindo efeitos na alfabetização, nos corpos e nos modos de subjetivação de infantis e docentes. Em seguida, no capítulo intitulado **Grande ou pequena? Conflitos entre a manutenção do/a infantil e o dispositivo da antecipação da alfabetização**, mostro que marcas infantis são apagadas e quais são mantidas para produzir a posição de sujeito *infantil alfabetizado* no primeiro ano do ensino fundamental. Mostro, ainda, – no capítulo intitulado **Onde tem fada, tem bruxa: posições de sujeito usadas para classificar e governar infantis e docente no currículo do 1º ano** – as relações entre modos de ser infantil e adulto/a no currículo, por meio da demanda por posições de sujeito *fadadas e bruxas*.

Por fim, apresento as **Considerações Finais** da tese.

## **PARTE 1**

### **FERRAMENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA ANALISAR OS *DISPOSITIVOS DE ANTECIPAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO* E DA *INFANTILIDADE* EM UM CURRÍCULO DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

## 1 REFERENCIAL TEÓRICO: AS FERRAMENTAS TEÓRICO-ANALÍTICAS PARA A CONSTRUÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa aqui apresentada, ao tomar como objeto de estudo um currículo de uma turma de crianças de seis anos para investigar os efeitos da articulação do *dispositivo de infantilidade* com o *dispositivo de antecipação da alfabetização*, assim como as estratégias de poder e os modos de subjetivação em ação nesse currículo, insere-se na perspectiva pós-crítica de estudos curriculares, sobretudo aqueles que se inspiram nas contribuições de Michel Foucault para investigar a educação. Essa perspectiva caracteriza-se pelo questionamento do “conhecimento (e seus efeitos de verdade e de poder), do sujeito (e dos diferentes modos e processos de subjetivação), dos textos educacionais (e das diferentes práticas que estes produzem e instituem)” (PARAÍSO, 2004, p. 287). Pesquisas desenvolvidas com base nesse referencial buscam construir modos diferentes de analisar as verdades educacionais que foram construídas ao longo do tempo. Dessa forma, para esta investigação – que tem como objetivo problematizar a *antecipação da alfabetização*, que tem se estabelecido como uma verdade no campo educacional –, a vertente pós-crítica apresenta ferramentas teórico-analíticas importantes, tais como: dispositivo, discurso, modos de subjetivação, poder-saber, tecnologias e técnicas. O referencial teórico agora apresentado está dividido em duas partes. Na primeira, discuto o conceito de *currículo* em uma perspectiva pós-crítica, articulando-o aos conceitos de saber, conhecimento, modos de subjetivação e poder. Na segunda, discuto o que é um *dispositivo* e como se constituiu o *dispositivo da infantilidade*, conceito de grande importância para esta tese<sup>13</sup>.

### 1.1 Teorias pós-críticas de currículo e os conceitos para a problematização de um currículo para o primeiro ano do ensino fundamental

As teorias pós-críticas de currículo emergem no Brasil por volta dos anos 1990, com a “influência dos estudos pós-estruturalistas, pós-modernistas, feministas, multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos, da teoria *queer* etc”

---

<sup>13</sup> Tendo em vista a importância do conceito de *Dispositivo de antecipação da alfabetização*, ele é tema do Capítulo 3 desta tese.

(PARAÍSO, 2005, p. 70). Esses diferentes campos teóricos ajudaram a problematizar o modo como o currículo vem sendo pensado, ampliando a sua concepção para além das questões relativas à organização curricular – característica marcante das teorias tradicionais de currículo – ou à classe social – ponto central das teorias críticas. Com base nas contribuições desses diferentes campos, há descontinuidades e continuidades em relação ao modo como se compreendia currículo em outras perspectivas teóricas e momentos históricos<sup>14</sup>.

Um primeiro aspecto importante para problematizar o currículo trata-se do fato de que ele se constitui em uma construção social. Embora essa não seja uma ideia exclusiva das teorias pós-críticas, mas represente uma continuidade em relação às teorias críticas<sup>15</sup>, essa compreensão vai ser ampliada pelo conjunto de estudos pós-críticos que mostram que o processo de construção de um currículo passa não somente por questões de classe social. Isso ocorre porque, nessa perspectiva, considera-se que o currículo, “além de capitalista, é também masculino, etnocêntrico, urbano, homofóbico e adultocêntrico” (PARAÍSO, 2010b, p. 32), ou seja, ele é atravessado pela “dinâmica do poder envolvida nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade” (SILVA, 2001, p. 146). Embora alguns estudos críticos já reconhecessem que as questões de raça, etnia e gênero “são de igual relevância na compreensão dos efeitos sociais da educação e de como e por que o currículo e o ensino são organizados e controlados” (APPLE, 1994a, p. 48), é na perspectiva pós-crítica que essa problematização se tornou mais aguda, incorporando outros conceitos que possibilitaram a melhor compreensão do funcionamento dessas dinâmicas nos currículos.

---

<sup>14</sup> O currículo emerge como um campo de estudos especializados quando o processo de escolarização de massas começa a ocorrer, por volta do início do século XX. Silva (2001) divide esse campo em três grandes momentos. O primeiro é nomeado de teoria tradicional e tinha como foco principal a organização do currículo para produzir aprendizagens padronizadas. Posteriormente, com os estudos sobre a reprodução social e cultural por meio da escola, começa a chamada teoria crítica de currículo, na qual procura-se saber não apenas como se deve fazer um currículo, mas também explicitar os vínculos dos currículos escolares com interesses ideológicos, de reprodução das hierarquias da sociedade capitalista e com a manutenção das classes sociais. Por fim, as teorias pós-críticas, que – como dito anteriormente – se caracterizam pela introdução de conceitos advindos das teorias pós-estruturalistas e pós-modernistas, ampliam a crítica que é feita ao currículo para além das questões de classe social, além de centrar sua atenção em mostrar os vínculos dos currículos com a produção de sujeitos/subjetividades. Para saber mais sobre as teorias tradicionais e críticas de currículo, vejam Santos & Paraíso (1996); Silva (2001) e Moreira (2010a).

<sup>15</sup> A Nova Sociologia da Educação – fundada por Michel Young nos anos 1970 – mostrou que “o currículo acadêmico não era uma seleção benigna do que havia de melhor na cultura, mas uma seleção particular de conhecimento por parte de uma elite” (YOUNG, 1989, p. 32). Na mesma direção, a Sociologia de Currículo Americana evidenciou que o currículo “é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de algum grupo do que seja conhecimento legítimo” (APPLE, 1994b, p. 59, grifo do autor).



A influência desses estudos é importante não apenas por mostrar como o currículo é uma construção social, mas também por evidenciar como ele atua na “formação de identidades e subjetividades” (SILVA, 2001, p. 140). Para esse entendimento, a introdução de conceitos foucaultianos foi fundamental. Assim, se, em uma perspectiva tradicional, o currículo “significava um arranjo sistemático de matérias, ou um elenco de disciplinas e de conteúdos” (SANTOS; PARAÍSO, 1996, p. 82), na perspectiva crítica, esse entendimento é ampliado para mostrar como “é apenas uma contingência social e histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias e disciplinas” (SILVA, 2001, p. 148). Na perspectiva pós-crítica, por sua vez, o caráter construído do currículo será enfatizado e passa-se a considerá-lo “um texto” (SILVA, 2001), “um discurso” (PARAÍSO, 2007), uma “linguagem” (CORAZZA, 2001) que demanda e produz “o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade” (SILVA, 2001, p. 15).

Entender o currículo como linguagem ou como um discurso implica compreendê-lo como uma construção arbitrária e ficcional (CORAZZA; TADEU, 2003). Por ser apenas uma das formas de compreender o mundo, o sistema de significação de currículo “disputa sentido com outras práticas discursivas” (PARAÍSO, 2002, p. 97). O currículo é também um texto polissêmico, já que ele é “feito sempre sobre outros textos” (CORAZZA, 2000, p. 96). Conceber o currículo como um texto, porém, não significa que o/a pesquisador/a deva interpretá-lo: pela sua polissemia e pelo seu caráter arbitrário, cabe à pesquisa “definir suas regras de aparecimento, condições de legibilidade e transformações” (CORAZZA, 2000, p. 96). É isso que busco fazer nesta tese. Considero aqui que o currículo é um discurso que incorpora outros discursos, que disponibiliza posições de sujeito e que articula saberes, conhecimentos e práticas, tudo isso permeado por relações de poder.

Cabe registrar o modo como entendo *saberes* e *conhecimentos* nesta tese, tendo em vista que, em diferentes momentos, faço distinção entre os dois termos. Considero o “conhecimento” como vinculado à ciência. Aqueles elementos que são, pela nossa sociedade atual, considerados como “verdades científicas” são aqui definidos como *conhecimentos*. Elementos, práticas, teses desses conhecimentos passam a fazer parte do currículo escolar e gozam de um *status* diferenciado, já que advêm de uma das principais formações discursivas de nossa época: a Ciência. No currículo da alfabetização, por exemplo, os conhecimentos vinculados ao *discurso da psicogênese*

*da língua escrita* são considerados científicos<sup>16</sup>. Tendo em vista suas características de produção, esse conhecimento é considerado como componente de um discurso mais amplo – o *discurso psicológico* – e que chega às escolas como uma verdade no que tange ao modo como as crianças aprendem.

Além dele, chegam também à escola elementos dos discursos científicos que produzem as diferentes disciplinas escolares, como a Geografia, as Ciências Biológicas, a História, a Matemática... Esses conhecimentos são transformados por aquilo que, no campo curricular, passou a ser denominado de “transposição didática<sup>17</sup>”, um processo de “tradução” dos conhecimentos com o objetivo de adequá-los ao contexto escolar (SANTOS, 1992). Por serem os conhecimentos científicos transformados ao serem transpostos para o meio escolar, nomeio-os nesta tese de “saberes das disciplinas escolares”.

Porém, nem só de conhecimentos científicos, ou de conhecimentos científicos traduzidos para a escola, se compõe um currículo. Nele há também *saberes*, entendidos como “conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e que são indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar” (FOUCAULT, 1972, p. 220). Nesse sentido, *saber* se refere àquilo que se vincula a determinada formação discursiva que nem sempre é considerada científica. Apesar de não fazer parte de uma ciência, saberes são componentes fundamentais dos discursos e concorrem ou auxiliam na produção de sujeitos. Saberes podem dar lugar à ciência, mas nem todo saber é científico, já que “há saberes que são independentes das ciências” (FOUCAULT, 1972, p. 221). Os saberes que as crianças trazem das vivências religiosas em que estão inseridas, por exemplo, também compõem o currículo escolar e são, em muitos momentos, completamente distintos e até mesmo opostos àquilo que a Ciência afirma. Eles têm outras características tanto no seu processo de produção como na sua circulação fora e dentro da escola e, por isso, são aqui nomeados de “saberes”.

Além disso, nem todo saber goza do *status* de verdadeiro, já que, em dada formação discursiva, pode haver saberes que, posteriormente, serão entendidos como enganos, mas que, em dado momento histórico, estavam “no verdadeiro” daquele discurso (FOUCAULT, 1996, p. 33). Assim, o saber relativo a uma determinada prática

---

<sup>16</sup> Esse discurso será explorado nos capítulos analíticos desta tese.

<sup>17</sup> Os estudos sobre história do currículo mostram como um conhecimento científico é transformado para se tornar disciplina escolar (GOODSON, 1995; CHERVEL, 1990).

discursiva inclui os erros e os acertos, pois “é o conjunto das condutas, das singularidades, dos desvios de que se pode falar” (FOUCAULT, 1972, p. 221) em um determinado discurso. O saber também se refere ao espaço em que o sujeito “pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso” (FOUCAULT, 1972, p. 221). É possível perceber a articulação do saber com os processos de subjetivação, já que um saber possibilita que alguém ocupe um determinado lugar para dele falar e, assim, ser reconhecido como sujeito daquele discurso.

Esse conceito de saber desenvolvido por Michel Foucault é útil para a análise do currículo investigado nesta tese, já que ele me permite incluir e analisar aquilo que está além do conhecimento científico ou do conhecimento do qual determinada disciplina escolar deriva<sup>18</sup>. Assim, não apenas os conhecimentos considerados verdadeiros no campo de produção científica precisam ser investigados, mas os diferentes aspectos que compõem um currículo, tais como as práticas possibilitadas pelos discursos, as posições de sujeito estabelecidas, as relações com a verdade. A noção foucaultiana de saber permite incluir as condutas, os desvios e tudo aquilo de que se pode falar em determinado discurso. Ao analisar um currículo com o uso desse conceito, procurei estar atenta àquilo que se configura como verdade, às diversas práticas discursivas que subsidiam o currículo investigado e às singularidades que são construídas naquele espaço. Além disso, essa noção me permite investigar que sujeitos são autorizados a falar e que posição eles precisam assumir naquele discurso para ser parte do verdadeiro.

Apesar de serem distintos, há alguns aspectos comuns aos saberes e conhecimentos que são importantes na perspectiva pós-crítica. É o caso, por exemplo, de concebê-los não como verdade absoluta, mas como resultado das lutas dos diferentes grupos sociais para afirmar esse conhecimento ou esse saber como verdadeiro. Em relação ao *dispositivo da antecipação da alfabetização*, em uma perspectiva pós-crítica, não se procura compreendê-lo como mais ou menos adequado para as crianças nessa faixa etária. Busca-se entender como se dão os processos sociais de validação ou não desse discurso. Na perspectiva aqui adotada, procura-se entender “o caráter artificial de verdades curriculares, de saberes educacionais, de conhecimentos considerados

---

<sup>18</sup> Cabe registrar que, na fase mais genealógica da produção foucaultiana, não há uma distinção clara entre conhecimento e saber, pois em alguns momentos o autor usa tais conceitos como sinônimos. Se, na fase arqueológica, era possível inferir que o conhecimento se vinculava mais àquilo que, em determinado momento, era definido como científico, enquanto o saber se vinculava a todas as práticas envolvidas em dado discurso (FOUCAULT, 1972), na fase genealógica, várias das questões referidas ao conhecimento também se aplicam ao saber.

legítimos” (PARAÍSO, 2004, p. 293). Para isso, questiona-se por que se selecionou esse conhecimento ou esse saber em vez de outros, por que esses foram escolhidos e por que as práticas são desenvolvidas assim. Questiona-se, também, que relações de poder estão em jogo, que posições de sujeito estão sendo disponibilizadas pelos saberes e conhecimentos escolhidos. Trata-se, portanto, de analisar os processos por meio dos quais um conhecimento ou saber é considerado verdadeiro e adequado para ser ensinado às crianças em seu primeiro ano no ensino fundamental. Trata-se de problematizar qual “conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo” (SILVA, 2001, p. 15).

A definição de um conhecimento ou saber como correto e adequado está diretamente relacionada ao sujeito que se quer formar por meio de um currículo. O caráter construcionista de um currículo se evidencia, assim, quando se afirma que “todo currículo quer formar, produzir ou construir um tipo de sujeito” (PARAÍSO, 2010b, p. 47). Para Corazza (2001, p. 15), todo currículo tem vontade de sujeito. Ele “quer ‘um sujeito’, que lhe permita reconhecer-se nele”. Isso ocorre porque qualquer currículo “quer modificar alguma coisa em alguém” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 68), com o objetivo de transformá-lo e dotá-lo de características que se consideram adequadas. Assim, “todo currículo quer mudar condutas” (PARAÍSO, 2010b, p. 47). Em qualquer currículo são disponibilizadas posições de sujeito que podem ser assumidas por aqueles/as que o vivenciam. Sendo assim, cabe à pesquisa educacional “não perguntar o que é verdadeiramente um currículo, o que é um currículo em sua essência, mas, antes, perguntar que impulso, que desejo, que vontade de saber e que vontade de poder movem um currículo” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 55). Trata-se de questionar que tipo de sujeito um currículo quer (CORAZZA, 2001, p. 11). É assim que esta tese opera ao investigar o currículo do primeiro ano do ensino fundamental.

Para compreender um currículo dessa forma, as contribuições do pensamento foucaultiano foram de grande importância. Foucault analisou três modos por meio dos quais os seres humanos tornam-se sujeitos em nossa cultura (VEIGA-NETO, 2003). O primeiro deles refere-se à objetivação pelos discursos, os modos pelos quais os indivíduos são tomados como objeto pelos diferentes saberes (FOUCAULT, 1995). No que concerne a esse aspecto, Foucault (1972, p. 61) afirma que o discurso se constitui em um “campo de regularidade para diversas posições de subjetividade”. Isso significa que, nos diversos discursos, são disponibilizadas posições de sujeito com as quais os indivíduos podem ou não se identificar. A análise proposta por Foucault permite

compreender que “o sujeito moderno não está na origem dos saberes; ele não é produtor dos saberes, mas, ao contrário, ele é um produto dos saberes. Ou talvez melhor, o sujeito não é um produtor, mas é produzido no interior dos saberes” (VEIGA NETO, 2003, p. 44). Isso implica dizer que os diferentes saberes estão produzindo modos de ser sujeito.

Se considerarmos que um dos aspectos centrais de um currículo refere-se ao conhecimento e ao saber, é possível compreender sua relação com a produção de subjetividades. Embora muitas vezes não consigamos “sequer imaginar como os conteúdos, conhecimentos, temas e disciplinas que são selecionados para formar o ‘tal sujeito’ demandado pelo currículo poderão produzir os efeitos desejados” (PARAÍSO, 2010b, p. 47), é importante problematizar os currículos existentes para compreender as intrincadas relações que neles se estabelecem com vistas a disponibilizar certas posições de sujeito. No caso desta pesquisa, um currículo do primeiro ano do ensino fundamental é problematizado para verificar de que forma os conhecimentos e saberes da alfabetização, das diferentes disciplinas escolares, da mídia, da religião, por exemplo, se articulam para produzir sujeitos crianças e professores/as de determinados tipos. No que se refere à inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental, é importante para esta investigação compreender que conhecimentos e saberes são disponibilizados e como eles inserem as crianças e os/as docentes em determinadas relações de poder que produzem certos modos de ser.

É justamente a questão do poder que se caracteriza como o segundo modo como Foucault analisou a produção de posições de sujeito. Para ele, as práticas divisoras que repartem o sujeito “no seu interior e em relação aos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 231) constituem o segundo modo de produção de indivíduos na sociedade moderna. Essas práticas se caracterizam pelo exercício de poder que produz sujeitos de determinado tipo. Em função da importância do poder na construção de modos de subjetivação, pode-se afirmar que “o indivíduo é um efeito do poder” (FOUCAULT, 2000b, p. 183), ou seja, o sujeito é produzido também nas práticas que dividem, separam, incluem e excluem, definindo quais subjetividades são normais e quais são anormais.

A atenção às relações de poder é de grande importância nas análises curriculares pós-críticas. Afinal, definir conhecimentos e saberes que devem estar presentes no currículo é uma operação de poder. Ao se determinar, por exemplo, que um saber deve ser ensinado às crianças de seis anos no ensino fundamental, o que está

sendo feito é inserir esses/as alunos/as em relações de poder. Do mesmo modo, definir que tipo de sujeito se quer produzir com um currículo também é uma operação das relações de poder. Embora o poder já aparecesse na perspectiva crítica, principalmente no que concerne às questões de classe social, na perspectiva pós-crítica houve mudanças significativas na compreensão desse conceito. Em uma perspectiva foucaultiana, o poder não é “um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras” (FOUCAULT, 2000b, p.183). Pelo contrário, o poder é difuso, descentralizado, está presente nas diversas esferas sociais. Ele “nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem” (FOUCAULT, 2000b, p.183), pois é o “efeito de conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados” (FOUCAULT, 1999, p. 27). O poder é uma estratégia, e seus efeitos de dominação se devem “a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos” (FOUCAULT, 1999, p. 27).

Na teorização pós-crítica de currículo, compreende-se o poder “em sua positividade, como produtor de verdades, de subjetividades, de saber” (PARAÍSO, 2007, p. 54). Para Foucault “as relações de poder são, antes de tudo, produtivas” (FOUCAULT, 2000c, p. 236). O poder produz saber, pois “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 1999, p. 27). As relações de poder são produtivas, também, porque é por meio delas que subjetividades são demandadas, verdades são estabelecidas e são definidos possíveis campos de ação daqueles/as que se inserem nessas relações de poder.

Para Foucault (1997), essa estruturação da eventual ação dos outros recebe o nome de *governo*, entendido como a “ação sobre a ação, sobre ações eventuais, ou atuais, futuras ou presentes” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 243). Segundo Larossa (1994, p. 53), a noção de governo de Foucault opera um deslocamento no modo de conceber as relações de poder nos trabalhos anteriores desse autor, uma vez que a questão “do governo está já desde o princípio fortemente relacionada com a questão do ‘autogoverno’”. Isso implica analisar não apenas o modo como os outros estruturam o campo de ação de alguém, mas as “diferentes modalidades da construção da relação da pessoa consigo mesma” (LAROSSA, 1994, p. 54). Nesse sentido, o governo está desde sempre envolvido com a subjetivação, compreendida como “aquilo que nos faz ser sujeitos de certos tipos” (PARAÍSO, 2010b, p. 46). Isso ocorre porque essa

“estruturação do campo de ação dos outros” e da “relação da pessoa consigo mesma” estabelece modos de subjetivação e define posições de sujeito que devem ser vivenciadas por aqueles/as que participam dessas práticas.

Por essa razão, as relações do sujeito consigo mesmo são o terceiro modo pelo qual os sujeitos se reconhecem como tais em nossa cultura. Sendo assim, pode-se dizer que os sujeitos são produzidos tanto por meio de “técnicas de dominação”, aquelas que envolvem processos discursivos e divisórios e que colocam os indivíduos em relações de poder específicas, como por “técnicas do eu”, ou seja, técnicas que permitem aos indivíduos “operarem um certo número de operações sobre os seus corpos, sobre as suas almas, sobre o seu próprio pensamento, sobre a sua própria conduta, e isso de tal maneira a transformaram-se a eles próprios” (FOUCAULT, 1993, p. 207).

Para compreender os modos de subjetivação, portanto, torna-se importante “questionar as técnicas de si, através das quais o sujeito se constitui, exatamente do mesmo modo como é necessário estudar e comparar as diferentes técnicas de produção de objetos e de direção dos homens” (PORTOCARRERO, 2011, p. 74). Dessa forma, pode-se dizer que os sujeitos são produzidos tanto por meio de “processos discursivos” e “práticas de poder” como por relações “do sujeito consigo mesmo” (LARROSA, 1994, p. 55).

Investigar um currículo destinado a crianças de seis anos como uma prática subjetivadora implica, então, analisar como nele se articulam enunciados<sup>19</sup> de diferentes formações discursivas<sup>20</sup> para produzir subjetividades discentes e docentes de determinado tipo. Trabalho, assim, com o pressuposto de que, ao acionar elementos de discursos acadêmicos, científicos, morais e políticos, o currículo investigado torna disponíveis certas “posições de sujeito” que podem ou não ser assumidas por alunos/as e professores/as. Além disso, ao afirmar que algumas práticas são corretas e outras não, ao definir padrões de avaliação, ao estabelecer metas a serem alcançadas e ao valorizar determinados conhecimentos ou saberes, esse currículo também se envolve em relações de poder que afirmam certas subjetividades como normais e dignas de serem vividas.

---

<sup>19</sup> O enunciado, para Foucault (1972, p. 79), refere-se às condições de existência que atravessam a linguagem, possibilitando que as frases sejam ditas e que as proposições tenham ou não sentido lógico. Para ele, é importante analisar o que possibilita que certos enunciados tenham existido e outros não. Essa é a tarefa da arqueologia.

<sup>20</sup> Foucault (1972, p. 154) define formação discursiva como “conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa”. Ou seja, as formações discursivas estabelecem as regras que permitem que certos enunciados funcionem como verdadeiros.

Por fim, também é pressuposto desta tese o entendimento de que, nas práticas curriculares, são estabelecidos modos como alunos/as e professores/as devem se relacionar consigo mesmos/as para serem “bons/boas” professores/as e “bons/boas” alunos/as. Eles/as aprendem que práticas precisam exercer sobre si mesmos/as para se tornarem os sujeitos demandados por esse currículo. No caso do currículo investigado, considero que a produção de subjetividades se dá por meio da interconexão entre o *dispositivo da antecipação da alfabetização* – que aciona saberes, conhecimentos, técnicas e relações de poder para alfabetizar o quanto antes as crianças – e o *dispositivo de infantilidade* – que tem produzido sujeitos infantis ao longo da Modernidade e continua demarcando, qualificando, definindo e diferenciando o infantil. É esse dispositivo que explico no próximo item deste referencial teórico<sup>21</sup>.

## 1.2 O *dispositivo de infantilidade* e o infantil

Agitadas, inocentes, tímidas, explosivas, geniais, problemáticas, espertas, confusas, desprotegidas, miúdas, inseguras, mal-criadas, desobedientes, amorosas, brincalhonas, desreguladas, (in)disciplinadas, alegres, consumidoras, puras, tecnologicamente instrumentalizadas... Essas são algumas das características comumente associadas às crianças na atualidade e divulgadas em diferentes espaços, incluindo a escola em que esta pesquisa foi realizada. Mais do que características inatas aos seres nos anos iniciais de vida, essas nomeações fazem parte de um processo de produção dos/as infantis nos nossos tempos. Em nossa vida cotidiana, na escola, nos meios de comunicação, nas políticas públicas, na publicidade, na literatura e na televisão, circulam elementos que ajudam a constituir as crianças com determinadas características. Considero que esses diferentes elementos fazem parte do *dispositivo da infantilidade* 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 infantilidade” (CORAZZA, 2002a, p. 79). Isso significa que não houve, como aponta Ariès (1978, p. 156), uma progressiva “consciência da particularidade infantil, particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto”. Pelo contrário, o que houve foi um

---

<sup>21</sup> O *dispositivo de antecipação da alfabetização* será explicado no Capítulo 2.



agenciamento de “uma ideia histórica complexa, formada no seio do dispositivo de infantilidade” (CORAZZA, 2004, p. 22). Trata-se, portanto, de uma produção, mais do que uma descoberta; de uma invenção mais do que uma conscientização da sua existência. As características que distinguem os/as adultos/as das crianças foram, na perspectiva com a qual trabalho nesta tese, construídas peça por peça por esse dispositivo, que agiu no sentido de diferenciar e de distinguir adultos/as de crianças.

Na perspectiva foucaultiana, um dispositivo é “um conjunto decididamente heterogêneo” (FOUCAULT, 2000a, p. 244), pois agrupa elementos de diferentes tipos com vistas à produção de modos de subjetivação. Sua heterogeneidade vem do fato de que ele engloba “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (FOUCAULT, 2000a, p. 244). Esse conceito passa a fazer parte dos estudos desenvolvidos por Foucault quando ele se dedica à discussão sobre o “governo dos homens” (AGAMBEN, 2005, p. 9). Assim, para explicar como nas sociedades opera o governo, Foucault recorre a elementos múltiplos, que envolvem o discursivo e o não discursivo.

Se considerarmos que a invenção da infância está diretamente relacionada ao governo dos humanos em seus estágios iniciais de vida, o conceito de dispositivo torna-se útil para analisar como se dá essa constituição. Afinal, a infância, tal como a conhecemos hoje, é criada na Modernidade em articulação com o biopoder<sup>22</sup>, pois “apenas um poder capaz de causar a vida ou devolver à morte poderia ter engendrado, como um de seus dispositivos, esse de infantilidade” (CORAZZA, 2004, p. 21). Nesse sentido, a partir do século XVIII, ao problema das crianças se acrescenta “o da ‘infância’ (isto é, da sobrevivência até a idade adulta, das condições físicas e econômicas desta sobrevivência dos investimentos necessários e suficientes para que o período de desenvolvimento se torne útil)” (FOUCAULT, 2000d, p. 198).

Para garantir que as crianças sejam identificadas a partir da Modernidade como uma parte da população, é necessário constituir esse dispositivo que funciona, nas palavras de Deleuze (1996) como “uma meada, um conjunto multilinear, composto por linhas de natureza diferente” (DELEUZE, 1996, p. 1). Para produzir o/a infantil é

---

<sup>22</sup> Biopoder refere-se ao modo como o poder atua não apenas sobre os indivíduos, mas sobre as populações, agindo em diferentes aspectos da vida, controlando-a e organizando-a. Por meio desse processo de gerência da vida, o biopoder atua também sobre os corpos dos indivíduos. Dessa forma, pode-se afirmar que, na modernidade, “o poder político acabava de assumir a tarefa de gerir a vida” (FOUCAULT, 2006, p. 131).

preciso, então, acionar “curvas de visibilidade e regimes de enunciabilidade” (MARCELLO, 2004, p. 199) que permitem ver e falar desses sujeitos infantis que, antes, viviam “mais ou menos como fantasmas, dos quais não se falava, que quase não se enxergava e que, por isso mesmo, também não incomodavam ninguém” (CORAZZA, 2002a, p. 58). Torná-los/as visíveis e enunciáveis é um mecanismo do *dispositivo da infantilidade*, que, para isso, recorre a discursos variados, como o da literatura que passa a falar da infância como “aurora da vida”, em que “são belos os dias do despontar da inocência<sup>23</sup>”. Ou como o discurso pedagógico que toma as crianças como seu objeto principal de intervenção (NARODOWSKY, 2001). Acionam-se enunciados científicos que produzem a criança como tendo um corpo que deve ser saudável e útil (CORAZZA, 2002a) e que tem uma mente que está em pleno desenvolvimento conforme fases pré-estabelecidas (WALKERDINE, 1998). Constroem-se instituições com arquiteturas específicas para que os corpos infantis sejam controlados, vigiados e educados. Dentre essas instituições, destaca-se a escola, que se constitui em uma “maquinaria” para ensinar e vigiar (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992).

Articulando esses elementos diversos, o *dispositivo da infantilidade* “dispõe” o sujeito infantil “em uma organização peculiar, dentro de uma racionalidade particular” (CUNHA, 2011, p. 69). “Linhas de força” são “compostas com o saber” (DELEUZE, 1996, p. 2) para enquadrar os/as infantis. Esse poder que age sobre os/as infantis tem caráter produtivo, pois ele produz saberes e também posições de sujeito a serem ocupadas tanto pelos/as infantis como pelos/as adultos/as que devem, a partir de então, cuidar deles/as. Assim, na Modernidade, inicia-se, nas instituições, na ciência, nos discursos de modo geral, uma intrincada relação que produz os/as infantis e também os/as adultos/as. A infância passa a ser o padrão em relação ao qual os/as adultos/as podem se comparar e se medir (CORAZZA, 2004). Nesse processo, há uma hierarquização entre infantis e adultos/as, na qual a vida adulta passa a ser considerada maior e mais adequada do que a infância. O *dispositivo da infantilidade* opera, então, não apenas para produzir infantis, mas também para inseri-los/as em relações de poder nas quais a vida adulta é apresentada como norma. A norma se caracteriza como a instituição do poder no processo de construção de modos de subjetivação (SILVA, 2000, p. 83). É por meio dela que algumas formas de viver são consideradas corretas e

---

<sup>23</sup> Trecho do poema “Meus oito anos”, de Casimiro de Abreu, poeta romântico brasileiro que viveu de 1839 a 1860.

outras são consideradas inadequadas. Ela é, portanto, um dos elementos díspares acionado por esse dispositivo para produzir infantis e adultos/as.

Porém, nem só de normas, regras, conselhos e prescrições (CUNHA, 2011) vive um dispositivo. Ele também atua por meio de “linhas de subjetivação” e “linhas de fratura”, que “escapam às outras linhas” (DELEUZE, 1996, p. 2). Nesse processo, o *dispositivo da infantilidade* aciona “técnicas de si”, nas quais tanto os/as infantis como os/as adultos/as produzem-se a si mesmos/as, articulando esses diferentes elementos e dobrando-os sobre si. O processo de subjetivação envolve “necessariamente a produção de efeitos sobre si mesmo – que por sua vez não são meras atuações passivas do sujeito; pelo contrário os processos de subjetivação indicam também possibilidades” (MARCELLO, 2004, p. 209). Assim, esse mesmo dispositivo que, aparentemente, “aprisiona” os/as infantis, acaba por oferecer possibilidades de fuga. Tendo em vista que “um dispositivo deve relacionar poder, saber e subjetivação, bem como apoiar-se a outros dispositivos” (CARDOSO, 2012, p. 21), há sempre possibilidades de escape aos mecanismos díspares que compõem um dispositivo.

Isso fica evidente quando vemos alguns dos modos como os/as infantis são narrados em diferentes discursos. Se, em uma parte do discurso da literatura, por exemplo, romantiza-se a infância como “melhor época da vida”, outra porção desse mesmo discurso mostra as dores e as angústias dessa fase, na qual um/a infantil sente que se “equilibrava entre a nostalgia de ter nascido e o medo da morte” (QUEIRÓS, 2012, p. 14) e outro/a se sente “torturada por uma infância enorme que temia nunca chegar ao fim” (LISPECTOR, 1999, p. 14). Os sentidos sobre a infância se multiplicam. As artes visuais – que, muitas vezes, operam enunciando a infância como paraíso perdido – também trazem a infância como acontecimento “que escapa a qualquer integração ou identidade” (LOPONTE, 2008, p. 115).

A escola – uma das instituições responsáveis pelo funcionamento e manutenção do dispositivo da infantilidade – também é um desses espaços de possibilidade. Afinal, ali os/as infantis convivem uns/umas com os/as outros/as e podem experimentar as linhas de ruptura que constituem o *dispositivo de infantilidade*. Nesse processo, eles/as subjetivam-se, produzem e divulgam práticas que podem subjetivar os/as adultos/as que lidam com eles/as, provocando alterações no currículo escolar que podem levar a uma desestabilização da infância como foi construída ao longo da Modernidade.

Além disso, ao articular-se com outros discursos e dispositivos, as possibilidades de ação do *dispositivo da infanilidade* são multiplicadas. Conflitos e alianças acontecem e podem produzir modos distintos de subjetivação. Especificamente no caso desta tese, considero que, ao encontrar-se com o *dispositivo da antecipação da alfabetização*, o *dispositivo da infanilidade* é modificado. Nas lutas que se dão entre esses dois elementos, há momentos de aproximação e de distanciamento. Por um lado, muitas vezes o *dispositivo da antecipação* precisa eliminar algumas marcas dos/as infantis para se efetivar. Por outro, o *dispositivo da infanilidade* continua agindo para manter essas marcas. Nesse processo de lutas e disputas, modos de subjetivação de infantis e docentes vão sendo produzidos, articulados às relações de poder-saber, às técnicas de si e às técnicas de dominação. É esse processo que mapeio nesta tese. Para isso, no próximo capítulo, mostro as condições de emergência do *dispositivo de antecipação da alfabetização*, as lutas travadas e sua configuração na atualidade.

## 2 AS CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA DO *DISPOSITIVO DA ANTECIPAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO*

A idade em que se deve consolidar a alfabetização constitui-se em uma das principais polêmicas na discussão da política de ampliação do ensino fundamental para nove anos<sup>24</sup>. Isso fica evidente nas inúmeras reportagens sobre o tema<sup>25</sup>, em blogs<sup>26</sup>, nas discussões acadêmicas<sup>27</sup> e na legislação<sup>28</sup> que determina essa ampliação. O debate sobre a idade de corte para a permanência na educação infantil e o ingresso no ensino fundamental tem levantado acirradas polêmicas, levando a uma série de processos legais e disputas jurídicas, o que evidencia as controvérsias que o tema tem despertado.

Adiantar em um ano o início do ensino fundamental não foi uma política trivial. Afinal, essa antecipação rompe com uma ideia antiga que remete à “tradição hipocrática de se dividir a infância em três períodos: *infantia*, do nascimento aos 7 anos; *puerícia*, dos 7 aos 12 anos para meninas, e dos 7 aos 14 para meninos, e *adolescência*, dos 12 ou 14 até os 21” (HEYWOOD, 2004, p. 26). Essa política também rompe com uma tradição presente no discurso do cristianismo, no qual a idade de sete anos “é considerada como passagem para a idade da razão e das primeiras responsabilidades, influenciando o ingresso nas escolas e atividades mais sistematizadas de aprendizagem” (OLIVEIRA, 2012, p. 2). Sem falar que essa política também deixa de lado vários discursos que consideram que, até os seis anos, “as práticas pedagógicas que compõem

---

<sup>24</sup> Com a emenda constitucional nº 59, que torna obrigatória a escolarização básica dos quatro aos dezessete anos, essa discussão torna-se ainda mais forte.

<sup>25</sup> São exemplos as reportagens disponíveis em: <<http://noticias.r7.com/educacao/noticias/ensino-fundamental-so-aeitara-criancas-de-seis-anos-20101020.html>> ou <<http://atarde.uol.com.br/bahia/salvador/materias/1478227-e-prioridade-alfabetizar-ate-os-6-anos-diz-joao-bacelar>>. Acesso em: 25 mar.2013. Uma análise dos discursos midiáticos sobre a alfabetização aos seis anos pode ser vista em Oliveira (2012).

<sup>26</sup> Exemplos de blogs que defendem a antecipação da alfabetização podem ser vistos em: <<http://ensfundamental1.wordpress.com/projeto-alfabetizar-em-tempo-6-anos/>> e <<http://luecompania.blogspot.com.br/2013/02/alfabetizar-as-criancas-aos-seis-anos-e.html>>. Acesso em 25 mar. 2013.

<sup>27</sup> Para saber mais sobre o assunto, sugiro a consulta do Dossiê sobre Ensino Fundamental de nove anos, organizado pelo periódico *Educação e Pesquisa*, volume 37, n. 1 no qual há onze artigos que tratam dessa questão. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=1517-970220110001&lng=pt&nrm=is](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1517-970220110001&lng=pt&nrm=is)>. Acesso em 25 mar. 2013.

<sup>28</sup> A resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de outubro de 2010 define as Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil e discute os parâmetros para definir quando a criança deve ser matriculada em cada um desses níveis de ensino (BRASIL, 2010a). Uma análise dos diferentes documentos publicados a respeito da ampliação do ensino fundamental e da alfabetização das crianças pode ser encontrada em Silva (2013).

a proposta curricular da educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2010b, p. 25).

No Brasil, ao longo do século XIX e, particularmente, no século XX, um aparato jurídico foi constituído a fim de garantir a obrigatoriedade escolar, em consonância com diferentes países europeus, nos quais já havia “leis de obrigatoriedade escolar, que conferiram visibilidade social à idade da meninice (por volta dos 7 aos 14 anos) entendida como idade escolar” (GOUVEA, 2004, p. 265). É possível notar a articulação de diferentes formações discursivas – médicas, filosóficas, religiosas, jurídicas, pedagógicas – para justificar o ingresso nas atividades escolares aos sete anos. Com as Leis 11.114/2005 e 11.274/2006, no entanto, essa situação se altera no Brasil, rompendo com diferentes discursos e tradições.

Essa legislação foi criada para atender a diversas demandas. Uma delas aponta que o período de obrigatoriedade escolar brasileiro era um dos menores do mundo. Era necessário, assim, aumentar a escolarização obrigatória. Fatores econômicos pesaram para que esse aumento se desse com a ampliação do ensino fundamental em seu início, em vez de, por exemplo, aumentar a obrigatoriedade de outros níveis de ensino<sup>29</sup>. Estudos indicavam que havia salas de ensino fundamental ociosas nas escolas e professores/as dos anos iniciais que poderiam assumir tais turmas. Assim, era mais viável do ponto de vista econômico ampliar o início do ensino fundamental (BRASIL, 2004b). Além disso, muitas redes de ensino matriculavam as crianças de seis anos no ensino fundamental ou em classes de alfabetização. Defende-se, então, que estaria sendo ampliada uma condição que já existia no contexto brasileiro (BRASIL, 2004b).

A entrada no ensino fundamental é também uma forma de garantir que as crianças de classe popular tivessem acesso à educação, já que esse era o nível de ensino obrigatório em nosso País. Um dos argumentos decisivos, porém, se refere à ideia de que, com a entrada aos seis anos, “criam-se melhores condições para a alfabetização das crianças, sendo este considerado um dos problemas históricos da educação brasileira” (SANTOS; VIEIRA, 2006, p. 780). A defesa pelo direito à alfabetização, de modo específico, e à cultura escolar, de modo ampliado, é um dos elementos que contribui para a ampliação do ensino fundamental por meio da inserção de mais um ano no seu início. Com base nessas diferentes argumentações, não apenas amplia-se o ensino

---

<sup>29</sup> Essa situação se modifica com a emenda constitucional nº 59, que torna obrigatória a escolarização básica dos quatro aos dezessete anos a partir de 2016.

fundamental, mas possibilita-se o funcionamento do *dispositivo de antecipação da alfabetização* que passa a operar ostensivamente no primeiro ano desse nível de ensino.

A escolha por usar o termo “antecipação” se deve ao fato de que, historicamente no Brasil, a idade de sete anos foi considerada a adequada para o ingresso na escola de ensino fundamental e esse nível de ensino era, de modo geral, considerado responsável por garantir a alfabetização. Mesmo considerando que as classes médias e altas já vinham, há muito tempo, antecipando a alfabetização de seus/suas filhos/as, seja na educação infantil, seja em suas próprias casas, isso ainda não ocorria com grande parte da população brasileira, que só frequentava a escola quando ela se tornava obrigatória. Com as leis 11.114/2005 e 11.274/2006, no entanto, houve uma antecipação, no sentido apresentado pelo dicionário Houaiss, segundo o qual antecipação significa “transferência para antes da data ou época marcada, prevista ou habitual” (HOUAISS, 2001, p. 229). O previsto ou habitual era que as crianças passassem a frequentar a escola de ensino fundamental aos sete anos de idade e aí tivessem sua alfabetização consolidada. Essa expectativa “é fruto de uma construção histórica” (GOUVEA, 2004, p. 265) e não um dado natural. Como as construções históricas são mutáveis, considera-se que houve uma antecipação na idade esperada para a alfabetização de sete para seis anos na rede pública de ensino.

Nesta tese, entende-se por “alfabetização” o momento em que as crianças são capazes de codificar e decodificar com autonomia, atribuindo sentido a textos escritos e sendo capazes de produzir escritas compreensíveis por outros/as alfabetizados/as. Ainda que haja inúmeras definições do que seja ler e escrever – que vão desde a capacidade de decodificar e codificar símbolos escritos até a reflexão crítica sobre aquilo que se lê e se escreve (BAPTISTA, 2010) – é o tipo de habilidade descrito anteriormente que se esperava que as crianças construíssem no currículo investigado nesta tese. Por essa razão, é esse o entendimento de alfabetização aqui utilizado.

Tendo em vista esses diferentes fatores, o objetivo deste capítulo é mostrar como, para produzir as mudanças aqui descritas, foi preciso produzir e acionar o *dispositivo de antecipação da alfabetização*, cujas bases foram sendo construídas ao longo da história da educação brasileira. O objetivo, portanto, não é recontar toda a história da alfabetização, mas buscar, em diferentes momentos dessa história, elementos que permitam compreender as “condições de emergência” do dispositivo que preconiza a importância da alfabetização aos seis anos de idade. Segundo Foucault (2000e, p. 23), é importante compreender a emergência de um determinado dispositivo não pelo seu

“termo final”, mas pelas forças que lutaram em diversos momentos históricos para construir uma verdade. Para isso, é preciso “mostrar seu jogo, a maneira como elas lutam umas contra as outras, ou seu combate frente a circunstâncias adversas, ou ainda a tentativa que elas fazem – se dividindo – para escapar da degenerescência e recobrar o vigor a partir de seu próprio enfraquecimento” (FOUCAULT, 2000e, p. 23).

No que se refere à antecipação da alfabetização, busquei sua emergência antes do momento em que ela se corporifica em forma de lei, pois anteriormente existiram disputas para garantir que a antecipação da alfabetização fosse produzida como uma necessidade e, portanto, como uma demanda verdadeira. Para mostrar esse caminho, mapeei os discursos que foram se estabelecendo como verdades sobre a alfabetização e que conduziram a uma crescente antecipação desse processo. Parto aqui de uma tese foucaultiana de que “a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (FOUCAULT, 2000f, p. 12). Assim, a verdade divulgada segundo a qual as *crianças devem ser alfabetizadas o quanto antes* tem uma história, história essa que pode ser reconstruída e analisada, visando ao entendimento das condições que possibilitaram sua emergência e as relações de poder presentes nesse processo. Nessa perspectiva, é importante compreender “como os discursos se tornaram verdadeiros” (PARAÍSO, 2012, p. 28).

Não se trata, contudo, de buscar a origem do *dispositivo de antecipação da alfabetização*, até porque a tarefa de uma análise foucaultiana da verdade “é destruir a primazia das origens, das verdades imutáveis” (DREYFUS E RABINOW, 1995, p. 121). É importante mostrar que “os começos são baixos, pequenos e muito pouco nobres, marcados por pequenas disputas, conflitos mesquinhos e relações de força turbulentas” (RAGO, 2005, p. 39). No lugar da pesquisa da origem, propõe-se que se parta do acontecimento para, com base nele, explicar como se “inventaram pontos de apoio” (VEIGA-NETO, 2003, p. 58) que deram base a esse discurso. É sobre esse processo que trata este capítulo.

Para tanto, o argumento aqui desenvolvido é de que proposições filosóficas, científicas, morais e jurídicas presentes em diferentes discursos divulgados nas discussões sobre “métodos de alfabetização e testes de maturidade”, sobre “psicogênese da língua escrita” e sobre “letramento” deram a base para que o *dispositivo da antecipação da alfabetização* se consolidasse e passasse a constituir-se em uma verdade educacional de nosso tempo. Tal verdade tem tido como efeito nas escolas, uma exigência para que as crianças sejam plenamente alfabetizadas aos seis anos, ou seja, já



no primeiro ano do ensino fundamental. Para desenvolvimento desse argumento, divido “a história” aqui produzida e narrada em quatro momentos. Denomino o primeiro deles de “Entre métodos e testes: a idade da maturidade”. Nele, mostro como, em parte significativa da história da alfabetização, o importante não era uma idade pré-estabelecida para iniciar a alfabetização, mas sim a prontidão e a maturidade da criança, que não correspondia necessariamente a uma idade cronológica. Em seguida, no item “As hipóteses que não têm idade”, analiso como a psicogênese da língua escrita inseriu as crianças em processo de alfabetização em outras relações de poder e reorganizou o processo de aquisição da língua escrita, construindo novas bases para a antecipação da alfabetização. No tópico “No mundo da escrita desde o nascimento”, mostro como o discurso do letramento também é usado como um ponto de apoio para a antecipação da alfabetização. Por fim, apresento algumas ideias contrárias à antecipação da alfabetização, mas que não conseguiram, ainda, firmarem-se como verdades. Para mostrar o que já foi dito, pesquisado e significado sobre alfabetização, utilizei livros, materiais didáticos, artigos, trabalhos e documentos produzidos em diferentes momentos históricos e que me permitiram traçar alguns elementos do *dispositivo de antecipação da alfabetização*. Defendo a ideia de que entre esses discursos não há grandes rupturas, mas pequenas discontinuidades que fazem a diferença no processo de produção dessa verdade educacional.

## 2.1 Entre métodos e testes: a idade da maturidade

Cartilhas, exercícios de prontidão, cópia, treinos ortográficos, famílias silábicas, “A cuia é de coco”, “A pata nada”, “Vovó viu o Zé”<sup>30</sup>, pré-livros, palavras significativas, frases contextualizadas, contos, “Eu me chamo Lili! Eu comi muito doce! Vocês gostam de doce? Eu gosto tanto de doce!”<sup>31</sup>. Para aqueles/as que vivenciaram seu processo de alfabetização no momento que aqui nomeio como “Idade da Maturidade”, algumas dessas referências podem estar presentes. Elas traduzem elementos característicos do debate existente ao longo do século XX na alfabetização brasileira: a chamada “querela dos métodos” (MACIEL, 2003, p. 14), que foi gradativamente substituída pela importância dos testes de prontidão.

---

<sup>30</sup> Frases de lições das cartilhas “Caminho Suave”, de autoria de Bianca Alves de Lima, “Cartilha Sodré”, de Benedicta Sodré, e “Casinha feliz”, de autoria de Iracema Meireles.

<sup>31</sup> Primeira lição do pré-livro “O livro de Lili” (FONSECA, 1961).

A primeira disputa colocava, de um lado, os/as defensores/as dos chamados “métodos sintéticos”, que vão “das partes para o todo” (FRADE, 2005, p. 22), ou seja, que partem de princípios organizativos diferenciados (letra, fonema ou sílaba) para proporcionar a aprendizagem da leitura. Foram assim criados os métodos *alfabético*, *fônico* e *silábico*, nos quais se privilegiava a aprendizagem de partes consideradas mais simples, para, posteriormente, chegar às unidades de sentido da língua (palavras, frases e textos). Do outro lado da contenda, estavam os/as defensores/as do “método analítico”, que argumentavam que o “ensino da leitura deveria ser iniciado pelo ‘todo’, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas” (MORTATTI, 2006, p. 7). O que constituía esse todo era motivo de debate entre os/as defensores/as dos métodos analíticos: poderia ser a palavra, a sentença ou o texto.

Até o final do século XVIII os métodos sintéticos (particularmente a soletração e a silabação) eram os únicos existentes (FRADE, 2005). Oñativia (2009, p. 12) afirma que o período que “vai da Antiguidade até meados do século XVIII, é marcado pelo uso *exclusivo* dos chamados **métodos sintéticos**” (grifo da autora). Somente a partir do século XVIII, com base na influência da psicologia, esses métodos vão ser questionados, dando base para o processo de construção dos métodos analíticos, particularmente da palavração (MORTATTI, 2000).

No Brasil, a partir da década de 1880, a introdução da “Cartilha Maternal”, do poeta português João de Deus, inspirada no método da palavração, ganha destaque. Considera-se que a “Cartilha Maternal” e a adoção dos métodos analíticos eram capazes de “reverter o ‘atraso horroroso’ e o ‘sofisma do império’, baseando-se em um projeto de fundação de uma civilização nos trópicos, [para a qual se] enfatiza a importância da aprendizagem da leitura” (MORTATTI, 2000, p. 45). De inspiração positivista, a argumentação daqueles que defendem esse método, segundo Mortatti (2000, p. 73), considera que “o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método, apresentando-se o ‘método João de Deus’ (palavração) como fase científica e definitiva nesse ensino e fator de progresso social”.

A defesa da cientificidade na alfabetização ganha mais força a partir do século XX, quando testes realizados nos Estados Unidos evidenciam a potencialidade dos métodos analíticos para garantir a alfabetização. Esses testes chegam às escolas normais e escolas experimentais, conquistando adeptos/as entre as normalistas e suas professoras (MACIEL, 2001). Em função dessa adesão, esses métodos foram até mesmo institucionalizados por governos estaduais brasileiros. É o que ocorre em São Paulo, em

1909 e 1910 (MORTATTI, 2000, p. 83), e em Minas Gerais, por meio da Reforma Francisco Campos de 1927, a partir da qual “é adotado o método global para a alfabetização de crianças” (MACIEL, 2003, p. 13). Tais definições legais perdem força ao longo do tempo. Apesar da oficialização dos métodos globais, a “querela dos métodos” é marcada justamente pela oposição que se estabelece entre aqueles/as que os defendem (e que nas primeiras décadas do século XX conseguem estabelecer seus princípios como mais verdadeiros) e aqueles que defendem os métodos sintéticos, particularmente a silabação. Evidência dessa discussão é a disputa entre estudiosos paulistas (defensores do método global) e fluminenses (defensores do método sintético) (MORTATTI, 2000, p. 119). Neles, cada qual expunha a fragilidade do método anterior, apontando, geralmente, para os princípios de cientificidade de cada um dos métodos.

A discussão sobre qual método era mais eficiente trouxe uma série de debates ao longo da história da alfabetização no Brasil. As disputas não se davam, contudo, somente entre métodos sintéticos e analíticos. Havia disputas dentro de cada um desses métodos. A soletração, considerada o método sintético mais antigo, já vinha sendo criticada desde o século XVII, quando Comênios, na *Didática Magna*, conforme registra Maciel (2003, p. 15), apontava que era necessário ensinar as palavras juntamente com as coisas. A disputa entre os métodos *fônico* e *silábico* também é marcante na história da alfabetização, como mostram Oliveira e Monteiro (1983). No que se refere ao método fônico, cabe registrar que seus defensores ainda na atualidade apontam sua “superioridade absoluta” (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2003 p. 7) e argumentam contrariamente tanto aos métodos globais – por considerar que neles “não há um ensino explícito e sistemático das correspondências grafema-fonema, pois se espera que a criança sozinha perceba tais relações” (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2003, p. 7) – como aos métodos silábicos – que partem da sílaba em vez do fonema. Pode-se notar que, a despeito da tradicional interpretação que agrupa os métodos em dois grandes blocos, há muito mais disputas e fissuras no interior desses blocos do que a interpretação usual nos faz supor.

Mas, o que a “querela dos métodos” tem a ver com a antecipação da alfabetização? Por um lado, parecem existir poucas conexões, já que a idade “oficial” para se alfabetizar no início do século XX era sete anos. Como decreta Lourenço Filho (2008, p. 23, grifo do autor), a “idade de sete anos é a da *maioridade escolar*, como a de vinte e um, a da *maioridade civil*”. Por outro lado, alguns saberes e práticas que foram

utilizados posteriormente para dar base ao *dispositivo da antecipação da alfabetização* já estavam ali. É o caso da influência do discurso da psicologia. Essa influência é particularmente forte nas propostas de método analítico, sobretudo naquelas que “são levadas à prática apenas no século XX, quando a psicologia da forma ou *gestalt* está no auge” (OÑATIVIA, 2009, p. 14). Ela também se apresenta nas defesas que se faz das propostas de método analítico, principalmente naquelas que se utilizam de jogos e materiais concretos, por considerar que eles estão “respeitando as etapas do desenvolvimento psicológico infantil, princípio defendido por Piaget” (MACIEL, 2003, p. 18).

Aliado a isso, há a criação de testes padronizados que visavam a medir a maturidade das crianças para se alfabetizarem. Esses testes tinham como objetivo mensurar “a maturidade escolar e as funções psicológicas básicas correlacionadas às primeiras aprendizagens, principalmente à alfabetização” (MOLL, 1996, p. 58). Entre eles, temos: “Testes ABC (Lourenço Filho, 1934), Prova das Funções Básicas; Metropolitan Readign Readiness Test-MRT; Escola de Osretzki; Teste de Marthe Vyl; Provas de Stambal e outros” (MOLL, 1996, p. 58).

Em um dos mais famosos testes (o teste ABC<sup>32</sup>), Lourenço Filho (2008, p. 15) registrava que o nível de maturidade “não apresenta coincidência rigorosa com a idade cronológica, nem com a idade mental de cada aluno, logo se percebe a importância prática de tal verificação”. Além disso, essa maturidade é individual (MORTATTL, 2000). É assim que ele justifica a necessidade de testes específicos para saber se a criança está madura. O “nível de maturação” pode ser compreendido com um saber que é produzido sobre as crianças, inserindo-as em relações de poder e em práticas que possibilitam e incentivam sua alfabetização naquele momento ou posteriormente. Em um contexto em que não se tinha oferta de educação infantil para as crianças de classe popular ou universalização do ensino fundamental, era preciso produzir cortes e justificativas para a inserção das crianças na escola e para as práticas em que elas seriam inseridas. Temos aqui um modo de funcionamento do *dispositivo de infantilidade*, que classifica as crianças de forma diferente daquela que ocorre na atualidade e que marca alguns/algumas como mais ou menos capazes de se alfabetizar.

---

<sup>32</sup> O Teste ABC consta de oito provas, sendo que cada prova vale de 0 a 3 pontos, que visam a verificar as condições de maturidade de cada criança. Foi desenvolvido por Lourenço Filho nos anos 1920 e amplamente divulgado no Brasil e no mundo.

A idade de maturação é, portanto, definida como o momento “em que o aluno está preparado para receber a aprendizagem” (OLIVEIRA; MONTEIRO, 1983, p. 41). Ela é caracterizada pelos/as seus/suas defensores/as por um equilíbrio entre aspectos motores, mentais, verbais e sociais. Nessa perspectiva, segundo Leite (1984), seria possível, por meio da análise dos comportamentos do ato de ler e escrever, elencar quais são as predisposições que possibilitam a aprendizagem. No caso dos Testes ABC, por exemplo, eram considerados pré-requisitos para a alfabetização: a “coordenação visual-motora, resistência à inversão na cópia de figuras, memorização visual, coordenação auditivo-motora, capacidade de prolação<sup>33</sup>, resistência à ecolalia<sup>34</sup>, memorização auditiva, índice de fadigabilidade, índice de atenção dirigida, vocabulário e compreensão geral” (MORTATTI, 2000, p. 151).

Com base nos resultados das crianças nos testes, determinava-se em quanto tempo ela poderia se alfabetizar<sup>35</sup>. Diante disso, Lourenço Filho (2008, p. 16) afirmava que aquilo que importa saber é “qual o momento em que esta criança, João, Benedito ou Maria, está apta para receber o ensino da leitura, com melhor aproveitamento, ou a que regime deverá ser sujeita, para que isso possa ser obtido”, ou seja, não se justifica a determinação de uma idade específica para alfabetizar. É preciso saber em que momento cada criança pode receber essa aprendizagem. O fato de que nem todas as crianças de uma mesma idade têm a mesma maturidade gera um problema para as escolas. Na tentativa de minimizar o problema, tem sido adotado, há alguns anos, o chamado “período preparatório” (LEITE, 1984, p. 24). Ele é “a fase em que o aluno é preparado para a aprendizagem da leitura e da escrita”. Essa fase é bastante flexível, sua duração dependerá exclusivamente do aluno” (OLIVEIRA; MONTEIRO, 1983, p. 22). O período preparatório é uma das práticas em que as crianças foram envolvidas nesse momento histórico e que visava à antecipação da sua capacidade de se alfabetizar. A fim de dar a todas a possibilidade de aprender a ler e a escrever, eram criadas situações em que elas poderiam desenvolver as habilidades definidas nos testes como fundamentais para seu processo de alfabetização.

---

<sup>33</sup> Prolação refere-se à capacidade de distinguir e pronunciar bem os sons.

<sup>34</sup> A ecolalia corresponde à tendência a repetir palavras ou frases ouvidas.

<sup>35</sup> Os resultados eram os seguintes: se o/a aluno/a conseguir de 18 a 24 pontos, aprenderá a ler em seis meses. Se fizer de 11 a 17 pontos, aprende em um ano; de 8 a 10 pontos, necessita de cuidados especiais que, se forem realizados, garantem aprendizado em um ano. Com menos de sete pontos, o aluno é imaturo e precisa de uma longa fase preparatória.

Percebem-se, portanto, naquele momento, possibilidades para que o *dispositivo da antecipação de alfabetização* aparecesse. Não se trata, ainda, de uma definição geral da antecipação, mas de uma determinação individual: se a criança for madura, ela pode ir para uma “turma forte”, o que garante que ela se alfabetize mais rapidamente. Por outro lado, se ela não for madura, precisa de um grande período de preparação. Nas práticas de algumas escolas, como aponta Smolka (1988, p. 40), estar em uma “turma fraca” significava “aparentemente que as crianças estavam sendo ‘preparadas para aprender a ler e a escrever’, mas, de fato, implicitamente, o que ocorria era a negação do conhecimento a quem ainda não o possuía”. Moll (1996, p. 59) também critica o período preparatório, afirmando que “a prática do ensino da língua escrita que nada vê além do método, da prontidão, dos testes classificatórios e das cartilhas, [...] constitui-se um equívoco reducionista”.

A despeito dessas críticas, os testes padronizados, decorrentes dos métodos de alfabetização que se inspiravam na psicologia, criam condições para uma antecipação ou um adiamento individual da alfabetização. Apesar de ali se encontrarem indícios que posteriormente foram utilizados para justificar a inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental, as justificativas atuais para que isso seja feito são distintas das que se tinha no momento da “idade da maturação”. Contudo, há uma continuidade em relação ao uso da psicologia para justificar o momento do início da alfabetização, embora seja de outros ramos da psicologia que vêm as bases mais fortes usadas para a produção e o acionamento desse dispositivo. É ainda em oposição à ideia da maturação que a psicogênese da língua escrita e os estudos sobre letramento assentam suas bases.

## **2.2 As hipóteses que não têm idade**

Escrita espontânea, desenvolvimento cognitivo, escrita como representação, processo de acomodação e assimilação, escrita com significado, silábico, silábico-alfabético, alfabético: essas são algumas das palavras comumente associadas ao discurso que, no Brasil, foi divulgado como “psicogênese da língua escrita” e que tem como principal expoente a argentina Emilia Ferreiro. O livro que “inaugura” essa perspectiva no Brasil apresenta como seu objetivo “tentar uma explicação dos processos e das formas mediante as quais a criança consegue aprender a ler e a escrever” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 17). Por meio de pesquisas realizadas por dois anos com crianças de quatro a seis anos, as autoras demonstram que processos

cognitivos estão na base da aprendizagem da leitura e da escrita. Usando conhecimentos da psicologia genética piagetiana, as autoras realizam uma série de testes com crianças, nos quais tentam compreender como elas conceptualizam a escrita. Os resultados servem para fazer fortes críticas aos métodos de alfabetização, aos saberes que os subsidiam e às práticas como as cartilhas e os testes de maturação.

No que concerne aos métodos, tanto aqueles que se enquadram na “marcha sintética” como os que se apresentam na “marcha analítica” são considerados problemáticos por partirem de um pressuposto errado. Nos primeiros, “o processo de aprendizagem da leitura é visto, simplesmente, como uma associação entre respostas sonoras e estímulos gráficos” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 22). Nos métodos analíticos, a aprendizagem é entendida como “uma tarefa fundamentalmente visual” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 22). Segundo as autoras, o erro das duas perspectivas, do ponto de vista da psicogênese da língua escrita, é que elas ignoram o sujeito da aprendizagem, sua competência linguística e suas capacidades cognitivas. Além disso, a língua escrita é entendida nos métodos como a transcrição da língua falada (FERREIRO, 1985). Na perspectiva da psicogênese, a língua não é “transcrição fonética da língua oral” (AZENHA, 2006, p. 49), mas sim um sistema de representação. Isso significa que a escrita não foi inventada para codificar os sons da fala, mas para representar os objetos do mundo. Fato semelhante acontece com as pessoas em processo de alfabetização, já que elas “enfrentam dificuldades conceituais semelhantes às da construção do sistema e por isso pode-se dizer, [...], que a criança re-inventa esses sistemas” (FERREIRO, 1985, p. 8).

Assim como os métodos partem de um saber equivocado, os testes de prontidão ou de maturidade também são práticas baseadas em um erro, segundo Teberosky e Ferreiro (1985). Na concepção da psicogênese, a aprendizagem da escrita é “*conceitual* e não a aquisição de uma técnica, ou seja, [é] um processo interno e individual de compreensão do modo de construção desse sistema, sem separação entre leitura e escrita e mediante a interação do sujeito com o objeto de conhecimento” (MORTATTI, 2000, p. 266, grifo da autora). Como os testes estão preocupados em medir as capacidades infantis “relacionadas à percepção e à motricidade” (AZENHA, 2006, p. 51) e não as capacidades conceituais, sua utilidade é questionável, já que aquilo que eles medem se refere à “presença maior ou menor de capacidades importantes para a realização gráfica de traços sobre o papel” (AZENHA, 2006, p. 51).

Devido aos problemas percebidos nas perspectivas anteriores, a psicogênese produz e divulga conhecimentos que marcam seu distanciamento em relação aos métodos e aos testes. As autoras afirmam, por exemplo, que “não pretendemos propor uma nova metodologia de aprendizagem nem uma nova classificação dos transtornos da aprendizagem” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 17). Com isso, distanciam-se tanto das propostas dos métodos de alfabetização, como dos testes de prontidão. Conhecimentos que demarcam a importância da compreensão do *processo de entendimento e construção da escrita* ganham destaque. O que se pretende mostrar é como as crianças entendem a escrita. Por meio de diferentes testes, realizados com crianças pertencentes a grupos sociais diversos e com trajetórias escolares diferenciadas, as autoras mostram que a escrita infantil passa por fases que representam as hipóteses que a criança tem sobre a língua. Defende-se que “a escrita infantil segue uma evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas, de diversas línguas” (FERREIRO, 1985, p. 10). Os conhecimentos relativos ao discurso da psicogênese da língua escrita, portanto, ganham foco no cenário da alfabetização no Brasil.

Segundo essa perspectiva, essa evolução se inicia com um primeiro grande período, no qual as crianças aprendem a distinguir entre o modo de representação icônico (desenhos) e o não-icônico (FERREIRO, 1985). Em seguida, são criados “mecanismos progressivos de controle” sobre as variações, que fazem com que escritas sejam diferentes (FERREIRO, 1985), ou seja, as crianças desenvolvem estratégias, como a quantidade mínima de letras e a variação dessas letras, para definir escritas diferentes entre si. Por fim, ocorre o processo de “fonetização da escrita”, quando as crianças compreendem que a língua escrita é uma representação (arbitrária) dos sons (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

De modo geral, as hipóteses infantis sobre a língua são nomeadas como pré-silábica (período anterior à fonetização), silábica (na qual a criança usa uma sílaba para cada letra), silábica-alfabética (quando há alternância entre usar uma letra para cada sílaba e sílabas inteiras) e alfabética (momento em que a escrita torna-se convencional) (FERREIRO, 1985; MORAIS, 2012a). Cabe registrar que, a despeito do que propõem as autoras, em alguns momentos, como resultado da “combinação dos métodos tradicionais com as implicações pedagógicas das pesquisas de Ferreiro” (MORTATTI, 2000, p. 286), as crianças passam em algumas escolas a ser agrupadas em pré-silábicas, silábicas, alfabéticas, em uma continuidade em relação ao que se fazia quando se



classificava as crianças pelos testes de prontidão. Esse conhecimento, portanto, produzido pelo discurso da psicogênese da língua escrita, constitui práticas que diferenciam, agrupam e separam crianças nas escolas durante o processo de alfabetização. Defende-se, então, que, com base nessa classificação, “o professor deve desenvolver um ‘trabalho’ que respeite a realidade da criança e seu ritmo de construção do conhecimento” (MORTATTI, 2000, p. 286).

Além disso, o conhecimento que permite classificar as construções que as crianças fazem sobre a escrita inspirou algumas propostas pedagógicas ou didáticas. Embora a psicogênese da escrita pretenda se afastar dos métodos de alfabetização e afirme inúmeras vezes que seu objetivo não é traçar metodologias, em várias publicações por ela inspiradas podem-se perceber elementos de orientações didático-pedagógicas. A importância dessas propostas no contexto da psicogênese é verificada em levantamento realizado por Soares e Maciel (2000, p. 16) com base em teses e dissertações sobre alfabetização defendidas no Brasil nos anos 1980. Nelas, as propostas didáticas de inspiração psicogenética são o segundo tema mais pesquisado, ficando atrás apenas da discussão sobre o que causa o fracasso escolar na alfabetização. A construção de orientações didático-pedagógicas com base na psicogênese da escrita pode ser notada também quando se afirma que a pesquisa que deu base a essa teorização tem “como fim último o de contribuir na solução dos problemas de aprendizagem da lectoescrita na América Latina e o de evitar que o sistema escolar continue produzindo futuros analfabetos” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 35). Ou ainda, quando se listam características de propostas “alternativas” de alfabetização (FERREIRO, 1992). Nesse sentido, o distanciamento que se quer em relação aos métodos – embora faça sentido em termos de pressupostos nos quais as duas vertentes se baseiam – é arbitrário, pois o objetivo é ainda intervir naquilo que acontece em sala de aula, com vistas a obter determinadas finalidades, dentre as quais a inserção das crianças nas práticas de leitura e escrita. Há, assim, mais um exemplo de continuidade entre esses discursos.

Um exemplo dessas propostas é aquela desenvolvida pelo GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação – Metodologia de Pesquisa e Ação), que, por meio de pesquisas desenvolvidas na periferia de Porto Alegre, construiu uma didática da alfabetização para os níveis pré-silábico, silábico e alfabético (GROSSI, 1990a, 1990b, 1990c). Grossi (1990a, p. 31) parte do princípio de que “sobre os elementos fornecidos pelos estudos de Emilia Ferreiro pode ser construído um método para alfabetizar”. Assim, a “Didática do nível pré-silábico” é caracterizada “pela criação de um ambiente

rico de materiais e de atos de leitura e de escrita, à semelhança do ambiente que é vivenciado por crianças das classes alta e média no seu meio familiar.” (GROSSI, 1990a, p. 32). Já na “didática do nível silábico”, é importante estimular a criança a resolver problemas. Tendo em vista a diferença das hipóteses nesse nível, a qual leva a autora a afirmar que “cada aluno silábico o é a seu modo” (GROSSI, 1990b, p. 13), é importante garantir o “confronto que se pode estabelecer entre elas, desde a mais primitiva até a mais avançada” (GROSSI, 1990b, p. 56). Na “didática do nível alfabético”, é reforçada a ideia do conflito como meio para produzir a aprendizagem e a necessidade de compreender os “erros como construtivos” (GROSSI, 1990c, p. 12) e como indicadores daquilo que a criança está pensando sobre a língua escrita.

As didáticas desenvolvidas pelo GEEMPA são criticadas por quem considera que elas partem da “suposição de que o percurso das crianças é homogêneo e simultâneo” (AZENHA, 2006, p. 112), além do fato de elas repetirem “velhas fórmulas com roupagem construtivista” (MORTATTI, 2000, p. 281). Para responder a essas críticas, Grossi (1990c, p. 11) afirma que não se trata de pensar as propostas “como uma receita a partir da qual, reproduzidas somente as sugestões de atividades didáticas, se lograria ensinar sem levar em conta o processo cognitivo dos alunos”. Trata-se, no entanto, de divulgar uma “descoberta científica” que pode auxiliar aqueles que, sem ela, “estão fadados a permanecer privados do instrumento essencial de participação sócio-política, que é o pensar mais amplamente, oportunizado pelo domínio da expressão e da compreensão da língua escrita” (GROSSI, 1990c, p. 12)

A “descoberta científica” a que se refere Grossi (1990c) é algo bastante enfatizado no discurso da psicogênese. A afirmação de que os métodos utilizados bem como os resultados a que se chega têm comprovação empírica é evidente sobretudo em Ferreiro e Teberosky (1985), obra em que há uma grande quantidade de “dados” para evidenciar a argumentação. A cientificidade é também associada às teorias da psicologia, sobretudo de origem piagetiana, que “parecem dominar, hoje, a teoria e a prática educacionais” (SILVA, 1998, p. 7). A filiação em relação à psicologia é explícita, já que Ferreiro e Teberosky (1985) afirmam terem buscado traduzir aquilo que Piaget tinha demonstrado no desenvolvimento geral da criança para aquele que é “considerado o mais escolar dos conteúdos” (WEISZ, 1999, ix). Conforme esse discurso, as crianças, em seu processo de aprendizagem, passam por estágios predeterminados, estágios esses que podem ser conhecidos desde que se deixe a criança escrever “tal como acredita que poderia ou deveria escrever” (FERREIRO, 1985, p. 9).

É a definição desses estágios pelos quais toda criança passa que se faz na psicogênese da língua escrita.

Essa noção de estágios da psicogênese influencia, inclusive, estudos na educação de jovens e adultos não alfabetizados, nos quais se pode “constatar na escrita dos alfabetizados [...] os mesmos tipos/níveis de escrita encontrados por Ferreiro e Teberosky (1985)” (MACEDO; CAMPELO, 2004, p. 15). Esses autores afirmam que o conhecimento do discurso da psicogênese é fundamental para os/as alfabetizadores/as de adultos/as, pois, sem ele o/a docente “certamente, não teria elementos que possibilitassem aquela interpretação psicogenética e científica da escrita dos alunos” (MACEDO; CAMPELO, 2004, p. 15).

Se os estudos sobre a maturação infantil para a aprendizagem da língua defendiam a “individualidade do aprendizado”, no discurso psicogenético há uma descontinuidade já que se defende a existência de um padrão, de certa “homogeneidade”: as crianças (ou todas as pessoas não alfabetizadas) passam pelo mesmo processo de aprendizagem da língua. Ainda que se pretenda trazer para as práticas de alfabetização, “uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 24), o que se tem é uma “visão genérica de criança”, que cria sempre as mesmas coisas, independente de sua cultura, sua língua, seus modos de vida. Há, no discurso da psicogênese, a atuação do *dispositivo de infantilidade*, agindo no sentido de produzir infantis que pensem da mesma forma, sigam o mesmo caminho, trilhem os mesmos aprendizados.

Para defender essa “homogeneidade do aprendizado infantil”, as autoras baseiam-se em testes, explicitam o método utilizado, discutem aspectos teóricos e trazem muita evidência empírica dos resultados encontrados. Em um processo de continuidade em relação aos testes de prontidão, usa-se a ciência como forma de afirmar a autoridade de seu discurso. Assim, esse discurso se apoia “em um dos mais poderosos regimes de verdade de nossa época, a Ciência” (MEYER, 2012, p. 54). Nesse sentido, conforme sugere Foucault (2000f, p. 4), é importante refletirmos não apenas sobre “o poder que age do exterior sobre a ciência, mas que efeitos de poder circulam entre os enunciados científicos; qual é seu regime interior de poder; como e por que em certos momentos ele se modifica de forma global”. Isso significa que, nessa perspectiva, é

fundamental analisar o que um discurso que se apoia nas ciências, como o da psicogênese, produz no campo da educação.

Uma primeira produção refere-se ao efeito de verdade que esse discurso tem e que faz com que ele seja considerado “um marco divisor na história da alfabetização” (WEISZ, 1999, p. vii). Ao operar e se apoiar na “cientificidade” para divulgar e produzir conhecimentos e práticas sobre a alfabetização, esse discurso se consolida como verdade. Mas isso não se faz de forma tranquila. Como vimos, é preciso desqualificar outros saberes, tais como os saberes dos métodos, e outras práticas, como a dos testes de maturação ou os exercícios de prontidão, considerando-os menos científicos ou “um exemplo de pseudotecnismo” (FERREIRO, 1992, p. 39). Percebe-se isso fazendo uso da estatística para mostrar que os exercícios de prontidão “se concentram precisamente no que é mais fácil de adquirir” (FERREIRO, 1992, p. 43).

Outro efeito desse discurso é sentido na produção acadêmica brasileira. Se até os anos 1980 a maior parte das pesquisas aqui desenvolvidas focava em questões de métodos e prontidão, há uma queda gradativa no interesse por pesquisar essas temáticas. Tal fenômeno é explicado por dois motivos. O primeiro é que “o reiterado fracasso em alfabetização no Brasil vem colocando os tradicionais métodos sob suspeita” (SOARES, 1991, p. 21). Aliado a isso, as pesquisas sobre a psicogênese – “responsáveis por uma nova concepção de alfabetização” (SOARES, 1991, p. 23) – também fazem com que o interesse por esses temas se reduza de maneira significativa.

Um terceiro efeito refere-se às bases que serão utilizadas para o *dispositivo de antecipação da alfabetização*. Esse efeito é, em alguns momentos, bastante sutil. Pode-se percebê-lo quando se afirma que “aos 6 anos, a criança já possui toda uma série de concepções sobre a escrita, cuja gênese é preciso procurar em idades mais precoces” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 40), ou seja, desde antes dos seis anos a criança já está envolvida no processo de aquisição da língua escrita. É possível notá-lo também quando se indica que “a criança de classe média já está, em geral, no final do processo de alfabetização quando chega à escola regular” (WEISZ, 1999, p. viii). Infere-se, portanto, que a criança iniciou seu processo de alfabetização bem antes de chegar à escola de ensino fundamental aos sete anos de idade, porque desde antes estava refletindo sobre a escrita. Esse processo pode, então, ser iniciado anteriormente pela instituição escolar com todas as crianças, independentemente de sua classe social.

Em outros momentos, porém, não há sutilezas ao se demandar que as crianças estejam antes na escola para serem alfabetizadas. Isso ocorre quando é feita uma

comparação explícita entre o Brasil e outros países: “Na maioria dos países latino-americanos, as crianças ingressam na escola de 1º grau aos 6 anos. Seria interessante perguntar-se por que o Brasil mantém sete anos como idade de ingresso” (FERREIRO, 1992, p. 36). Ou ainda quando se afirma “Fizemos uma experiência com crianças de 6 anos, de classes populares e elas podem aprender.[...] Seria uma boa ideia começar antes (com 6 anos) principalmente nas classes populares” (FERREIRO, 1990, p. 50). A crítica à idade de ingresso no ensino fundamental no Brasil é um dos modos de se constituir as crianças de seis anos como sujeitos que têm direito ao ingresso nesse nível de ensino. Se em outros países a idade de ingresso no ensino fundamental é aos seis anos, causa estranheza aos/as defensores/as da psicogênese que no Brasil seja diferente. Isso é apresentado como a negação de um direito a essas crianças. Assim, as proposições científicas da psicogênese da língua escrita (que mostram como a criança pode aprender a ler antes dos sete anos) se unem às proposições morais (que afirmam ser direito infantil ir para a escola de ensino fundamental aos seis anos) para dar base ao *dispositivo de antecipação da alfabetização*. Nesse sentido, a linguagem escrita é apresentada como um direito ao qual as crianças devem “aceder como forma de garantir sua inclusão na sociedade contemporânea” (BAPTISTA, 2010, p. 107).

Essa construção do direito infantil à língua escrita como mecanismo essencial para a construção do *dispositivo de antecipação da alfabetização* é feita, ainda, por classe social. Nos anos 1980, a discussão sobre alfabetizar ou não aos seis anos se dava no último ano da educação infantil e não no primeiro ano do ensino fundamental, como ocorre na atualidade. Kramer e Abramovay (1985) mostram como essa era uma questão polêmica nas escolas de educação infantil públicas. Porém, para as escolas da rede particular “esta não é sequer uma questão. Na rede privada sempre se alfabetizou na educação infantil” (KRAMER; ABRAMOVAY, 1985, p. 104)<sup>36</sup>. A partir dessa constatação, as autoras questionam se “a pré-escola dirigida às classes populares que nega a possibilidade de alfabetização não se constitui em mais um mecanismo de reforço à desigualdade” (KRAMER; ABRAMOVAY, 1985, p. 104). Diante dessa pergunta, elas defendem a necessidade de garantir a alfabetização o quanto antes, como uma forma de promoção da igualdade de oportunidades educacionais. Portanto, para a constituição do *dispositivo de antecipação da alfabetização* é preciso construir a

---

<sup>36</sup> Cabe registrar que, ainda hoje, a alfabetização na educação infantil ocorre em muitas escolas da rede privada. Porém, com a antecipação do ensino fundamental, essa alfabetização tem ocorrido ainda antes nessas escolas, em alguns casos, antes mesmo dos cinco anos.

alfabetização como direito e, ao mesmo tempo, construir a criança de seis anos como o sujeito que deve ter esse direito garantido. Butler (2003), referindo-se ao feminismo, afirma que “os sistemas jurídicos de poder *produzem* os sujeitos que subsequentemente passam a representar” (BUTLER, 2003, p. 18, grifo da autora). O mesmo parece ocorrer no processo de inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental, com vistas a garantir sua alfabetização, já que todo um aparato discursivo é acionado para produzir as crianças de seis anos como sujeitos de direito à escolarização e à alfabetização.

Há, ainda, uma reconfiguração no modo como a questão do processo de alfabetização se coloca. Tendo em vista que a criança é ativa no processo de construção do conhecimento, a professora não vai transmitir, por meio de práticas nomeadas por esse discurso como tradicionais, conhecimentos relativos à alfabetização (KRAMER; ABRAMOVAY, 1985, p. 104). O que ela deve fazer é disponibilizar materiais escritos (CARVALHO, 2007). Não se trata de ensinar a ler o quanto antes. Trata-se de “permitir que a criança aprenda” (FERREIRO, 1992, p. 38), oferecendo-lhe oportunidade para pensar sobre a escrita e vivê-la em seu contexto social. Esse processo acontece muito antes da escolarização da criança. Por meio do discurso da psicogênese, com seus diferentes conhecimentos produzidos e diferentes práticas sendo operacionalizadas, aliado à questão da defesa da igualdade social e de oportunidades para as diferentes classes sociais, produziu-se e divulgou-se uma importante noção: a de que a alfabetização não tem uma idade pré-definida e pode ser iniciada antes dos sete anos.

### **2.3 No mundo da escrita desde o nascimento**

Práticas significativas de leitura e escrita, inserção da criança na cultura escrita, sociedade letrada, existência e trabalho sistemático com diferentes gêneros textuais, literatura infantil, textos significativos: essas são algumas palavras e constatações amplamente divulgadas para caracterizar as práticas inspiradas na perspectiva do letramento, terceiro discurso que será usado para dar base ao *dispositivo de antecipação da alfabetização*. O termo letramento emerge com a percepção nos países de língua inglesa (sobretudo na Inglaterra) de que a palavra alfabetização não conseguia explicar o fenômeno vivido por aquelas pessoas que, mesmo sabendo ler e escrever, não se envolviam nas práticas sociais de uso da escrita. Tendo como princípio a ideia de que “novas palavras são criadas (ou a velhas palavras se dá um novo sentido) quando emergem novos fatos, novas idéias, novas maneiras de compreender os fenômenos”

(SOARES, 1996, pp. 83-84), o termo *literacy* foi cunhado para explicar esse outro modo de se relacionar com a escrita nas sociedades grafocêntricas. A palavra aparece pela primeira vez no Brasil em obra de Mary Kato, em 1986. Tfouni (1988) traz uma primeira definição do termo, distinguindo-o de alfabetização. Em 1995, letramento aparece como título de livro (KLEIMAN, 1995), evidência de sua rápida proliferação no campo acadêmico educacional. Se o termo “*letramento* timidamente aportou no Brasil” (MARINHO, 2010, p. 12, grifo da autora), pode-se dizer que hoje ele já fincou raízes e trouxe variados efeitos para a educação brasileira.

Se realizarmos uma inversão no modo de compreender a linguagem, deixando de entendê-la como “elo natural ou correspondência divina entre as palavras e as coisas” (CORAZZA, 2000, p. 90), para compreendê-la em seu caráter construcionista, poderemos analisar a emergência do termo letramento de outra forma. Assim, quando se toma como base a visão de linguagem como nomeação de uma realidade que pré-existe a ela, pode-se dizer que novas palavras são criadas para explicar fenômenos que aparecem em dado momento histórico. Tendo como princípio o que se propõe na vertente construcionista da linguagem, pode-se argumentar que os novos fenômenos são um efeito da linguagem que os nomeia. A linguagem cria essas situações ao nomeá-las.

Soares (2003, p. 34) argumenta que “o termo *letramento* surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou, se existia não nos dávamos conta dele e, como não nos dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele” (grifo da autora). A criação do termo *letramento* é, na concepção adotada por essa autora, resultado da constatação da existência de uma “nova realidade social em que não basta saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2003, p. 20). Porém, parto do princípio de que a criação do termo letramento, mais do que narrar uma realidade, constrói essa realidade. O uso dessa palavra tem, portanto, o efeito de construir uma nova demanda para a educação brasileira: a ideia de que não basta “o domínio da tecnologia da escrita (o sistema alfabético e ortográfico), que se obtém por meio do processo de alfabetização” (MACIEL; LÚCIO, 2008, p. 14). É preciso também garantir “o domínio de competências de uso dessa tecnologia (saber ler e escrever em diferentes situações e contextos), que se obtém por meio do processo de letramento” (MACIEL; LÚCIO, 2008, p. 14).

Há outros efeitos associados à criação do termo letramento. Isso fica evidente na criação de testes para medir as “habilidades de leitura e escrita envolvidas nas diversas práticas sociais de letramento” (RIBEIRO, 2004, p. 13), tais como o INAF<sup>37</sup>. Pode ser notado também na reorganização dos livros didáticos para incluir as discussões sobre letramento. O Programa Nacional do Livro Didático de 2010 para os anos iniciais do ensino fundamental, por exemplo, avalia-os na área de conhecimento “Letramento e alfabetização linguística”, reafirmando a importância dessas noções para essa etapa de ensino. Estabelece-se aí, também, como um dos objetivos do ensino fundamental garantir ao/à aluno/a “acesso qualificado ao mundo da escrita e à cultura letrada em que vivemos, sem, no entanto, desconsiderar sua cultura de origem” (BRASIL, 2010c, p. 6).

A presença do termo no Brasil e dos conhecimentos a ele relacionados também trouxe uma multiplicação de sentidos para o que significa letramento. Assim, definir os sentidos a ele atribuídos parece não ser algo simples na atualidade. Soares (2010a, p. 55) afirma que “estamos sempre discutindo o que é letramento... e acredito que ainda não chegamos a um consenso”. Dessa forma, letramento aparece em um momento como “exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita” (SOARES, 2004, p. 91), em outro, como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19). Pode-se definir letramento, também, como um conceito que “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 1988, p. 16). Cerutti-Rizzatti (2012, p. 292) argumenta que “parece estar havendo uma ampliação desmedida do uso do termo letramento” quando, por exemplo, o termo passa a ser usado para se referir a outras áreas que não à área de linguagem. Nesse sentido, surgem expressões como letramento digital, letramento matemático (ou numeramento), letramento geográfico, letramento artístico, letramento científico, letramento musical, entre outros (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 293). Há ainda a definição de letramento como um “contraponto com o conceito de alfabetização” (SOARES, 2010a, p. 60). A alfabetização designa “uma aprendizagem inicial – aquisição da leitura” (SOARES, 2010a, p. 61), já o letramento indica a possibilidade de fazer uso dessa tecnologia nas variadas práticas sociais que o exigem (SOARES, 1996).

---

<sup>37</sup> A sigla INAF significa Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. Seu objetivo é “oferecer informações qualificadas sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros de 15 a 64 anos de idade”. Disponível em: <[http://www.ipm.org.br/ipmb\\_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por](http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por)>. Acesso em: 15 out. 2012.



Quanto a esse último aspecto, estabelece-se uma polêmica entre o discurso da psicogênese da língua escrita e o discurso do letramento. Ferreiro (1992, p. 44) afirma que é necessário “restituir à língua escrita seu caráter de objeto social”, ou seja, é preciso ensinar a escrita e a leitura estimulando o contato da criança com a língua escrita nos mais variados contextos. Por causa disso, não haveria necessidade de cunhar um novo termo que afirme a importância do uso social da língua, já que essa ideia está implícita no conceito de alfabetização. Solé e Teberosky (2001), na mesma direção, defendem que alfabetizar é capacitar os sujeitos para usar a língua de forma autônoma, nos mais variados espaços sociais. Isso significa que não se pode restringir a alfabetização à aprendizagem da mecânica da língua escrita. Weisz (2012), por sua vez, afirma que “encarar a aprendizagem do sistema de escrita como uma etapa técnica e independente do ingresso à cultura letrada é um equívoco” (WEIZ, 2012, p. 37).

Na contramão dessas argumentações, Soares (2000, p. 5) defende que “é um risco o que se vinha fazendo, ou se vem fazendo, repetindo-se que alfabetização não é apenas ensinar a ler e a escrever, desmerecendo assim, de certa forma, a importância de ensinar a ler e a escrever”. Essa autora defende a necessidade da especificidade de cada um dos termos, a fim de garantir que os dois processos (a codificação/decodificação em língua escrita e os seus usos sociais) se efetivem. Por isso, ela argumenta que “alfabetização e letramento são processos diferentes, mas indissociáveis” (SOARES, 2010a, p. 61). De certo modo, pode-se dizer que essa vertente ganhou *status* de verdade na contemporaneidade, sobretudo se avaliarmos seus efeitos em termos de políticas (como a que ampliou o ensino fundamental para nove anos e que distingue alfabetização e letramento) e materiais didáticos (como os livros didáticos citados anteriormente). Ambos podem ser entendidos como práticas que resultam do conhecimento do letramento e da separação entre esse processo e aquele que descreve a alfabetização.

Independente de qual seja o conceito de letramento utilizado, há um aspecto comum às diversas acepções que é importante para o entendimento do *dispositivo da antecipação da alfabetização* no Brasil. Trata-se do valor (reafirmado em inúmeros estudos que trabalham com a perspectiva do letramento) que a escrita tem na vida cotidiana. Nesses estudos, afirma-se que vivemos em sociedades “grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas” (MORTATTI, 2004, p. 94). A cultura escrita adquire, na contemporaneidade, um lugar central na vida das pessoas, organizando seus diferentes aspectos. Por isso, afirma-se

que viver em uma sociedade grafocêntrica “significa estar submetido à ordem da escrita” (BAPTISTA, 2009, p. 20).

Esse aspecto é importante para a operacionalização do *dispositivo de antecipação da alfabetização* no Brasil, pois, a partir do entendimento de que vivemos numa sociedade grafocêntrica, constrói-se uma argumentação segundo a qual as crianças estão, desde o seu nascimento, imersas no mundo da escrita. Defende-se que “quando chegam à escola para aprender a ler, os alunos que vivem nas cidades geralmente já viram muitas coisas escritas” (CARVALHO, 2007, p. 13). Isso implica dizer que “ao considerarmos as crianças como membros efetivos dessa sociedade, devemos ter em conta não apenas que a linguagem escrita está presente no cotidiano desses sujeitos, mas também, e, sobretudo, que ela confere um significado distinto às suas práticas sociais” (BAPTISTA, 2009, p. 20). Ainda que autores/as dessa perspectiva defendam que é um erro dar centralidade à escrita na educação infantil, já que a criança deve ter acesso às diversas linguagens (BAPTISTA, 2009), muitas vezes o letramento vem sendo usado para justificar o ensino antecipado da alfabetização.

Por causa da inserção infantil na cultura escrita, argumenta-se que as crianças “desde muito cedo manifestam um grande interesse pela leitura e pela escrita, ao tentar compreender seus significados e imitar o gesto dos adultos escrevendo” (BRASIL, 2004a, p. 21). Ou seja, defende-se que, tendo em vista que “a cultura letrada faz parte do nosso cotidiano, ainda que se apresente com nuances específicas para segmentos diferenciados da população, entendemos que a leitura e a escrita também interessam às crianças, incluindo as menores de seis anos” (BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 7). Assim, o conceito de letramento, os conhecimentos a ele relacionados e os discursos que o “inventaram” servem para justificar que as crianças sejam inseridas o quanto antes em práticas formalizadas de aprendizagem e de uso da leitura e da escrita, já que elas fazem isso cotidianamente. Antecipar o processo de alfabetização seria, portanto, nesse discurso, uma forma de sistematizar esse processo e garanti-lo para as crianças que têm menos oportunidades de fazer isso em seu meio social.

#### **2.4 Idade de brincar, de cantar, de experimentar, de movimentar, mas não de se alfabetizar**

O *dispositivo de antecipação da alfabetização* teve na ampliação do ensino fundamental um dos elementos que contribui para sua operacionalização nas escolas

brasileiras. Ainda que não se explicita na legislação a necessidade da alfabetização aos seis anos, variadas pesquisas (PARAÍSO, 2014; CORREA, 2011; DORNELLES, 2011) evidenciam como, em turmas de seis anos, as práticas de alfabetização e letramento ocupam parte central do currículo, criando exclusões para aqueles/as que não se alfabetizam nesse período. Porém, embora esse dispositivo esteja em plena operacionalização na educação brasileira contemporânea, isso não se dá sem lutas e conflitos. No processo de análise de como um dispositivo funciona, é importante compreender “quais foram as relações de poder travadas, quais estratégias foram usadas, que outros discursos foram excluídos para que estes pudessem ser autorizados e divulgados” (PARAÍSO, 2012, p. 28). No caso da alfabetização, há discursos dissonantes em relação à inserção das crianças de seis anos nas práticas alfabetizadoras que, mesmo não sendo capazes de engendrar um dispositivo, criam tensões e abrem possibilidades diversas para as práticas pedagógicas com crianças de seis anos.

Parte dos argumentos daqueles/as que são contrários a essa inserção podem ser percebidos quando se defende que o corte etário para o ingresso no ensino fundamental permaneça aos seis anos, sem qualquer antecipação. Um exemplo de protesto contra a antecipação do ingresso no ensino fundamental – e conseqüentemente da antecipação da alfabetização – pôde ser visto quando a Secretaria de Educação de Belo Horizonte definiu que qualquer criança que completasse seis anos em qualquer dia de 2013 poderia ser matriculada no ensino fundamental. Tal determinação gerou protestos, que circularam por e-mail, de acadêmicos/as e também de professores/as da educação infantil, que divulgaram panfletos nas Unidades Municipais de Educação Infantil e no Encontro Anual de educação infantil de Belo Horizonte. Diante dessas pressões, a determinação foi modificada e somente crianças que fizeram seis anos até 31/03/13 foram matriculadas no ensino fundamental em 2013. É interessante notar como o *dispositivo de antecipação da alfabetização* ora articula-se, ora entra em conflito com o discurso jurídico, que goza de tanto prestígio em nossa sociedade.

Alguns exemplos de vozes dissonantes aparecem esporadicamente na mídia, na qual especialistas são convocados/as para mostrar que a criança de seis anos ainda não está madura para essas aprendizagens, ou que outras linguagens devem ser estimuladas antes do processo de alfabetização<sup>38</sup>. Pedagogos/as, neurologistas e psicólogos/as são chamados para mostrar os problemas que essa aceleração pode causar. A análise dos

---

<sup>38</sup> Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/cursar-a-1a-serie-antes-dos-6-anos-nao-e-bom-dizem-especialistas>>. Acesso em: 15 out. 2012.

argumentos apontados por eles/as leva a duas vertentes principais para defender a não antecipação da alfabetização para antes dos seis anos. A primeira, vinda sobretudo da psicologia e da neurologia, aponta para a maturidade infantil, que se desenvolve prioritariamente no decorrer dos seis anos de idade. A segunda argumenta em prol do direito da criança a ter acesso a múltiplas linguagens antes de entrar no mundo da escrita.

A questão das múltiplas linguagens aparece como um contraponto ao *dispositivo da antecipação da alfabetização*. Ela está presente em propostas que defendem que a educação infantil é o tempo de incentivar as múltiplas linguagens (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). Está presente também na defesa que se faz do direito à brincadeira. Esta é entendida como “uma forma específica de atividade infantil, que se diferencia do trabalho produtivo por ser uma representação” (KISHIMOTO *et al.*, 2011, p. 198). Nesse caso, afirma-se que a criança possui “cem linguagens”, mas que a alfabetização lhe rouba as outras noventa e nove (MALAGUZZI, 1999, p. 11).

Sendo assim, afirma-se que a linguagem escrita é uma das linguagens as quais às crianças têm acesso, já que elas demonstram um grande interesse sobre isso (BAPTISTA, 2009). Não se trata, porém, nem da única, nem a mais importante dentre essas linguagens. Demanda-se, assim, que a criança tem direito à língua escrita, mas ela não deve ser central no processo de escolarização. Ainda que, muitas vezes, esse discurso seja apropriado pelo *dispositivo de antecipação da alfabetização*, é possível perceber nele uma pequena descontinuidade, já que o foco está no direito infantil de ter acesso às diversas linguagens – entre elas, a escrita – sem que isso implique, necessariamente em antecipar a alfabetização ou mesmo em alfabetizar diretamente. A linguagem escrita é pensada muito além da aquisição do código escrito e, por isso, as crianças devem ter acesso a ela, já que ela está presente em suas vidas cotidianas, desperta seu interesse, mobiliza seus esforços, possibilita conhecer diferentes formas de pensar o mundo e a vida. O foco não está, portanto, na alfabetização propriamente dita, mas no contato e nas múltiplas possibilidades despertadas pela linguagem escrita. Trata-se de um detalhe no modo de compreender a alfabetização, mas de um detalhe que faz diferença em termos de possibilidade de emergência de novos discursos e dispositivos na educação contemporânea.

De modo geral, contudo, o que se percebe é que tanto o discurso das múltiplas linguagens como o discurso das brincadeiras acaba se inserindo na discussão acerca da

alfabetização. Assim, defende-se que a alfabetização pode ser promovida por meio de “atividades e jogos que estimulam a consciência fonológica” (BRANDÃO; LEAL, 2010, p. 26). Busca-se, também, entender “como as crianças se apropriam, manipulam e pensam sobre a língua enquanto brincam (LEAL; SILVA, 2010, p. 57). Enfatiza-se, ainda, a necessidade de um letramento multimodal, por meio do qual as crianças tenham acesso às múltiplas linguagens a fim de se alfabetizar (KISHIMOTO, 2010).

Indo em outra direção, há discursos que se opõem explicitamente à alfabetização antes dos sete anos de idade. É o caso a pedagogia Waldorf, proposta pedagógica criada em 1919 na Alemanha, por Rudolf Steiner, e que defende que o processo de desenvolvimento humano se dá em períodos de sete anos – os setênios (PINTO, 2009). No primeiro setênio (0 a 7 anos), a criança “emprega todas as suas energias para o desenvolvimento do seu físico” (BRASIL, 2011a, p. 5). Nesse sentido, as crianças de zero a sete anos que frequentam escolas inspiradas nessa pedagogia são matriculadas no “jardim de infância”, etapa na qual não há qualquer preocupação com a alfabetização. Um dos saberes divulgados por essa pedagogia refere-se ao fato de que a “alfabetização só deve ser iniciada após a criança ter completado sete anos de idade, o que chega até mesmo a contrariar a legislação vigente” (PINTO, 2009, p. 17). Por essa razão, há uma disputa no campo da alfabetização, que se estabelece, inclusive legalmente, entre as escolas Waldorf e elementos vinculados ao *dispositivo de antecipação da alfabetização*. Discursos distintos que envolvem as crianças menores de sete anos entram em disputa e criam práticas distintas. Até o momento, essa disputa não está definida, mas tem-se garantido que as escolas Waldorf possam desenvolver suas práticas de acordo com o saber baseado nos setênios, que define que o momento para a alfabetização é após os sete anos<sup>39</sup>. Essa disputa mostra como o *dispositivo da antecipação da alfabetização* não é unânime e se constitui em objeto de contendas e embates no campo educacional contemporâneo<sup>40</sup>.

A disputa jurídica é uma das práticas criadas por esse dispositivo e que abarca tanto aqueles/as que não querem seguir essa lógica como outros/as que pretendem

---

<sup>39</sup> Para maiores informações sobre o processo jurídico envolvendo as escolas Waldorf e a legislação brasileira que defende a ampliação do ensino fundamental para nove anos e a matrícula das crianças de seis anos no ensino fundamental, confira o site: <<http://www.federacaoescolaswaldorf.org.br/Noticias.php?id=1>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

<sup>40</sup> Cabe ressaltar que o discurso da Pedagogia Waldorf – assim como todos os outros aqui analisados – está envolvido em relações de poder e processos de subjetivação. Não abordo essa dimensão aqui, já que não é esse o foco do trabalho. Contudo, uma análise foucaultiana da Pedagogia Waldorf é possível e necessária para compreendermos melhor os discursos dissonantes em relação ao *dispositivo de antecipação da alfabetização*.

antecipar ainda mais o processo de alfabetização. É o que ocorre com as diferentes ações impetradas no Ministério Público para que crianças com seis anos incompletos possam ser matriculadas no primeiro ano (OLIVEIRA, 2012). As disputas judiciais mostram como o discurso jurídico é acionado para discutir a presença das crianças de seis anos no ensino fundamental.

É por meio dessas e de outras estratégias que o *dispositivo de antecipação da alfabetização* se prolifera por diferentes espaços. Buscando, em diferentes elementos, as bases para se sustentar, esse dispositivo utiliza variados saberes e conhecimentos para se constituir como verdade na atualidade. Ele produz múltiplas práticas, aciona e cria saberes particulares e engendra as crianças em relações de poder. O caráter construído dessa verdade mostra como ela foi montada peça por peça ao longo do tempo até se conformar com as características com as quais é divulgada e institucionalizada hoje. Mas, ao se consolidar nas escolas, o *dispositivo da antecipação da alfabetização* para os seis anos tem efeitos sobre os currículos, sobre as crianças e sobre os/as docentes. São esses efeitos que analiso nesta tese. Antes, porém, explico a metodologia aqui utilizada para mapear os conflitos e articulações entre os dois dispositivos aqui em foco: o *dispositivo da infantilidade* e o *dispositivo de antecipação da alfabetização*.

### **3 ETNOGRAFIA EDUCACIONAL E ANÁLISE DE DISCURSO DE INSPIRAÇÃO FOUCAULTIANA: UMA BRICOLAGEM METODOLÓGICA PARA INVESTIGAR UM CURRÍCULO DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Como unir a etnografia educacional pós-moderna e a análise de discurso de inspiração foucaultiana para investigar um currículo de uma turma de primeiro ano do ensino fundamental? De que maneira é possível articular a etnografia utilizada em estudos educacionais, e que tem forte vinculação com o estruturalismo, com o pensamento de um autor como Michel Foucault, que declarou ser “anti-estruturalista” (FOUCAULT, 2000f, p. 5)? Por meio de quais instrumentos é possível, em uma investigação educacional, ligar a “etnografia interpretativa” (GEERTZ, 1989) à teorização foucaultiana que “simplesmente abandonou as preocupações da posição hermenêutica” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. XXIII)? Apesar dos cuidados que se deve tomar em uma investigação que se propõe a fazer essas “uniões”, considero que é possível fazer isso por meio da bricolagem, prática que vem sendo utilizada em estudos pós-críticos da educação (PARAÍSO, 2012).

A bricolagem, entendida como o “faça você mesmo”, se refere às práticas em que as pessoas utilizam suas próprias habilidades para fazer um determinado produto, dispensando a ajuda de um técnico ou especialista. Esse sentido de bricolagem, utilizado nas práticas de construção e decoração de casas, pode ser útil para explicitar os procedimentos metodológicos usados nesta investigação. Nesse sentido, a bricolagem “traz a ideia de técnicas improvisadas, adaptadas às circunstâncias” (KASPER, 2006, p. 126). A noção de bricolagem já vem sendo utilizada no campo educacional em estudos pós-críticos para realizar articulações entre metodologias diversas, uma vez que “não temos uma única teoria a subsidiar nossos trabalhos e porque não temos um método a adotar” (PARAÍSO, 2012, p. 33). Portanto, torna-se necessário “fazer você mesmo” a sua metodologia. Cada pesquisador/a precisa construir o seu caminho metodológico, articulando-o às suas questões de pesquisa.

Nesse processo, opera-se com um “recorte e colagem”, pois retira-se um determinado conceito ou procedimento de um campo e insere-se esse mesmo conceito em outro campo (SILVA, 2000, p. 95). Esses recortes e colagens são sempre parciais e fazem com que as metodologias tenham um caráter heterogêneo. Aquilo que é cortado “vem para nossas pesquisas de modo ressignificado pelo efeito da colagem”

(PARAÍSO, 2012, p. 34). No caso específico desta investigação, ao recortar procedimentos e conceitos dos estudos foucaultianos e da etnografia e colá-los na pesquisa de um currículo que opera com o *dispositivo da antecipação da alfabetização* e o *dispositivo da infantilidade*, ressignifico tanto os procedimentos metodológicos adotados por essas duas perspectivas teóricas como o modo de olhar para o currículo investigado.

Considero que os estudos foucaultianos possibilitam esse tipo de operação já que o próprio autor afirmou que gostaria que suas pesquisas fossem utilizadas como uma caixa de ferramentas (FOUCAULT, 2000g, p. 71). Caixa de ferramentas em que você escolhe qual delas será mais útil e produtiva para trabalhar sobre outros materiais. De modo semelhante, a etnografia também permite a bricolagem, uma vez que ela prevê procedimentos abertos ao que se vai pesquisar, a interação com os contextos investigados e a inspiração em diferentes áreas de conhecimento para produzir suas análises (CLIFFORD, 2008). Assim, utilizei aqui a análise de discurso de inspiração foucaultiana atrelando-a à etnografia educacional pós-moderna como ferramentas para me ajudarem a descrever e analisar como funciona o currículo investigado.

A escola em que realizei minha pesquisa pertence à Rede Municipal de Belo Horizonte e se situa na região do Barreiro. Ela funciona em três turnos, sendo que as crianças do 1º ciclo estudam no turno da tarde. Há duas turmas de primeiro ano na escola e a investigação focalizou apenas uma delas. Na turma pesquisada, havia uma caixa que continha as ferramentas usadas para ensinar a ler e a escrever. Essa caixa era a mochila das crianças, de onde eram retirados diferentes instrumentos que possibilitavam o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Os diferentes instrumentos utilizados para ensinar a ler e escrever serviram como mote para pensar os procedimentos desta investigação. Selecionei cinco desses instrumentos: o caderno e o lápis, a borracha, a tesoura e a cola. Começo com a *borracha*, que serve para desmanchar tanto as fronteiras entre as duas áreas aqui bricoladas como para apagar (ainda que deixando rastros e marcas) aqueles aspectos que foram considerados como inadequados tanto da perspectiva foucaultiana como da perspectiva etnográfica. O *caderno* e o *lápis* servem para pensar a “descrição densa” (GEERTZ, 1997) proposta pela etnografia, articulando-a à descrição minuciosa feita por Michel Foucault em seus trabalhos e que são de grande importância na análise de discurso de inspiração foucaultiana. A *tesoura* e a *cola* indicam os recortes e colagens necessários para que seja possível articular os procedimentos das duas “metodologias”.



Considero importante registrar que nomear os procedimentos retirados da obra de Michel Foucault de “metodologias” pode ser algo complicado, já que inúmeras vezes o autor se recusou a que seus estudos fossem tratados dessa maneira. No entanto, na pesquisa aqui apresentada, a metodologia foi entendida como “um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir procedimentos de coleta de informações” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p.16). Sendo vistos dessa maneira, elementos da genealogia e da arqueologia foucaultianos podem ser “métodos de pesquisa, no sentido de que oferecem tanto modos específicos de interrogar como estratégias para descrever e analisar” (PARAÍSO, 2012, p. 25). Para mostrar as operações de bricolagem realizadas na investigação aqui apresentada, cada um dos instrumentos escolares cotidianamente usados pelas crianças que participaram desta pesquisa – e que servem como mote para pensar as ferramentas metodológicas desta tese – constitui um tópico deste capítulo.

### **3.1 Uma borracha para desmanchar as fronteiras e apagar as incongruências**

Na sala de aula investigada, aprender a utilizar os materiais escolares se constitui em uma das tarefas iniciais mais importantes. Afinal, por se tratar do primeiro ano no ensino fundamental, é preciso garantir que se saiba utilizar os diferentes instrumentos e materiais, sobretudo aqueles necessários à escrita e à leitura. Ensinar a usar uma borracha pode parecer algo banal, mas exigia muito esforço por parte da professora que fez parte da investigação, que constantemente dedicava tempo para instruir os/as alunos/as quanto ao uso desse material. Às vezes, ela pedia que “parassem de apagar” uma atividade que algum/a aluno/a queria fazer com mais esmero, como quando ela diz para uma aluna: “Brenda<sup>41</sup>, para de apagar e vai fazer a atividade” (Diário de campo, 22/03/2013). Em outros momentos, ela orientava com relação à força necessária: “Se você apagar com tanta força, vai acabar rasgando a folha” (Diário de campo, 08/05/2013), “Olha, Thales, você rasgou a atividade desmanchando” (Diário de campo, 04/04/2013).

---

<sup>41</sup> Respeitando as regras do Comitê de Ética na Pesquisa e os acordos feitos com os/as pesquisados/as, todos os nomes aqui utilizados são fictícios. Na criação do nome fictício, mantive a primeira letra do nome original, já que havia alguns trabalhos em sala de aula em que as letras iniciais dos nomes eram utilizadas como exemplos. No caso em que havia duas crianças na turma com o mesmo nome, também mantive nomes fictícios iguais, utilizando, nesse caso, sobrenomes para as crianças. Nas demais situações, utilizo somente o primeiro nome.

Se apagar uma atividade na escola demanda cuidado por parte das crianças, como tão bem ensinava a professora e as próprias crianças iam percebendo no ato de apagar, também são necessários cuidados para “apagar” as fronteiras entre dois campos disciplinares diferentes, quando unidos em uma investigação educacional. No caso da bricolagem realizada nesta pesquisa, foi necessário desmanchar sem deixar de lado as atividades que são necessárias para a realização da pesquisa. Também foi preciso cuidado para não forçar demais e acabar “rasgando” os campos, tornando-os inúteis em função de ajustes muito fortes realizados. Para evitar que isso ocorresse, foi necessário, em um primeiro momento, compreender os usos que têm sido feitos da etnografia no campo educacional. Em seguida, estabeleci pontos de contato entre a etnografia e a perspectiva pós-crítica, evidenciando os aspectos em comum, aqueles que poderiam ser recortados e colados na investigação aqui apresentada e aqueles que precisariam ser apagados, desconsiderados e não utilizados.

A etnografia educacional emergiu nos anos de 1950, em uma aproximação entre antropologia e educação (WILLIS, 1991). O interesse por ela aumentou, porém, “no final dos anos 70 e tem como centro de preocupação o estudo da sala de aula e a avaliação curricular” (ANDRÉ, 1995, p. 36). Isso ocorreu em função da necessidade que os/as pesquisadores/as educacionais sentiram de “se aproximarem dos ambientes escolares, do espaço de interação entre alunos e professoras, das condições concretas de realização do ensinar e do aprender” (TURA, 2011, p. 183). Após as pesquisas de grandes levantamentos realizadas nas décadas anteriores, sobretudo na Europa e nos Estados Unidos, tornou-se importante compreender o que ocorria nas escolas que levava ao fracasso ou ao sucesso escolar (TURA, 2011, p. 184). Os estudos sobre currículo nesse período, particularmente aqueles desenvolvidos com base na Nova Sociologia da Educação, deram grande ênfase às análises etnográficas, por considerar que elas permitiam compreender como se processam as relações em sala de aula e como o currículo é construído e reconstruído continuamente (MOREIRA, 1990).

Seguindo a linha dos estudos críticos, pesquisas como a de Willis (1991), desenvolvida com jovens ingleses, mostram como a escola atua na reprodução de classes, mas também como os jovens estudantes não são passivos nesse processo. A etnografia permite a compreensão da cultura de “chão de fábrica” vivenciada por esses jovens e possibilita entender como eles se constituem como atores ativos no processo de construção de si mesmos. Ainda que essa cultura acabe por direcioná-los para posições de subalternas no processo de trabalho, a etnografia possibilita compreender os

significados que eles atribuem as suas vidas. De modo semelhante, McLaren (1991) também utiliza a etnografia para compreender os rituais de uma escola canadense católica frequentada por jovens de origem portuguesa. Por meio de uma análise minuciosa dos rituais, o autor mostra como estes não eram “nem escravizantes, nem libertadores” (McLAREN, 1991, p. 290) em si mesmos, mas dependiam do contexto e do modo como eram significados pela cultura. Essas importantes etnografias educacionais, ao mesmo tempo, se inseriam na tradição crítica e apontavam seus problemas. Dessa forma, abriram espaço para estudos que procuraram deslocar-se de análises que focavam no que “os professores querem dizer quando falam sobre o seu trabalho para as regras e os padrões através dos quais esse significado é construído” (POPKEWITZ, 2001, p. 11). Dessa forma, gradativamente, as etnografias foram se deslocando de seu viés crítico-ideológico para a análise das relações de poder e dos modos como os significados são construídos na cultura.

Desde então, estudos etnográficos no campo educacional têm sido realizados com os mais variados objetivos e para investigar os mais diversos objetos. Por exemplo, no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículos e Culturas (GECC/FaE/UFMG), do qual faço parte desde 2004, a etnografia tem sido usada para investigar diferentes currículos escolares, destinados a diversos públicos, de diferentes faixas etárias, a saber: currículo de escolas de assentamentos e acampamentos do Movimento dos Sem-terra (RIBEIRO, 2013), currículo de aulas experimentais de ciências no ensino fundamental (CARDOSO, 2012), currículo do ensino médio técnico em sua articulação com as redes sociais (SALES, 2010), currículo do ensino fundamental e construção de corpos meninos (REIS, 2011), currículo da educação infantil e as identidades generificadas (CARVALHAR, 2009), currículo de classes especiais e inclusivas para investigar a cultura surda (AMARAL, 2010). Nessas pesquisas que utilizam a etnografia como metodologia em uma perspectiva curricular pós-crítica, percebe-se o afastamento e a aproximação em relação a determinados aspectos da etnografia utilizados em estudos sobre currículo que trabalham com outras perspectivas teóricas.

Um primeiro afastamento – que pode ser entendido como um dos aspectos que foram “apagados” para serem reescritos na apropriação que foi feita da etnografia para esta tese – refere-se ao *caráter colonial* de certa vertente etnográfica. Nela, a antropologia tinha como objetivo analisar sociedades diferentes das ocidentais para produzir “um saber sobre o outro vinculado às leis científicas que estabeleciam uma natureza una e hegemônica para todos os seres humanos” (JORDÃO, 2004, p. 37). O/a

antropólogo/a produzia textos monográficos nos quais narrava como eram os povos diferentes da população europeia. Nesse contexto, construiu-se a “visão da etnografia como cientificamente rigorosa ao mesmo tempo que heróica” (CLIFFORD, 2008, p. 27), pois o/a pesquisador/a deveria distanciar-se o máximo possível da sua cultura, produzindo uma escrita científica sobre aquela comunidade e, para isso, enfrentaria toda sorte de perigos presentes nas culturas nomeadas como “exóticas”.

Essa visão da etnografia foi criticada a partir dos anos 1960, quando se mostrou que o discurso etnográfico estava permeado por múltiplas relações coloniais (CLIFFORD, 2008). Questionou-se a autoridade do/a pesquisador/a como único produtor de textos no campo de pesquisa, bem como a cientificidade de suas escritas (CLIFFORD, 2008). Estabeleceu-se que é preciso “estar atentos à história da projeção de nossas práticas culturais sobre o Outro” (RABINOW, 2002, p. 80), pois elas estão envolvidas em uma série de relações desiguais de poder. Com base em uma vertente pós-estruturalista, tal cientificidade passa a ser ainda mais questionada, uma vez que se considera que a ciência e a verdade científica são “uma invenção, uma criação” (PARAÍSO, 2012, p. 27). Nesse sentido, considera-se que tanto aquilo que é pesquisado como os próprios resultados dessas pesquisas se constituem em “fulgurações de verdades sempre incompletas” (COSTA, 2002, p. 155). Esse entendimento das produções da etnografia foi importante para a pesquisa aqui apresentada, pois considerei que as informações produzidas na pesquisa e os resultados divulgados não são verdades absolutas acerca daquele grupo. As verdades produzidas por meio desta pesquisa disputarão espaço com outras verdades sobre os currículos para crianças de seis anos, pois “o que vale como verdade é objeto de disputa, vai ser determinado na luta e as nossas pesquisas fazem parte desse processo, estão nessa disputa” (MEYER, 2012, p. 54). Dessa forma, não faz sentido buscar na antropologia tradicional os elementos para a bricolagem realizada para a escrita desta tese, uma vez que eles não coadunam com a perspectiva teórica pós-crítica assumida aqui.

Outra postura que precisou ser “apagada” para ser reescrita nesta investigação refere-se à *busca de uma estrutura*, muito presente na vertente estruturalista da antropologia e da etnografia. Nessa perspectiva, os/as antropólogos/as iam “às sociedades primitivas buscar material sobre os limites além dos quais a sociedade não pode negar a herança biológica do homem e também em busca de variações na conduta humana que talvez de outra forma nunca imaginássemos como possíveis” (MEAD, 1971, p. 37). Ou seja, a antropologia se utilizava da etnografia para compreender a

estrutura comum daquilo que caracterizava os seres humanos, apesar de toda a variedade cultural que existia. Procurava também “conhecer e julgar o homem de um ponto de vista elevado e distante o suficiente para abstraí-lo das contingências próprias a esta ou àquela civilização” (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 53). Buscava-se pelas estruturas que seriam subjacentes às diferentes culturas humanas. Buscava-se o comum sob o diferente.

Essa busca pela estrutura ou pelo comum precisa ser “apagada” e descartada quando se faz uma aproximação com perspectivas pós-estruturalistas. Afinal, essas estruturas fazem parte daquilo que é nomeado, nos estudos pós-estruturalistas e pós-modernos<sup>42</sup>, como metanarrativa ou como “histórias que as culturas contam sobre suas próprias práticas e crenças com a finalidade de legitimá-las” (PETERS, 2000, p. 18), o que é criticado pelos estudos pós-críticos. Afirma-se, nesses estudos, que a ideia de *uma humanidade comum* é uma construção sócio-histórica, característica do pensamento moderno e iluminista (VEIGA-NETO, 2003). Não faz sentido, portanto, buscar algo que seria comum a todos os seres humanos. Do ponto de vista dos estudos foucaultianos, a concepção estruturalista de etnografia faz ainda menos sentido, já que Foucault procurou mostrar como os diferentes campos científicos atuam na objetivação dos indivíduos, transformando-os em sujeitos. Ele fez uma análise do estruturalismo que mostrou como o mesmo esteve implicado não na descoberta de uma humanidade comum, mas na produção de um determinado modo de compreender o sujeito, de demandá-lo e de construí-lo (FOUCAULT, 1972). “Foucault pôde mostrar como, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se uma espécie de objeto e sujeitos analisados e descobertos pelo estruturalismo e pela hermenêutica” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. X).

Com base na noção produtiva de discurso desenvolvida por Michel Foucault, segundo a qual o discurso “produz sistematicamente os objetos sobre os quais fala” (FOUCAULT, 1972, p.64), é possível compreender que a *humanidade comum* buscada pela antropologia estruturalista não seria por ela descoberta, mas sim produzida. A busca por uma estrutura foi, portanto, “apagada” na perspectiva adotada nesta investigação, já que não se procura saber qual seria a estrutura do currículo presente nas turmas de primeiro ano do ensino fundamental; nem a estrutura comum às crianças em

---

<sup>42</sup> Embora existam diferenças entre o pós-estruturalismo e o pós-modernismo, tomo os dois como sinônimos, uma vez que ambos se inserem dentro de um paradigma de crítica aos ideais da modernidade (SILVA, 2001).

processo de alfabetização ou às professoras alfabetizadoras. Pelo contrário, inspirada pela perspectiva pós-crítica de currículo, esta pesquisa procura fazer aparecer a multiplicidade, a diferença, aquilo que prolifera e que faz com que cada prática seja única (PARAÍSO, 2012). Foi isso que busquei fazer aparecer na investigação realizada. Fazer aparecer a diferença, mostrar aquilo que esse currículo tem de múltiplo e as articulações que nele são feitas e que fazem dele – um dos variados currículos que podem ser investigados – um currículo único. Em vez de buscar o “comum sob o diferente”, fazer aparecer o diferente sob aquilo que pode parecer comum.

De modo semelhante, foi preciso também “apagar” alguns aspectos de outras abordagens etnográficas, ainda que, mais adiante, fosse preciso reconhecer a validade de outros elementos dessa mesma abordagem. É o caso, por exemplo, da antropologia interpretativa, que busca entender a antropologia “não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (GEERTZ, 1989, p. 4). A antropologia interpretativa “desmistifica muito do que anteriormente passara sem questionamento na construção de narrativas, tipos, observações e descrições etnográficas” (CLIFFORD, 2008, p. 37). Nessa perspectiva, a etnografia é definida como a elaboração de uma descrição densa, que busca analisar “uma hierarquia estratificada de estruturas significantes” (GEERTZ, 1989, p. 5), ou seja, procura entender os sentidos atribuídos a um determinado fato pelos viventes de uma dada cultura. Assim, o que o /a antropólogo/a busca fazer é entender perspectivas culturais diferentes daquelas existentes em sua cultura. Ele/a procura “dar uma interpretação à interpretação incorporada às práticas cotidianas” (DREYFUSS; RABINOW, 1995, p. XVII).

A etnografia é “a interpretação das culturas” (CLIFFORD, 1989, p. 38), e o que um/a etnógrafo/a faz é “transformar as ambiguidades e diversidades de significado da situação de pesquisa num retrato integrado” (CLIFFORD, 1989, p. 40). Embora essa perspectiva etnográfica distinga-se da etnografia de abordagem estruturalista, já que considera que os significados são localmente produzidos, ainda há uma crença de que seria possível buscar um significado profundo, construindo um todo integrado. Essa noção de significado profundo foi apagada na pesquisa aqui apresentada.

Outros aspectos da etnografia interpretativa, porém, se aproximam mais da perspectiva pós-crítica e, nesse sentido, exigem não um “apagamento completo”, mas um “borramento das fronteiras”, um apagamento apenas das linhas de separação entre os campos disciplinares. Um desses aspectos refere-se à ideia de que é preciso entender

a lógica cultural presente naquele grupo, em vez de partir de um princípio anteriormente determinado. Assim, foi importante tentar “compreender os padrões culturais e as práticas das vidas diárias dos integrantes do grupo estudado a partir de uma perspectiva êmica<sup>43</sup>, ou de um membro da comunidade” (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005, p. 28). Embora essa perspectiva possa se aproximar da busca por uma estrutura, já que se considera que existe uma “perspectiva de membro da comunidade”, borramos esse entendimento por compreendermos que há não um, mas múltiplos, variados e conflitantes pontos de vista. Assim, ao investigar o currículo daquela sala de aula, apagava-se essa busca pela estrutura e não se procurava a homogeneidade nos modos de ver uma determinada situação, mas buscava-se mapear, registrar e colocar em relação e em disputa os múltiplos significados ali produzidos. Dessa forma, por meio da compreensão de que os sentidos são construídos localmente, busquei mapear e analisar como alunos/as e professoras da escola investigada significavam os diversos fatos culturais que ocorriam no cotidiano da sala de aula, os conflitos, as alianças e as disputas que se estabeleciam naquele contexto. Então, buscou-se não interpretar, não buscar o significado comum, mas sim mapear os significados produzidos, localizá-los em campos discursivos, mostrar suas estratégias e os conflitos e disputas que eles instauravam.

Ao fazer essa busca, não interessava nunca um “significado profundo”, como ocorre na antropologia interpretativa. Isso porque, nessa bricolagem, a cultura é entendida como o conjunto de *práticas discursivas produzidas em meio a relações de poder*, e procurei analisá-la sem recorrer a algo que estivesse oculto. Essa postura e perspectiva estão baseadas nos modos como Foucault analisava os discursos, pois “seu objetivo, [...], era evitar análises de discurso (ou ideologia) como reflexos, não importa o quão sofisticadamente mediados, de algo supostamente mais ‘profundo’ e mais ‘real’” (RABINOW, 2002, p. 34). Assim, na perspectiva da análise de discurso aqui adotada, não se procurou descobrir “sob a superfície aparente um elemento oculto, um sentido secreto que se esconde nelas ou aparece através delas sem dizê-lo” (FOUCAULT, 1972, p. 143). Pelo contrário, procuramos nos ater “ao que efetivamente é dito, *apenas à inscrição do que é dito*” (DELEUZE, 1988, p. 26, grifo do autor). Afinal, como afirma Deleuze (1988, p. 63) “é mais importante a cada vez, descrever a cortina ou o pedestal, pois nada há atrás ou embaixo”.

---

<sup>43</sup> A perspectiva êmica se refere ao modo como um determinado grupo cultural entende os fenômenos por eles vividos.

Embora a etnografia interpretativa reconheça que não é possível nem desejável chegar a uma interpretação única, sobretudo no que se refere aos diferentes grupos culturais (GEERTZ, 1997), há uma tentativa nas pesquisas de construir um todo integrado por meio da escrita etnográfica. Essa busca pela unidade foi colocada sob rasura na investigação aqui proposta, pois compartilho com Michel Foucault o entendimento de que não há um universal, ou, nas palavras de Rabinow (2002, p. 28), “não há posição externa de certeza, não há compreensão universal que esteja além da história e da sociedade. Sua estratégia é ir o mais longe possível sem recorrer a universalismos”. Assim, ao relatar o que ocorreu em sala de aula, adotei esse mesmo procedimento e procurei considerar que não estou apresentando a verdade a respeito daquele grupo, mas estou construindo uma narrativa dentre as muitas possíveis.

Para a bricolagem aqui realizada, a noção de narrativa foi bastante útil. Com a chamada virada pós-moderna na etnografia, houve um deslocamento no modo de compreender a narrativa que “coloca em relevo um modo de conceber a linguagem e o papel fundamental que esta desempenha na instituição dos sentidos que damos às coisas do mundo” (KLEIN; DAMICO, 2012, p. 67). A etnografia, nessa perspectiva, dá “uma crescente visibilidade aos processos criativos (e, num sentido amplo, poéticos) pelos quais objetos ‘culturais’ são inventados e tratados como significativos” (CLIFFORD, 2008, p. 37). Para construir a narrativa da pesquisa realizada por meio da bricolagem aqui apresentada, duas ferramentas foram muito utilizadas. Trata-se do caderno e do lápis que foram utilizados para registrar as práticas observadas em sala de aula e escrever as informações produzidas no contexto investigado. Esse material ajudou na construção da “descrição densa”, no registro dos detalhes, das minúcias que foram imprescindíveis para a “análise de discurso” operada na bricolagem e que serão discutidas a seguir.

### **3.2 Escrever e descrever: cadernos de campo, descrição densa e anatomia dos detalhes**

Construir histórias; fazer desenhos de partes preferidas de livros lidos em sala de aula; escrever livremente; registrar ditados; escrever fantasias e inventar narrativas; criar; fabular; copiar atividades do quadro; jogar com os/as colegas; escrever cartas de amor uns para os outros e escrever também cartas de conspiração acusando o outro de fazer determinadas coisas. Essas eram algumas das ações das crianças com seus



cadernos e lápis. Cadernos e lápis eram também utilizados para que a professora escrevesse o seu planejamento semanal, anotasse fatos ocorridos na sala de aula, enviasse recados para os familiares, registrasse conversas com as famílias e o desempenho das crianças. Em qualquer uma das ações executadas, os cadernos e lápis se constituíam no meio de dar visibilidade às ações realizadas e de construir as narrativas na turma investigada.

Outro caderno também estava constantemente presente na sala de aula. Era aquele em que eu fazia as anotações que serviram para produzir as informações desta pesquisa. Esse é um procedimento comum em análises etnográficas, nas quais o/a etnógrafo/a “registra notas de campo, coleta e analisa artefatos produzidos pelos membros do grupo social, entrevista os participantes acerca de suas interpretações sobre o que está ocorrendo” (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005, p. 18). Esses foram também alguns dos procedimentos por mim operados na pesquisa aqui em foco. Porém, mais importante do que os procedimentos é a base epistemológica que os tornou possível. Assim, para que esses procedimentos fossem articulados à teoria analisada, dois aspectos, um da etnografia interpretativa e outro da análise de discurso de inspiração foucaultiana, foram utilizados. O primeiro aspecto refere-se à *descrição densa* proposta por Geertz (1989) e o segundo, à *anatomia do detalhe* proposta pela genealogia foucaultiana (FOUCAULT, 2000e).

A descrição densa pode ser aproximada da análise de discurso de inspiração foucaultiana, sobretudo pela aproximação que pode ser feita também entre cultura para Geertz e discurso para Foucault. Geertz define o ser humano “como animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu” e “a cultura como sendo essas teias e a sua análise” (GEERTZ, 1989, p. 4). Esse conceito de cultura pode ser aproximado da concepção foucaultiana de discurso, a qual o entende como um “conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, a regras de funcionamento comuns” (REVEL, 2005, p. 37). Além disso, o discurso atua na produção de posições de sujeito a serem ocupadas por aqueles/as que são interpelados/as por esse discurso (FOUCAULT, 1972). Cultura e discurso, nas perspectivas de Geertz e Foucault, respectivamente, referem-se, portanto, à rede de relações em que os seres humanos estão envolvidos, construindo significados e a si mesmos nesse processo. A cultura e o discurso se aproximam tanto por seu caráter construído – já que ambos são resultados das interações humanas, das relações de força e poder que se estabelecem – como por seu caráter construcionista, pois ambos os

conceitos estão envolvidos com o modo como os humanos se constituem e são significados.

Esses significados são definidos por Geertz como “textos”, entendidos “como mais que um material escrito e mais do que um material verbal” (GEERTZ, 1989, p. 210). A cultura é, portanto, produzida textualmente e os significados são disponibilizados por meio da linguagem, que transcende a fala e envolve os seres humanos, constituindo-os de determinada forma. Foucault, por sua vez, estabelece que todas as práticas desenvolvidas são consideradas discursivas, pois é necessário entender “o próprio discurso enquanto prática” (FOUCAULT, 1972, p. 52). Isso significa que o discurso não se refere apenas aos atos de fala ou aos documentos escritos, mas sim a todas as “coisas” produzidas e organizadas por meio de um feixe de relações específicas que constrói a inteligibilidade de determinado fenômeno. Ao empreender uma análise de discurso nos damos conta “de que cada um desses discursos [...] constituiu seu objeto e o elaborou até transformá-lo inteiramente” (FOUCAULT, 1972, p. 37). O discurso envolve não apenas o enunciável (dizível), mas também o visível (DELEUZE, 1988), ou seja, tal como ocorre na concepção de cultura elaborada por Geertz (1989), o discurso está além do escrito e do verbal, envolvendo outras relações que não as meramente linguísticas. É isso que está além do linguístico que cabe ao/à analista do discurso e ao/à etnógrafo/a analisar.

Geertz (1989) exemplifica o que é uma descrição densa de um ato cultural ao falar a respeito dos múltiplos sentidos presentes em uma “piscadela”. Ele mostra como o/a antropólogo/a deve buscar o sentido mais profundo daquele ato para compreender a cultura. Em contraposição a uma descrição superficial, o/a etnógrafo precisa buscar o sentido atribuído às práticas culturais para compreender como uma piscadela se articula ao contexto cultural em que foi emitida. É a descrição densa, minuciosa e detalhada que permite ao/à etnógrafo/a compreender esse sentido e as relações estabelecidas com a lógica cultural em que a pesquisa está sendo realizada.

Descrever também é importante nas pesquisas pós-críticas em educação “para que possamos mostrar as regras de aparecimento de um discurso, de uma linguagem, de um artefato ou de um objeto” (PARAÍSO, 2012, p. 38). Assim, procurei ao longo da pesquisa *descrever analiticamente* (PARAÍSO, 2012) os discursos para mostrar sua produtividade no contexto investigado. Tentei mostrar o que esses discursos fazem e produzem no currículo do primeiro ano do ensino fundamental e na cultura escolar. Procurei *analisar descritivamente* (PARAÍSO, 2012) os discursos presentes no

currículo investigado tanto para mostrar como os diferentes discursos são usados no grupo cultural pesquisado como para mostrar as apropriações/transformações que deles são feitas. Analisei descritivamente as falas, gestos, olhares, sentimentos e ações postas em funcionamento no contexto cultural investigado. Nesse processo, lápis e caderno são muito importantes, mas um modo de compreender a cultura também é importante para que possamos dar visibilidade àquilo que aparece em determinado currículo, articulando-o aos nossos pressupostos teóricos.

Cabe registrar que me afasto da ideia de que, por meio da descrição densa, seria possível chegar a uma “interpretação de primeira mão” (GEERTZ, 1989, p. 11). Isso porque compartilho da noção de que não é possível chegar a um significado profundo, já que trabalho com o pressuposto de que o significado profundo não existe. Foucault (2000f), para discutir sua convicção de que não existe o oculto, a essência e a ideologia, afirma que “atrás das coisas há ‘algo inteiramente diferente’: não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça”. Assim, em vez de buscar o sentido profundo, é preciso buscar a rede de relações que produziu a essência e fez com que ela parecesse natural. Para isso, busquei multiplicar os sentidos, realizando articulações entre o ocorrido no contexto cultural investigado e outras situações já vividas naquele currículo ou existente em outros espaços, mas que vão na mesma direção. Tratou-se, portanto, de fazer o que Paraíso (2012) chamou de “descrição analítica” ou uma “análise descritiva” de modo a multiplicar os sentidos possíveis “para que tudo que é enunciado no material de investigação com o qual trabalhamos em nossas diferentes pesquisas não fique paralisado, fixo, permanente ou se torne ‘é’” (PARAÍSO, 2012, p. 39, grifo da autora). A multiplicação do sentido evidencia como os fenômenos culturais e a etnografia que os descreve fazem parte de “um processo complexo, que envolve a descrição escrita de um grupo social” (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005, p. 25).

Toda a complexidade desse processo era fruto da “interação entre o[a] pesquisador[a] e seus objetos de estudo” (FONSECA, 1999, p. 58), o que se dá por meio da observação. A observação permite ver o que ocorre na sala de aula, acompanhar as diferentes situações, analisar os saberes que ali circulam, vivenciar as relações de poder e ser afetado pelas diferentes técnicas que compõem o currículo. Permite conhecer cada um/a dos/as envolvidos/as naquele currículo, criar laços afetivos, vivenciar as conquistas e os desafios. Por esse motivo, a observação vai além da “obtenção de informações sobre aspectos relativos às relações sociais e possibilita o

acesso a esclarecimentos pormenorizados e sua posterior descrição” (SALES, 2012, pp. 114-115). Possibilita também que o/a pesquisador/a possa “participar de forma intensiva do dia a dia da escola, para observar como práticas curriculares são produzidas” (REIS, 2012, p. 247). Trata-se, então, de descrever os elementos mais comuns e corriqueiros, procurando problematizá-los e multiplicando os sentidos a eles atribuídos. Trata-se também, em certa medida, de envolver-se com as situações e com as pessoas que ali vivenciam. Por esse motivo, a observação não é um processo neutro e produz não apenas as informações da pesquisa, mas também o/a pesquisador/a que a vivencia.

Durante a observação, foi necessário tomar cuidado para não transformar “as ambiguidades e diversidades de significado da situação de pesquisa num retrato integrado” (CLIFFORD, 1989, p. 40). Assim, procurei estar atenta ao que se passava e olhar detidamente a diversidade de fenômenos que aconteciam em um mesmo momento na sala de aula. Um exemplo de como a descrição desses fenômenos diversos foi feita pode ser visto a seguir:

A professora conta a história “Um amor de família”, de Ziraldo. João, Kaio, Gustavo e Yasmin participam bastante do momento de contação de histórias, interagindo com a professora, tirando dúvidas e respondendo às questões que ela faz. Enquanto isso, Nicolas brinca de “aviãozinho” com sua borracha; Thales se vira na carteira para brincar de “tapão” com Kauan; Fernando procura algo em sua mochila; Mateus olha para o quadro, aparentemente sem prestar atenção; Luiz e Evellyn Rezende se olham e riem. Esses diferentes fenômenos acontecem ao mesmo tempo, sem que a professora se dê conta deles e sem que faça qualquer intervenção para interrompê-los, como fazia em vários momentos registrados durante a pesquisa (Diário de campo, 20/06/2013).

Uma análise descritiva que procurasse homogeneizar poderia ignorar os diferentes fatos que ocorriam ao mesmo tempo, privilegiando, talvez a perspectiva daquilo que a professora estava fazendo. Porém, na perspectiva aqui adotada, é importante, descrever e analisar esses diferentes aspectos, já que eles são constitutivos da cultura daquela sala de aula e daquele currículo. Dessa forma, nesta tese, recupero o sentido etimológico da etnografia: a escrita sobre os modos de vida de um determinado grupo cultural (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005). Compreendo que o trabalho etnográfico consiste na construção de uma narrativa – parcial e permeada pelo olhar do/a pesquisador/a – sobre uma cultura. As narrativas, como conceitua Rose (2001a, p. 151), são “as histórias que contamos uns aos outros e a nós próprios”. Narrar significa representar o que foi visto. O que narra “leva para frente, apresentando de novo, o que viu e [do que] conserva um rastro em sua memória” (LARROSA, 1994, p. 68). Na

perspectiva aqui adotada, ao escrever sobre um determinado grupo, construo informações sobre ele. Essas informações “não são dados, passíveis de serem explicados, mas são *significados* produzidos no contexto pesquisado, que podem ser *lidos e construídos* de diferentes formas” (REIS, 2011, p. 38, grifo da autora). As narrativas produzidas são “atravessadas por relações de poder” (ANDRADE, 2012, p. 176), sejam as relações de poder nas quais os/as informantes da pesquisa estão inseridos, sejam as relações criadas na interação pesquisadora e pesquisados/as. Portanto, aquilo que narro nesta pesquisa tem a ver com uma série de relações de poder que moldaram o meu olhar para ver determinadas coisas, selecionar determinados aspectos e deixar outros de fora. Trata-se de uma pesquisa sempre parcial, não porque não tenha rigor, mas porque reconhece que as pessoas produzem sentidos diferentes aos fenômenos e que esses sentidos são permeados pelas relações com a teoria escolhida e pelo modo como cada um/a foi formado/a.

Para analisar as relações de poder presentes nos discursos por mim investigados utilizei alguns elementos da genealogia foucaultiana. A genealogia é “uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc. sem ter que se referir a um sujeito” (FOUCAULT, 2000f, p. 7). Ela trabalha “a partir da diversidade e da dispersão, do acaso dos começos e dos acidentes” (REVEL, 2005, p. 52). Assim como alguns afastamentos foram feitos em relação à etnografia, também foram realizados em relação à genealogia. O primeiro deles se refere à análise histórica. Embora esteja atenta para o fato de que o currículo por mim investigado é fruto de um determinado momento histórico e que é importante compreender como ele se configurou da maneira como se apresenta hoje, não foi esse o foco da pesquisa realizada. Essa preocupação se constitui mais em um modo de olhar para os diferentes objetos, reconhecendo que eles são resultado de lutas e disputas ao longo do tempo e que estas deixam marcas no objeto investigado. Assim, procurei estar atenta ao modo como a genealogia nos ensina a “restituir os acontecimentos na sua singularidade” (REVEL, 2005, p. 52), reconhecendo que cada fato resulta de relações específicas.

Um aspecto em que houve aproximação em relação à genealogia refere-se à ideia de que não se deve buscar um sujeito que estaria na base dos diferentes discursos ou que seria o responsável pelas múltiplas relações de poder. Para isso, o entendimento de que “as relações de poder são, ao mesmo tempo, intencionais e não subjetivas” (FOUCAULT, 2006a, p. 90) foi fundamental. Nessa perspectiva, não existe poder que

se exerça sem uma estratégia, mas essa estratégia não tem como estrategista um sujeito individual que a formula. Considero que o poder tem uma intenção, mas essa intenção não é obra de um indivíduo. Assim, importa analisar não que indivíduo construiu o currículo, mas qual é a “posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito” (FOUCAULT, 1972, p. 109). Portanto, um objetivo importante para esta tese foi analisar que *diferentes posições de sujeito* (professoras, alunos/as, meninos/as, crianças, familiares) era preciso assumir no currículo investigado.

Além desse entendimento, um segundo aspecto da genealogia que foi importante para a pesquisa aqui empreendida foi a *atenção aos detalhes*. Como afirma Foucault (2000e, p. 15), “a genealogia é cinza; ela é meticulosa e pacientemente documentada”. Isso significa que é preciso estar sempre atenta aos detalhes e encontrar formas de fazê-los aparecer na “descrição-analítica” (PARAÍSO, 2012), pois eles são de grande importância para a compreensão do discurso analisado. Quando pensamos em uma instituição disciplinar como é a escola, torna-se fundamental estar atenta aos detalhes. Afinal, “a disciplina é uma anatomia política do detalhe” (FOUCAULT, 1999, p. 120) e a escola é uma instituição disciplinar por excelência. Para descrevê-la é preciso demorar-se sobre o detalhe e ter atenção para com as minúcias. No currículo investigado, isso significou analisar tanto os aspectos mais evidentes, tais como falas da professora, respostas dos/as alunos/as a essas falas, materiais produzidos pela docente, textos produzidos pelas crianças, bilhetes e informes da escola entre outros materiais; como os detalhes, a saber: os cochichos, as conversas clandestinas, os gestos, as vestimentas, os rabiscos, os olhares, os sorrisos, os choros, os movimentos, as distrações, os silêncios, os barulhos, os toques etc.

Na perspectiva adotada para esta tese foi fundamental analisar as relações de poder articuladas no discurso investigado, pois toda sociedade controla e organiza a produção de um discurso, limitando aquilo que pode ser afirmado em determinado momento histórico (FOUCAULT, 1996). Para isso, importa analisar tanto “o jogo de rituais de poder” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 123) como “as práticas pelas quais os indivíduos foram levados a prestar atenção a eles próprios” (FOUCAULT, 2006a, p. 11). Analisar o poder na perspectiva foucaultiana significa compreendê-lo como “a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização” (FOUCAULT, 2006a, p. 88). Isso implica analisá-lo como uma relação constante, como “uma ação sobre as ações” (FOUCAULT, 1995, p. 246). No caso da pesquisa realizada, foi importante investigar como se davam as

relações de poder em sala de aula, considerando que elas se exercem mutuamente e criam possibilidades para uma série de ações no currículo. Assim, quando se demanda tanto da professora como dos/as alunos/as certas práticas em sala de aula, o que se está fazendo é estruturar o eventual campo de ação deles/as, por meio do poder e do discurso. Na perspectiva analítica foucaultiana de poder, foi fundamental entender que ações eram disponibilizadas, quais gozavam de maior prestígio e os efeitos que determinada ação tinha sobre as ações dos diferentes indivíduos ali presentes.

Um exemplo de como isso se dava pode ser percebido por meio da presença do *discurso da psicogênese da língua escrita* na sala de aula. Esse discurso insere a professora em relações de poder específicas, demandando dela um determinado conjunto de ações, restringindo algumas práticas e possibilitando outras. Ele possibilita, por exemplo, que a professora realize certas atividades com seus/suas alunos/as, prepare as avaliações de determinada maneira, classifique as crianças de acordo com determinados códigos. O poder articulado por meio desse discurso não é, contudo, impeditivo. Pelo contrário, ele é extremamente produtivo, pois constrói uma série de ações dentro da sala de aula.

Nesse sentido, foi importante analisar as relações entre poder e saber articuladas nesse currículo. Foi importante entender como os conhecimentos e saberes vinculados aos discursos (nesse caso, os conhecimentos da psicogênese da escrita, mas em outros os conhecimentos sobre o letramento, os saberes das disciplinas escolares e os saberes infantis, entre vários outros que serão analisados nesta tese) estabelecem relações de poder. Ao mesmo tempo foi necessário compreender que relações de poder um saber ou um conhecimento exerce para se estabelecer como verdadeiro. Era preciso investigar a regra que tornava saber e poder articulados entre si (FOUCAULT, 2006).

Como o poder é uma relação, há sempre resistência nele (FOUCAULT, 1995). Assim, em alguns momentos havia recusa tanto por parte da docente como por parte dos/as alunos/as em relação aos saberes e poderes articulados no currículo. Em função disso, outros saberes e outras relações de poder emergem no contexto da sala de aula. Tendo em vista que “uma sociedade ‘sem relações de poder’ só pode ser uma abstração” (FOUCAULT, 1995, p. 246, grifo do autor), é importante entender que outras relações de poder se estabelecem naquele contexto quando se recusam determinados princípios.

Nesse sentido, foi importante analisar as transformações pelas quais passam o currículo na sala de aula, entendendo que relações de poder estão ali presentes e que saberes e sujeitos elas produzem. Para isso, foi necessário analisar as estratégias,

técnicas e táticas usadas na sala de aula para a subjetivação de crianças e professores/as (FOUCAULT, 2006a). Foi importante compreender que estratégias são desenvolvidas quando se pensa na alfabetização das crianças de seis anos e nos modos de subjetivação ali acionados. As estratégias seriam o modo como os “procedimentos para regular as capacidades das pessoas se ligam a objetivos morais, sociais ou políticos mais amplos” (ROSE, 2001b, p. 40). Nesse sentido, ao analisar as práticas desenvolvidas na escola, procurei compreender como elas se vinculam a outros objetivos para além da alfabetização, procurando criar articulações entre diferentes tipos de discurso. Além disso, busquei nomear as técnicas, ou seja, os meios que “têm sido inventados para governar o ser humano, para moldar ou orientar a conduta nas direções desejadas” (ROSE, 2001b, p. 37) presentes e acionadas no currículo investigado. Também foi importante compreender “as pequenas táticas locais e individuais” (FOUCAULT, 2006a, p. 232), as relações de poder múltiplas que tornam o poder capilar e difuso.

No que se refere às técnicas, fiquei atenta tanto àquelas que são exercidas do “exterior sobre os sujeitos” com o objetivo de governá-los (“as técnicas de dominação”) como àquelas que “os indivíduos operam sobre si mesmos”, com vistas a se modificar e se autogovernar (“as técnicas de si”). Observar esses dois aspectos é fundamental em uma perspectiva foucaultiana, pois é na articulação entre essas técnicas que se dão os modos de subjetivação (LARROSA, 1994). Nesse sentido, ao longo de toda a observação, fiquei atenta aos momentos em que se estabeleciam verdades por meio de diversos discursos, em que os indivíduos eram separados e identificados com certas marcas e aos processos de resistência envolvidos nessas técnicas. Além disso, observei e registrei – tal como proposto na descrição densa da etnografia e na descrição minuciosa demandada pela genealogia – os diversos momentos em que professora e alunos/as eram incentivados/as a exercerem certas práticas (de observação, de julgamento, de auto-controle) sobre si mesmos/as, com vistas a se tornarem sujeitos de determinado tipo. Assim, analisava o processo de subjetivação que é, ao mesmo tempo, vinculado ao governo dos outros e ao governo de si mesmo (ROSE, 2001b).

Por meio da caixa de ferramentas analítica foucaultiana, articulei as informações produzidas com base na etnografia educacional, buscando responder aos objetivos formulados na pesquisa. Ao juntar esses dois elementos, produzi, na escrita da tese, uma bricolagem na qual rearranjei diferentes situações vividas no campo que se constituíram em experiência significativa para mim, orientada pelo olhar teórico aqui explicitado. Rearranjar “pode ser visto como uma forma extrema de bricolagem, já que



o bricoleiro constrói a partir daquilo que está à mão” (KASPER, 2006, p. 17). Assim, utilizei de ferramentas diversas que estavam à mão para construir a análise aqui apresentada. Para finalizar a discussão dos procedimentos usados na bricolagem desta pesquisa, que apagou, selecionou, descartou, juntou e articulou procedimentos, conceitos e pressupostos dos estudos etnográficos e dos estudos foucaultianos, mais duas ferramentas/materiais comumente utilizados na sala de aula – a tesoura e a cola – foram também usados/as como mote para mostrar as últimas aproximações que fiz na bricolagem metodológica aqui apresentada.

### **3.3 Recortar e colar: perspectivismo e estranhamento de si para a escrita etnográfica**

Recortar e colar são atividades que estão no cerne da prática bricoleira. Isso porque a bricolagem é uma atividade de desmontagem e remontagem, de retirar algo de algum lugar e colocá-lo em outro espaço, transformando assim os significados correntes a respeito daquele tema. Do mesmo modo, tesoura e cola são materiais comumente utilizados no currículo investigado. Nele, ensina-se como se deve manusear a tesoura, onde e como se deve recortar uma atividade, em que lugar os resíduos do recorte devem ser jogados, que quantidade de cola deve ser utilizada, como uma atividade deve ser colada... Além desse ensino, há os “usos clandestinos e improvisados” desses materiais. Às vezes, eles são usados pelas crianças para cortar coisas que não devem ser cortadas, como quando Lucas teve seu cabelo cortado por Mateus (Diário de campo, 27/09/2013) ou quando Mateus usa a tesoura para picotar uma atividade e produzir “cobrinhas” com ela (Diário de campo, 04/05/2013). Em outros momentos, a cola serve para fazer brincadeiras de teias de aranha (diário de campo, 25/06/2013) ou é jogada na bolsinha de um colega (Diário de campo, 03/08/2013). Esses usos clandestinos são, em alguns casos, reprimidos pela escola. Em outros, não se toma conhecimento deles.

Para realizar essa bricolagem metodológica, recortei dois procedimentos que estão presentes tanto na etnografia como nas pesquisas pós-críticas e os coleí para a análise em questão. Trata-se do *perspectivismo* e do *estranhamento de si mesmo*. O *perspectivismo* parte do princípio de que “muitas coisas que um povo chamava boas eram para outros vergonhosas e desprezíveis; muitas coisas, aqui qualificadas de más, em outro lugar as enfeitavam com o manto púrpura das honrarias” (NIETZCHE, 2009, p. 63). Nesse sentido, os valores atribuídos a determinada coisa variam conforme o

local, o contexto, a cultura. Variam também conforme a “vontade de potência”, pois é ela que faz com que algo seja avaliado como bem ou mal; é ela que proporciona as “apreciações de valores” (NIETZCHE, 2009, p. 105). Dessa forma, nas investigações em que se recorta a noção de *perspectivismo* da filosofia e a cola nas pesquisas etnográficas, compreende-se que “aquilo que se vê depende do lugar em que foi visto, e das outras coisas que foram vistas ao mesmo tempo” (GEERTZ, 1997, p. 11).

Nesse sentido, compreende-se que a etnografia produzida é sempre fruto de determinado momento e das relações que foi possível estabelecer no campo de pesquisa. Nesse sentido, não se pode desconsiderar que, “assim como a navegação, a jardinagem e a poesia, o direito e a etnografia também são artesanatos locais: funcionam à luz do saber local” (GEERTZ, 1997, p. 249). Todavia, o *perspectivismo* pode ser ainda mais agudizado. Não se trata apenas de “afirmar a relatividade do verdadeiro, mas sim a verdade do relativo” (CASTRO, 2002, p. 129). Isso significa entender relativo como uma relação, na qual não se pode ignorar que um determinado aspecto está diretamente relacionado ao outro ponto da relação. Mais do que considerar que as verdades são locais, é preciso entender que essas são locais porque se relacionam com outras, envolvendo-se em relações de poder específicas.

O conceito de *perspectivismo* tem sido utilizado para compreender o currículo nos estudos pós-críticos. Inspirada por essa vertente, considero que o currículo é “perspectivístico”. Isso significa operar com a compreensão de que o conhecimento que está no centro do currículo não é “a representação de algo que está para além dele”, mas sim “uma versão ou uma interpretação particular entre as muitas que poderiam igualmente ser forjadas ou fabricadas” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 50). Essa vertente dos estudos curriculares agudiza a noção de perspectiva ao considerar que tudo que existe é uma produção e uma ficção, pois tudo é produzido em determinado momento histórico e para se inserir em determinadas relações de poder. O *perspectivismo* recortado e colado para o campo do currículo possibilita entender, com base em Nietzsche (2009, p. 105), que “o que o povo considera bom e mau revela-me uma antiga vontade de potência”. Essa noção de perspectiva faz com que o próprio conceito de verdade seja problematizado, de tal modo que Foucault (2003, p. 233) afirma que, no que se refere à verdade “não há absolutamente instância suprema”.

Também é importante deixar claro de que perspectiva se observa um determinado objeto. Se nas escritas antropológicas, o/a etnógrafo/a estabelece que esteve em determinado lugar e, em seguida, desaparece do texto (CLIFFORD, 2008),

em uma vertente foucaultiana deve-se demarcar o lugar de que se fala. “Em vez de fingir um discreto aniquilamento diante do que ele olha, em vez de aí procurar sua lei e a isto submeter cada um de seus movimentos, é um olhar que sabe tanto de onde olha quanto o que olha” (FOUCAULT, 2000e, p. 30).

O conceito de *perspectivismo* antropológico é, então, articulado à compreensão foucaultiana da verdade (que também se baseia na produção de Nietzsche) e ao conceito de vontade de potência em Nietzsche. Para Foucault, “a verdade não existe fora do poder ou sem poder” (FOUCAULT, 2000f, p. 12). Ela não é transcendental, mas “é deste mundo, produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (FOUCAULT, 2000f, p. 12). Considera-se que a verdade é resultado de uma “vontade de potência” (NIETZSCHE, 2009), que faz com que certos saberes ganhem *status* de verdadeiro. Aliando essas concepções ao *perspectivismo* antropológico, foi possível entender que as verdades são localmente produzidas e que perspectivas culturais distintas produzem verdades, saberes e conhecimentos diferenciados. Como analista do discurso curricular investigado, coloquei-me a tarefa, portanto, de investigar em que condições determinado saber tornou-se verdadeiro, sem perder de vista que essa verdade é transitória e mutável. Assim como se alteram as relações de poder, também se altera aquilo que se considera verdadeiro. A noção de perspectiva e de verdade articulada à vontade de potência, permite problematizar a ideia de que esta tese produziu verdades acerca do currículo do primeiro ano do ensino fundamental. O que é possível produzir, nesta perspectiva, são discursos parciais e situados a partir de um determinado ponto de vista que disputam com outros discursos a condição de verdadeiros.

Nesse sentido, as relações de poder entre pesquisadora e pesquisados/as merecem alguns comentários. Tendo em vista que não é desejável e nem quero ocultar-me do texto que foi escrito, é preciso registrar que minha presença na sala de aula causava uma série de reações, por motivos variados. A primeira reação, já explorada por diversos/as pesquisadores/as no campo educacional, se refere à autoridade atribuída a mim que, na época, era professora no ensino superior, ex-professora da Rede Municipal de Belo Horizonte e estudante do doutorado. Em alguns momentos, sobretudo naqueles em que ia ficar mais brava com os/as alunos/as, a professora pedia desculpas para mim por suas atitudes e tentava se explicar. Ainda que eu não estivesse ali para realizar um julgamento, era perceptível o incômodo gerado por minha presença e pelos efeitos que a narrativa que eu estava produzindo poderiam ter. Se, por um lado, havia essa

desconfiança, por outro, havia momentos de cumplicidade e intimidade, no qual a docente me contava fatos que haviam ocorrido quando eu não estava em sala ou mesmo questões de ordem pessoal. Eu fazia o mesmo, já que interagir por um ano com uma pessoa constrói laços significativos de afetividade que, do meu ponto de vista, não podem ser ignorados em um pesquisa de perspectiva pós-crítica.

O mesmo ocorria com as crianças, que tinham comigo um relacionamento muito diversificado. Ao mesmo tempo em que eram afetivas, que se sentavam ao meu lado e que conversavam comigo, estabeleciam relações de desconfiança, por ser eu uma adulta, muitas vezes vista por elas como alguém que estava ali para repreendê-las. Isso era particularmente forte quando eu as observava no recreio. Minha presença fazia com que, na maioria das vezes, as brincadeiras fossem realizadas de outra forma, sobretudo porque as crianças preferiam conversar comigo a brincar, como faziam na minha ausência.

Cabe registrar também que, durante um significativo período de tempo, eu e a professora éramos as únicas pessoas alfabetizadas da turma, o que fazia com que as crianças se aproximassem de mim para pedir ajuda em algum exercício ou para tirar alguma dúvida. Nesses momentos, sempre as ajudava, o que demonstra a dificuldade de deixar de lado a posição de sujeito professora diante daquelas crianças. Considero importante registrar também que, no mesmo período em que realizava as observações na sala de aula da professora Roberta, também participava de uma pesquisa, como informante, que objetivava investigar o uso de textos no ensino superior. Assim, muitas das questões que incomodavam a professora, incomodavam a mim quando estava do outro lado das relações de poder, não como observadora, mas como “observada”.

Essa dupla relação entre observar e ser observada fazia com que um segundo aspecto que foi colado e recortado para a pesquisa em questão se tornasse ainda mais forte: a ideia de que é preciso estranhar mais a si mesmo e às suas práticas culturais do que ao outro. O fato de estar duplamente envolvida com a pesquisa fazia com que eu problematizasse algumas de minhas intervenções em sala de aula com base no que vivia quando estava sendo observada. Também fez com que eu constantemente questionasse o meu lugar como pesquisadora e produtora de fragmentos de discurso. Nesse momento, utilizava aquilo que Foucault (1993) denomina “técnicas de si”, aquelas que o indivíduo realiza sobre si mesmo com vistas a modificar determinado comportamento. Embora não tenha problematizado isso com a professora, é provável que o mesmo se desse com ela e com os/as alunas/as, que guiavam seu comportamento de determinada

forma, em função da minha presença ou ausência em sala de aula. Considero que estar atenta a isso faz com que a pesquisa tenha características particulares, como por exemplo dar visibilidade e importância a esses momentos e práticas.

Além desse aspecto, também busquei “dar visibilidade às práticas diárias, comumente invisíveis, de um grupo cultural, além de fazer com que essas práticas familiares ou ordinárias se tornem estranhas” (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005, p.29). Esse foi um exercício particularmente importante, pois muito do vivido em sala de aula me era familiar. Como professora de crianças da mesma faixa etária e na mesma rede (embora em outro momento histórico), tendia a ver as coisas com certa naturalidade. Para evitar que isso ocorresse, foi também preciso estar constantemente atenta, exercendo meu próprio governo, entendendo como tal “a maneira pela qual os sujeitos se relacionam consigo mesmos e tornam possível a relação com o outro” (REVEL, 2005, p. 33). Percebe-se, assim, que não somente a minha presença na sala de aula conduzia as ações de alunos/as e professoras, mas também as minhas próprias ações eram conduzidas de determinada forma.

Os princípios teórico-metodológicos aqui relatados e os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa estiveram presentes desde o início. Para mostrar como isso se deu, trago aqui o trecho inicial de meu diário de campo, a fim de detalhar os procedimentos metodológicos adotados.

Após entrar em contato com várias escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte e não conseguir acesso a nenhuma delas para a investigação, a coordenadora de uma escola que atendia aos critérios da pesquisa aceitou agendar uma conversa comigo para as 13h30min. Cheguei à escola, localizada na região do Barreiro, na data combinada por volta de 12h50min. No caminho, observava as casas e o local em que a escola ficava. O bairro era de classe média baixa, com várias casas e alguns poucos prédios. Próximo à escola, uma igreja evangélica e uma praça, além de alguns poucos comércios. Não era muito diferente das várias outras escolas construídas por volta dos anos 1990 em BH. Já bem perto do portão, vários/as alunos/as de idades diferentes (algumas crianças, outros já adolescentes) brincam, riem e correm esperando o horário da entrada. O sinal toca e as crianças menores se dirigem para um portão lateral, enquanto as maiores e os/as adolescentes entram pelo portão principal. Aguardo o horário combinado e me encontro com a coordenadora, que se mostra receptiva à proposta da pesquisa e convida uma das professoras para conversar comigo e verificar se posso fazer a observação em sua sala. A coordenadora explica que na escola há duas turmas de seis anos, mas considera que a professora Roberta será a indicada para fazer parte da pesquisa, pois, além de ser a que está a mais tempo na escola, tem maior experiência com crianças pequenas por também ser professora da educação infantil (Diário de campo, 19/03/2013).

Este é o primeiro trecho do diário de campo construído para a pesquisa aqui apresentada. Nele, relato o contato inicial com a instituição em que foi desenvolvida a etnografia que dá base a esta tese. Nesse trecho é possível observar alguns dos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. O primeiro deles se refere aos critérios para a seleção da escola. Procurei por escolas que tivessem bons índices nas avaliações em larga escala realizadas tanto pela Prefeitura de Belo Horizonte<sup>44</sup> como pelo Ministério da Educação<sup>45</sup>. Fiz isso, não por acreditar que tais avaliações sejam sinônimo de qualidade da educação, mas porque tinha a hipótese de que em escolas que têm um bom índice nas avaliações que pretendem medir o grau de alfabetização e letramento das crianças haveria um investimento maior no governo de crianças e professoras e para garantir que o currículo se estruture em torno de tais práticas. Embora isso tenha gerado complicações para a pesquisa, sobretudo porque muitas escolas se recusaram a me receber, foi interessante notar que tal hipótese se confirmou, já que ao longo da observação percebi o intenso movimento existente na escola para garantir os bons índices nas provas. Isso implica tanto mais trabalho para as professoras como práticas de treinamento para que as crianças respondessem a questões de múltipla escolha semelhantes às das avaliações sistêmicas<sup>46</sup> desde o primeiro ano do ensino fundamental. Porém, como é preciso constantemente estranhar aquilo que vejo como natural, não posso deixar de considerar que esse movimento vem sendo percebido em diferentes escolas, como aponta Paraíso (2010c). A autora nomeia esse processo como “Lógica do desempenho” e argumenta que ele está conduzindo diversas práticas curriculares para as crianças no processo de alfabetização e em outros momentos do ensino.

No trecho descrito anteriormente, é possível também perceber a semelhança da escola com tantas outras da cidade de Belo Horizonte e que são tão familiares a todos/as que já fizeram investigações em escolas. Em um primeiro momento, se não estivesse atenta àquilo que é preciso constantemente estranhar, poderia deixar de observar que essa escola tem também suas especificidades. Por exemplo, nela há 16 salas de aula e 17

---

<sup>44</sup> A Prefeitura de Belo Horizonte realiza anualmente uma avaliação sistêmica nomeada como Avalia BH, que pretende medir, no caso do primeiro ciclo, os índices de alfabetização, letramento, conhecimentos matemáticos e da área de Ciências. Para maiores informações, confira o site <<http://www.avaliabh.caeduff.net/diagnosticabh/>>. Acesso em: 30 mar. 2013.

<sup>45</sup> Foram utilizados dados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

<sup>46</sup> O termo “Avaliações sistêmicas” é utilizado aqui para referir-se às avaliações realizadas pelos sistemas de ensino para verificar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas (CATANI; GALLEGO, 2009). Essas avaliações também são nomeadas como avaliações externas ou avaliações em larga escala.

turmas. Isso significa que sempre há uma turma fora de sala, realizando atividades na quadra ou em outros espaços. Além disso, constantemente as turmas estão se deslocando pela escola. A única exceção a essa regra são as duas turmas de primeiro ano que, em função da idade das crianças (como explicou a coordenadora quando me falou do funcionamento da escola) não mudam de sala. Esse fato mostra um determinado modo de se relacionar com essa etapa da escolarização que pressupõe cuidados específicos, tanto no que se refere ao aspecto físico – já que um dos motivos alegados para a não mudança de sala remete ao fato de que as crianças poderiam se machucar – quanto ao aspecto cognitivo – uma vez que o outro fator utilizado como justificativa é que isso poderia atrapalhar o trabalho com a alfabetização. Mostra também como a arquitetura é um dos elementos constitutivos tanto do *dispositivo da infantilidade* como do *dispositivo de antecipação da alfabetização* que operam naquele currículo.

Cabe registrar que, no trecho anterior, há também outro procedimento metodológico importante: o consentimento tanto da escola como da professora para a realização da pesquisa. Esse consentimento foi formalizado por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Além disso, posteriormente, os/as responsáveis pelos/as alunos/as da turma foram convidados/as a assinar o Termo que permitisse a participação das crianças na pesquisa<sup>47</sup>. Esse consentimento evidencia, mais uma vez, como as relações de poder são de mão dupla e estão sempre variando entre os sujeitos que vivenciam as práticas de pesquisa.

No dia seguinte à conversa com a professora e a coordenadora, iniciei as observações na sala de aula, que foram realizadas durante todo o ano de 2013. A princípio, realizei observações três vezes por semana, a pedido da docente. Posteriormente, passei a ir todos os dias, diminuindo a frequência no final do ano. Ficava em sala durante as aulas ministradas pela professora Roberta. Além dela, duas outras professoras lecionavam nessa sala: Walna, professora de Educação Física, e Ismênia, professora de Arte<sup>48</sup>. As duas não se sentiram à vontade para participar da pesquisa, embora em alguns momentos a professora Ismênia tenha me deixado ficar em sala para observar alguns trabalhos. Com relação às aulas de Educação Física, além do

---

<sup>47</sup> Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido da professora e dos/as responsáveis pelas crianças encontram-se, respectivamente, nos apêndices A e B desta tese.

<sup>48</sup> Ao longo do ano, a professora Gorete também lecionou na turma, mas ela se aposentou após algumas semanas de aula. Eventualmente, a professora Mariana também atuava na turma para realizar alguma substituição.

incômodo sentido pela docente com a observação, considerei mais interessante ficar com a professora Roberta nos seus momentos de planejamento, que ocorria de modo concomitante às aulas de Educação Física e Arte, por três motivos. O primeiro deles se refere ao fato de que nesses horários era possível conversar com ela sobre situações vividas em sala de aula, sobre seus pressupostos de alfabetização e suas expectativas, algo difícil de ser realizado em sala de aula, antes ou depois do horário escolar. O segundo foi o fato de que muitas crianças ficavam de “castigo” nas aulas de Educação Física, seja realizando atividades que não haviam executado até o final da aula, seja conversando com a professora em função de seu comportamento tido como inadequado para a sala de aula. Esses foram momentos ricos para observar tanto as “técnicas de dominação” como as “técnicas de si” (FOUCAULT, 1993) utilizadas no currículo e o modo como subjetivavam professora e alunos/as. Por fim, no segundo semestre, a professora passou a ficar duas vezes por semana com alunas/os que tinham mais dificuldade no processo de alfabetização. Por meio do acompanhamento dessas práticas, foi possível perceber todo o investimento feito para garantir a alfabetização aos seis anos, bem como os significados atribuídos a quem não consegue aprender no tempo estipulado. Além das observações desses diferentes momentos, realizei também uma entrevista com a docente responsável pela turma em meados de maio para obter informações sobre o processo da turma antes do início de minha pesquisa de campo e para discutir alguns aspectos que já havia observado até aquele momento<sup>49</sup>.

A sala de aula observada na pesquisa iniciou o ano com 26 alunos/as. Ao longo do ano, três alunos saíram da sala, dois deles porque suas famílias se mudaram do bairro em que ficava a escola e um terceiro por um desentendimento entre sua mãe e uma das coordenadoras da instituição<sup>50</sup>. Em contrapartida, três alunos/as entraram na sala ao longo do ano, o que fez com o que o número se mantivesse o mesmo. Desses, no início do ano, apenas um era alfabetizado, sendo que ele foi um dos alunos que saiu da escola logo no início do ano letivo. Ao final do ano, duas alunas ainda não eram consideradas pela professora como alfabetizadas. Os resultados alcançados mostram como no currículo observado existe um investimento para efetivar o processo de alfabetização,

---

<sup>49</sup> O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice C desta tese.

<sup>50</sup> O aluno caiu durante o recreio e se machucou. A mãe do menino foi chamada e, quando chegou à escola, a criança estava sentada sozinha em um dos bancos do pátio da escola. A mãe questionou a coordenadora quanto ao fato de o aluno estar sozinho após uma queda e as duas começaram a discutir. Eu não estava presente na discussão e a situação foi relatada no dia seguinte pela coordenadora. A mãe da criança resolveu retirá-la da escola por considerar que a segurança de seu filho estava ameaçada.



antecipando-a para o primeiro ano do ensino fundamental. Esse investimento materializava-se por meio de exercícios, aulas expositivas, atividades, livros didáticos, livros de literatura, ditados, jogos de alfabetização, conversas, incentivos, castigos, aulas extras... São os efeitos que esse investimento e o *dispositivo de antecipação da alfabetização*, em articulação ou em conflito com o *dispositivo de infantilidade*, têm no currículo, na professora e nos/as alunos/as que analiso nesta tese.

## **PARTE 2**

### **UM CURRÍCULO ENTRE O *DISPOSITIVO DA ANTECIPAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO* E O *DISPOSITIVO DE INFANTILIDADE***

#### 4 AS PRÁTICAS PARA PRODUZIR A ALFABETIZAÇÃO: DISCURSOS E DISPOSITIVOS EM DISPUTA NO CURRÍCULO

Filas para se organizar na quadra e esperar pela professora antes de subir para a sala de aula. Filas para sair da sala de aula antes de ir ao recreio. Filas para ir à biblioteca, à sala de Arte ou às aulas de Educação Física. Filas para ir embora para casa após um dia de aula. As crianças do primeiro ciclo da escola observada fazem filas em muitas ocasiões. A fila se caracteriza como um ritual diário e como o modo de locomoção das crianças e das professoras do 1º ciclo na escola investigada<sup>51</sup>. Pedagogicamente, a fila serve para organizar as crianças em seus espaços. Cada um/a deve ocupar um lugar na fila. Os critérios sobre que lugar ocupar variam em função do tamanho das crianças, já que, nos horários de entrada e saída, elas devem se organizar da menor criança para a maior. Mudam também em virtude do seu sexo, pois meninos ficam de um lado e meninas de outro. Também podem se organizar por ordem de chegada, na hora de voltar para a sala após o recreio. Essas regras sobre a fila foram estabelecidas na primeira semana de aula e o esperado era que as crianças cumprissem o que fora pactuado.

Assim como havia uma hierarquia na fila para entrar para a sala de aula, a princípio me pareceu haver também uma hierarquia nos saberes e conhecimentos<sup>52</sup> presentes no currículo investigado. Tal como ocorria na fila com os/as alunos/as menores, para mim, a alfabetização estava à frente no currículo. Ela ocupava os “primeiros lugares” naquele currículo. Atrás, vinham os saberes das disciplinas escolares: aqueles relacionados à Matemática, às Ciências Naturais, à Geografia e à História, todos eles andando no ritmo ditado pelos saberes e conhecimentos relativos à alfabetização. Em seguida, vinham os saberes relativos às disciplinas de Arte e Educação Física. Fora da fila, estavam os saberes das crianças, da mídia, do “mundo fora da escola”. O currículo escolar, do meu ponto de vista inicial, estava reproduzindo a lógica que imperava na escola desde o século XVIII, na qual se privilegiava a alfabetização, deixando de lado todos aqueles saberes e conhecimentos que não se

---

<sup>51</sup> Alunos/as do 3º ciclo se locomoviam livremente, sem a presença do/a professor/a.

<sup>52</sup> Como discutido no Referencial Teórico, diferenciarei, sempre que necessário, saber de conhecimento. Considero que o saber refere-se ao “conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva” (FOUCAULT, 1972, p. 220). Já o conhecimento, vincula-se aos elementos que são institucionalizados dentro de uma prática discursiva considerada científica e que, por isso, adquirem *status* de verdadeiro. Faço essa distinção por considerar que “há saberes que são independentes das ciências” (FOUCAULT, 1972, p. 221) e que, muitas vezes, estão presentes no currículo escolar, orientando as ações desenvolvidas.

vinculassem diretamente a ela (CHARTIER, 2007). Esse currículo também estava organizado, no meu modo de ver inicial, como um currículo disciplinar, que visava à produção de alunos/as disciplinados/as. Um olhar mais minucioso tanto sobre a fila como sobre o currículo escolar, porém, mostrou-me que essa lógica não era a mais adequada para analisar o currículo vivido no primeiro ano do ensino fundamental da turma investigada.

Ao observar a fila mais de perto, vi que nem sempre as regras estabelecidas eram cumpridas. Muitas crianças não entram nela, seja porque chegam atrasadas, seja porque preferem fazer outras atividades. A regra de “menores na frente” também é burlada de diversas formas: algumas crianças trocam de lugar com seus/suas colegas; outras batem e empurram os/as menores para ter o primeiro lugar na fila. Nem sempre meninos e meninas ficam em suas respectivas filas. Às vezes, para conversar ou brincar, eles/as trocam de lugares. Além disso, os/as alunos/as que ficam nas últimas posições da fila geralmente usam dessa posição para burlar as regras escolares. Um currículo que objetivava formar crianças disciplinadas – e para isso usava a fila como um de seus exercícios diários – não consegue atingir suas metas, possibilitando o aparecimento de outros modos de ser e agir.

Assim como ocorria com a fila, a hierarquia dos saberes e conhecimentos que circulavam na escola nem sempre segue a hierarquia estabelecida. Nem sempre a alfabetização é priorizada, ou pelo menos nem todos os aspectos da alfabetização são considerados essenciais em determinado momento. Disputas diversas fazem com que algumas práticas de alfabetização incorporem conhecimentos que vêm de diferentes discursos científicos. Em outros momentos, seja por acordos, seja por conflitos, outros saberes se fazem presentes, reconfigurando essas práticas. Há, assim, disputas e conflitos constantes envolvendo a alfabetização das crianças.

São esses conflitos que analiso neste capítulo. Currículo é entendido aqui como um artefato privilegiado de ensino, experimentações, vivências e práticas, no qual operam discursos, dispositivos, tecnologias e técnicas. Esses diferentes elementos evidenciam conflitos culturais, políticos e discursivos (PARAÍSO, 2010c), ao mesmo tempo em que disponibilizam diferentes modos de ser, estar e viver para os/as envolvidos/as no processo de ensino-aprendizagem (SILVA, 2001). O objetivo deste capítulo é, então, mostrar como se dá a articulação desses diferentes elementos para produzir práticas que visam à alfabetização das crianças, evidenciando os conflitos e articulações que se estabelecem nesse currículo, bem como as posições de sujeito

demandadas e produzidas. O argumento desenvolvido é o de que as práticas desenvolvidas para consolidar a alfabetização baseiam-se, sobretudo, nos conhecimentos da *psicogênese da língua escrita* e em *saberes da experiência docente* que traduzem esses conhecimentos em atividades escolares, demandando as posições de sujeito *criança que pensa* e *professora mediadora do conhecimento* e estabelecendo conflitos e articulações com outros discursos e dispositivos, particularmente com os *dispositivos de antecipação da alfabetização* e de *infantilidade*.

Para o desenvolvimento desse argumento, este capítulo está dividido em três partes. Na primeira delas, analiso as práticas desenvolvidas para que as crianças pensem sobre a escrita das palavras, prática essa que tem suas bases no *discurso da psicogênese da língua escrita*. Destaco as práticas de escrita de listas e parlendas e o trabalho com sílabas, bem como os efeitos que tais práticas têm nas crianças. Essas práticas são resultado do conhecimento do *discurso da psicogênese* que se articula aos saberes da professora que didatiza esses conhecimentos e o transmuta em práticas na sala de aula. Em seguida, analiso as *práticas de avaliação* em que as crianças são inseridas, evidenciando como, nesses momentos, ao *discurso da psicogênese da escrita* agregam-se outros, produzindo efeitos no currículo. Por fim, analiso as *práticas de confinamento* que são produzidas para aquelas crianças que não aprendem no tempo definido nesse currículo.

#### **4.1 Conhecimentos *psi* e modos de pensar infantis: as práticas para produzir o/a aluno/a alfabetizado/a**

Entre os diferentes conhecimentos que aparecem no currículo do primeiro ano do ensino fundamental, os conhecimentos *psi*, particularmente aqueles relativos ao *discurso da psicogênese da língua escrita*, têm bastante destaque. Esses conhecimentos – que gozam de *status* de científico nas práticas de alfabetização – têm “uma importância particular em relação aos agenciamentos contemporâneos de subjetivação” (ROSE, 2001a, p. 146). Afinal, muitas práticas são hoje orientadas por esse campo de conhecimento<sup>53</sup>. No caso específico do currículo investigado, os conhecimentos *psi* instituem práticas e modos de se relacionar no currículo, constituindo-se no principal conhecimento presente nas práticas de alfabetização realizadas na sala de aula

---

<sup>53</sup> A respeito da influência do campo de conhecimento de origem psicológica em diferentes espaços educacionais, confira Silva (1998); Rose (2001a); Coutinho (2010).

investigadas. Os conhecimentos *psi* se sobressaem, estabelecendo relações de saber-poder com outros conhecimentos e saberes e instituindo modos de ser para docentes e alunos/as.

Os conhecimentos *psi* se fizeram presentes logo na primeira semana de aula, quando foram utilizados para identificar como os/as alunos/as “pensavam a respeito da língua escrita” (Diário de campo, 16/05/2013)<sup>54</sup>. Para isso, foi feito um diagnóstico de escrita com as crianças da turma. Esse diagnóstico continha atividades de reconhecimento de letras e de escrita espontânea de palavras e levantou quantas crianças haviam frequentado a educação infantil<sup>55</sup>. Com base nesse diagnóstico, os/as 26 alunos/as foram classificados/as conforme os níveis de escrita propostos pela psicogênese da língua escrita. Assim, uma criança foi nomeada como alfabética, o que segundo os conhecimentos da psicogênese significa que ela utilizava letras para representar fonemas de acordo com as convenções da Língua Portuguesa (MORAIS, 2012a) ou, em outras palavras, ela era alfabetizada. Três crianças foram nomeadas como silábicas, ou seja, utilizavam uma letra para cada sílaba escutada (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). As demais (22 crianças) foram consideradas como pré-silábicas, o que significa que elas não realizavam relações entre os sons da fala e a escrita das palavras (MORAIS, 2012a).

Os conhecimentos do *discurso da psicogênese da língua escrita* servem para normatizar as crianças na turma investigada. Eles definem como elas devem se comportar na “fila” de desenvolvimento. Espera-se que, ao longo do ano, eles/as desenvolvam habilidades e percepções que as faça chegar até o nível alfabético, passando, necessariamente, por todas as etapas. O nível alfabético é a norma que deve ser atingida pelas crianças. Ser alfabético/a, portanto, é a meta desse currículo<sup>56</sup>, que funciona como normatizador das crianças de seis anos que frequentam o ensino fundamental. O currículo operacionalizado pelos conhecimentos do *discurso da psicogênese da língua escrita* articula-se, então, às normas e ao controle social

---

<sup>54</sup> A pesquisa de campo ainda não havia começado na primeira semana de aula, mas a professora comentou o fato na entrevista que foi realizada.

<sup>55</sup> Segundo informações da professora, das 26 crianças que compunham o grupo no início de 2013, apenas uma não havia frequentando a educação infantil (Karen). Duas alunas tinham frequentado instituições que, segundo a docente, “não tinham caráter educativo, era mais de cuidado” (Evellyn Rezende e Brenda). A aluna Evellyn Silva foi integrada ao grupo de crianças da turma investigada em abril e também não havia frequentando a educação infantil.

<sup>56</sup> Outros trabalhos sobre alfabetização têm mostrado como as etapas de desenvolvimento se tornaram modos de classificar e hierarquizar as crianças. Confira, por exemplo, o trabalho de Dal’igna (2005).

(MOREIRA, 2010a), garantindo a produção de práticas e sujeitos que alcancem determinado padrão.

Para garantir que as crianças atingissem a meta desse currículo, uma série de práticas era operacionalizada na sala de aula. No encontro entre o *discurso da psicogênese da língua escrita* com o *discurso pedagógico* produzem-se exercícios e práticas que objetivam garantir que a criança se alfabetize. Entre eles destaca-se a escrita diária de palavras, listas e pequenos textos. Mostrando como a alfabetização é, de modo geral, privilegiada nesse currículo, os primeiros momentos das aulas são dedicados à prática de escrever, refletindo sobre como cada palavra deveria ser escrita, como pode ser visto no trecho a seguir:

A professora pergunta para Gustavo: Gustavo, me fala uma palavra que começa com a sílaba CO?

Gustavo pensa e diz: Copo.

A docente desenha um copo no quadro e pergunta: Como faz o PO?

Gustavo: P com O.

Em seguida, ela pede para que Sarah fale uma palavra com a sílaba CA. A menina diz: casa. A professora desenha a casa, faz o CA e pergunta: como faz o SA?

Sarah responde: Z –A.

Roberta explica que o som está certo, mas para fazer casa, usa-se SA, mas o som é de ZA.

Karen pede para falar a próxima. Roberta pede a ela que diga uma palavra com CU. Ela pensa, mas não consegue lembrar de nenhuma. A professora pergunta:

Roberta: O Fernando pode ajudar?

Karen fala que não, mas depois muda de ideia. Fernando fala CUBO.

Roberta diz que ele escolheu uma palavra difícil. Ela explica o que é um cubo e desenha no quadro. Pergunta: Como faço o CU? (Diário de campo, 27/04/2013).

Fazer listas de palavras que começam com uma mesma letra é uma das práticas operacionalizadas nesse currículo. Articulado a essa atividade de escrita de listas de palavras com uma mesma letra, realizam-se outras atividades com o objetivo de garantir certa sistematização do trabalho. Disponibilizam-se, assim, informações para as crianças sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabético que permitam que os/as alunos/as escrevam com mais autonomia. Desde o início do ano, a professora realiza um trabalho sistemático com as letras, garantindo que as crianças conheçam todas as letras do alfabeto e que conheçam palavras que têm essas letras, utilizando-as posteriormente em escritas variadas. Essas práticas são comuns em currículos de primeiro ano do ensino fundamental em que as “professoras trabalham com um conjunto de atividades

definidas pelo critério letra, [...] cujo objetivo é levar as crianças a mudarem de nível” (SÁ, 2010, p. 157). A professora investigada afirma que: “quanto estou trabalhando um texto, eu foco naquele texto algumas letras, para sistematizar esse trabalho” (Entrevista realizada com a docente, 16/05/2013).

Embora escritas desse tipo possam ser vinculadas aos métodos sintéticos de alfabetização, nos quais eram comuns escritas de listas de palavras com uma mesma letra (OLIVEIRA; MONTEIRO, 1983), o princípio que norteia essa prática é diferente. O que interessa nesses momentos é que a criança ainda não alfabetizada pense e reflita sobre como deve escrever. Subjaz a essa prática o entendimento de que a criança é um ser que pensa e que ativamente constrói o seu conhecimento a respeito da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). Por essa razão, devem ser oportunizadas a elas práticas curriculares que possibilitem o refletir constante sobre a escrita. Nesse processo, a professora procura “selecionar atividades que contemplem todos os níveis, do silábico até o alfabético” (Entrevista com a professora, 16/05/2015). Assim, “em lugar de propor atividades de cópia, propõe-se a construção coletiva de listas, de palavras e de textos, etc.” (FERREIRO, 1990, s.p.) que levem o/a aluno/a a pensar sobre a escrita. É nesse contexto de produção de uma criança que pensa que as listas são acionadas nesse currículo.

As práticas para alfabetizar também articulam os conhecimentos do discurso da psicogênese da língua escrita a um *saber da experiência docente* (FRADE, 2010b), que faz com que a professora organize as práticas pedagógicas com base em elementos de organização e sistematização do conhecimento. Esses elementos dão um caráter escolar às atividades inspiradas no *discurso da psicogênese da língua escrita*, tornando-as possíveis no contexto da sala de aula. É essa articulação entre esse discurso e os *saberes da experiência docente* que faz, por exemplo, com que ela escolha o trabalho com letras específicas ao longo do ano. Leva também ao registro dessas listas no caderno para dar visibilidade às práticas realizadas. Dessa forma, não se pode considerar que as práticas são uma transposição direta dos conhecimentos científicos, mas é preciso entender que elas envolvem “os ordenamentos a que são submetidas as práticas no cotidiano e a importância dos saberes experienciais” (FRADE, 2010b, p. 41).

Tendo isso em vista, além das listas, nesse currículo também são utilizadas parlendas e adivinhas para reflexão sobre a escrita. Parlendas são pequenos textos, geralmente rimados, associados ao folclore e à cultura popular. Muitos deles estão envolvidos com brincadeiras infantis, como pular corda, de tal forma que Morais



(2012a, p. 93) afirma que elas fazem “parte da cultura do brincar infantil”. Ao longo das observações, foram escritas 37 parlendas<sup>57</sup>. A seleção de parlendas como gênero prioritário para o ensino da escrita pode ser associada ao *dispositivo de infantilidade*, pois, uma vez que tem sido apontado que as crianças têm deixado de lado essa “cultura do brincar”, “é preciso que aquelas cantigas que antigamente acompanhavam as brincadeiras das crianças na rua tenham hoje seu espaço garantido nas escolas que passam assim a cumprir a importante função de transmiti-las a cada nova geração” (ALMEIDA, 2000, contracapa do livro “Quem canta seus males espanta”<sup>58</sup>).

As parlendas servem, na escola, para garantir um dos elementos do *dispositivo de infantilidade* (a brincadeira) articulando-o ao *dispositivo de antecipação da alfabetização*. Dessa forma, as brincadeiras cantadas são utilizadas em práticas pedagógicas para ensinar a ler e a escrever. As parlendas servem também para que saberes da cultura infantil estejam presentes nesse currículo. Se o currículo tem sido criticado por ser adultocêntrico (SANTOMÉ, 1995), parece haver, na articulação entre esses dois dispositivos, uma tentativa de trazer a cultura infantil para o contexto escolar. Isso, porém, é feito de maneira a introduzir essa cultura nas práticas escolares que visam à alfabetização. Há um processo em que se valoriza essa cultura, desde que ela sirva para atingir a meta principal do currículo. A hierarquia entre os saberes e conhecimentos escolares que faz com que, no currículo investigado, aqueles relativos à alfabetização estejam na frente, parece prevalecer nesse currículo. Ainda que, para isso, sejam acionados saberes relativos à cultura do brincar, o que se prioriza é o ensino das relações com a escrita. Evidência disso é o fato de que nenhuma das parlendas trabalhadas foi utilizada intencionalmente nos momentos de brincadeira disponibilizados nesse currículo. Utilizam-se esses textos para pensar no modo como as palavras são escritas.

Dessa forma, na escrita da parlenda “Serra, Serra, Serrador/Serra o papo do vovô está cansado/deixa a serra descansar”, a professora começa pedindo para que Sarah fale como pensa que a palavra “Serra” é escrita. Ela diz que é “S-E-R-A”. A docente explica acerca dos dois “R” que dão o som forte na palavra. Escreve novamente a palavra e pergunta para Maria como escrever “Serrador”. A menina fala, bem baixo, as letras com que deve escrever. A professora escreve as letras na ordem dita pela

---

<sup>57</sup> A lista com essas parlendas encontra-se no Apêndice D desta tese.

<sup>58</sup> Esse livro era a fonte da qual eram retiradas a maioria das parlendas na turma investigada. Ele foi distribuído pelo MEC como ação do Programa Nacional Biblioteca da Escola, no acervo de 2005.

menina, passa para o segundo verso da parlenda, escreve “Serra” novamente e pergunta para Raylane como deve ser escrito “Papo”. Ela entende “pato” e fala “P-A-T-O”. A professora repete a palavra e a garota corrige. Durante toda a atividade, vários/as colegas falam quando “não é a sua vez” e são repreendidos por não estarem deixando o colega pensar (Diário de campo, 22/06/2013).

A prática de “pensar sobre” alguma coisa é exaustivamente ensinada nesse currículo. Os/as alunos/as precisam pensar que letra usar, pensar que som estão ouvindo e que letra os representa, pensar em como organizar essas letras para escrever as palavras. Eles/as são estimulados/as a fazer isso comparando palavras que não conhecem com outras já conhecidas, como ocorre com Maria que, apesar de ainda não estar alfabetizada, consegue escrever a palavra “Serrador” da parlenda acima utilizando as letras de “serra” e auxiliada pela professora a pensar outras palavras com “dor”. A associação de palavras desconhecidas com outras já conhecidas é uma das práticas didáticas consideradas importantes pelo *discurso da psicogênese* para auxiliar na “reflexão sobre uma série de propriedades do Sistema de Escrita Alfabética” (MORAIS, 2012a, p. 137). Dessa forma, os exercícios desenvolvidos na prática de “pensar sobre” a escrita são um exemplo de como “os conteúdos escolares são ordenados através de ‘olhos psicológicos’” (POPKEWITZ, 2013, p. 97). Por meio deles, ensina-se como as crianças devem aprender a ler e a escrever, que exercícios devem ser propostos, que práticas devem ser produzidas.

Nem sempre, todavia, essas práticas atingem o que se espera. Na escrita da parlenda “Serra, serra, serrador”, a professora ensina explicitamente que algumas palavras se repetem e que crianças podem olhar como ela já foi escrita para escrever a palavra seguinte. Quando ela pede para que Karen dite como se escreve “Serra”, a menina não consegue. Mesmo com a orientação de que ela procure onde está a palavra para falar as letras, ela não faz aquilo que se espera conforme os conhecimentos da psicogênese operacionalizados no currículo.

Cabe registrar que o uso feito das parlendas na escola investigada era bastante expressivo na sala de aula investigada. Porém, essa não parece ser uma prática institucional. Embora haja duas turmas de primeiro ano<sup>59</sup> na escola investigada, o uso

---

<sup>59</sup> A observação focou somente em uma das turmas, mas os momentos de planejamento das duas docentes aconteciam ao mesmo tempo e, às vezes, elas conversavam sobre como iriam conduzir suas práticas. Nesses momentos, era possível notar a diferença de concepção das duas docentes, o que fazia, inclusive, que, muitas vezes, elas usassem atividades distintas em sala de aula. Além disso, várias vezes a professora

desse recurso é mais perceptível na prática da professora observada, que sistematizava esse trabalho e o registrava no planejamento escrito, fato que não ocorre com a outra docente. Isso evidencia que, dentro de uma mesma escola, existem diferentes práticas que mostram como cada currículo é único e diferenciado (CORAZZA, 2001), apesar das diferentes políticas e ações que tentam padronizá-las. Ao mesmo tempo, os currículos também têm pontos em comum com outros que são desenvolvidos em variados lugares, pois eles inserem-se dentro de uma mesma lógica discursiva. Isso se deve ao fato de que “em toda sociedade a produção do discurso é simultaneamente controlada, selecionada organizada e distribuída” (FOUCAULT, 1996, p. 2). Sendo o currículo um discurso, ele se insere nessas regras de produção que fazem com que existam aproximações entre currículos diversos.

Outras pesquisas em alfabetização mostram que, no trabalho desenvolvido em sala de aula, “há grande frequência da abordagem de pequenos textos, com palavras e letras repetidas, como parlendas, poemas e canções” (SÁ, 2010, p. 218). Textos de materiais para formação de docentes ensinam que, para que as crianças percebam o modo como as palavras são escritas, “o uso de textos como parlendas, trava-línguas, músicas conhecidas pelas crianças, cordéis e poemas pode ajudar bastante” (BRASIL, 2013, p. 15). A professora investigada afirma que “trabalhar com parlendas ajuda muito a alfabetizar” (Diário de campo, 24/04/2013). Esses diversos ditos inserem-se em uma mesma cadeia discursiva que se articula às práticas de reflexão constante sobre a escrita das palavras na sala de aula de alfabetização.

A prática da escrita de listas e parlendas constitui e divulga a *posição de sujeito criança que pensa*. Para se alfabetizar, é necessário pensar sobre a escrita, refletir sobre o uso de determinadas letras, prestar atenção no som de cada palavra e escolher a letra correta a ser usada. A criança é reconhecida como um ser individual, que pensa diferentemente do/a adulto/a. Os conhecimentos *psi* transformados em práticas de escrita de listas e parlendas articulam-se ao *dispositivo de infantilidade* para produzir uma criança que, no primeiro ano do ensino fundamental, pensa sobre a escrita de forma diferente daquela que os/as adultos/as pensam e de modo semelhante ao que seus pares de idade pensam. Nesse processo, ela é ativa para produzir seu próprio saber sobre a escrita.

---

Roberta preferia planejar em sua sala em vez de ir para a sala de professores. Isso mostra como as práticas das duas salas de aula eram desconectadas entre si.

Essa reflexão sobre a escrita precisa, contudo, de algumas informações fornecidas pela professora. Ainda que isso possa parecer conflitivo em relação aos ditos da *psicogênese*, nesse discurso reconhece-se que algumas informações são arbitrárias e as crianças não as aprendem se não forem informadas pela docente ou por outro/a adulto/a alfabetizado (FERREIRO, 1985). Por essa razão, defende-se que “é tarefa da escola ajudar as crianças a compreenderem que, em nossa escrita, as letras, ao juntar-se representam ‘pedaços’ das palavras que pronunciamos” (MORAIS, 2012a, p. 135). Esse ensino, porém, não deve se esquecer de que a posição de sujeito *criança que pensa* precisa ser garantida. Então, não faz sentido ensinar isso por meio da memorização, mas por meio de “situações lúdicas” (MORAIS, 2012a, p. 135). Talvez por isso, mesmo para o ensino dessas relações entre letras e sons, utilizem-se histórias, parlendas e adivinhações.

Assim, para explicar os diferentes sons do X, usa-se uma adivinhação: “ELA VEM COM O XAVECO/MAS COM A CHAVE NUNCA ESTÁ/VEM NO MEIO DO ALEXANDRE/E NO COMEÇO DE XARÁ/QUEM É ELA? A LETRA X.” (Diário de campo, 02/08/2013). Para garantir que as crianças não se esqueçam de usar a letra “U” depois do “Q”, conta-se uma história na qual se diz: “O Q é muito medroso. Ele nunca sai de casa sem seu amigo U” (Diário de campo, 04/04/2013). O *dispositivo de infantilidade* que preconiza que crianças gostam de histórias e de brincadeiras é acionado aqui para ensinar as relações formais entre letras e sons. Há, portanto, uma articulação entre esse dispositivo e o de *antecipação da alfabetização* para efetivar a aprendizagem da escrita.

O conhecimento *psi* é também acionado nesse currículo para definir quem é e quem não é alfabetizado. Como dito anteriormente, é considerada uma criança alfabetizada aquela que chegou ao nível alfabético de conceptualização da escrita. Ao final do ano, 24 das 26 crianças da turma eram consideradas alfabéticas; uma era considerada silábica e a outra pré-silábica. Contudo, as escritas que essas crianças produziam quando chegavam ao nível alfabético eram muito diferentes entre si.

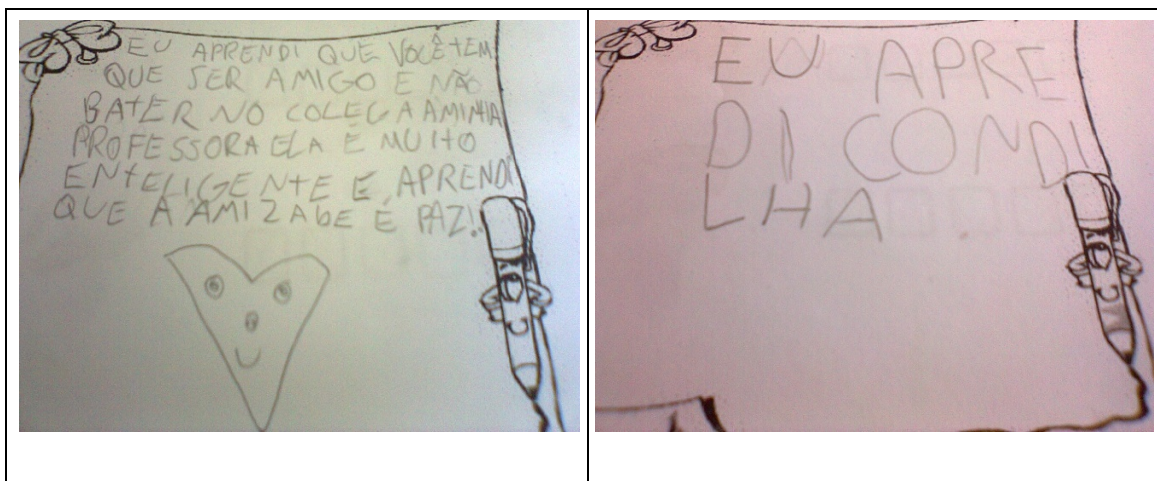


Figura 1: Escritas de duas crianças da turma pesquisada respondendo à pergunta “O que eu aprendi esse ano?”

Diante da diversidade que caracteriza as múltiplas formas de viver a infância, o conhecimento *psi* serve para homogeneizar as crianças, ao menos no que concerne ao seu desenvolvimento quanto à escrita. Se muitos/as autores/as têm mostrado que a estatística e os números são utilizados para padronizar modos distintos de aprendizagem (POPKEWITZ, 2013; TRAVERSINI, 2013), no currículo investigado são os conhecimentos do *discurso da psicogênese da escrita* que servem para isso. São eles que permitem fazer equivalências e colocar crianças com escritas tão diversas como as apresentadas anteriormente em um mesmo grupo. Ainda que as respostas produzidas para a pergunta: “o que eu aprendi nesse ano?” sejam muito diferentes, esse conhecimento permite equalizá-las e estabelecer que ambas chegaram à meta do currículo investigado.

Se somente o conhecimento científico da psicogênese fosse considerado para julgar as crianças, elas estariam no mesmo nível. As práticas curriculares desenvolvidas no primeiro ano do ensino fundamental não se constituem, todavia, apenas desse conhecimento. Elas englobam outros saberes que, ainda que gozando de menor prestígio, estão naquele currículo, criando tensões, estabelecendo relações de poder e fazendo circular outros significados no currículo. Dessa forma, para diferenciar as crianças que haviam sido homogeneizadas pela psicogênese, é acionado no currículo investigado um *saber sobre leitura*<sup>60</sup>.

<sup>60</sup> Considero que se trata de um saber por não se vincular a um campo considerado científico na atualidade no que se refere às práticas de alfabetização. Apesar disso, ele goza de prestígio no currículo escolar e organiza uma série de práticas de alfabetização no currículo investigado.

Se o *discurso da psicogênese da língua escrita* é acionado para explicar como as crianças escrevem – e, nesse processo, criam as crianças que descrevem – o *saber sobre a leitura* categoriza as crianças com relação ao modo como leem. Assim, além da prática de pedir que as crianças escrevam espontaneamente, há também momentos em que elas são convidadas a ler para a docente. Nesse momento, são acionadas categorias específicas para falar desses processos de leitura. Cabe registrar que as categorias acionadas não são aquelas utilizadas pela psicolinguística e que estabelecem quatro etapas para a leitura: decodificação, compreensão, interpretação e retenção (CABRAL, 1986; MENEGASSI, 1995). Embora esse modo de categorizar a leitura também se insira na perspectiva *psi*, não é ele o acionado para classificar as crianças do primeiro ano do ensino fundamental. Essas crianças são classificadas como as que: leem fluentemente, leem silabando, leem somente palavras e não leem (Diário de campo, 06/07/2013).

Parece haver aqui outra prática de alfabetização proporcionada pelo *saber da experiência docente*. Esse saber operacionaliza práticas nas quais elementos pedagógicos que não se inserem no discurso *psi* são acionados. Esses elementos fazem parte de certa tradição pedagógica da cultura escolar que vem sendo mantida nas escolas, apesar da influência dos conhecimentos *psi*. Percebe-se, assim, como o currículo se constitui em um amálgama de saberes e conhecimentos distintos. Embora sejam distintos, tanto o conhecimento *psi* como o *saber da leitura* inserem as crianças em relações de poder. Porém, não se trata de um poder negativo, mas de um poder que instaura modos de se relacionar consigo, com saberes diversos e com práticas variadas, como a de “tomar a leitura”.

“Tomar a leitura” é uma prática comum nos diferentes métodos de alfabetização. Durante muito tempo, ela foi utilizada para avaliar os/as alunos/as, sem que os/as mesmos/as soubessem que estavam sendo avaliados/as. Ela também foi considerada como uma prática que desvinculava a leitura de seu uso social. Por isso, foi intensamente criticada como estando inserida em um “pedagogismo improfícuo, a partir do qual se tende a crer em soluções estratégicas desvinculadas de um caráter sócio-histórico mais amplo” (CASSANO, 2013, p. 77). Apesar disso, ela é acionada no currículo investigado para diferenciar as crianças que são igualadas pelos conhecimentos vinculados ao *discurso da psicogênese*. O modo como a leitura é

“tomada” na sala investigada diferencia-se daquele que vem sendo indicado por algumas práticas pedagógicas que pretendem quantificar o número de palavras lidas<sup>61</sup>.

O critério ali poderia ser considerado como mais pessoal, uma vez que não se baseava em padrões previamente estabelecidos. Talvez por essa característica, as práticas de leitura servem mais facilmente para distinguir as crianças e, ainda que não sejam tidas como científicas, nem divulgadas por escrito nos boletins dos/as alunos/as, são utilizadas amplamente nesse currículo. Dessa forma, os conhecimentos *psi* têm sua importância borrada pelos saberes advindos da categorização de leitura feita nesse currículo. Apesar das diferenças entre eles, tanto o *conhecimento da psicogênese* como o *saber da leitura* inserem as crianças em uma prática de avaliação constante. São essas práticas avaliativas que analiso no próximo tópico deste capítulo.

#### **4.2 Currículo e avaliação: articulação entre discursos e relações de poder para produzir a *professora condutora***

Ditados, exercícios em duplas e individuais, correção do caderno, deveres de casa, avaliações formais: esses são alguns dos instrumentos utilizados para verificar como os/as 26 alunos/as da turma investigada estavam se desenvolvendo no que concerne à alfabetização. Por ser essa a aprendizagem buscada com mais afinco no currículo investigado, as práticas de ensino e de avaliação se voltam para ela com maior interesse. Por esse motivo, exercícios nos quais é necessário demonstrar o que já se tinha aprendido sobre alfabetização são realizados constantemente. O *discurso da psicogênese da língua escrita* opera nesse currículo organizando não somente as práticas de ensino, mas também as práticas avaliativas.

As práticas de avaliação assumem papel central nesse processo de construção discursiva da criança alfabetizada. É por meio delas que se define como as crianças estão se desenvolvendo, conforme o *discurso da psicogênese da língua escrita*. Em mais uma articulação com os *saberes da experiência docente*, os conhecimentos *psi* são utilizados para produzir avaliações que permitam nomear as crianças. Assim, é após um processo avaliativo detalhado que se pode afirmar que “Evellyn Rezende está na

---

<sup>61</sup> Práticas pedagógicas que procuram quantificar as palavras lidas pelas crianças são aquelas desenvolvidas, por exemplo, com base no projeto “Alfa e Beto”, que defende a alfabetização até os seis anos de idade e prescreve o número de palavras a serem lidas pelas crianças a cada série do ensino fundamental. Para mais informações, confira: <[http://www.alfabeto.org.br/wp-content/uploads/2013/12/manual\\_para\\_ler\\_e\\_reler.pdf](http://www.alfabeto.org.br/wp-content/uploads/2013/12/manual_para_ler_e_reler.pdf)>. Acesso em: 08 jan. 2015.

hipótese pré-silábica da escrita” ou que “Brenda avançou no processo de escrita e encontra-se na hipótese silábica-alfabética”<sup>62</sup>. Para colocar os/as alunos/as nessa posição, é preciso monitorar constantemente sua aprendizagem, verificando como tem sido o desenvolvimento da criança conforme as normas estabelecidas nesse currículo.

Entre os exercícios avaliativos mais utilizados para a avaliação infantil na turma investigada estão os ditados. As práticas de ditado estão entre as mais antigas praticadas pela escola (CHARTIER, 2010)<sup>63</sup>, sendo um dos elementos do *saber da experiência docente*. Por meio deles, busca-se “transformar um texto oral em texto escrito” (CHARTIER, 2014, s.p), verificando se os/as alunos/as são capazes de fazer essa transcrição. Por meio do encontro dos ditados com *o discurso da psicogênese da língua escrita* há uma alteração no modo como eles vão ser significados. Não se trata de uma prática para verificar a ortografia dos/as alunos/as, prática essa que fez com o ditado fosse “condenado como uma ‘máquina de fabricar erros’, porque ele pede aos alunos para inventar a ortografia de palavras que eles desconhecem (CHARTIER, 2010, p. 7, grifo da autora). O ditado serve para verificar “como a criança está pensando sobre a escrita” (Diário de campo, 07/05/2013). Ele se articula, então, à produção da *posição de sujeito criança que pensa*, como mostrado anteriormente por meio das práticas de escrita de listas e parlendas.

Nesse raciocínio, considera-se necessário entender como a criança está pensando sobre a escrita para estimulá-la a aprender mais rápido e melhor. Durante uma das práticas de ditado, afirma-se que é preciso “deixar o colega pensar”, pois o objetivo do ditado é “ver se o colega sabe sem dar dica” (Diário de campo, 25/04/2013). Quando as crianças questionam a professora sobre como escrever determinada palavra, ela diz: “na hora do ditado, a professora esquece tudo. Você que tem que pensar” (Diário de campo, 22/06/2013). Há também *procedimentos de repreensão* daqueles/as que tentam ajudar seus/suas colegas durante o ditado, como quando se afirma: “se você o ajudar, a professora não vai saber o que ele não sabe. A boa professora é a que conta tudo e não deixa o menino pensar?” (Diário de campo, 28/09/2013).

Articulada à posição de sujeito *criança que pensa*, demanda-se também, nesse currículo, a *criança disciplinada*, pois para se alfabetizar, é necessário pensar sobre a escrita, refletir sobre o uso de determinadas letras, prestar atenção no som de cada

---

<sup>62</sup> Informações registradas pela professora e posteriormente digitadas no boletim de cada criança que foi entregue para os familiares ao final do segundo trimestre.

<sup>63</sup> Chartier (2010) mostra a capacidade que o ditado tem de se metamorfosear para adequar-se às mais diferentes práticas educativas.



palavra e escolher a letra correta a ser usada, mas é preciso também seguir as regras escolares e deixar o/a colega pensar. Se, por meio do *discurso da psicogênese*, considera-se que a criança é ativa, sua atividade deve restringir-se ao ato de pensar. Ela não deve ser ativa contando para outras crianças como ela está pensando. Estabelece-se, assim, nesse currículo uma norma segundo a qual o pensar sobre a escrita deve ser individual. Essa norma tem um duplo efeito: por um lado *normatiza* os comportamentos infantis esperados na escola de ensino fundamental, que incluem ficar calado durante o ditado; por outro lado, estabelece o padrão normal de desenvolvimento das crianças, quando define em que lugar ela se encontra na “fila de desenvolvimento” estabelecida pela *psicogênese da língua escrita*. A norma se caracteriza como a instituição do poder no processo de construção de modos de subjetivação (SILVA, 2000, p. 83). Ela define aquilo que deve e não deve ser vivido. Por isso, vincula-se aos processos de governo dos outros (FOUCAULT, 1997), já que um padrão externo é apresentado às crianças, visando à condução de suas condutas (FOUCAULT, 1995). Nesse processo, a professora assume a posição de *condutora* dos modos de pensar infantis e também dos comportamentos esperados no ensino fundamental. Ela é quem deve garantir práticas nas quais a criança pense e também impedir que as crianças expressem seu pensamento, contando-o para seus/suas colegas. As crianças são inseridas em relações de poder para definir seu modo de pensar e de se comportar como alunos/as do primeiro ano do ensino fundamental.

Não existe, todavia, relação de poder que se estabeleça sem resistência (FOUCAULT, 1995). A norma que define que o pensar sobre a escrita deve ser individual é constantemente transgredida nesse currículo. Se o *discurso da psicogênese da língua escrita* parte do princípio de que cada criança deve expressar o seu saber individual, o modo particular como está pensando, os/as alunos/as do currículo investigado constroem outras práticas ao entrar em contato com esse conhecimento. Assim, nas práticas de ditado, há várias transgressões, como se pode ver a seguir:

Durante o ditado, Julia fala as letras para Evellyn Rezende. Karen pega seu caderno e tenta olhar a escrita das palavras. Evellyn Silva olha para o alfabeto afixado no alto da sala e o recita em voz alta para saber que letra usar. Nicolas olha a atividade de Mateus, que a esconde. A professora percebe que Julia está falando as letras para Evellyn Rezende e afasta as duas meninas. Apesar disso, elas ainda tentam dialogar (Diário de campo, 30/08/2013).

As transgressões assumem variadas formas. Podem se expressar 1) na tentativa de observação da tarefa de outro/a colega, 2) na busca de informações no caderno ou 3) na conversa com outro/a aluno/a. Se, no currículo orientado pelo *discurso da psicogênese da língua escrita*, prega-se uma individualização do saber, os/as infantis, ao vivenciarem práticas orientadas por esse conhecimento, tentam coletivizar seus saberes, ensinando-se mutuamente. Essas transgressões não impedem, todavia, que a prática do ditado seja realizada cotidianamente no currículo investigado.

A presença constante dos ditados na turma investigada vincula-se não apenas ao discurso da *psicogênese da língua escrita*, mas também à ideia de que é preciso monitorar constantemente o aprendizado da criança. Nesses momentos, opera, no currículo investigado, o *discurso da avaliação mediadora*. A avaliação mediadora, também nomeada de avaliação formativa, “acontece ao longo do processo, com o objetivo de reorientá-lo” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 20). É possível perceber a presença desse discurso, já que as atividades avaliativas voltadas para a alfabetização serviam para a docente “acompanhar as hipóteses que as crianças vêm formulando a respeito de determinados assuntos, em diferentes áreas de conhecimento, de forma a exercer uma ação educativa que lhes favoreça” (HOFFMANN, 2006a, p. 75). A avaliação, dessa maneira, tinha o duplo objetivo de mapear as hipóteses infantis, com base nos conhecimentos do *discurso da psicogênese da língua escrita*, e de reorientar a prática docente, que, com base nos resultados, decide que atividades são proporcionadas às crianças na sequência. Os resultados da avaliação servem, então, para que a professora conduza sua prática com as crianças.

De modo geral, as práticas de ditado são seguidas por uma correção individual feita pela docente, que marca não apenas as escritas corretas, mas tenta compreender, com base no modo como as crianças escreviam, quais suas hipóteses sobre a escrita. As informações produzidas pela professora são anotadas em seu caderno de planejamento. Como a prática do ditado era realizada semanalmente, novas informações sobre os/as alunos/as eram produzidas e constituíam um *saber sobre as crianças* que servia para direcionar as práticas em sala de aula, pois “quanto mais se conhece, melhor se educa” (CORAZZA, 2001, p. 34).

Esse saber é utilizado nos momentos de *avaliação somativa*, aqueles que têm “como objetivo estabelecer informações confiáveis dos resultados obtidos ao final de um processo de ensino aprendizagem” (JORBAN; SANMARTIN, 2003, p. 32). Ou seja, ainda que inspirados no *discurso da avaliação mediadora*, os resultados obtidos

são utilizados para, ao final do processo, classificar os avanços e dificuldades das crianças. Esse saber é, então, utilizado para exercer poder sobre os/as alunos/as. Isso não é de se espantar, já que “não há saber neutro. Todo saber é político” (MACHADO, 2000, p. XXI), ou seja, não há saber que não se articule, de alguma forma, com as relações de poder (FOUCAULT, 1999). Assim, as informações sobre os/as alunos/as produzidas e registradas constituem-se em um modo de exercer poder sobre eles/as.

Além de anotar essas informações, os ditados também são corrigidos coletivamente para que as crianças tenham nova oportunidade de pensar sobre a escrita daquelas palavras. A avaliação define como as práticas devem ser desenvolvidas no currículo. Esse momento de correção coletiva é conduzido pela docente que pede que algumas crianças falem como pensam que determinada palavra deve ser escrita. Cabe registrar que esse é um exercício comum em práticas orientadas pelo *discurso da psicogênese da língua escrita*. Nessas práticas, “sempre que possível, a revisão das atividades é feita no quadro, coletivamente, seguindo processo de análise de cada parte da palavra, até que as crianças descubram sua escrita convencional” (SÁ, 2010, p. 204). Ao contrário do que ocorre na prática do ditado, aqui as crianças podem interagir e “ajudar o colega”. Mais um dos elementos do *discurso da avaliação mediadora* estava presente no currículo. Considera-se que “a avaliação é ‘movimento’, é ação e reflexão. Na medida em que as crianças realizam suas tarefas, efetivam muitas conquistas: refletem sobre suas hipóteses” (HOFFMANN, 2006b, p. 52). O *discurso da avaliação mediadora* articula-se ao da *psicogênese da escrita* para fortalecer a posição de sujeito *criança que pensa*.

Na produção da *criança que pensa*, o erro adquire um caráter importante. Na perspectiva do *discurso da avaliação mediadora*, o erro é “visto como algo dinâmico, como caminho para o avanço (LUCKESI, 1997, p. 58). Ele é compreendido como algo construtivo, por “considerar que o conhecimento produzido pelo educando, num dado momento de sua experiência de vida, é um conhecimento em processo de superação” (HOFFMAN, 2006b, p. 56). Isso fica evidente no currículo investigado, em situações como a narrada a seguir:

A professora entrega os ditados corrigidos para os/as alunos/as para que façam a correção coletiva no quadro. Adryan pega a sua folha e pede para apagar o que fez. O menino fica triste porque “errou todas as palavras”. A professora diz: “Não está errado. É o jeito que você sabe. Eu já consigo ler o que você escreveu.

Vai melhorar ainda”. Apesar da explicação, o menino continua desejando apagar o ditado (Diário de campo, 13/08/2013).

Ainda que se incentivem os modos como a criança pensa, circula nesse currículo a ideia de que existe um padrão a ser alcançado. “O erro é visto e compreendido de forma dinâmica, na medida em que contradiz o padrão, para, subsequentemente, possibilitar uma conduta nova em conformidade com o padrão ou mais perfeita que esse” (LUCKESI, p. 1997, p. 58). Assim, errar, na perspectiva do *discurso da avaliação mediadora*, significa criar uma hipótese que contraria o padrão, mas, ao mesmo tempo, deve ser incentivado um processo em que o/a aluno/a caminhe em relação a esse padrão. É o que se infere quando a docente afirma que o aluno “vai melhorar ainda”. A criança é vista aqui como um ser em falta (CORAZZA, 1995). Falta a ela ainda aquilo que será necessário para ser considerada plenamente alfabetizada. Mesmo que se console o aluno Adryan, dizendo que não se trata de um erro no sentido comum, há insatisfação por não se estar ainda no padrão esperado.

Esse padrão é a alfabetização que pode ser medida, por exemplo, pelo número de palavras corretas em um ditado. Ele é assumido pelas crianças, que passam a operar com a noção de que precisam se alfabetizar o quanto antes, afastando-se do erro e rechaçando-o quando ele ocorrer. O *discurso da avaliação mediadora* – que considera o erro como elemento produtivo – entra, assim, em conflito com as demandas do *dispositivo de antecipação da alfabetização*, que fazem com que as crianças aprendam a desejar se alfabetizar o quanto antes. O currículo – como campo de luta e disputas – aciona diferentes elementos que, às vezes, vão em direções opostas na formação de posições de sujeito. Assim, por um lado, demanda-se a *criança que pensa*, por outro, produz-se a *criança alfabetizada o quanto antes*. As disputas discursivas que se estabelecem mostram os conflitos da avaliação no contexto do currículo do primeiro ano do ensino fundamental.

De modo semelhante, a avaliação estabelece padrões que vão além das hipóteses infantis. Como na escola investigada existiam momentos de entrega de resultados para as famílias, criava-se, por meio da *avaliação mediadora*, conceitos para as crianças. Esses conceitos serviam, em alguns momentos, para criar hierarquias entre os/as alunos/as. Havia, dessa forma, uma disputa entre os preceitos da *avaliação mediadora*, que consideram que o processo é mais importante do que o produto, e aqueles estabelecidos pela *avaliação somativa*, que se preocupam mais com a

comunicação do resultado final do que com o processo. Essas disputas eram sentidas pelas crianças. Em certo momento, uma delas diz que “quer ter apenas A no boletim<sup>64</sup> igual à Yasmin” (Diário de campo, 16/09/2013). Nesse momento, a aluna faz – com base nos valores estabelecidos por um processo de avaliação – uma autoavaliação do seu comportamento e do seu desempenho na escola para se adequar a determinada norma. A *autoavaliação* é acionada nesse currículo como uma técnica de si (FOUCAULT, 1993), ou seja, como uma técnica que os/as alunos/as precisam operar sobre si mesmos para refletir sobre o que fizeram ou deixaram de fazer com o objetivo de melhorar seu desempenho (HOFFMANN, 2006b) e para se tornarem sujeitos de determinado tipo. O sujeito que se pretende formar por meio dessa técnica é o/a aluno/a *bem-comportado/a*, que sabe julgar seus comportamentos e seguir as normas estabelecidas no currículo escolar.

A autoavaliação não toma, no currículo investigado, aspectos formais. Ela não é, por exemplo, uma avaliação escrita. Também não há uma periodicidade como acontecia na prática do ditado. Pelo contrário, ela é, na maior parte das vezes, realizada sem um planejamento anterior. O/a aluno/a é chamado pela professora individualmente para refletir sobre o que fez, como quando a professora chama Luiz para que ele observe a ilustração que fez de uma parlenda e diz: “Avalia o seu desenho! Você acha que ficou bom?” O menino olha e diz que não. A professora pergunta por que não ficou bom. Ele fala: “eu fiz correndo pra brincar.” A professora continua: “e o que você pode fazer pra ele ficar melhor?”. Ele diz que pode colorir e desenhar mais coisas (Diário de campo, 29/07/2013).

Assim como ocorre com a prática do ditado, a autoavaliação pode ser compreendida como uma prática proporcionada pelo *discurso da avaliação mediadora*. Isso porque, para realizar práticas de avaliação mediadora, é necessária a “utilização de instrumentos de avaliação diferenciados, [como a] autoavaliação que leva a uma auto-reflexão e maior responsabilidade sobre sua própria aprendizagem” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 34). No trecho relatado anteriormente fica perceptível a necessidade de levar o aluno a responsabilizar-se pela sua aprendizagem. Espera-se que o/a aluno/a aprenda a julgar sua produção – e também a si mesmo – para, assim, tornar-se o tipo de aluno que esse currículo pretende produzir. Ele/a precisa avaliar suas atividades para

---

<sup>64</sup> Os boletins são instrumentos de comunicação com as famílias dos resultados escolares dos/as alunos/as. Durante muitos anos, eles não foram utilizados na PBH, que usava relatórios descritivos para informar os resultados dos/as estudantes. Foram retomados em 2010 e continham conceitos que iam de A (100 a 90% de aproveitamento) até F (menos de 50%).

produzir sobre si determinado comportamento, afastando-se daquele comportamento considerado inadequado.

A autoavaliação implica, pois, um duplo processo. No primeiro deles, é preciso reconhecer aquilo que se é. Em seguida, é necessária uma “recusa do eu, o romper consigo próprio” (FOUCAULT, 1993, p. 215) para se tornar alguém diferente. Nesse processo de romper consigo, é preciso que o/a aluno/a já dê indícios daquilo que ele deve tornar-se, pois o alguém que a “pessoa constrói quando se olha, se diz, se narra ou se julga está implicado naquilo que a pessoa pode e deve fazer consigo mesma” (LARROSA, 1994, p. 82). Já é preciso, então, mostrar aquilo que se pretende ser. É o que se nota no exemplo acima em que a docente, assumindo mais uma vez a posição de *condutora*, indica como Luiz deve proceder para ser o *aluno bem-comportado* que a escola espera.

Além das práticas de autoavaliação e do ditado, esse currículo também é influenciado pelas políticas de avaliação sistêmica. As avaliações sistêmicas “vem ocupando um lugar central nas políticas em curso no país, constituindo-se em um dos elementos estruturantes de sua concretização” (SOUZA, 2002, p. 24). Desde os anos 1990, avaliações para diferentes níveis foram implantadas com o objetivo de averiguar a qualidade na educação brasileira. No currículo investigado, as avaliações sistêmicas exercem um papel fundamental para a operacionalização do *dispositivo de antecipação da alfabetização*. Elas são apresentadas como uma das justificativas para que a alfabetização seja consolidada durante o primeiro ano. Afinal, “a alfabetização é até o final dos oito anos, mas as provas que chegam já são puxadas. A alfabetização já vai ser cobrada” (Entrevista com a professora, 16/05/2013). A professora demonstra sua preocupação com esse processo e, por isso, trava vários esforços para que as crianças estejam alfabetizadas.

Especificamente na escola investigada há uma grande pressão por causa dos resultados das avaliações sistêmicas. Isso se deve, em parte, ao bom resultado que essa escola teve nas avaliações anteriores. Ela obteve o sexto melhor IDEB<sup>65</sup> entre as escolas municipais de Belo Horizonte em 2011 e o maior da regional em que se insere. Havia, assim, um desejo de que o índice permanecesse o mesmo ou melhorasse. Isso não é,

---

<sup>65</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Esse índice foi estabelecido pelo governo federal em 1997 e é “calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país – e a Prova Brasil – para os municípios”. (Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: 23 set. 2015).

todavia, uma exclusividade dessa escola. Como mostra Paraíso (2010c, p. 140) “há uma fome desenfreada das políticas educacionais contemporâneas por ‘bons desempenhos’” (grifo da autora). Nessa luta para garantir que as escolas expressem uma melhora na qualidade por meio do desempenho em testes padronizados, diferentes procedimentos são criados.

Na escola investigada, em julho de 2013, realizou-se uma reunião com as professoras dos três primeiros anos (1º ciclo, conforme a nomenclatura da Rede Municipal de Belo Horizonte) para decidir o que seria feito tendo em vista a proximidade das avaliações sistêmicas que seriam realizadas com o 3º ano e que definiriam o novo IDEB da escola. Nessa reunião houve posicionamentos contrários. Algumas professoras consideram que é preciso “fazer um treininho com os meninos do 3º ano” (Fala da Professora Jacqueline – 3º ano). Outras consideram isso desnecessário, já que “o resultado é reflexo do trabalho feito em sala” (Fala da Professora Roberta – 1º ano). Apesar das posturas divergentes, convencionou-se que todos os dias os/as alunos/as do 3º ano deveriam resolver pelo menos uma questão no estilo múltipla escolha “para se familiarizarem com o jeito que as questões são formuladas” (Fala da Coordenadora Giovana, informações do Diário de campo, 12/07/2013).

O *procedimento de treino* é acionado nas turmas de 3º ano a fim de garantir o bom desempenho da escola. Subjaz a essa prática, a ideia de que “quanto mais exercícios fizerem, melhor! Quanto mais repetição dos exercícios, mais facilidade poderão demonstrar nas avaliações” (PARAÍSO, 2010c, p. 141). Parece haver também uma subordinação do currículo à lógica avaliativa. Afinal, para garantir os bons resultados é preciso introduzir certas práticas no currículo. As professoras – para garantirem certo prestígio que sua escola ganhou – “acabam por se preocupar mais com o adestramento de seus alunos e a organizar o currículo a partir das habilidades exigidas nos testes” (MOREIRA, 1996, p. 14). A avaliação funciona, assim, como um mecanismo de *governo das docentes* que passam a conduzir suas práticas na escola a fim de manter os bons índices nas avaliações em larga escala. As avaliações sistêmicas atuam, também, modificando o currículo.

A “ideia de que tais sistemas repercutem com grande força nos currículos escolares, bem como transformam paulatinamente a cultura escolar” (SANTOS, 2013, p. 109) está presente na escola investigada. Essa mudança na cultura escolar pode ser expressa na necessidade de avaliar as crianças que ainda estão em processo de alfabetização. Como afirmam Catani e Gallego (2009, p. 27), faz parte da cultura

escolar a noção de que “nos dois primeiros anos, quase sempre, há um número menor de provas por se alegar que as crianças estão sendo alfabetizadas”.

Porém, na escola investigada, em que opera o *dispositivo de antecipação da alfabetização*, era preciso avaliar desde o primeiro ano. Ainda que, no momento da reunião a professora da turma pesquisada se posicione contrariamente ao treino dos/as alunos/as, as avaliações trimestrais<sup>66</sup> realizadas com os/as alunos/as mostram certo alinhamento em relação ao que está estabelecido nas avaliações sistêmicas. Em dado momento, ao explicar como deve ser a prova, a docente diz: “Vamos fazer igual a que veio da prefeitura”, referindo-se à avaliação diagnóstica enviada pela secretaria municipal de ensino no início do ano (Diário de campo, 25/04/2013).

As questões formuladas também se aproximam bastante daquelas que poderiam ser organizadas com base na matriz de referência da Provinha Brasil<sup>67</sup>. Assim, a primeira questão formulada refere-se a um ditado de letras, que visa verificar se as crianças são capazes de “Reconhecer letras”, tal como estabelecido no primeiro descritor da matriz (BRASIL, 2011b). O reconhecimento e a contagem do número de sílabas de determinada palavra (consciência silábica), que correspondem aos descritores 2 e 3 da matriz, também se apresentam nas questões, bem como a leitura de palavras estabelecidas no quarto descritor, como se pode ver na imagem a seguir:

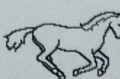


2- MARQUE O NOME DO DESENHO:	
<input type="checkbox"/> CAMELO	
<input type="checkbox"/> QUADRADO	
<input type="checkbox"/> CADEIRA	
<input type="checkbox"/> CAVALO	
3- MARQUE O NÚMERO DE SÍLABAS CORRESPONDENTES AO NOME DA FIGURA ABAIXO:	
	<input type="checkbox"/> 2
	<input type="checkbox"/> 3
	<input type="checkbox"/> 4
	<input type="checkbox"/> 5
4- A PALAVRA QUE COMEÇA COM A MESMA SÍLABA DO DESENHO AO LADO É:	
	<input type="checkbox"/> RELÓGIO
	<input type="checkbox"/> RABANETE
	<input type="checkbox"/> RUA
	<input type="checkbox"/> RIO

Figura 2: Questões da 2ª avaliação semestral aplicada na turma em 12/07/2013

<sup>66</sup> Essas avaliações eram realizadas ao final de cada trimestre (nos meses de abril, setembro, dezembro). Nos dois primeiros trimestres, foram realizadas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática em uma mesma “prova”. No último trimestre, essas duas disciplinas foram separadas e foi feita também uma avaliação única para Ciências, Geografia e História.

<sup>67</sup> A Provinha Brasil é uma avaliação que tem como objetivo “investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras”. (Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br>>. Acesso em: 23 set. 2015).



Questões relativas aos outros descritores também estão presentes nas avaliações das crianças, tais como “Ler frases” e “Identificar a finalidade de um texto”. Cabe registrar também que as questões são de múltipla escolha, tal como ocorre nas avaliações sistêmicas. Assim, ainda que a professora não apoie explicitamente o treino para as questões da avaliação, nota-se como elas influenciam o currículo escolar. Se, em outras pesquisas, como aquela desenvolvida por Moraes (2012b), constatou-se “a baixa familiaridade dos aprendizes com o formato dos itens” (MORAIS, 2012b, p. 561), na escola investigada, verificou-se o oposto. Tanto nas provas desenvolvidas como nas atividades cotidianas, eram comuns questões no formato “múltipla escolha”. Assim, se, no contexto pesquisado por Moraes (2012b), é possível afirmar que “parece ingênuo atribuir a um exame *externo*, como a *Provinha*, o poder de, sem mais, *fazer currículo*, de induzir os professores, a *priorizarem o ensino de determinados conteúdos ou habilidades*” (MORAIS, 2012b, pp. 567-568, grifo do autor), na escola investigada fica evidente o contrário.

Em variados momentos, o currículo investigado e as ações docentes são conduzidos pela avaliação. Ela é um elemento que “não apenas nos distribui segundo infinitos critérios, como, também, tanto nos subjetiva quanto determina nossas identidades” (VEIGA-NETO, 2013, p. 168). A avaliação subjetiva as docentes, que organizam suas práticas conforme o que está estabelecido nessas avaliações. Por meio desse processo, subjetiva também os/as alunos/as que vivem esse currículo. Afinal, se considerarmos que o currículo atua no processo de subjetivação, as intervenções feitas nele, inspiradas pelas avaliações sistêmicas, também subjetivam os alunos.

A avaliação funciona também “na articulação entre o nível da coletividade e o nível da individualidade” (VEIGA-NETO, 2013, p. 168). Com relação à coletividade, a avaliação expressa os ideais que se quer para a educação, em termos de órgãos estatais. Com relação à individualidade, ela controla os atos mínimos a serem realizados pelos/as alunos/as. Assim, ela opera tanto no governo de Estado como no governo dos outros e de si. Exige-se dos/as alunos/as uma série de cuidados para que sejam bem-sucedidos/as nas avaliações, mesmo que ainda não sejam aquelas que servem como avaliação sistêmica. Assim, um dia antes da última avaliação do ano, a professora recomenda:

“Olhem se não está faltando material, confirmam tudinho na mochila. Tomar um banho gostoso antes de vir pra escolar. Comer bem, nada gorduroso, não vir pra escola sem almoçar porque o dia que a gente não come direito, a cabeça não

funciona. [...] Passem uma manhã tranquila, sem correr muito, não façam coisas muito agitadas” (Diário de campo, 19/11/2013).

A lógica avaliativa se estende para além dos momentos da avaliação. Ela passa a afetar outros âmbitos da vida infantil, exigindo determinados cuidados para expressar aquilo que sabem em avaliações. Em função do *dispositivo de antecipação da alfabetização*, torna-se necessário controlar outros âmbitos da vida, a fim de que as crianças possam demonstrar se já estão alfabetizadas. Isso torna-se importante também porque permite que a busca por “bom desempenho” nas avaliações sistêmicas seja alcançada. Constrói-se, assim, um intrincado processo de governo, que passa das esferas estatais até o âmbito da vida de cada criança. Por meio de um currículo orientado por aquilo que se espera nas avaliações, demanda-se uma criança que seja não apenas alfabetizada, mas que saiba demonstrar isso desde cedo por meio de testes padronizados. Para aqueles/as, entretanto, que não se alfabetizam, são criados, nesse currículo, momentos diferenciados de aprendizagem. São esses momentos que analiso a seguir.

### 4.3 Espaços de confinamento e a pressão pela alfabetização

Para os/as alunos/as que não aprendem de acordo com o que se espera, segundo as práticas operacionalizadas no currículo por meio da articulação dos conhecimentos *psi* com o *discurso pedagógico*, são criadas o que Moreira (2010b), com base em Popkewitz (2001), chama de *práticas de confinamento*. Essas práticas separam aqueles/as que não aprendem conforme o esperado, com o objetivo de fazer com que eles/as tenham acesso a determinados saberes e conhecimentos que façam com que eles/as se insiram na lógica escolar. Funcionam, portanto, como um espaço que atua *excluindo* as crianças de determinadas práticas e *incluindo-as* em outras situações para que aprendam conforme o esperado.

No currículo pesquisado, essas práticas acontecem duas vezes por semana<sup>68</sup>. Dessa maneira, as quatro crianças que eram consideradas pré-silábicas ou silábicas após

---

<sup>68</sup> A Prefeitura de Belo Horizonte realizava, na época da pesquisa, o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), que objetivava auxiliar crianças que estavam “em defasagem” em Língua Portuguesa e Matemática no contra turno. Porém, essa prática não envolvia as crianças do primeiro ano do primeiro ciclo. Várias vezes as professoras da escola pesquisada conversavam sobre como consideravam necessário que esse atendimento ocorresse já no primeiro ano. Como isso não era possível, a docente optou por desenvolver uma atividade paralela com as crianças ainda não alfabetizadas nos seus horários

o mês de setembro passaram a ser atendidas pela professora no horário de Educação Física. Opera-se aí com uma hierarquização nas disciplinas escolares que faz com que ser alfabetizado/a seja mais importante do que participar das aulas de Educação Física. Cria-se, nesse currículo, um *espaço de confinamento* no qual as crianças consideradas “atrasadas” no processo de desenvolvimento precisam ficar separadas para se alfabetizar. Há um controle intensivo a fim de garantir que todas passem pelos estágios de desenvolvimento infantil. Com a ideia de que nenhuma criança pode ser “deixada para trás”, criam-se práticas nas quais “a criança diferente deve ser resgatada e salva de seus espaços impróprios para viver” (POPKEWITZ, 2013, p. 103). Ao fazer isso, constrói-se um processo de ajuda para que essas crianças que estão fora da norma estabelecida no currículo tenham a “oportunidade” de se integrar à lógica escolar. Porém, cabe ressaltar que, de modo geral, “as linguagens de ‘ajuda’ às crianças incorporavam formas de raciocínio sobre elas, o ensino e que o próprio raciocínio era o problema” (POPKEWITZ, 2001, p. 9, grifo do autor). Assim, não é o currículo escolar que é visto como tendo um “problema”. Não se questionam os saberes e conhecimentos que definem que seis anos é a idade para se alfabetizar, mas sim os modos como as crianças pensam, seus conceitos e suas construções acerca da língua.

Nesse *espaço de confinamento*, acionam-se os conhecimentos *psi*, mas também outros saberes. Se, nas práticas curriculares realizadas todos os dias, esses conhecimentos funcionam como organizadores da prática, no espaço de confinamento, outros saberes são acionados. Eles levam a outras práticas no currículo. Um saber que é considerado fundamental para aqueles/as que não aprenderam nas práticas desenvolvidas com base nos conhecimentos *psi* refere-se a nomear as letras. Esse saber leva a práticas como colorir as letras que faltam no alfabeto, riscar as letras do seu próprio nome ou de nomes de personagens de contos de fadas em um conjunto aleatório de letras, substituir desenhos por letras pré-estabelecidas, completar a letra que vem antes e a que vem depois na ordem alfabética. Há também atividades com algumas sílabas específicas, como a que segue:

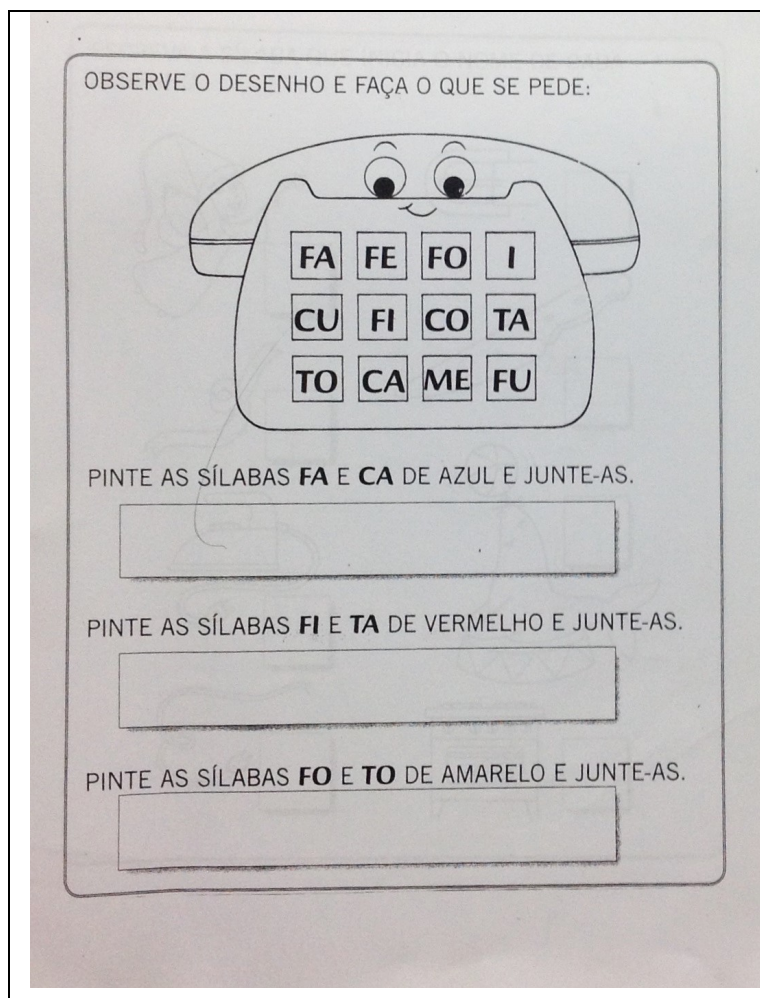


Figura 3: Atividade produzida para ser usada no “Reforço”

Alguns exercícios, como esse, parecem ter alguma aproximação com aqueles dos métodos silábicos. Parece existir, no material produzido especificamente para as crianças que estão no “reforço”, um pressuposto de que somente a reflexão sobre a língua não é suficiente para alfabetizá-las. Elas também precisam realizar atividades que façam conexões mais explícitas entre letras, sílabas e palavras para aprenderem a ler e a escrever. No currículo do *espaço de confinamento*, os conhecimentos *psi* articulam-se aos saberes dos métodos de alfabetização – que pretensamente estariam negando – para produzir uma criança alfabetizada. As relações de saber-poder que atuam nesse currículo, e que geralmente opõem métodos de alfabetização e conhecimentos *psi*, se unem no *espaço de confinamento* a fim de produzir o/a infantil alfabetizado/a. Há um borramento das fronteiras que separam conhecimentos *psi* dos saberes dos métodos de alfabetização.

Além da articulação entre conhecimentos *psi* e saberes dos métodos, outro aspecto considerado importante para o sucesso no *espaço de confinamento* é estar

presente nos momentos de “reforço”. Assim, há um controle das crianças que frequentam esse espaço para que elas não fujam. Esse controle é feito não somente pela professora, mas também pelas próprias crianças. Em determinado momento, Brenda tenta ir para a Educação Física quando deveria ficar no “reforço”. Sarah não deixa e a leva para a biblioteca onde acontecia essa atividade (Diário de campo, 29/09/2013). Em outra situação, Evellyn Rezende questiona porque Maria não estava indo, já que ela também não sabia ler. A professora diz que havia se esquecido dela e pede que a colega vá buscá-la na quadra (Diário de campo, 05/10/2013). Essas atitudes mostram como estar na posição de quem não aprende insere as crianças em determinadas relações de poder e controle. Mostra também como o saber produzido sobre as crianças, articulado ao *discurso da psicogênese da língua escrita* e a saberes dos métodos de alfabetização, serve para que eles/as controlem umas as outras e também a si mesmas.

A partir do momento em que foram feitas as divisões e que foi definido esse *espaço de confinamento*, as crianças passavam a se avaliar e avaliar o outro conforme esses padrões. Um dos efeitos da presença dos conhecimentos *psi* no currículo refere-se, portanto, a uma tendência precoce a distinguir alunos/as bem e mal sucedidos na escola ou, nos termos das crianças, quem *já sabe e quem não sabe ler*. Talvez a preocupação presente em alguns estudos com o fato de que “o indesejável fracasso escolar possa estar começando mais cedo” (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p. 46), por causa da ampliação do ensino fundamental, esteja ocorrendo nesse currículo, por causa da classificação e categorização realizada com as crianças um ano antes. O combate a esse fracasso, por sua vez, também tem ocorrido antes e, cabe registrar que o objetivo de alfabetizar as crianças que participavam dessa intervenção foi atingido quase integralmente<sup>69</sup>.

O *discurso da psicogênese da língua escrita* se faz presente no currículo observado, estabelecendo relações de poder-saber e posições de sujeito a serem ocupadas pelos/as os/as alunos/as. Contudo, apesar dos esforços para categorizar as crianças, elas escapam dessas classificações e deixam a professora em dúvida sobre em que etapa elas estão. No currículo investigado, o caso mais evidente é o de Evellyn Rezende que, em um mesmo mês, foi categorizada pela professora de três formas, ora como pré-silábica, ora como silábico-alfabética e ora como silábica. Muitas vezes, a aluna conseguia escrever e ler algumas palavras, o que causava a sensação de que ela

---

<sup>69</sup> Das 26 crianças da turma, duas não estavam alfabetizadas ao final do ano, sendo que quatro frequentaram o reforço desde setembro.

era alfabetizada. Porém, em outros momentos, ela apresentava escritas consideradas desconexas, com muitas letras sem vínculo com as letras convencionalmente usadas para escrever essas palavras, o que normalmente é apresentado como característica de crianças na hipótese pré-silábica. Por causa disso, em algumas situações, o *discurso da psicogênese da língua* era questionado nesse currículo, como quando a professora afirmou que a menina se alfabetizaria sem passar pelos estágios previstos (Diário de campo, 28/10/2013).

Entretanto, de modo geral, há uma crítica ao modo como a aluna aprende ao invés de uma problematização das categorias usadas para descrever a criança. Assim, afirma-se que Evellyn decora as palavras com muita facilidade e, embora não conheça a lógica do sistema de escrita, muitas vezes consegue acertar a leitura e a escrita de algumas por causa da memorização. Isso gera incômodo nesse currículo e afirma-se que ela não devia decorar as palavras, mas sim lê-las. Esse saber que a aluna traz também faz com que as práticas voltadas para Evellyn precisem ser redirecionadas, como quando se solicita que a aluna leia a parlenda “Cai, cai, balão”. Assim que a menina identifica a palavra “cai”, ela começa a ler a parlenda toda, colocando o dedo em cada palavra. A docente acha graça da tática usada pela menina para burlar o currículo que determina que ela ainda é incapaz de ler, mas afirma que, para ela “precisava de outras palavras, pois as do universo da alfabetização ela já decorou todas” (Diário de campo, 19/11/2013).

Segundo os ditos que circulam nesse currículo, a tática usada pela aluna para “driblar” um currículo que diz que ela ainda não sabe algo acontecia porque sua mãe – que era educadora em uma creche comunitária da região – tentava alfabetizar a filha em casa, usando atividades do método silábico. Com isso, Evellyn decorava as palavras, mesmo sem saber ler e escrever. A professora conversou com a mãe inúmeras vezes, pedindo que ela deixasse de fazer essas atividades e que passasse a ler histórias para ela em vez de treiná-la com os grupos silábicos. Percebe-se, assim, como os saberes dos métodos de alfabetização ocupam um lugar de disputa nesse currículo. Se, por um lado, atividades que se assemelham às desses métodos são utilizadas com as crianças no “reforço”, por outro, essas mesmas atividades são negadas quando vêm das famílias. Isso evidencia como esse currículo é complexo e ambíguo. Na situação de planejamento das atividades, os saberes dos métodos são considerados úteis e necessários. Porém, na situação aqui descrita, esses saberes são “sujeitados”, ou seja, são “desqualificados” como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados”

(FOUCAULT, 2005, p.12). Eles são demarcados como pertencentes a um momento histórico em que não havia ainda uma teorização científica sobre a alfabetização, como ocorreu a partir do *discurso da psicogênese da escrita*. Porém, cabe perguntar “sobre a ambição de poder que a pretensão de ser uma ciência traz consigo” (FOUCAULT, 2005, p. 15). Nesse sentido, inspirada por uma perspectiva genealógica de análise, penso que é importante tentarmos entender a que objetivos serve, em um currículo do primeiro ano do ensino fundamental, desqualificar saberes advindos de certas práticas da alfabetização e inserir os/as alunos/as e docentes em uma perspectiva de origem psicológica.

Um primeiro questionamento advindo dessa ideia refere-se a uma desqualificação da família como educadora. Esse fato ocorreu em diferentes momentos da história da educação e da construção do *dispositivo da infânilidade* e é particularmente forte quando se instaura a educação para todos/as. Varela e Alvarez-Uria (1992) mostram como a escola, para se firmar como instância educadora da infância (particularmente da infância pobre) precisou negar as outras formas de educação que existiam anteriormente. Em um momento de expansão da escolarização básica por meio da ampliação do ensino fundamental, fenômeno semelhante ocorre. Para reafirmar a importância da escola como educadora das crianças de seis anos, é importante mostrar como aquilo que uma mãe – ainda que educadora – faz é inadequado para proporcionar o desenvolvimento da alfabetização da criança.

Um segundo questionamento refere-se à inserção das crianças em uma lógica de controle. Como demonstrado anteriormente, no currículo investigado, os/as alunos/as se controlam com base na categorização e na conseqüente hierarquização advinda da categorização *psi* em que estão inseridos/as. Essa lógica serve para que eles/as aprendam a viver em uma sociedade em que cada vez mais é necessário se controlar desde cedo. Embora as pedagogias de inspiração *psi* estejam atreladas a uma ideia de liberdade maior, desde uma perspectiva foucaultiana, defende-se que essas pedagogias estão implicadas no processo de governo dos indivíduos. “Os saberes e as autoridades *psi* têm gerado técnicas para moldar e reformar os eus” (ROSE, 2001a, p. 147). Isso acontece em diferentes níveis escolares. Como mostra Espinoza (2014, p. 10), o currículo da educação infantil “usa saberes sobre os infantis e sobre o ensino, baseados, sobretudo, na psicologia e na psicopedagogia para governar os infantis”<sup>70</sup>. Parece que

---

<sup>70</sup> Tradução minha.

isso também ocorre no currículo do primeiro ano, quando se categorizam as crianças desde cedo, ensinando-as como devem se controlar e o que devem modificar em si mesmas para serem sujeitos de determinado tipo. Ao fazer isso, a desqualificação dos saberes advindos de outros espaços em detrimento dos conhecimentos *psi* é mais um dos elementos *do dispositivo de infantilidade* que opera produzindo crianças que sejam infantis. Elas são mais infantis, porque mais dependentes dessa lógica classificatória que ensina como devem agir e pensar. Porém, como também opera nesse currículo o *dispositivo da antecipação da alfabetização*, esses/as infantis precisam deixar de lado algumas de suas marcas, na medida em que devem aprender a comportar-se segundo os padrões adultos. Eles/as devem vivenciar as regras da escola cada vez mais cedo.

Por fim, trazer para o currículo do primeiro ano os conhecimentos de um campo que transformou a alfabetização em algo científico não deixa de ser um modo de garantir legitimidade para esse campo. Afinal, se vivemos em uma “sociedade pedagógica” (SERRES, 2013), que tem como característica central a proliferação dos saberes que não mais se concentram na escola e nos livros, mas estão presentes em diferentes instâncias sociais, como a mídia e a internet, a escola precisa ter algum diferencial para manter-se desejável aos olhos de todos/as. Esse diferencial talvez venha da identificação do currículo escolar com a ciência.

Contudo, muitas vezes, as classificações criadas por esse conhecimento tido como científico criam exclusões e hierarquizações. Talvez, a despeito da pretensa importância que tal conhecimento tem nos currículos da alfabetização, fosse importante pensar em outras práticas, particularmente para aqueles/as que não aprendem conforme estabelecem esses conhecimentos. Talvez seja momento de refletirmos que “não são os alunos que não cabem em nossas práticas curriculares e de avaliação; nós é que ainda não construímos discursos para visibilizar sua posição de aprendizagem” (TRAVERSINI, 2013, p. 187). Dessa maneira, é preciso deixar que outros saberes desestabilizem as verdades que estão nesse currículo. Esses saberes já estão, muitas vezes, presentes nesse currículo. Porém, gozam de menos prestígio, o que faz com que nem sempre sejam visíveis no currículo investigado. São esses saberes conflitantes que analiso no próximo capítulo desta tese, procurando mostrar como um currículo de primeiro ano pode ser composto por múltiplos e variados conhecimentos, saberes e práticas.



## 5 TENSÕES ENTRE OS SABERES DAS DISCIPLINAS ESCOLARES E A ALFABETIZAÇÃO NO CURRÍCULO DO PRIMEIRO ANO

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, estabelece-se que os três anos iniciais devem assegurar tanto a alfabetização e o letramento como “o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia” (BRASIL, 2010d, art. 30)<sup>71</sup>. Desde o início da escolarização fundamental, define-se um currículo que se organiza em torno de áreas de conhecimento. Essas áreas de conhecimento foram, ao longo da história da escolarização, definidas como disciplinas, entendidas como a “distribuição dos conhecimentos em categorias hierarquizadas” (VEIGA-NETO, 2001, p. 46) as quais ensinamos e aprendemos na escola.

A organização disciplinar é a forma mais usual de distribuição do conhecimento na escola (SANTOMÉ, 1998) e está presente também na sala de aula investigada para esta tese. Ela pressupõe, necessariamente, uma hierarquização dos saberes e conhecimentos (GOODSON, 1995). Afinal, no processo de definição do que ensinar na escola são feitas seleções, classificações, exclusões e inclusões que se configuram, convencionalmente, em disciplinas. Como esse processo é permeado pelas relações de poder, constroem-se valores que fazem com que algumas disciplinas gozem de mais prestígio, enquanto outras são consideradas como menos relevantes. Nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos, é possível perceber essa categorização e a predominância de um currículo disciplinar.

No currículo investigado, essa divisão disciplinar também é feita. Seus contornos, contudo, eram menos nítidos do que em outros níveis de escolarização, já que havia apenas uma docente lecionando várias disciplinas e, nem sempre, ela explicitava tratar-se de áreas de conhecimento distintas. Ao mesmo tempo, a divisão disciplinar era evidente desde as primeiras semanas de aula, quando se definiu, por exemplo, um “Caderno de aula”, no qual seriam realizadas as tarefas relativas às

---

<sup>71</sup> Essa disposição está presente também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) que define, no artigo 26, como deve ser organizado o currículo da Educação Básica.

disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e “Apostilas”<sup>72</sup>, nas quais eram realizadas atividades de Ciências, Geografia e História. Esse mesmo exemplo permite ver como há uma hierarquia que faz com que as disciplinas escolares convencionais sejam subordinadas aos conhecimentos relativos à alfabetização. As práticas de alfabetização constituíam, assim, uma espécie de cânone, definido como “norma, princípio geral do qual se inferem regras particulares, maneira de agir, modelo, padrão” (HOUAISS, 2001, p. 601). Na maior parte das vezes, esse cânone influencia as outras disciplinas escolares e define modos de se comportar no currículo investigado.

Há, porém, “heresias” nesse currículo, definidas como “teoria, ideia, prática etc. que nega ou contraria a doutrina estabelecida (por um grupo)” (HOUAISS, 2001, p. 1519). Considero aqui que aqueles momentos em que saberes diversos se contrapõem aos que faziam parte do cânone do currículo investigado podem ser nomeados como heresias. Esse processo evidencia conflitos no currículo escolar. Afinal, o currículo é “um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais” (SILVA, 1995b, p. 8). No currículo do primeiro ano, a tradição escolar de organizar os saberes e conhecimentos em disciplinas era, em alguns momentos, desestabilizada pela necessidade de garantir a alfabetização. Em outros momentos, ela se fazia presente, criando tensões no currículo escolar e mostrando outras possibilidades de organização dos saberes na escola. Além disso, os saberes que as crianças trazem de outros espaços também produzem heresias nesse currículo.

São as lutas estabelecidas entre a alfabetização, os saberes das disciplinas escolares e os saberes que vêm de outros espaços além do escolar que analiso neste capítulo. Se os conhecimentos *psi* organizam grande parte das práticas de alfabetização no currículo investigado, outros conhecimentos e saberes disputam espaço com os conhecimentos *psi* e as práticas de alfabetização neles inspiradas. Em outros momentos, os saberes das disciplinas escolares articulam-se ao *dispositivo de antecipação da alfabetização*, seja para ensinar a ler e a escrever, já que esses saberes também são importantes para as diferentes disciplinas, seja para garantir a posição de sujeito *aluno/a disciplinado/a*. Os saberes das disciplinas escolares também produzem alianças e entram em conflito com os saberes que as crianças trazem de outros espaços, ora articulando-se, ora afastando-se do *dispositivo da infântilidade*, produzindo, em alguns momentos, posições de sujeito *herege*.

---

<sup>72</sup> A configuração dessas apostilas será explicada neste capítulo.

Dessa forma, o objetivo deste capítulo é analisar as tensões entre os saberes e conhecimentos das disciplinas escolares e os saberes de outros espaços de vivência das crianças, procurando entender as relações que eles estabelecem com o *dispositivo de antecipação da alfabetização* e o *dispositivo de infantilidade*. Argumento que entre esses saberes e conhecimentos há relações de poder, já que são feitas seleções que fazem com que nem todos os elementos desses saberes estejam presentes no currículo, seleção essa que é permeada pela demanda por um/a aluno/a que faça uso social dos conhecimentos e saberes que a escola transmite, mas que não leve seus conhecimentos extra-escolares para o interior da escola. Para desenvolvimento desse argumento, este capítulo está organizado em duas sessões. Na primeira delas, analiso os saberes e conhecimentos relativos ao letramento e os conflitos que são estabelecidos com o *discurso do letramento* e os saberes religiosos dos/as alunos/as. Em seguida, mostro as hierarquias entre os saberes das diferentes disciplinas escolares, evidenciando o modo como eles se articulam e se opõem aos saberes que as crianças trazem de suas vivências.

### **5.1 Práticas escolares de letramento: conflitos entre o que se lê e quando se lê**

Entre os saberes da disciplina Língua Portuguesa, aqueles relativos à alfabetização e ao letramento têm destaque tanto nas propostas curriculares oficiais (como as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Proposições Curriculares da Prefeitura de Belo Horizonte) como no currículo investigado. Eles gozam de maior prestígio e de maior tempo na prática escolar. No que se refere ao letramento, chama a atenção o fato de que sua presença vem sendo reivindicada nos currículos dos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que afirma-se que “não basta que a criança se alfabetize, não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita da sociedade” (BELO HORIZONTE, 2009, p. 23). Na atualidade, “há uma forte defesa, mais recente, após o surgimento no Brasil, do conceito de letramento, da importância de trabalhar tanto os usos quanto o sistema de escrita, mas como dois processos distintos” (BATISTA, 2014, s.p.). A professora da turma investigada também destaca esse aspecto ao afirmar que “eu gosto de trabalhar o texto, o que o texto quer dizer, de debater o texto com eles, de fazer algumas perguntas sobre o texto, de trabalhar a interpretação do texto” (entrevista com a professora, 16/05/2013). Essa preocupação em trabalhar textos e levar os/as alunos/as a compreenderem esses materiais é um dos aspectos do letramento escolar

trabalhado no primeiro ano, e que se constituem em uma espécie de cânone no currículo investigado.

O letramento escolar “refere-se aos usos, às práticas e aos significados da língua escrita no contexto escolar” (CASTANHEIRA, 2014, s.p.). Essas práticas podem variar e ser distintas daquelas que ocorrem no contexto social. Contudo, considera-se, nos estudos vinculados à perspectiva do letramento, que a escola é uma instância fundamental na difusão do letramento, sendo que aquilo que ela ensina deve ser usado fora do contexto escolar. Essa é, inclusive, uma das justificativas para que os conhecimentos do *discurso do letramento* estejam presentes no contexto escolar desde a educação infantil: as crianças precisam aprender a fazer uso social da escrita na escola e levar esse saber para fora do ambiente escolar.

Para ensinar sobre “os usos sociais da escrita”, eram trabalhados diferentes gêneros textuais nesse currículo. Poemas, textos informativos, textos literários, revistas em quadrinho, bilhetes, cartas, tinham espaço nesse currículo para garantir não apenas o/a aluno/a alfabetizado/a, mas também aquele/a que seja letrado/a. Dentre os textos trabalhados em sala de aula, destacam-se alguns do livro “Alfabetização nos princípios da linguística e do letramento”<sup>73</sup>. O livro foi elaborado em 2001 pelo Grupo de Estudos de Linguística, filiado à Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Contagem, uma equipe que, durante quatro anos, estudou o tema Alfabetização. A partir desse estudo, o grupo elaborou “uma proposta de alfabetização cuja preocupação é reunir conhecimentos teóricos advindos da psicolinguística, linguística e de outras experiências construídas no espaço escolar”<sup>74</sup> (MAGDA *et al.*, 2001, p. 7). Essa proposta não se caracteriza como um livro didático, apesar de sugerir atividades a serem realizadas com os/as alunos/as em classes de alfabetização. Além de uma parte teórica, em que são explicados os conceitos de alfabetização, letramento, consciência fonológica, entre outros, o livro apresenta 23 textos seguidos de “Atividades de leitura”, “Atividades e jogos linguísticos” e “Atividades de escrita”. A professora observada fez

---

<sup>73</sup> Durante uma das conversas no seu horário de planejamento, a professora me mostrou uma pasta de arquivos em seu *pendrive* que ela utilizava para preparar suas atividades. Pedi para copiar essa pasta de arquivos e ela autorizou, indicando esse livro como um dos quais retirava as atividades que usava em sala de aula. Além dele, havia algumas “coleções de apoio didático, oferecidas pelas editoras em bancas itinerantes e pela internet” (SÁ, 2010, p. 141) escaneadas. Elas também eram utilizadas, sobretudo na elaboração das tarefas de casa distribuídas diariamente pela professora.

<sup>74</sup> O grupo que assina a autoria do livro é composto por seis supervisoras pedagógicas da Rede Municipal de Contagem: Aparecida Magda, Arlete Corrêa, Gilvania Drumond, Lucy Enoque, Mariângela Rossignolli, Sandra Mara. Na introdução, afirma-se que o grupo foi assessorado ao longo de dois anos pelo professor Daniel Alvarenga.

uso em sala de aula de sete dos 23 textos presentes nesse livro, bem como das atividades subsequentes. Essas atividades eram desenvolvidas por vários dias e, diferentemente de outras interpretações de texto que serão aqui analisadas, eram registradas no caderno por meio de fotocópias.

É interessante notar como um material produzido em outra rede, há mais de dez anos, está presente no ambiente escolar, influenciando práticas e definindo modos de agir no currículo escolar. Para compreender a inserção desse material no currículo investigado, cabe destacar algumas características de sua produção. A primeira delas refere-se ao fato de que ele recorre ao discurso científico da linguística para ser autorizado no contexto escolar. Um procedimento utilizado, então, para validar esse material refere-se ao uso de autores/as e teorias que permitem que ele seja identificado como científico. Outro procedimento que se destaca é o modo como esse discurso científico é traduzido em atividades facilmente utilizáveis no currículo escolar. Ele parece unir teorias a aspectos do *saber da experiência docente* – analisados no capítulo anterior – que permitem sua rápida utilização no contexto da sala de aula.

Há que se destacar, também, que a escola “tampouco está isolada do mundo, ela se inscreve em um contexto social mais amplo e por ele é influenciada ao mesmo tempo em que o influencia” (SÁ, 2010, p. 43). Dessa forma, essa circulação de materiais – também identificada por Sá (2010) – faz sentido nos currículos escolares, sobretudo quando consideramos que a docente investigada também trabalha em Contagem. Esses materiais circulam e trazem para um currículo ditos que foram proferidos em outros contextos. Quando ali chegam, são ressignificados e articulam-se ou entram em conflito com outros materiais. No caso do currículo investigado, há uma articulação entre esse material e o *dispositivo de antecipação da alfabetização*, já que as atividades ali propostas se situam na mesma perspectiva e têm o mesmo objetivo desse dispositivo. Os dois convergem para produzir o/a *aluno/a alfabetizado*.

Há também convergência quanto aos objetivos do *dispositivo de infantilidade*, já que esses materiais procuram “propor atividades e textos lúdicos, buscando temáticas que possam agradar, envolver e fazer sentido para as crianças” (SÁ, 2010, p. 218). Baseando-se no pressuposto de que certas temáticas e certos gêneros textuais são mais adequados para as crianças, percebe-se que há pouca variedade nos textos trabalhados com base nesse material. Dos sete textos que a professora utiliza, dois são músicas

infantis<sup>75</sup>, quatro são livros de literatura infantil transformados em textos didáticos<sup>76</sup> e um trata-se de uma parlenda, transformada em história em quadrinhos<sup>77</sup>. Parece que, para produzir uma criança que seja reconhecida como infantil, ou seja, que tenha as características de pureza com as quais a infância foi constituída na Modernidade, utiliza-se o procedimento de uso de textos voltados para temáticas divertidas e pouco problematizadoras da realidade. O recurso a textos curtos, rimados e com temáticas que envolvem animais parece ser acionado aqui para articular o *dispositivo de antecipação da alfabetização* ao *dispositivo de infantilidade*.

Essa seleção feita no currículo investigado, entretanto, entra em conflito com o *discurso do letramento*, já que os textos escolhidos não são aqueles mais presentes no espaço fora da sala de aula. Dessa forma, pouco trabalho é efetivamente feito com textos de uso social que estão fora do espaço escolar. Reforça, porém, a ideia de um letramento escolar, segundo o qual “ler e escrever na escola são processos que se diferenciam de ler e escrever fora da escola” (CASTANHEIRA, 2014, s.p.). Isso fica evidente nos exercícios propostos para a interpretação desses textos. Neles, se pergunta:

1- O TEXTO DA VACA REBECA É:

POEMA       NOTICIA       HISTÓRIA       PARLENDIA

2- CIRCULE O TÍTULO DO TEXTO DE VERMELHO.

3- A AUTORA DESTE TEXTO É:

\_\_\_\_\_

Figura 4: Atividades de leitura com base no texto “A vaca Rebeca”

Há uma preocupação aqui com a identificação do “gênero textual”, algo que comumente se preconiza como importante no *discurso de letramento*. Essa identificação, porém, é feita de forma arbitrária e mecânica, ignorando que os gêneros textuais “não são classes gramaticais para classificar textos: são entidades da vida” (ROJO, 2014, s.p.). As outras questões de “leitura” preocupam-se mais com aspectos

<sup>75</sup> Trata-se das músicas “O pato” e “A foca” de autoria de Vinícius de Moraes.

<sup>76</sup> Trata-se dos livros “A bota maluca”, “Fogo no céu”, “A vaca Rebeca”, “A peteca sapeca”.

<sup>77</sup> A parlenda “Boi da cara preta” é apresentada junto de uma história da Turma da Mônica que tem o mesmo tema.

paratextuais, como o nome do autor e o título do texto, do que propriamente com a interpretação e compreensão do material lido. Assim, apesar da interpretação de textos vincular-se ao *discurso de letramento*, nem todos os seus aspectos estão presentes nas práticas aqui desenvolvidas.

Esses não são, porém, os únicos textos lidos no ambiente escolar. Outros também aparecem, embora de forma menos sistematizada do que aqueles trabalhados por meio do livro “Alfabetização nos princípios da linguística e do letramento”. Para garantir a convergência com o *discurso do letramento* outros textos são trabalhados no currículo escolar. Afinal, a habilidade de fazer uso social daquilo que é ensinado na escola tem sido apresentada como um imperativo à educação contemporânea (FABRIS, 2010). Assim, se algumas atividades de interpretação não servem a esse objetivo, procuram-se outros textos que permitam que o/a aluno/a aprenda a reconhecer textos de gêneros diversos.

Para isso, são levados textos informativos para o currículo escolar, realizando comparações entre gêneros textuais diversos. Quando se questiona sobre a diferença entre um texto informativo e outro literário, a professora explica: “Eu posso inventar uma história que parece real, mas que não é real, o caso de uma pessoa que se apaixonou por outra, mas quando eu pego um texto informativo, eu quero informações reais” (Diário de campo, 11/05/2013). Por meio de uma comparação entre a história da Chapeuzinho Amarelo<sup>78</sup> e um texto sobre o peixe beta, leva-se o/a aluno/a a compreender que o texto informativo “É quando informa alguma coisa” (Diário de campo, 11/05). Estabelece-se que esse tipo de texto traz a realidade para as pessoas que o procuram. Ensina-se que “quando eu quero saber tudo de um ser, eu posso buscar informações no jornal, numa enciclopédia também...”. Os/as alunos/as precisam não apenas aprender para que serve esse gênero textual, mas também onde e como podem buscar informações, como podem fazer para sanar suas dúvidas, como podem constituir-se em aprendizes permanentes na nossa sociedade. Talvez por considerar que a informação hoje está mudando o tempo todo, traz-se para a sala de aula a “realidade”, construindo formas para que as crianças aprendam a buscá-la.

Cabe registrar, contudo, que, por estarem inseridos/as na “sociedade pedagógica”, que se caracteriza pelo fato de que “se pode buscar informações em novas fontes, que fazem com que, de forma paradoxal, os novos saibam mais que os antigos”

---

<sup>78</sup> BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho amarelo**. São Paulo: José Olympio editora, 2004.

(SERRES, 2000, p. 133), as crianças da turma investigada já tinham uma resposta pronta para a pergunta “Onde que a gente encontra textos informativos?”. Unânicos, eles/as dizem ser na internet. Quando são instigados/as a pensarem em outros locais, respondem: “no computador”. Somente com as dicas é que dizem outros locais: revistas, enciclopédias, livros científicos e jornais.

Apesar do uso de computadores na escola ser bastante restrito, as crianças demonstravam conhecer esse objeto de suas vivências em outros espaços. Nesse processo, elas se inseriam em uma lógica em que o saber está disponível em todo lugar e não apenas nos livros ou na enciclopédia, como se ensina nesse currículo. Esses/as infantis aproximam-se da “polegarzinha”, personagem conceitual criada por Serres (2013) para falar daqueles/as que têm uma cabeça fora do corpo (o computador). Para eles/as, o saber não está mais em um “espaço de concentração” (SERRES, 2013), centrado no papel e na página, mas está disperso e fluido. Embora muitos vejam essa diluição do saber como algo problemático, considero – acompanhando Serres – que ela abre muitas possibilidades, afinal, o/a polegarzinho/a “pensa e inventa quando se distancia desse saber e desse conhecimento, quando se afasta” (SERRES, 2013, p. 42).

Porém, ao contrário do que Serres (2013) afirma, no currículo investigado, o papel e a página ainda têm espaço primordial, particularmente para as transgressões infantis. Se aprender gêneros textuais diversos para fazer uso social aparece como uma norma no currículo investigado, o uso que deve ser feito desses gêneros textuais é controlado pela escola. Isso ocorre, por exemplo, com as cartinhas de amor escritas pelas crianças. Quando uma grande parte da turma já está alfabetizada, eles/as passam a escrever pequenos bilhetes para um/a colega, dizendo que o/a amam, que querem ser seus/suas namorados/as, que eles/as são bonitos/as. Esses bilhetes são trocados secretamente, sendo passados de um/a colega para o/a outro/a até chegar ao destinatário. Na maioria das vezes, a docente não percebe ou não discute essa circulação de cartinhas na sala de aula, mas, em algumas situações, isso ocorre, como quando Yasmin escreve uma carta para João, na qual diz: “Eu te amo”. A professora vê, lê o bilhete e diz: “Vamos combinar uma coisa: durante a aula não vamos trocar recadinho não. Eu vou selecionar um dia, uma quinta-feira, para vocês trocarem cartinha. Durante a aula não, se não bagunça” (Diário de campo, 30/05/2013).

Com a justificativa de não causar conflitos no currículo, limita-se uma prática de “uso social” da escrita e a aprisiona para ser usada nos moldes escolares. O objetivo do trabalho com gêneros (garantir que os/as alunos/as façam uso social da escrita) entra



em conflito com dois princípios estabelecidos nesse currículo pelo *dispositivo da infantilidade*: a regra de que “criança não namora”<sup>79</sup> e a necessidade de ser disciplinado/a e fazer as tarefas conforme estabelecido no currículo escolar. As crianças, porém, atuam de forma contrária ao que se estabelece nesse currículo e continuam a trocar cartinhas. Elas claramente atuam contra as regras estabelecidas e se posicionam como *hereses*, no sentido de que não cumprem os acordos fixados.

O conflito entre fazer uso social da escrita (agindo de forma mais autônoma) e ser disciplinado (seguindo os princípios ditados pelo currículo escolar) aparece em outras situações no currículo investigado. Ele ocorre quando Evellyn Rezende pega uma revistinha em quadrinhos para ler no momento em que deveria fazer uma atividade. A revistinha é retirada de sua mão e, no lugar, a atividade é colocada. A menina ri e começa a fazer o exercício proposto (Diário de campo, 29/08/2013). Em outro momento, Eric lê uma revistinha quando está de castigo na sala de aula, esperando o tempo passar. Ele também empresta uma para Gustavo (Diário de campo, 07/08/2013). Quando são entregues folhas de jornal para fazer uma peteca, Fernando e Eric começam a tentar ler as reportagens do jornal. Fernando fica muito empolgado ao achar uma reportagem sobre Luiz Gonzaga, tema que havia sido estudado na festa junina. A professora deixa que leiam os jornais por dois minutos e passa à construção da peteca (Diário de campo, 02/07/2013). Parece que, no currículo investigado, os saberes de “uso social” servem mais para fora do espaço escolar do que para esse ambiente.

Há, também, um conflito no interior do próprio *dispositivo de antecipação da alfabetização* que defende, ao mesmo tempo, que as crianças devem se interessar pela leitura e pela escrita, mas devem se comportar e respeitar as regras escolares. Nesse ambiente, muitas vezes, a posição de sujeito *aluno disciplinado* é mais importante do que a posição *sujeito letrado* ou que faz uso social da escrita. Há, portanto, um conflito entre as subjetividades demandadas e produzidas nesse currículo.

Isso se evidencia no conflito com a presença de determinados gêneros textuais levados pelos/as alunos/as para a sala de aula. É o que ocorre com a bíblia. Quando Júlia leva a sua bíblia para a sala de aula e Fernando resolve lê-la durante uma atividade, é orientado a guardá-la em sua mochila (Diário de campo, 01/06/2013). De modo semelhante, Gustavo é orientado a guardar a bíblia porque não era hora de manuseá-la. Nicolas diz que, se for a bíblia de Jesus, o menino pode lê-la. A professora diz que até

---

<sup>79</sup> A ideia de que “criança não namora” será explorada no capítulo 8 desta tese.

para a bíblia de Jesus é preciso uma hora específica (Diário de campo, 06/08/2013). Se o saber acerca dos diferentes gêneros textuais precisa ir para fora do ambiente escolar, gêneros presentes nas famílias das crianças não têm, necessariamente, aceitação no currículo escolar. Apesar de se incentivar o uso social da leitura fora do ambiente escolar, trazer livros religiosos de sua casa para a sala de aula não é bem visto, sobretudo quando esses não se vinculam ao que está sendo trabalhado em sala de aula. Por um lado, temos a demanda de que os/as alunos/as usem aquilo que aprendem na escola fora da sala de aula, mas, por outro lado, temos um filtro que estabelece quais gêneros são adequados na escola e quais não são. Parece que os gêneros de tipo religioso não são bem vistos naquele espaço. Ainda que estudos diversos mostrem que a bíblia é o suporte mais presente nas casas brasileiras (GALVÃO, 2003), seu uso não é aceito no currículo investigado.

A despeito disso, cabe destacar que a religião está presente em diferentes momentos do currículo investigado, como um saber de uso social que é subalternizado no currículo escolar. Na hierarquia que se estabelece, esses saberes são menos prestigiados, ainda que sua presença deixe marcas no currículo. Além da bíblia, a religião aparece como justificativa para que alunos/as não participem de dadas atividades escolares, como a festa junina, mesmo após a explicação de que na festa “não haverá nada de religião”. Quando questiono as duas crianças que ficaram na sala porque não participariam da dança, Nicolas me diz que é “porque festa junina não é de Deus” e Ester explica que é “porque é evangélica” (Diário de campo, 04/06/2013). De modo semelhante, quando a professora propõe uma comemoração de dia das bruxas na sala de aula, Ester se contrapõe ostensivamente, dizendo que essa comemoração “não é de Deus”. A professora tenta argumentar, afirmando que não se trata de religião, mas de imaginação e brincadeira. Mesmo assim, a aluna continua irredutível (Diário de campo, 29/10/2013).

Ainda que a professora tente, nas duas situações, levar as crianças a participarem dessas atividades, percebe-se como não há uma problematização a respeito dos saberes religiosos – particularmente aqueles associados às religiões neopentecostais<sup>80</sup> – no currículo escolar. Talvez pela dificuldade em abordar tal

---

<sup>80</sup> O *neopentecostalismo* emerge no Brasil a partir da década de 1970 e tem sido reconhecido como o fenômeno religioso de maior expansão no Brasil. Diferentemente do pentecostalismo, que prega um código moral de recusa a certos padrões mundanos, o neopentecostalismo se caracteriza por enfatizar a “teologia da prosperidade, a cura divina, o exorcismo e a expressividade religiosa” (PRATES, 2014, p. 147). Esses elementos estão, de certa forma, presentes no currículo escolar investigado, sobretudo no que

temática, respeitando a liberdade de credo de cada um, a docente permite que as crianças não participem de determinadas atividades escolares. Cabe registrar aqui como as crianças que professam determinadas religiões sentem-se seguras, provavelmente pelo que escutam nas igrejas e em suas casas, para se contrapor às regras escolares. Ainda que, em variados momentos, os *dispositivos de antecipação da alfabetização* e da *infantilidade* levem as crianças a realizar certas atividades que elas não desejam, eles parecem ter pouca força quando se trata de se contrapor aos saberes religiosos trazidos por essas crianças. Alegações como estar cansado/a, com sono ou sem vontade raramente são aceitas nesse currículo como legítimas para se deixar de participar de certas atividades. Os saberes religiosos, porém, parecem conseguir isso em determinados momentos, desarticulando os princípios do *dispositivo de infantilidade* que definem que as crianças devem, no ambiente escolar, seguir aquilo que foi estabelecido pelos/as adultos/as.

Nas conversas das crianças, também há conflitos que envolvem a religião, como quando Nicolas afirma que Ben 10<sup>81</sup> significa “Dez demônios”. Isso leva a uma discussão, pois alguns colegas discordam da afirmação, já que o personagem do desenho animado é, segundo Kauan, um personagem do bem. Nicolas explica: “Ele louva a Deus? Ele vai na Igreja? Então, ele não é de Deus”. Kauan retruca: “então, por que ele salva o mundo?”. A professora é chamada para resolver o impasse e explica para Nicolas: “A sua vertente religiosa acredita nisso, Nicolas. Cada um tem a sua religião. Agora, concentra na atividade” (Diário de campo, 22/08/2013). Não há problematizações no sentido de afirmar que alguém pode ser “do bem” sem frequentar qualquer igreja ou religião. Há apenas o retorno às atividades propriamente escolares, evitando conflitos no currículo escolar.

Os saberes religiosos estão presentes nas conversas das crianças, nas suas disputas e nas suas escolhas. Eles fazem com que as crianças assumam posições diversas e conflitantes. De um lado, temos aqueles/as que assumem a *posição de sujeito evangelizador/a*. Esses/as procuram transmitir seus saberes religiosos para os/as

---

concerne ao uso de determinadas expressões vinculadas à expressividade religiosa e a perspectiva da pregação constante, que marca os diferentes movimentos protestantes brasileiros.

<sup>81</sup> *Ben 10* é um desenho animado produzido pela Cartoon Network e exibido na TV aberta pelo SBT. Nela, um menino usa um dispositivo extraterrestre para se transformar em diferentes criaturas alienígenas e lutar contra o mal. Segundo a Wikipedia, a franquia Ben 10 já arrecadou mais de 2 bilhões de dólares em vendas de varejo na Europa, Oriente Médio e África (EMEA) e já vendeu 100 milhões de brinquedos em todo o mundo. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Ben\\_10](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ben_10)>. Acesso em: 10 jan. 2015.

colegas, instruindo-os/as conforme os seus cânones religiosos. Agem, assim, conforme a perspectiva das religiões neopentecostais, segundo a qual “cada ‘crente’ é um evangelizador, um militante que deve propagar a sua fé” (PRATES, 2014, p. 146). Isso ocorre no exemplo anteriormente citado, quando Nicolas tenta ensinar aos seus colegas o que caracteriza alguém que “é de Deus”. As características dessas pessoas referem-se a ir à igreja e louvar a Deus. Está presente também quando a professora organiza um mural relacionado ao dia das bruxas. Ester risca a bruxa em seu desenho e ensina para Maria: “Comemorar o dia das bruxas é trazer o mal para dentro da sua vida!” (Diário de campo, 30/10/2013). Quem está fora desse padrão – como as crianças que gostam de Ben 10 ou que comemoram o dia das bruxas– assume *a posição de sujeito herege*, conforme as normas estabelecidas nos ditos religiosos que circulam na escola.

Apesar da ostensiva presença que esses saberes têm no currículo investigado, eles estão à margem dos saberes e conhecimentos considerados canônicos no currículo do primeiro ano do ensino fundamental. Ainda que impactem na realização de atividades escolares, não há uma discussão a respeito deles, nem qualquer tipo de problematização que vá além da noção de respeito mútuo, já tão criticada nos estudos curriculares por seu pertencimento a uma noção de multiculturalismo liberal-humanista (SILVA, 2001). Essa concepção de multiculturalismo prega que “as diferenças culturais seriam apenas a manifestação superficial de características humanas mais profundas” (SILVA, 2001, p. 86). Dessa forma, em vez de problematizar as diferenças, mostrando suas relações com o poder, prega-se que é necessário respeitar e entender o outro. Esses fatos evidenciam como o currículo do primeiro ano se constitui em um amálgama de diferentes matérias, em que conhecimentos do campo do letramento se juntam aos saberes religiosos, aos saberes midiáticos e aos significados a eles atribuídos pelas crianças para produzir múltiplas conexões, disputas e reflexões no currículo escolar. Essas conexões e disputas também se evidenciam no trabalho com as diferentes disciplinas escolares nesse currículo.

## **5.2 Os saberes das disciplinas escolares**

No currículo investigado, além de aulas de Língua Portuguesa, com foco na alfabetização e no letramento, outras disciplinas também são ministradas: Matemática, Ciências, Geografia, História, Arte e Educação Física fazem parte do currículo formal vivido pelos os/as alunos/as do ensino fundamental. Apesar dessa distinção entre

diferentes disciplinas, há, na escola, o entendimento de que, nos anos iniciais “a gente trabalhe com as disciplinas de forma integrada” (Entrevista com a professora, 16/05/2013). Isso faz com que, muitas vezes, os saberes das disciplinas escolares sejam subordinados à alfabetização, como mostro aqui. Essa integração não impede, porém, que as crianças percebam as diferenças entre as áreas disciplinares e se insiram na lógica disciplinar desde cedo. Quando, na avaliação final, as crianças foram perguntadas sobre “o que aprenderam nesse ano”<sup>82</sup>, as respostas se dividem, mostrando como elas percebem essas diferentes disciplinas.

<b>O que aprenderam em 2013</b>	<b>Número de crianças</b>
Ler	5
Continha	4
Matemática, Ciências, História, Português	4
Brincar	1
O rato roeu a roupa do rei de Roma <sup>83</sup>	1
Dançar	1
O nome todo	1
Desenhar e muito mais	1
Ser amigo	1

Tabela construída pela autora

A aprendizagem mais facilmente percebida pelas crianças refere-se à leitura. Cinco delas relatam que foi isso que aprendeu no primeiro ano do ensino fundamental, refletindo mais uma vez a ênfase dada a essa habilidade no currículo do primeiro ano. No outro extremo, há crianças que citam habilidades que não foram ensinadas de forma explícita em nenhuma disciplina desse currículo, como dançar, ser amigo ou brincar. Ainda que sejam poucas as crianças que assim respondem, esse fato mostra como os/as alunos/as aprendem muitas coisas “como consequência de estarem escolarizados” (SANTOS; PARAÍSO, 1996, p. 84). Essas aprendizagens deixam marcas nos/as estudantes, sendo eleitas por eles/as como as mais significativas ao longo do ano. Ainda que o objetivo explícito desse currículo não seja esse, modos de subjetivação diversos e que passam às vezes despercebidos são operados nesse currículo, levando a possibilidades antes não imaginadas. Uma criança apresenta um trecho de uma parlenda

<sup>82</sup> Não foi possível registrar as respostas de todas as crianças. Assim, trabalho aqui com dados de 19 das 26 crianças da turma.

<sup>83</sup> Trecho de uma das parlendas trabalhadas na turma, que foi copiada por uma aluna ainda não alfabetizada no momento de realização da última avaliação.

como resposta. Nesse caso específico, isso se dá com uma das alunas que não está alfabetizada ao final do ano. Ela realiza, então, uma cópia de uma atividade que estava em seu caderno no momento de responder essa questão. Apesar de a leitura ser a aprendizagem mais citada, somando o número de alunos/as que responderam “Continha” – saber tradicionalmente vinculado à Matemática – com aquelas que nomeiam algumas ou várias disciplinas, percebe-se como os saberes das diferentes disciplinas escolares deixam marcas nos/as alunos/as. Apesar da integração apresentada como proposta para o primeiro ciclo, as crianças percebem e nomeiam as diferentes disciplinas escolares.

A forte presença da Matemática entre as aprendizagens destacadas pelos/as alunos/as mostra o quanto esses saberes estão presentes nesse currículo, completando a tríade que coloca o “ler e o escrever” ao lado do “contar” entre os elementos centrais do currículo dos anos iniciais do ensino fundamental (GOODSON, 1995; MACIEL, 2003). Apesar de sua centralidade histórica, a Matemática, no currículo investigado, tem menos espaço do que a alfabetização. Além disso, há, em vários momentos, uma subordinação dos saberes escolares da disciplina Matemática às práticas de alfabetização, pois muitas atividades procuram trabalhar a escrita, como as cruzadinhas para a escrita dos números por extenso ou para a escrita dos resultados de operações. Também circula a ideia de que é preciso garantir que esses saberes contemplem “todas as áreas de Matemática: gráficos, tabelas, figuras geométricas” (Entrevista com a docente 16/05/2013). Entretanto, há, no currículo em questão, um predomínio das atividades voltadas para a construção do conceito de número e para as operações de adição e subtração, talvez por esses serem considerados saberes mais próximos da realidade infantil, o que explica o fato de vários/as alunos/as citarem as “continhas” como aquilo que aprenderam no primeiro ano do ensino fundamental.

Os saberes escolares da disciplina Matemática são considerados mais interessantes por alguns/algumas alunos/as, particularmente por aquelas que são nomeadas como tendo dificuldade no processo de alfabetização. Em certo momento, Brenda, uma das alunas que ficou no reforço para se alfabetizar, me diz: “Eu adoro Matemática, Carolina!” (17/08/2013). Em outro momento, Karen – que também era classificada como uma aluna com dificuldades para se alfabetizar – afirma para a sala toda: “Eu adoro Matemática! Eu odeio Português!” (Diário de campo, 27/08/2013). Em contraposição à alfabetização que as define como “menos capazes”, as meninas se colocam na posição de quem pode ser boa em outras áreas do saber. Karen afirma isso

explicitamente ao dizer que “é boa em Matemática e ruim em Português” (Diário de campo, 18/09/2013). As definições rígidas estabelecidas pelo conhecimento do *discurso da psicogênese* fazem com que essas crianças se contraponham a ele e direcionem o seu gosto para outras áreas do saber escolar. Se, por um lado, temos um cânone curricular que estabelece a aprendizagem da leitura e da escrita como fundamental no primeiro ano, aqueles/as que não dominam plenamente essa aprendizagem assumem a *posição herege* ao reafirmar a importância de outros saberes e conhecimentos para sua vida e sua trajetória escolar.

É interessante notar que diferentes pesquisas têm mostrado como as meninas são mais associadas à Língua Portuguesa e os meninos à Matemática. Dal’igna (2005), por exemplo, mostra como as professoras das séries iniciais consideram que as meninas têm melhor desempenho na alfabetização e os meninos na Matemática. Carvalho (2008) ressalta como as meninas parecem se adequar mais a um ideal de boa aluna de acordo com as expectativas docentes. Apesar dessa adequação maior à escola, elas continuam tendo um desempenho inferior no que se refere à Matemática, segundo a visão das docentes investigadas. Já Walkerdine (1995, p. 213) mostra como no processo de ensino da Matemática as meninas costumam ter menos sucesso por serem consideradas como o “Outro da Razão: elas contêm o irracional” (WALKERDINE, 1995, p. 213). Segundo essa autora “é praticamente mais fácil para um camelo passar pelo buraco de uma agulha que uma dessas garotas ser considerada brilhante em Matemática” (WALKERDINE, 1995, p. 215).

Tais ideias estão menos presentes no currículo aqui investigado. Nele, são as categorias da psicogênese que enquadram as meninas e, por isso, provocam seu afastamento em relação à disciplina Língua Portuguesa e sua aproximação aos saberes escolares da disciplina Matemática. Há uma disputa entre os saberes escolares. Se, por um lado, aqueles relacionados à Língua Portuguesa gozam de maior prestígio, por outro, nas preferências das crianças, a Matemática assume um lugar de maior destaque. Nas disputas que se estabelecem no currículo escolar, o saber da Matemática goza de menos prestígio do que os conhecimentos do *discurso da psicogênese* que norteiam muitas práticas de alfabetização. Os saberes da Matemática, porém, despertam mais gosto e prazer por parte das crianças, sobretudo daquelas que são avaliadas negativamente no que se refere à alfabetização.

Esse prazer também se dá quando esse saber é usado em práticas consideradas divertidas, como a de venda de abóboras promovida em sala de aula para trabalhar as

operações matemáticas. Nessa venda, as crianças foram divididas em dois grupos: um grupo representava as abóboras e o outro os/as compradores/as. Usando notas de dinheiro de brinquedo, as crianças tinham que realizar a operação matemática necessária para pagar pela abóbora. Depois, era preciso carregar a abóbora-colega pela sala (Diário de campo, 11/05/2013). Momentos de divertimento e alegria também acontecem quando – novamente para trabalhar as operações – as crianças estouram balões para fazer as “continhas de subtração” (Diário de campo, 12/06/2013). O uso de materiais concretos e da imaginação parecia produzir alegrias no currículo escolar que não eram proporcionadas pelos saberes e conhecimentos da alfabetização. Parece que a articulação do saber da Matemática com a vida dos/as alunos/as e com as brincadeiras tem o efeito de alegrá-los/as, ainda que, segundo a professora, “dar aula é muito difícil. Com material concreto, mais ainda” (Diário de campo, 30/08/2013). Isso ocorre porque as crianças se agitam e essa agitação não é algo desejado em um currículo que demanda um/a infantil *bem comportado/a*.

Assim como dar aula usando material concreto é apresentado como algo difícil, a professora, após uma aula prática sobre animais invertebrados, comenta comigo: “Como é difícil ensinar conteúdo para crianças de seis anos” (Diário de campo, 02/08/2013). Aquilo que a professora chama de “conteúdos” são os saberes relacionados às disciplinas de Ciências, Geografia e História. Talvez por não estarem tão padronizados quanto a alfabetização ou a Matemática, esses saberes sejam considerados como mais difíceis de serem ensinados. Goodson (1995) mostra como, no processo histórico de definição das disciplinas escolares, aquelas que eram mais facilmente avaliáveis e que trabalhavam com habilidades mais acadêmicas gozavam de maior prestígio. Essa lógica parece repetir-se no currículo do primeiro ano investigado, já que aquelas disciplinas que conseguiam se justificar com base em algum discurso científico (como a alfabetização e o letramento, por exemplo) ou que tem conteúdos facilmente avaliáveis (como a Matemática), tinham mais espaço no currículo.

As disciplinas de Ciências, Geografia e História também não contavam com materiais didáticos institucionais, como livros didáticos, diferentemente do que ocorre com Língua Portuguesa e Matemática. Assim, para ensiná-las a professora construiu três apostilas, que são nomeadas por ela como “Projetos”, com atividades encadernadas que foram usadas ao longo do ano para trabalhar os saberes relativos a essas disciplinas: “Meu corpo” e o “É o bicho” (que focavam em aspectos da disciplina de Ciências) e “O mundo ao meu redor” (para trabalhar Geografia e História). Apesar de tentar dar



especificidade para essas disciplinas, esses saberes eram os que tinham menos espaço no currículo. Além disso, muitas vezes eles eram subordinados às práticas de alfabetização. Isso ocorria em uma série de atividades, como aquelas presentes nas apostilas “É o bicho” e “O mundo ao meu redor”.

Especificamente nessa última, há atividades que servem quase que exclusivamente para trabalhar a escrita. Embora a ideia dessas atividades seja “possibilitar um maior conhecimento de jogos e brincadeiras”<sup>84</sup>, o que se tem, de fato, são atividades para entender o sistema de escrita, como elaboração de listas, cruzadinhas e caça-palavras, como a que pode ser vista a seguir:

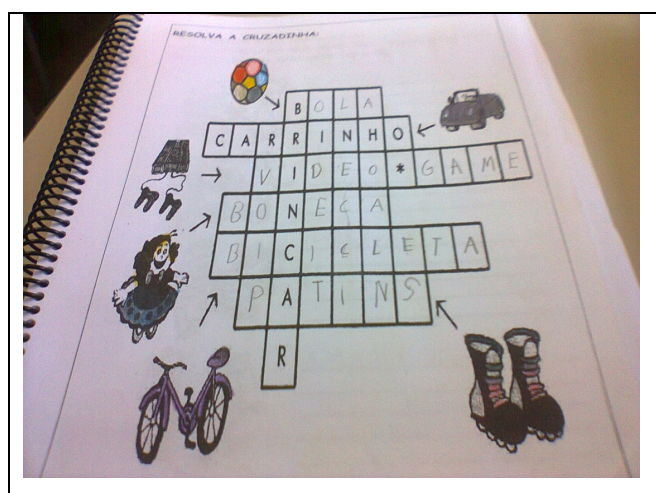


Figura 5: Cruzadinha sobre brincadeiras da apostila “O mundo ao meu redor”

Nessa atividade, embora sejam listados brinquedos, o foco principal é a aprendizagem do sistema de escrita. Isso é tão forte que, enquanto executam as atividades, a docente comenta comigo: “Atividades de cruzadinha são as que mais desenvolvem a alfabetização” (Diário de campo, 16/05/2013). Em outro momento, ela afirma: “Geralmente quando eu estou trabalhando os conteúdos de Geografia e História, eu procuro *linkar* com Português” (Entrevista com a docente, 16/05/2013). Além disso, em nenhum momento desse conjunto de atividades são trabalhadas regras de brincadeiras ou mesmo há a sugestão de brincar de alguma delas. Há, claramente, uma subordinação das atividades de brincadeira ao processo de alfabetização. As brincadeiras perdem espaço no currículo do primeiro ano do ensino fundamental para ganhar quase exclusividade as atividades, os exercícios, as práticas, os conhecimentos e

<sup>84</sup> Trecho da apostila “O mundo ao meu redor”. Especificamente nessa apostila, a professora apresenta, antes das atividades, um pequeno texto introdutório no qual explica os objetivos das atividades ali agrupadas.

os saberes da alfabetização. Inúmeras vezes, a professora dizia: “Vamos parar com a brincadeira! Se continuar assim ninguém vai aprender” (Diário de campo, 20/04/2013) ou “Deixa a brincadeira para a hora do recreio. Tem que saber que pra tudo tem hora: tem hora de brincar e hora de estudar” (Diário de campo, 20/05/2013). Nesse sentido, a demanda por um/a *infantil alfabetizado o quanto antes possível* faz com que aquilo que é definido como uma das linguagens infantis (a brincadeira) seja deixada de lado. Na disputa entre alfabetizar e brincar, muitas vezes, no currículo investigado, não há dúvidas de que o brincar saiu perdendo.

Cabe registrar, porém, que essa subordinação nem sempre é aceita sem problematizações. Em outra atividade de escrita dos nomes de brincadeiras, a professora afirma: “Isso mais parece alfabetização do que Geografia, né?” (Diário de campo, 03/08/2013). De modo semelhante, quando se tenta aprisionar os sentidos sobre brincadeira nessas atividades, as crianças protestam e burlam as regras da atividade para se expressarem. Quando se pede que elas escrevam o nome e assinalem sua brincadeira preferida na atividade abaixo, muitas protestam dizendo que a brincadeira que mais gostam não está assinalada entre as alternativas.

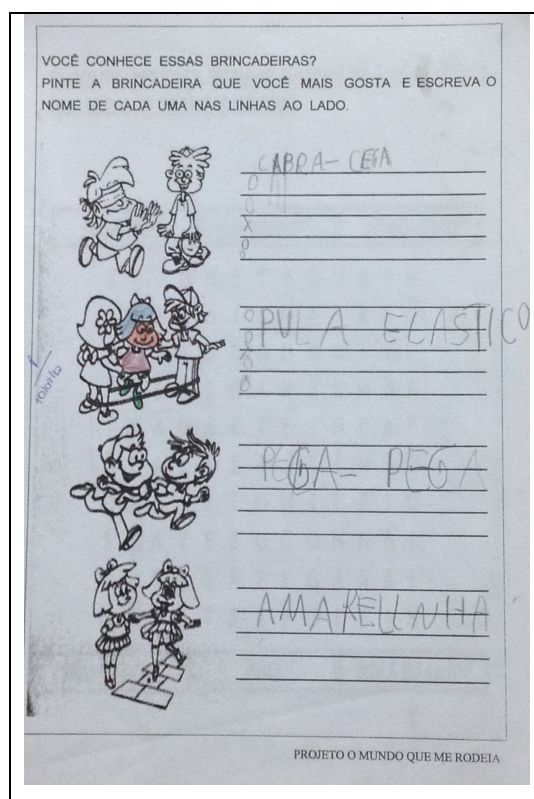


Figura 6: Atividade da apostila “O mundo ao meu redor”

Para resolver a situação, alguns/algumas escrevem espontaneamente na parte de trás da apostila sua brincadeira favorita. A professora autoriza essa ação. Ela também corrige essa atividade, reafirmando, assim, que aquela atividade foi permitida pela escola.

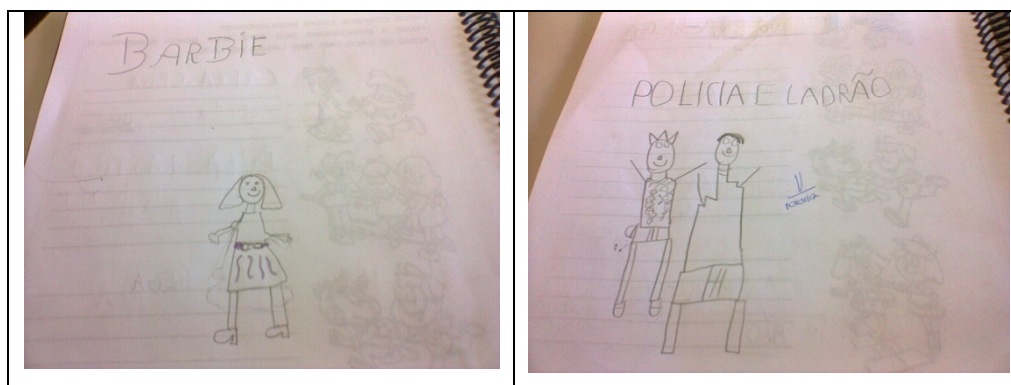


Figura 7: Desenhos e escritas de duas crianças no verso da apostila

Ainda que não burlem completamente a regra, as crianças evidenciam que não desejam uma tentativa de aprisionamento de seus saberes sobre brincadeira nas práticas mais restritivas da alfabetização. Elas tentam se expressar, mesmo tendo pouco espaço para isso nessa prática do currículo. Assumem, novamente, uma *posição herege* em relação aos cânones ensinados explicitamente nesse currículo. Cabe registrar que, mais uma vez, os saberes de uso social são mobilizados no sentido de ir “da escola para a vida”, enquanto o contrário é pouco estimulado.

Há um momento, porém, em que não apenas os saberes como também seres de fora do espaço escolar são levados para a escola. Isso ocorreu especificamente em uma atividade proposta na apostila “É o bicho”, em que a professora pede que as crianças levem para a sala de aula um animal invertebrado. Essa atividade é nomeada na apostila como um “experimento”. A experimentação é uma das demandas mais presentes hoje no ensino de Ciências (CARDOSO, 2012). Ela aparece em diferentes momentos da história da Ciência e do ensino de Ciências na escola “sendo entendida como o momento em que se faz ciência, em que se institui um saber importante sobre determinada coisa, objeto ou seres” (CARDOSO; PARAÍSO, 2015a, p. 300).

**EXPERIMENTOS**

TRAZER PARA A SALA DE AULA UM ANIMAL INVERTEBRADO DENTRO DE UM VIDRO.

- OBSERVANDO O ANIMAL QUE VOCÊ TROUXE, COMPLETAR:

- NOME DO ANIMAL: JOANINHA

- ELE É UM INVERTEBRADO PORQUE PORQUE NÃO TEM OSU

\_\_\_\_\_

- DESENHE O INVERTEBRADO QUE VOCÊ TROUXE:

Figura 8: Atividade da apostila “É o bicho”

No currículo do primeiro ano do ensino fundamental investigado, a experimentação aparece uma única vez, mas gera diferentes reações no contexto escolar. As crianças levam para a sala de aula formigas, abelhas, joaninhas, tatu bola, marimbondo, minhocas e baratas. Karen conta que tentou pegar uma pulga de seu cachorro, mas ele fugiu e, por isso, ela não levou nada. Os diferentes animais invertebrados passam por todas as crianças que os observam e expressam seus mais diversos sentimentos a respeito deles. Pedro Felisberto diz que está com nojo, que fica com vontade de vomitar. Yasmin e Sarah gritam quando as baratas chegam até elas. Gustavo diz que adora a aula de Ciências, que é a mais divertida de todas. A professora tenta organizar uma discussão a respeito dos animais invertebrados, mas as crianças fazem perguntas diversas sobre os animais, que não se vinculam diretamente ao tema dos animais invertebrados que a professora desejava.

Levar animais invertebrados para a sala de aula provoca uma aparente desorganização na rotina escolar. A possibilidade de ter elementos diferentes naquele contexto faz com que os/as alunos/as fiquem mais agitados. Parece haver aqui um conflito entre a demanda pela experimentação que aparece hoje para a educação e os princípios de um currículo de ensino fundamental em que opera o *dispositivo de antecipação da alfabetização* e que preconiza a necessidade da disciplina para a aprendizagem. Ao incorporar saberes que não estão no cânone explícito desse currículo, *posições de sujeito hereges* no que se refere à disciplina emergem no contexto escolar no limite entre aquilo que é autorizado e aquilo que não é.

As análises apresentadas neste capítulo mostram como um currículo do primeiro ano do ensino fundamental é composto de variados conhecimentos, saberes e práticas que disputam lugar entre si, estabelecendo relações de poder. Um currículo –

como campo de lutas e território de disputas – faz com que os diversos saberes travem tensões entre si, que fazem com que alguns saiam vencedores e outros perdedores. Os saberes religiosos e das diferentes disciplinas escolares, bem como os conhecimentos do *discurso da psicogênese da língua escrita* e do *discurso do letramento*, em alguns momentos, aproximam-se, em outros, afastam-se, em outros, entram em conflito e disputas. Acionados pelo *dispositivo de infantilidade* e pelo *dispositivo de antecipação da alfabetização*, esses múltiplos saberes levam a práticas que produzem posições de sujeito e modos adequados de ser criança e de ser aluno/a no primeiro ano.

Apesar da presença marcante da alfabetização, há espaços para que outros saberes promovam tensões no currículo. Porém, cabe registrar que um dos efeitos que o *dispositivo da antecipação da alfabetização* para seis anos trouxe para o currículo foi a tentativa de apagar algumas das marcas construídas pelo *dispositivo de infantilidade*. Assim, muitas vezes, desqualifica-se, classifica-se e hierarquiza-se os/as infantis, subordinando-os/as à lógica escolar. Dessa forma, tanto os conhecimentos do *discurso do letramento* como os saberes das outras disciplinas escolares operam no sentido de produzir um/a infantil que deixe de lado algumas de suas marcas de “criança” para se incorporar à lógica escolar. Nesse sentido, o currículo do primeiro ano do ensino fundamental, ao antecipar a alfabetização, tem apagado algumas marcas infantis para produzir alunos/as que sejam capazes de se alfabetizar ainda no primeiro ano.

É evidente que, ao longo da história da educação, a escola esteve centralmente envolvida no processo de tornar as crianças menos infantis e mais próximas dos ideais adultos. Isso dificilmente poderá ser rompido, já que “não há como evitar que a criança se torne um adulto, o que ocorrerá de um modo ou de outro” (KOHAN, 2007, p. 29). Podemos, contudo, construir práticas curriculares que deixem de pensar a criança como um “projeto da sociedade adulta do futuro” (KOHAN, 2007, p. 29). Embora isso nem sempre tenha acontecido no currículo investigado, a multiplicidade de saberes e conhecimentos que ali circulam pode possibilitar a emergência de diferentes posições de sujeito e de modos de ser e estar no currículo que não se preocupem exclusivamente com a alfabetização e com a aprendizagem de padrões e normas escolares já no primeiro ano do ensino fundamental. Isso era ainda mais evidente no trabalho realizado com os livros literários que, embora associados normalmente à disciplina de Língua Portuguesa e ao *discurso do letramento*, tinham funções diferenciadas e específicas no currículo investigado. Essas funções são o tema do capítulo seguinte.

## **6 LITERATURA INFANTIL NO CURRÍCULO DO PRIMEIRO ANO: DISCURSOS EM DISPUTA PARA PRODUZIR O/A ALUNO/A LEITOR/A E A PROFESSORA MEDIADORA**

Fantasia, romance, diversão, crítica social, utopia, alienação, fabulação, mistério, magia, diversão: esses são alguns dos sentidos que a literatura tem no Ocidente na contemporaneidade. Marcada pelos jogos de linguagem e pela relação que estabelece com a verdade, a literatura é entendida de diferentes modos em nossa sociedade. Por um lado, ela é apresentada como artefato das relações de poder-saber. Nesse sentido, pode-se considerá-la como uma produção marcada pelas características de determinada época, como algo que “pertence à mesma trama que todas as outras formas culturais, a todas as outras manifestações do pensamento de uma época” (FOUCAULT, 1991, p. 84). Por outro lado, uma importante marca constantemente atribuída à literatura é fazer sair do lugar, sonhar, desviar. Nesse sentido, a literatura ultrapassa as relações de poder-saber engendradas, sendo caracterizada também por transgredi-las. Podemos, então, pensar a literatura como “uma linguagem transgressiva, mortal, repetitiva, reduplicada” (FOUCAULT, 2001, p. 154). Isso ocorre porque, pelos jogos de linguagem que ela proporciona, é possível escapar ao que está estabelecido e criar outras relações de poder. Como afirma Larrosa (1998) ao referir-se à literatura como possibilidade de formação de sujeitos, “sua única virtude é sua infinita capacidade para a interrupção, para o desvio” (LAROSSA, 1998, p. 13).

Por sua relação com o saber e com o poder e, ao mesmo tempo, pela possibilidade de rompimento com essas relações de poder e de saber já instituídas, a literatura está envolvida, também, com a produção de diferentes modos de ser e estar no mundo. Nela são disponibilizados processos de subjetivação, entendidos como “as diversas maneiras pelas quais os indivíduos ou as coletividades se constituem como sujeitos” (DELEUZE, 1992, p. 217). A literatura disponibiliza processos de subjetivação porque possibilita escapes em relação aos poderes e saberes constituídos. Afinal, os processos de subjetivação “só valem na medida em que, quando acontecem, escapam tanto aos saberes constituídos como aos poderes dominantes” (DELEUZE, 1992, p. 217), mesmo que, logo em seguida, novos poderes sejam ativados. Contudo, “no espaço da literatura não há ruptura absoluta, transgressão de uma vez por todas” (MACHADO, 2001, p. 44). A partir do momento em que se rompe com o estabelecido,



novos limites são criados, já que “há cumplicidade entre o limite e a transgressão, a lei e a violação da lei” (MACHADO, 2001, p. 60).

No currículo investigado para este tese, a literatura estava presente nos momentos de “leitura e contação de histórias”, que ocorriam praticamente todos os dias. Ao longo das observações, foram lidos 41 livros<sup>85</sup>, sendo que alguns deles tinham mais de uma história e, por isso, eram contados em mais de um dia. A professora selecionava um livro de literatura infantil e lia as histórias para as crianças, que participavam ativamente, interpretando, discutindo, expressando suas opiniões e avaliando as narrativas contadas. Ocasionalmente, alguma criança também levava um de seus livros para a sala de aula e a docente contava a história ali presente.

São esses diferentes momentos em que a literatura infantil se faz presente no currículo investigado que são analisados neste capítulo. Sendo assim, este capítulo objetiva analisar os efeitos do uso da literatura infantil no currículo investigado em sua articulação com o *dispositivo da infantilidade* e da *antecipação da alfabetização*. Para isso, pretende-se mostrar os usos que são feitos da literatura infantil nesse currículo, os saberes e as relações de poder priorizadas e as posições de sujeito disponibilizadas.

A literatura infantil possibilita articular, no currículo investigado, o *dispositivo de infantilidade* ao *dispositivo de antecipação da alfabetização*. Afinal, a literatura infantil é um dos elementos do *dispositivo de infantilidade*, pois somente quando esse dispositivo começou a operar foi possível pensar em uma literatura específica para esse público. Como afirma Zilberman (2009, p. 15), “os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII”, pois, antes disso, “não se escrevia para elas, porque não existia a ‘infância’” (ZILBERMAN, 2009, p. 15, grifo da autora).

A literatura infantil e a escola também “têm suas histórias intimamente entrelaçadas” (SILVEIRA, 2005, p. 105), seja porque uma das funções da escola é ensinar a ler esses textos, seja porque a escola é uma das principais compradoras de livros de literatura infantil (ZILBERMAN, 2009). No momento em que o ensino fundamental se expande e no qual atua o *dispositivo da antecipação da alfabetização*, a literatura infantil é convocada a assumir um papel importante nesse processo. O trabalho com literatura no currículo do primeiro ano do ensino fundamental serve tanto para garantir que as crianças se alfabetizem e se letrem como para proporcionar a

---

<sup>85</sup> No Apêndice E, encontra-se a relação de todos os livros que foram lidos nos dias em que foram realizadas observações.

manutenção de certas características infantis, tais como a imaginação, a criatividade e a fantasia.

Por ser tanto um recurso para letrar e alfabetizar como um elemento que serve para a manutenção de determinadas características comumente associadas às crianças, considero que a literatura funciona como um articulador *do dispositivo de infanilidade e da antecipação da alfabetização* no currículo investigado. Afinal, “a literatura não é senão o efeito de um certo dispositivo de poder que atravessa no Ocidente toda a economia dos discursos e as estratégias do verdadeiro” (FOUCAULT, 2006b, p. 221). Ela está, portanto, articulada a esses dois dispositivos de poder que operam no currículo investigado.

Durante a pesquisa, percebi três usos principais da literatura em sala de aula. O primeiro deles refere-se à articulação com os processos de leitura e interpretação de textos, o que vem sendo nomeado de letramento literário (PAULINO, 2010; COSSON, 2014). O segundo refere-se ao uso dos livros literários para introdução de algum conteúdo escolar. O terceiro se articula ao trabalho com a diversidade cultural, demanda cada vez mais presente em currículos de diferentes níveis de ensino. Tendo em vista que a literatura é, ao mesmo tempo, engendramento de certas relações de poder-saber e transgressão, o argumento desenvolvido neste capítulo é o de que, no currículo investigado, ao se trabalhar a literatura dessas três formas, ao mesmo tempo em que se alcançam os objetivos didáticos estabelecidos, abrem-se as portas para que modos de ser aluno/a menos disciplinados/as apareçam nesse currículo. O caráter ambíguo, múltiplo e multifacetado da literatura – mesmo quando ela é escolarizada – faz com que outras possibilidades de viver a infância sejam inseridas nesse currículo. Para desenvolvimento desse argumento, este capítulo está dividido em três partes. Cada uma delas mostra um dos usos feitos da literatura na turma investigada.

### **6.1 Apreciação e interpretação: o discurso do letramento literário na sala de aula**

Ouvir histórias no currículo investigado é uma prática quase diária. Ela só deixa de ser realizada quando a rotina era reorganizada em função de eventos específicos, como avaliações (Diário de campo, 25/04/2013 e 05/12/2013), comemorações escolares, como a festa do folclore (Diário de campo, 02/08/2013) ou eventos esportivos, como as Olimpíadas (Diário de campo, 03/07/2013). Excetuando-se



esses momentos, diariamente a professora selecionava algum livro e o levava para a sala de aula. O objetivo buscado com esse trabalho era ensinar as crianças a apreciar histórias e interpretá-las. Nesses momentos, operava o *discurso do letramento literário*, que tem como propósito na escola tanto ensinar a apreciar os textos literários como uma experiência estética, aprendendo que a leitura literária “é associada à reflexão e à imaginação, quando estimula nossa percepção a romper com o automatismo da rotina cotidiana” (PAIVA, PAULINO, PASSOS, 2006, p. 25), como contribuir para “o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação e construção de sentidos de textos” (SOARES, 2010b, p. 16). Dessa forma, a leitura literária é escolarizada, visando tanto à construção de habilidades de leitura e interpretação como à fruição e ao prazer.

Um exemplo de livro literário trabalhado com esse objetivo refere-se à história “Quer brincar de pique-esconde?”<sup>86</sup> (Diário de campo, 29/06/2013). Para contá-la, a professora inicia uma conversa com a turma sobre os procedimentos necessários para a escuta da história. Ela lembra a necessidade de ficar calado/a e atento/a para ouvir a história. Ressalta a importância de “abrir bem os olhos e ouvidos e fechar a boquinha” para poder entender o que é contado no livro. Esse *procedimento de organização e ordem* na sala de aula é retomado em variados momentos, tanto nessa história como em outras ali trabalhadas.

Esses procedimentos nos momentos de leitura de histórias assemelham-se a vários outros mecanismos disciplinares acionados nesse currículo tanto para ensinar a ler como para ajustar os corpos infantis à cultura escolar. Porém, aqui, eles são considerados necessários para a fruição e apreciação estética da história. Por esse motivo, não há uma rigidez no controle corporal, apesar de haver a exigência do silêncio. Diferentemente do que foi encontrado em outras pesquisas nas quais se analisaram os usos da literatura no ensino fundamental, no currículo investigado não foram percebidas ações que visavam a um “controle corporal relacionado à crença de que a ‘postura inadequada’ promove ‘aprendizagens inadequadas’” (ALMEIDA, 2011, p. 62, grifo da autora). Pelo contrário, parece operar, no currículo investigado, como resultado do encontro dessa prática curricular com o *discurso do letramento literário*, a ideia de que “as mediações devem favorecer uma maior liberdade para o leitor quando

---

<sup>86</sup> BRAGANÇA, Angiolina. CARPANEDA, Isabella. **Quer brincar de pique-esconde?** São Paulo: FTD, 2008. Os diferentes livros literários lidos na turma e analisados neste capítulo serão referenciados em notas de rodapé ao longo do texto, na primeira vez em que forem citados. Além disso, a referência completa de todos os textos consta no Apêndice E desta tese.

lê literatura, mesmo que a leitura ocorra dentro do ambiente escolar” (ALMEIDA, 2011, p. 62). Isso é particularmente forte no currículo investigado, já que as crianças podiam manipular livros sozinhas e ler fora da sala de aula, como observado em variados momentos durante a realização da pesquisa.

Na leitura da história “Quer brincar de pique-esconde?”, além da discussão acerca da postura necessária para ouvir uma história, foram trabalhados, também, alguns elementos paratextuais considerados importantes e que sempre estavam presentes nas leituras feitas pela professora: o nome do autor/a, ilustrador/a e a função desses/as profissionais na escrita de livros. Em seguida, a professora inicia a leitura do livro, lendo as quatro primeiras páginas:

“O macaco brincalhão fazendo palhaçada/ quer brincar de pique-esconde/ com toda bicharada. O coelho bem ligeiro/ foi atrás de um coqueiro/ mas, e agora?/ Deixou as orelhas de fora”. A professora mostra a imagem do livro e pergunta: “O que acontece se deixar as orelhas de fora?”. Pedro Felisberto responde: “não ouve”. A professora continua: “será que é isso? Olha a imagem e vê o que acontece”. Gustavo responde “ela acha ele”. A professora concorda: “É, ele acha... É pique-esconde, tem que esconder tudo, senão alguém acha ele.” Ela prossegue a narração da história.

No processo de interpretação da história narrada, são acionados outros elementos presentes no *discurso do letramento literário*. Para produzir crianças que sejam não apenas apreciadoras das histórias, mas também capazes de compreendê-las, as leituras e contações de histórias são constantemente interrompidas para que a professora faça perguntas que levem as crianças a construir sentidos para o texto lido. Parece que há aí o entendimento de que “a leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir” (COSSON, 2014, p. 62). O *discurso pedagógico* articulado ao *discurso do letramento literário* cria como efeito, no currículo do primeiro ano, a prática de acompanhar a leitura a fim de garantir o pleno entendimento por parte das crianças.

A presença desses dois discursos no currículo do primeiro ano no momento da leitura de histórias faz com que a professora assuma a *posição de sujeito mediadora da leitura*. Nessa posição disponibilizada nesse currículo, a professora “apresenta às crianças um repertório de textos, estabelece contextos e objetivos, informa, faz perguntas que ajudam os alunos a fazerem predições sobre o que determinado texto quer dizer” (KLEIMAN, 2014, s/p.). A professora também aciona a leitura de imagens, algo que é considerado particularmente importante na leitura de textos de literatura infantil,

já que “o livro infantil se tornou bilíngue, ou seja, a narrativa emerge tanto do texto gráfico quanto das imagens” (ALMEIDA; GOMES; MONTEIRO, 2013, p. 1318). Assim, sugere-se que as crianças, para interpretar o texto, atentem não somente ao que foi ouvido, mas também às imagens que estão sendo vistas. Para ser uma boa mediadora de leitura, a professora precisa acionar diferentes elementos interpretativos e ajudar os/as alunos/as a perceberem a função deles no processo de compreensão de determinado livro literário.

As funções atribuídas à professora quando assume a *posição de sujeito mediadora de leitura* mostram como, em alguns momentos, a literatura funciona como um elemento que provoca conflitos entre os dois dispositivos de poder analisados nesta tese. O *dispositivo de antecipação da alfabetização* preconiza que as crianças sejam não apenas alfabetizadas, mas também letradas, ou seja, que consigam interpretar os textos lidos. Para isso, esse dispositivo precisa apagar certas marcas consideradas infantis (como a falta de lógica e de racionalidade) para que as crianças aprendam a operar dentro do sistema de regras escolares e da interpretação de textos. Elas devem, assim, deixar de lado algumas das características atribuídas aos/às infantis, como a interpretação literal de situações, algo sugerido pela fala de Pedro Felisberto ao afirmar que, se deixar a orelha de fora, fica-se surdo. Ao mesmo tempo, o *discurso do letramento literário* articula-se ao *dispositivo de infantilidade*, reconhecendo a importância de que alguns elementos, como o desenho, sejam trazidos para esse currículo a fim de garantir tanto a interpretação adequada como a ludicidade e a espontaneidade infantis.

A prática de trazer histórias ilustradas e também de proporcionar leituras que as crianças sejam capazes de realizar antes de estarem alfabetizadas faz com que livros de imagens sejam trabalhados em sala de aula. Os livros de imagens consistem em um suporte textual “comumente apontado como livro para crianças que ainda não sabem ler, já que sua narrativa é eminentemente visual” (ARAÚJO; REILY, 2011, p. 32). Por meio das imagens, constrói-se uma história que precisa ser contada por aquele/a que está lendo o livro. Apesar de direcionado às crianças não alfabetizadas, no currículo investigado, os/as alunos/as não identificaram imediatamente a função desse suporte textual que teria sido construído especificamente para eles/as.

Assim, quando levou-se um livro de imagens para a sala de aula, foi preciso explicar: “Na outra história que eu contei, eu tive que fazer o que para contar a história?” Uma das crianças da sala, talvez operando com as regras tantas vezes

ensinadas por meio do *procedimento de organização e ordem* segundo a qual é preciso “fechar a boquinha” para ouvir histórias, diz: “Silêncio”. A professora, meio desconcertada com a resposta fora do esperado, afirma: “Não. Eu precisei ler as palavras porque essa história é contada com as palavras. As palavras formam frases que formam essa história. Só que a gente conversou semana passada, tem como um autor inventar uma história na imaginação dele e fazer um livro todo só com imagens, sem palavras?” As crianças ficam na dúvida, mas algumas respondem que sim. Uma afirma que para ler deve-se “reparar as imagens”. Nesse momento, ensina-se nesse currículo: “Ah, repara os desenhos e através dos desenhos eu posso ler essa história? A gente lê imagens, a gente lê desenhos? Lê também! Os desenhos também podem contar uma história? Podem contar uma história. Então, vamos ouvir essa história que eu vou contar pra vocês. Vamos lá, então. Essa história se chama “O pintinho do Lelé”<sup>87</sup>. Quem será o Lelé na capa desse livro?” (Diário de campo, 04/05/2013). A professora exhibe as imagens para que as crianças construam, por meio delas, a história. Em vários momentos, é necessário fazer intervenções para direcionar a interpretação, que, no livro de imagens, parece mais aberta do que no livro em que o texto já está escrito.

O livro de imagens é um dos instrumentos utilizados pelo *dispositivo de antecipação da alfabetização* para efetivar seus objetivos, já que ele insere as crianças em relações que despertam o seu interesse pela leitura e pela escrita, fazendo com que elas mobilizem seus esforços para compreender os livros e inserir-se na cultura escrita antes mesmo de se alfabetizarem. Esses livros seduzem e inserem as crianças em relações de poder-saber que fazem com que o interesse pelo universo da leitura seja construído nos/as infantis. Também acionam a imaginação e o encantamento, comumente associados ao infantil. “A possibilidade de o livro de imagens poder contar uma história, de penetrar no mundo do encantamento, faz o tempo do real e da magia conviverem” (BELMIRO, 2014, s.p.), demandando modos de ser infantil que têm a imaginação como uma de suas características.

Nem todos/as os/as infantis, porém, aceitam facilmente a *posição de sujeito imaginativo/a* ensinada para eles/as por meio da literatura. Por serem subjetivados por múltiplos discursos, muitos/as deles/as apegam-se ao chamado real e nem sempre embarcam nas histórias contadas. Assim, quando se conta uma história na qual uma flor conversa, Karen afirma: “Mas flor não conversa”. Para garantir a *posição de sujeito*

---

<sup>87</sup> MENEZES, Silvana. **O pintinho de Lelé**. Belo Horizonte: Editora Abacatte,s/d.

*imaginativo* necessária tanto para a literatura como para o *dispositivo da infantilidade*, ensina-se: “Ah, na história pode tudo! Por que quem escreve usa o quê? Imaginação. E na nossa imaginação tudo pode?” (Diário de campo, 04/05/2013). A maioria concorda. Porém, quando se afirma que “Se o Luiz quiser escrever, inventar uma história que ele voa, que ele sobe na parede...”, Kauan interrompe e, acionando saberes aprendidos na mídia, se contrapõe afirmando que, nesse caso, “ele seria o homem-aranha”. Ao acionar a imaginação, o diálogo acerca de uma obra literária permite também que outros saberes emergam, possibilitando relações que, de modo geral, são silenciadas no currículo investigado.

A possibilidade de articular a literatura com a vida e com outros saberes faz também com que as crianças levem para a sala de aula livros de literatura que são comprados por seus familiares. Embora, de modo geral, considere-se que, nos meios socioeconomicamente desfavorecidos, a criança não tem “acesso a tais mediações culturais no meio familiar” (ALMEIDA, 2011, p. 32), na turma observada, era relativamente comum que as crianças levassem materiais literários adquiridos por seus familiares para a sala de aula. Yasmin, por exemplo, leva para a sala de aula e pede que a professora conte duas histórias: “A abelha Terência”<sup>88</sup> e “A Lagarta Gonsala”<sup>89</sup>. Ambas as histórias são lidas pela docente (Diário de campo, 04/05/2013; 07/05/2013, respectivamente). Karen leva o livro “Um grande susto”<sup>90</sup>, que também é contado pela professora (Diário de campo, 30/05/2013). Quando a professora vai contar a história “Zeropeia”<sup>91</sup>, Karen afirma: “Eu adoro essa história! Eu tenho ela lá em casa. Ela chama “Zeropeia” (Diário de campo, 28/08). Cabe registrar que Karen é uma das duas únicas alunas que termina o ano sem ser considerada pela escola como alfabetizada. Apesar disso, a aluna parece ter contato com livros fora do ambiente escolar, aprendendo a identificá-los e a gostar deles. Parece, então, não haver uma relação direta entre o gosto pela literatura e a alfabetização.

Cabe registrar que, se em outras pesquisas realizadas em meios socioculturalmente desfavorecidos, aponta-se que “para a maioria das crianças é a escola que supre a falta de livros e possibilita o contato com outros suportes da língua escrita” (BOSSI, 2000, p. 21), na escola investigada, as crianças têm acesso a outros

---

<sup>88</sup> BELL, Roberto. **A abelha Terência**. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

<sup>89</sup> BELL, Roberto. **A lagarta Gonsala**. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

<sup>90</sup> BRAIDO, Sueli. **Um grande susto**. São Paulo: FTD, 2006.

<sup>91</sup> SOUZA, Herbet de. **Zeropeia**. São Paulo: Editora Saraiva, 1999.

materiais escritos fora do contexto escolar. Talvez isso aconteça porque na comunidade em que fica a escola há uma preocupação familiar com a educação das crianças que faz com que as famílias mobilizem variados esforços para garantir o sucesso escolar de seus/suas filhos/as<sup>92</sup>. Além disso, nem sempre a escola conseguia suprir as demandas de garantir esse acesso aos materiais escritos. Embora na sala de aula isso fosse bastante enfatizado, a pouca utilização da biblioteca e a baixa possibilidade de levar livros para casa também fazia com que fosse necessário buscar outros materiais escritos. Essa pouca utilização deve-se ao fato de que, nos dois meses iniciais do ano letivo, a biblioteca estava sendo reformada. Posteriormente, ela entrou em atividade e as crianças puderam utilizá-la por cerca de um mês. Esse uso gera bastante alegria nas crianças e também conflitos quando não era possível pegar o livro desejado. Após o mês de maio, a biblioteca foi utilizada como “depósito” para guardar os uniformes que a Prefeitura disponibilizou para os/as alunos/as das escolas públicas municipais. No segundo semestre, a bibliotecária entrou várias vezes de licença médica, impossibilitando a ida à biblioteca. Assim, esse espaço foi pouco utilizado pelas crianças da turma investigada, o que não impedia a realização de um trabalho diário de contação de histórias, mas limitava as experiências de leitura das crianças e, talvez, incentivasse os familiares a buscarem livros para seus/suas filhos/as.

O ato de ouvir histórias quase diariamente também despertava muitas emoções nas crianças. Talvez porque, como argumenta Compagnon (2012), a literatura tem a capacidade de provocar “minha compaixão; quando leio eu me identifico com os outros e sou afetado por seu destino; suas felicidades e seus sofrimentos são momentaneamente meus” (COMPAGNON, 2012, p. 62). Isso era perceptível na sala de aula quando histórias eram contadas. O medo de que algo acontecesse com algum personagem, a preocupação quanto ao destino de outro, a alegria quando a história terminava em final feliz, a curiosidade para descobrir algum mistério mobilizavam as crianças da sala de aula, despertando nelas o interesse pelos livros lidos. Quando o lobo

---

<sup>92</sup> Além da compra de livros literários, outros fatos mostram essa preocupação da família com a escolarização de suas crianças. Havia a crença, por exemplo, de que a escola em que foi feita a pesquisa era a melhor da região, o que fazia com que algumas famílias usassem endereços falsos na hora do cadastro escolar para garantir a vaga de seus filhos/as (Conversa com a coordenadora da escola, 21/04/2013). Isso se evidenciava também pelo fato de várias crianças chegarem à escola em vans escolares, vindas de regiões mais distantes do bairro ou de bairros vizinhos. As crianças tinham, salvo raras exceções, materiais escolares comprados por seus familiares. Quase sempre, quando convocadas a ir à escola, as famílias compareciam, demonstrando interesse pelas trajetórias escolares das crianças.

mau ataca a Chapeuzinho cor de abóbora, no livro “Chapeuzinhos coloridos”<sup>93</sup>, Adryan se preocupa e diz: “Ai, minha nossa senhora, de novo não” (Diário de campo, 07/11/2013). No momento em que aparece uma assombração no livro “Sete histórias para sacudir o esqueleto”<sup>94</sup>, Fernando diz que o personagem é muito medroso porque ele foge em vez de enfrentar o fantasma. A professora questiona: “Você ia ficar?”. O menino diz: “Ia. Ia cortar ele na faca” (Diário de campo, 25/10/2013). O clima construído pela professora também contribuía para que as crianças se envolvessem com as histórias. Assim, no livro “O mistério da caixa vermelha”<sup>95</sup>, a professora começa a história dizendo: “Tem um mistério aqui”. Uma criança indaga, curiosa: “An!?!” (interjeição de espanto). A professora continua: “Vamos descobrir qual é o mistério?”. As crianças respondem em uníssono: “Vamos” (Diário de campo, 02/05/2013).

O encantamento e a emoção despertados fazem não somente com que as crianças se empolguem e se emocionem com as histórias, mas despertam também o desejo de contarem suas próprias histórias. Isso ocorre tanto por meio de situações propostas no currículo como quando a professora coloca em Luiz um avental de histórias. Nele, há uma floresta e os personagens da Branca de Neve nos bolsos para que o menino construa a narrativa. A professora pega uma cadeira e se assenta, dizendo que agora ela é uma rainha e Luiz será o professor para ele ver um pouco como ela sofre com a bagunça. As crianças riem. Luiz começa a contar a história, se divertindo bastante também. As outras crianças dão palpites na história sendo contada (Diário de campo, 10/07/2013). Em outras situações, são as próprias crianças que trazem o inusitado para o currículo, fazendo com o que o inesperado aconteça.

Assim, quando a professora conta a história “O pintinho de Lelé”, Gustavo fala: “Professora, eu posso falar uma coisa? Eu sei uma história. Eu queria contar hoje”. A princípio, a professora hesita, mas muda de ideia e deixa o menino falar. Ele vai para a frente da sala e a professora o ajuda a subir em uma cadeira. Ela comenta comigo: “Uh, olha o coração dele, ta assim, oh: batendo, batendo!”. O menino fica tímido a princípio, mas, em seguida, começa a contar a história aprendida:

---

<sup>93</sup> TORERO, José; PIMENTA, Marcus. **Chapeuzinhos coloridos**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

<sup>94</sup> LAGO, Angela. **Sete histórias de sacudir o esqueleto**. São Paulo: Companhia das Letras, s/d.

<sup>95</sup> PATERNO, Semiramis. **O mistério da caixa vermelha**. Belo Horizonte: editora Lê, s/d.

Era uma vez, o coelho e o seu macaco... Aí o coelho falou assim: oh seu macaco... Seu macaco, eu sei onde tem um lugar cheio de amendoim. Os dois vão procurar amendoim e o coelho pega o amendoim do seu macaco e sai correndo. E é por isso que o coelho está correndo até hoje do macaco. Fim”. As crianças aplaudem e pedem para contar histórias também (Diário de campo, 04/05/2013).

A escuta cotidiana de histórias desperta nas crianças o interesse de contar suas próprias histórias, trazendo para o ambiente escolar aquilo que ouviram e conheceram em outros espaços. A presença da literatura possibilita a emergência de outras histórias além daquelas planejadas pela docente no currículo escolar. Considerando que a contação de histórias “é uma arte que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa que aprecia narrativas, que queira se envolver com elas e que tenha voz e memória” (GROSSI, 2014, s.p.), o currículo parece, no encontro entre o *dispositivo de infantilidade e da antecipação da alfabetização*, produzir a *posição de sujeito criança contadora de histórias*. Porém, assim como “um leitor vive mil vidas antes de morrer” (MARTIN, 2007, p. 584), um currículo que trabalha com a literatura também disponibiliza múltiplas posições de sujeito a serem vividas pelos/as alunos/as e professoras. São as posições de sujeito disponibilizadas quando a literatura é utilizada para trabalhar diferentes disciplinas escolares que serão analisadas no próximo tópico deste capítulo.

## **6.2 A literatura infantil e o trabalho com as disciplinas escolares: desestabilizando o *dispositivo de antecipação da alfabetização*?**

Em um currículo no qual opera o *dispositivo de antecipação da alfabetização*, muitas vezes, há um predomínio de saberes e conhecimentos relativos ao “ensinar a ler e escrever” que faz com que saberes de outras disciplinas escolares sejam deixados de lado. No currículo investigado, em variados momentos, o predomínio das atividades de alfabetização fez com que saberes ligados à Geografia, História e Ciências fossem trabalhados de forma menos intensa ou que as atividades a eles relacionadas se caracterizassem mais como atividades de alfabetização<sup>96</sup>. Parece que essa ideia também aparece quando se utiliza a literatura para introduzir algum assunto relativo a essas disciplinas escolares. O caráter multifacetado da literatura, todavia, faz com que outras possibilidades apareçam nesse currículo.

---

<sup>96</sup> Isso foi discutido com mais detalhes no capítulo 5 desta tese.



Para introduzir o assunto “Brinquedos e brincadeiras”, um dos temas da apostila “O mundo ao meu redor”, utilizada para trabalhar Geo-História na sala investigada, a professora conta a história “O tempo da vovó”<sup>97</sup> (Diário de campo, 21/06/2013). Em seguida, ela apresenta como para-casa uma atividade que consiste em entrevistar pais e avós para ver as brincadeiras preferidas deles:

BRINCADEIRAS		
MARQUE UM ENCONTRO COM A VOVÓ E O VOVÔ. APROVEITE PARA ENTREVISTÁ-LOS SOBRE AS BRINCADEIRAS DE HOJE E AS DE ANTIGAMENTE. FAÇA O MESMO COM O PAPAI E A MAMÃE. ANOTE AS BRINCADEIRAS DE CADA UM NO QUADRO ABAIXO.		
B R I N C A D E I R A S	VOVÔ E VOVÓ	
	PAPAI E MAMÃE	
	EU	

Figura 9: Atividade da apostila “O mundo ao meu redor”

No dia seguinte, ela pede que Fernando faça o relato da história (Diário de campo, 22/06/2013). O menino relembra, com a ajuda de outras crianças, as brincadeiras do tempo da avó da história: polícia e ladrão, rouba-bandeira, peteca. As crianças relacionam a história lida com o que os avós e pais falaram sobre as brincadeiras do passado. Ao final, Fernando diz para Lucas: “a gente podia brincar de polícia e ladrão no recreio, né?”. Lucas concorda e chama outros colegas. Nesse currículo, o uso da literatura articula os saberes relativos à alfabetização aos saberes das outras disciplinas escolares. De modo semelhante, esse livro também se articula ao *dispositivo de infantilidade* que ensina que “criança gosta de brincar” e que “brincadeira é algo da fase infantil”. Afinal, avós e pais brincaram quando eram crianças e, ao suscitar essa discussão, o currículo proporciona que as crianças conheçam brincadeiras

<sup>97</sup> TEIXEIRA, Elisabeth; RIGUEIRA, Luciana. **O tempo da vovó**. São Paulo: Paulinas, s/d.

de outros tempos, fazendo com que assumam a *posição de sujeito infantis-brincantes*. Nesse processo, garante-se a perpetuação de certos elementos da chamada “cultura da infância” (SARMENTO, 2005), transmitidos de geração em geração por meio do dispositivo de infantilidade mobilizado pela literatura infantil.

Para trabalhar os animais, a professora também utiliza uma história: “Corpo de gente e corpo de bicho”<sup>98</sup> (Diário de campo, 28/06/2013). Ela inicia explicando: “Quem escreveu esse livro foi o Mick Hannigan e Britta Granstorm. Vamos lá, gente!” E começa a narrar a história:

Olhe no espelho. De que cor são seus olhos? Castanhos, azuis, verdes... Os olhos deixam a gente ver o mundo. Feche os olhos. Como é a sensação de não ver mais? Os olhos da lula gigante são grandes do tamanho de uma bola de futebol. Olha a lula gigante.

As crianças se espantam com o tamanho dos olhos e com outras informações a respeito dos animais narrados. A história prossegue com informações sobre a audição, o olfato, o cérebro, os músculos e os ossos de diversos animais. O livro traz também alguns comandos a serem executados pelo/a leitor/a que, posteriormente, são comparados com as informações do livro. Dessa maneira, em certo momento, pede-se: “Gritem bem alto!” As crianças gritam. “O ar fez as suas cordas vocais vibrarem. Agora, falem bem baixinho”. As crianças fazem barulhos, nem sempre tão baixinhos quanto sugere o livro.

Ao trazer para a sala de aula esses comandos, a literatura infantil gera um conflito com algumas das características do *dispositivo de antecipação da alfabetização* que opera com o *discurso pedagógico* e que preconiza que, para aprender a ler e a escrever, é preciso inserir-se nas regras disciplinares da escola. A literatura entra em conflito com esse dispositivo na medida em que proporciona, nesse currículo, a vivência de atitudes e comportamentos geralmente negados em outros momentos. Por meio dela, é possível escapar à disciplina e viver outras experiências. Nem sempre, porém, isso é feito de forma efetiva. Em outro momento, sugere-se no mesmo livro:

“Agora, pulem”. A professora sugere: “pode dar um pulinho e voltar pro lugar. Um pulinho só e voltar. Voltou pro lugar. Voltou pro lugar, Luiz! Luiz,

---

<sup>98</sup> MANNING, Mick; GRANSTROM, Brita. **Corpo de gente e corpo de bicho**. São Paulo: Ática, 2004.

ouve, ouve! Senta de novo! Suas pernas têm ossos e músculos fortes que ajudam vocês a andar, saltar, pular e correr”.

Se em certo momento a literatura possibilita o escape às normas, em outro, o modo como ela é trabalhada limita essas vivências, subordinando-a ao *dispositivo de antecipação da alfabetização*. Essa limitação não é vivida, porém, sem conflitos. Quando a literatura é escolarizada de maneira a ensinar determinados saberes, as crianças, várias vezes, protestam contra essa prática. Quando termina de contar a história “Corpo de gente e corpo de bicho”, a professora diz: “Eu vou dar uma atividade rapidão”. Lucas se opõe: “Ah, não, professora, faz brincadeira.” Ainda assim, a atividade é realizada. Quando, após contar a história “Zeropeia”, pede-se que uma ilustração seja feita, Karen protesta: “Ah, nem! De novo!” (Diário de campo, 28/08/2013). Apesar disso, em outros momentos, é possível notar as marcas que as diferentes histórias usadas com um fim pedagógico específico deixam nas crianças. Quando se pergunta, no dia 29/06/2013, qual foi a história escutada no dia anterior, as crianças se lembram de várias. Uma delas diz: “Nos tempos da vovó”. A professora corrige: “Não. Qual foi a de ontem”? Outra criança tenta: “A peteca sapeca”. A docente diz: “Não. A peteca foi terça-feira”. Eles tentam a do pintinho, a da musiquinha, do patinho. Uma criança fala: era uma que tinha vários bichos. A professora concorda: “Ah, ontem foi ‘Corpo de gente e corpo de bicho’”. Com base nessa recordação, a professora introduz outra atividade que trabalha os variados sentidos (tato, olfato, visão, audição e paladar).

Esse modo de usar a literatura na sala de aula diferencia-se daquele analisado no tópico anterior, já que aqui o texto é utilizado como pretexto (LAJOLO, 2009) para trabalhar determinado conteúdo. Esse aspecto vai ser criticado pelo *discurso do letramento literário* por ser considerado como operador de uma “inadequada escolarização da literatura” (SOARES, 1999, 25). De modo geral, essa escolarização inadequada é apontada quando se utilizam textos literários “para ensinar gramática ou inculcar valores morais” (LAJOLO, 2009, p. 103). No currículo investigado, não se procurava ensinar gramática, mas a literatura foi, algumas vezes, pretexto para trabalhar saberes de diversas disciplinas escolares. De modo semelhante, ela também foi usada para trabalhar questões relativas à alfabetização, o que mostra como a literatura tinha uma relação ambígua com o *dispositivo de antecipação da alfabetização*, pois, ao mesmo tempo, possibilitava que temas diferentes emergissem no currículo e era acionada para trabalhar essa mesma alfabetização. Foi o que aconteceu com uma

história do livro “Travadinhas”<sup>99</sup>. Essa história foi digitada e entregue para os/as alunos/as com o objetivo de trabalhar as diferenças de palavras com CH e com X.

O CHINÊS CHIQUE, DE CHAPÉU  
CHOCOLATE  
CHEGOU COM UM BICHO DE LUXO  
ESCORREGOU NA GRAXA E SE  
ESBORRACHOU  
NO CHÃO, MACHUCOU A COXA  
CHOCADO, TEVE UM CHILIQUE  
CHUTOU O LIXO E XINGOU O CHÃO.  
(Eva Furnari, Travadinhas, São Paulo: Moderna)

Apesar do objetivo explícito de trabalhar palavras com CH e com X, as crianças dão outros sentidos para o texto, mostrando como a literatura, mesmo escolarizada com objetivos diversos, ainda pode suscitar diversões e questionamentos múltiplos. Em um primeiro momento, elas se divertem quando a professora explica que se trata de um trava-língua e lê o texto bem rápido e enrolando a língua durante a leitura. Em outro momento, elas questionam porque a autora se chama Eva Formiga. Após serem instruídos sobre o nome correto, Fernando diz que ela tem um nome muito engraçado. Por fim, eles trazem outros temas para o currículo, como a dúvida de Julia Silva, que questiona se “chinês é um bicho” ou o protesto de Leandra por ter que desenhar um chinês em vez de uma chinesa (Diário de campo, 02/08/2013).

Percebe-se, assim, como a literatura faz com que outros temas estejam presentes no currículo, mesmo quando se pressupõe uma inadequada escolarização da mesma. Quando se trabalha o tema “Família” em Geo-história, temas diferentes aparecem. Ao contar a história “O mistério da mamãe”<sup>100</sup>, as crianças trazem exemplos de fatos que acontecem em suas famílias, levando informações de fora do espaço escolar para dentro da escola. Kaio conta do seu irmão que nasceu. A professora relata que, quando seu irmão mais novo nasceu, ela ficou com ciúmes. Mas aproveita para ensinar que a mãe “vai gostar [de você] do mesmo jeito. Mas, às vezes, Kaio, ela vai precisar dar uma atenção diferente para o bebê”. Gustavo também ajuda, dizendo que a mãe “Vai precisar da ajuda da gente”. A professora concorda e complementa: “Kaio, você vai ter que ajudar com as fraldas. O pai também vai participar da troca. Ajudar a

<sup>99</sup> FURNARI, Eva. **Travadinhas**. São Paulo: Editora Moderna, s/d.

<sup>100</sup> RIGUEIRA, Luciana; TEIXEIRA, Elisabeth. **O mistério da mamãe**. São Paulo: Paulinas, 2007.

tomar banho, a trocar fralda... Bebê sabe falar? Avisar à mamãe quando o bebê estiver acordado, chorando. Pajear o sono do bebê. Quando ele quiser mamadeira”. Julia Silva diz que ajuda a mãe brincando com o seu irmãozinho enquanto ela faz outras coisas. Karen diz que a mãe está grávida. Outras crianças dizem que é mentira (Diário de campo, 04/06/2013).

Ao trazer um tema do cotidiano infantil para a sala de aula, por meio da literatura, as situações e dramas infantis, como o ciúme pelo nascimento de um irmão, aparecem no currículo escolar. A literatura infantil assume outra de suas funções, qual seja: “se tornar espaço para a criança refletir sobre sua condição pessoal” (ZILBERMAN, 2009, p. 24). O *dispositivo de infantilidade* é acionado nesse momento para garantir que certo modo de viver a infância seja possibilitado, modo esse que preconiza a alegria e a vivência familiar sem conflitos como importantes.

O trabalho com o tema “família” também se relaciona ao terceiro modo como a literatura está presente nesse currículo: o trabalho com a diversidade. Esses modos serão explorados no próximo tópico deste capítulo, já que as possibilidades com a literatura são variadas no currículo escolar. Sendo assim, encerro esta parte com a musiquinha tantas vezes cantada pela professora ao finalizar a leitura de um dos livros e que já incitava para a possibilidade de sempre contar novas histórias no currículo escolar: “essa história, entrou por uma porta e saiu pela outra, quem não gostou que conte outra”.

### **6.3 Diversidade e literatura: preceitos morais no currículo do primeiro ano**

Famílias com organizações diversas, grupos étnicos minoritários, diferenças e discriminações de gênero e sexualidade, questões relativas às deficiências, aspectos característicos de diferentes grupos geracionais: essas são algumas das temáticas que, nos últimos anos, têm emergido na literatura infantil. Desde sua invenção, a literatura infantil tem servido para ensinar determinados comportamentos aos/às alunos/as nas escolas. “O *ama com fé e orgulho a terra em que nasceste* bilaquiano, o projeto ruralista de Thales de Andrade, e as histórias da conquista do Oeste que proliferaram contemporaneamente à construção de Brasília no planalto central” (LAJOLO, 1993, p. 69) são alguns dos elementos que a literatura infanto-juvenil brasileira já tentou ensinar para os/as alunos/as.

A vinculação com o ensino e com a infância, porém, faz com que, algumas vezes, à literatura infantil sejam “imputadas [...] as qualidades atribuídas à infância em geral, quais sejam: a menoridade, a inferioridade e o estágio de ‘ainda não’ literatura” (ZILBERMAN, 2009, p. 52). Por ter um público direcionado e por, às vezes, ser utilizada para fins didáticos, “a literatura infantil, desde seu princípio, empreende uma luta para ser autorizada como literatura” (FREITAS, 2014, p. 35). Apesar disso, na atualidade, a literatura tem sido acionada para trabalhar as temáticas relativas à diversidade na sala de aula. Ela tem se mostrado particularmente fecunda para trabalhar essas questões com as crianças.

No currículo investigado, alguns dos livros lidos abordavam a dimensão da diversidade ou suscitavam discussões que faziam com que esses temas aparecessem na sala de aula. É o que acontece com a temática “família”. Sobre esse assunto foram contadas as histórias dos livros “Um amor de família”<sup>101</sup>, “O mistério da mamãe” e “Tudo bem ser diferente”<sup>102</sup>. Além disso, outras histórias traziam modelos familiares, como “Homem não chora”<sup>103</sup> e “O grande rabanete”<sup>104</sup>. Em quase todas elas, o modelo familiar presente era o da família nuclear e heterossexual. Aparentemente, a única “perturbação” a esse modelo familiar refere-se ao livro “Tudo bem ser diferente”. Em certo momento do livro, ensina-se:



Figura 10: página do livro “Tudo bem ser diferente”

<sup>101</sup> ZIRALDO. **Um amor de família**. São Paulo: Melhoramentos, 1991.

<sup>102</sup> PARR, Todd. **Tudo bem ser diferente**. São Paulo: Panda Books, 2002.

<sup>103</sup> SOUZA, Flávio de. **Homem não chora**. Belo Horizonte: Editora Formato, 2009.

<sup>104</sup> BELINKY, Tatiana. **O grande rabanete**. Belo Horizonte: Moderna, 1999.

Ao ler essa história, a professora transforma as afirmativas do livro em perguntas que as crianças respondem. Assim, as afirmações “Tudo bem ter mães diferentes e “Tudo bem ter pais diferentes” foram transformadas em perguntas, respondidas afirmativamente pelas crianças. A professora exemplifica essa diferença, dizendo: “Eu sou mais alta que o meu marido. Nós somos diferentes”. As crianças fazem vários comentários relativos à altura. A história continua dizendo: “Tudo bem ser adotado”. Nesse momento, Kaio protesta dizendo que não está tudo bem em ser adotado. Gustavo explica que não está tudo bem “porque a gente gosta da mãe e do pai!”. A docente diz: “Ah! Não estou falando do seu caso não, porque o seu pai e a sua mãe puderam cuidar de você. Mas e uma criança que o pai e a mãe deles não puderam cuidar deles, aí uma mamãe e um papai, ou uma mãe só, ou dois papais ou duas mamães, resolveram adotar aquela criança com muito carinho, tudo bem?” As crianças concordam que, nesse caso, está tudo bem. As diferentes organizações familiares sugeridas pela docente não são comentadas pelas crianças.

Parece que, no comentário suscitado pelo livro lido, a temática da homossexualidade é tratada de forma naturalizada e apenas como uma entre várias possibilidades de família. Silveira e Kaercher (2013), ao analisarem livros de literatura infantil que tratam explicitamente de organizações de famílias homoparentais, notaram que, de modo geral, esses livros tratam a temática de forma “coloquial”, focando na felicidade das crianças que convivem nessas famílias em vez de aludirem a questões como direitos ou movimento LGBT. Há, assim, uma aproximação do modo como a literatura tem tratado a questão da diversidade cultural com formas de *multiculturalismo liberal-humanista* (SILVA, 2001), nas quais a diversidade é celebrada em vez de problematizada. Tratar a diversidade dessa forma faz com que “os outros”, ou seja, aqueles/as que não estão no centro das relações de poder, sejam vistos ora como “alguém a tolerar” (DUSCGATZKY; SKLIAR, 2011, p. 121), ora como “um sujeito pleno de um grupo cultural” (DUSCGATZKY; SKLIAR, 2011, p. 127).

Na primeira perspectiva, ao despolitizar a diferença e colocar a discussão em termos de “respeito e tolerância”, ensina-se que os outros existem, mas não se explica como eles se tornaram “outros” e porque é preciso que suas diferenças sejam aceitas na sociedade atual. Ao apresentar variadas diferenças e afirmar que não existe nenhum problema com elas, o livro “Tudo bem ser diferente” as iguala e não propõe uma problematização para entendermos o que fez com que, em algum momento, essas diferenças fossem consideradas como algo inadequado. Já na perspectiva do outro como

sujeito pleno de um grupo cultural, as diferenças são resultado de padrões existentes em dada cultura e que, por isso, não seria possível modificá-las ao problematizá-las. As diferenças são consideradas “absolutas, textuais, plenas e as identidades se constroem em únicos referenciais” (DUSCGATZKY; SKLIAR, 2011, p. 127). Novamente, há pouco espaço para problematização e para a discussão das bases de poder que fizeram com que dado grupo fosse considerado diferente. A opção por tratar a diversidade dessa forma no currículo talvez se articule ao *dispositivo de infantilidade* que atua no sentido de *proteger as crianças de temas polêmicos*. No currículo investigado, essa talvez tenha sido a modalidade adotada.

Entretanto, como as crianças, muitas vezes, escapam a esse dispositivo, em outras situações, elas demonstram ter experiências que vão além daquelas presumidas nos livros infantis e no currículo investigado. Quando, em um livro de parlendas<sup>105</sup>, uma delas afirma que “O galo e a galinha/foram à festa em Portugal/ o galo foi de saia/e a galinha de avental” (Diário de campo, 01/08/2013), Maria diz: “Eu tenho um primo que veste de mulher”. Ainda que a fala da aluna não seja retomada nem tenha maiores repercussões, ela demonstra como as crianças têm saberes que vão além daqueles apresentados nos livros de literatura que operam com a ideia de que seria preciso proteger a infância de determinadas temáticas. Parece circular nesse currículo alguns discursos pedagógicos que marcam os/as infantis como não sendo suficientemente capazes de compreender certos assuntos, ainda que eles/as tragam para o currículo informações relativas a esses temas. Ignora-se isso nesse currículo, que opera de forma adultocêntrica, no “afã por colocar a infância em um mundo paradisíaco” (SANTOMÉ, 1995, p. 163). Nesse processo, temáticas relevantes no âmbito social e que fazem parte do cotidiano infantil são deixadas de lado.

Outros temas próximos das vivências infantis, porém, são incluídos nesse currículo por meio dos livros de literatura infantil. É o caso, por exemplo, da presença de personagens avós nesses livros. Fernandes (2013) constata que eles/as estão cada vez mais presentes nos livros de literatura infantil. Além disso, eles/as também estão presentes nas vidas das crianças da turma investigada, pois muitas delas ficavam com seus/suas avós enquanto seus pais trabalhavam, sendo que essas eram figuras familiares muito presentes no cotidiano da escola. Nesse sentido, havia uma divergência no modo como esses eram apresentados nos livros lidos na sala de aula e as avós com que elas

---

<sup>105</sup> ALMEIDA, Theodora. **Quem canta seus males espanta 2**. São Paulo: Caramelo, 2000.



tinham contato. Na história “O grande rabanete”, o avô e a avó são representados como dois idosos que vivem ao lado de seu neto, sua neta e seus animais de estimação. O mesmo ocorre em “O tempo da vovó”, sendo acrescido a isso o fato de que, nesse caso, como em outros livros de literatura infantil, “a figura do velho aparece como contador de histórias vivenciadas ou inventadas, valorizando a velhice como fonte de sabedoria para as crianças” (FERNANDES, 2013, p. 1111).

Esse modo de narrar a velhice, porém, entra em conflito com as avós reais que frequentam o espaço escolar. A avó de Eric, por exemplo, causa estranheza naquele currículo por ser “toda tatuada” (Diário de campo, 30/05/2013). A avó de Karen é confundida com sua mãe em função de, aparentemente, ser bastante jovem (Diário de campo, 28/04/2013). Essas avós fogem ao padrão estabelecido pelo currículo operacionalizado pela literatura infantil. De modo semelhante, a própria ideia de pessoas velhas que circula nesse currículo também não é aceita facilmente pelas crianças. Na história “O sapato de miava”<sup>106</sup>, a personagem idosa é chamada de “Dona Velha”. Leandra diz: “Dona velha! Que preconceito!” (Diário de campo, 28/08/2013).

Cabe, porém, refletir sobre o motivo pelo qual a menina considera que o fato de chamar alguém de “velha” seja preconceituoso. Talvez ela faça isso em função da emergência que tem acontecido na contemporaneidade de novos termos para se referir às pessoas nessa fase da vida. Em vez de velhos/as, eles/as passam a ser identificados como idosos/as ou como pertencentes à terceira idade (PEIXOTO, 1995). Esses termos trazem as marcas de um *discurso sobre a velhice* que diferencia aqueles/as que envelheceram (e que ficaram dependentes fracos, senis) daqueles/as que estão entrando em outra etapa da vida que não traz marcas negativas, mas que apresenta novas possibilidades. Leandra parece operar com essa lógica ao achar preconceituoso o fato de o livro tratar uma personagem como velha. Por essa razão, é interessante verificar como um discurso que trabalha explicitamente com a diversidade é considerado pelos/as infantis como preconceituoso.

Talvez isso também ocorra porque a diversidade é tratada nessas histórias como um dado natural e não como uma construção histórica permeada pelas relações de poder. O tratamento dado a ela é pouco problematizador. Isso é perceptível na história “Tudo bem ser diferente” em que “diferentes diferenças” são tratadas de forma semelhante. Assim, “usar óculos, ter rodas ou dançar sozinho” são apresentados como

---

<sup>106</sup> ORTHOF, Sylvia. **O sapato de miava**. São Paulo: FTD, 2007.

diferenças equivalentes, que devem ser tratadas igualmente. Por meio do princípio do respeito, considera-se que “tudo bem” ter tanto características pessoais distintas como ter uma minhoca como animal de estimação ou ser tímida, como fazer parte de grupos etnicorraciais que historicamente gozam de menos prestígio na sociedade. Não há problema em ter essas diferenças, mas também não se suscitam discussões mais aprofundadas sobre as situações de desigualdade existentes.

Por meio dos livros de literatura infantil disponibilizados nesse currículo, ensina-se que as crianças devem “respeitar a diferença”. Estabelece-se a norma de que as crianças devem respeitar os outros e serem respeitadas, apesar de suas diferenças. Os livros de literatura são usados como um “dos instrumentos que têm servido à multiplicação da norma em vigor” (ZILBERMAN, 2009, p. 23). Considerando que “a experiência e o exemplo guiam a conduta melhor do que as regras” (COMPAGNON, 2012, p. 39), os livros infantis buscam as cores, as trocas divertidas, os jogos com palavras para governar condutas infantis de maneira que eles/as aprendam o respeito pelos diferentes. A literatura é considerada como um artefato que, “em movimentos de ajustes sutis e constantes, tanto gera comportamentos, sentimentos e atitudes quanto, prevendo-os, dirige-os, reforça-os, matiza-os, atenua-os; pode revertê-los, alterá-los” (LAJOLO, 1993, p. 26). Esse artefato é convocado, então, para ensinar como lidar com a diferença, sem problematizá-la, mas também sem discriminá-la. Ocorre, portanto, uma atualização do caráter moralizante da literatura infantil. Se, no passado, ela era acionada para construir o amor pela pátria, a obediência aos mais velhos e o apreço pelo mundo adulto, hoje, ela é convocada para governar infantis para que, desde o início de sua escolarização, aprendam a respeitar as diferenças e conviver com elas, amenizando conflitos e construindo modos de ser e estar no mundo.

O vínculo da literatura com os modos de subjetivação infantis é, assim, evidente. No currículo investigado, ela se articulava ou disputava espaço com os dois dispositivos aqui analisados, produzindo infantis que tinham marcas distintas. Essas marcas, às vezes, iam na mesma direção, mantendo certas características construídas na Modernidade pelo *dispositivo de infantilidade*. Em outros momentos, iam em sentidos opostos, atuando na produção de um/a infantil que precisa se alfabetizar e se letrar o quanto antes. Isso gerava conflitos tanto no currículo escolar como nas posições de sujeito demandadas. Por esse motivo, a literatura aparecia também como campo fértil para transgressões e modos de pensar distintos daqueles engendrados pelos *dispositivos de infantilidade e de antecipaçaõ da alfabetizaçaõ*. Assim, a literatura infantil

disponibilizava diferentes vivências e posições de sujeito para os/as infantis. Ela deixava marcas nos modos de ser de professora e alunos/as no currículo investigado. Afinal, como ensinava outra musiquinha cantada pela professora ao término de cada história: “a historinha divertida que acabamos de ouvir, vai entrar em nossas vidas, quem quiser pode aplaudir”.

### **PARTE 3**

## **MODOS DE SUBJETIVAÇÃO E O CURRÍCULO DO PRIMEIRO ANO: QUE SUJEITO ESSE CURRÍCULO QUER?**

## 7 TECNOLOGIAS DE GÊNERO, *DISPOSITIVO DE INFANTILIDADE E ANTECIPAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO*: CONFLITOS NA PRODUÇÃO DE CORPOS GENERIFICADOS

Ai, palavras, ai, palavras,  
que estranha potência, a vossa!  
Ai, palavras, ai, palavras,  
sois de vento, ides no vento,  
no vento que não retorna,  
e, em tão rápida existência,  
tudo se forma e transforma!  
(MEIRELES, 1977)

No *dispositivo de antecipação da alfabetização* as palavras têm um papel central. É a leitura delas que se deseja ensinar, ainda que com o objetivo maior de compreender os textos. É a sua escrita que se quer proporcionar, com a intenção de que, no futuro, os/as alunos/as possam escrever seus próprios textos. “Escrever palavras alfabeticamente<sup>107</sup>” é uma das capacidades que se espera, conforme as Proposições Curriculares para a Rede Municipal de Belo Horizonte, que seja consolidada<sup>108</sup> ao final do 1º ano. Também se espera que as crianças sejam capazes de “Reconhecer palavras globalmente”<sup>109</sup> e “Decodificar palavras”<sup>110</sup>. Uma grande parte do trabalho desenvolvido na sala de aula investigada foi feito para garantir que os/as alunos/as compreendessem como as palavras devem ser escritas e lidas em Língua Portuguesa. Listas de palavras de um mesmo campo semântico, reflexão sobre como escrever palavras de uma parlenda, escrita de títulos de histórias escutadas, associar palavras a desenhos e trabalho com algumas sílabas específicas são algumas das atividades proporcionadas nesse currículo a fim de atingir esses objetivos.

O ensino das palavras era, portanto, um dos procedimentos acionados pelo *dispositivo de antecipação da alfabetização* para produzir o/a *infantil alfabetizado*. Esse dispositivo atuava em múltiplas direções, acionando estratégias diversas e articulando-

---

<sup>107</sup> Escrever palavras alfabeticamente significa grafá-las usando os princípios fonéticos da Língua Portuguesa, ainda que as convenções ortográficas não sejam respeitadas.

<sup>108</sup> As proposições curriculares da Rede Municipal de Belo Horizonte definem que algumas capacidades deverão ser introduzidas em dado ano escolar, outras deverão ser trabalhadas (o que implica a retomada e o trabalho sistemático com as mesmas) e algumas deverão ser consolidadas. Uma habilidade/capacidade consolidada refere-se àquilo que se espera que o/a aluno/a consiga realizar sozinho dentro daquele período de tempo.

<sup>109</sup> Reconhecer palavras globalmente significa ler uma dada palavra sem precisar reconhecer todas as sílabas e letras que a compõe.

<sup>110</sup> Decodificar palavras implica interpretar os sinais gráficos que compõe uma palavra.

se com outras tecnologias a fim de atingir seus efeitos. Neste capítulo, analiso como as práticas de alfabetização operacionalizadas pelo *dispositivo da antecipação da alfabetização* e pelo *dispositivo de infantilidade* articulam-se à *tecnologia do gênero* para produzir sujeitos generificados. Nesse sentido, havia uma articulação entre o *dispositivo de antecipação da alfabetização* e o *dispositivo de infantilidade* que, desde a Modernidade, também tem operado para produzir infantis que se diferenciem como meninos e meninas.

O termo “tecnologia do gênero” é aqui utilizado como o faz Lauretis (1994), que, baseada na perspectiva foucaultiana, entende tecnologia como um dos instrumentos que opera – ao lado dos discursos e das relações de poder – na produção de subjetividades. Assim, a “tecnologia do gênero” é um mecanismo que aciona técnicas, procedimentos, práticas e discursos para produzir sujeitos que se identifiquem como homens e mulheres, meninos e meninas (LAURETIS, 1994). Nessa perspectiva, considero que o currículo do primeiro ano – ao articular o *dispositivo de infantilidade* e o *dispositivo da antecipação da alfabetização* – se constitui em um dos espaços no qual a tecnologia de gênero é operacionalizada. Afinal, o gênero é “produto de diferentes tecnologias sociais, como o cinema, por exemplo, e de discursos, epistemologias e práticas críticas institucionalizadas, bem como das práticas da vida cotidiana” (LAURETIS, 1994, p. 208). O currículo é, certamente, um dos espaços que produz modos de ser e viver generificados.

De modo geral, a palavra e a linguagem são entendidas na escola em uma perspectiva essencialista, segundo a qual se “supõe a existência de um elo natural, ou de uma correspondência divina, entre as esferas da ‘palavra’ e da ‘coisa’” (CORAZZA, 2000, p. 90, grifo do autor). Porém, como afirma Meireles (1977), as palavras têm uma “estranha potência”. Essa potência vem do caráter constitutivo que as palavras adquirem e que extrapolam o sentido meramente constatativo. Ao ensinar a escrever e a ler palavras no currículo do primeiro ano do ensino fundamental, não se ensina apenas como grafar ou decifrar uma cadeia sonora. Ensina-se a compreender o mundo de determinada forma.

No caso aqui analisado, considero que a inserção das crianças no mundo da escrita, por meio do processo de alfabetização, ensina-as a ler e a escrever o mundo com base em uma divisão generificada, pois, ao ensinar a ler e a escrever, faz-se isso dando acesso a determinados significados que são permeados pelas relações de gênero existentes em nossa sociedade. As palavras são aqui entendidas como um dos elementos

da linguagem que, associado a outros, constitui sentidos que ensinam a ler o mundo de determinada forma. Conforme Larrosa e Skliar (2011, p. 28), ao se falar sobre linguagem, é importante considerar que “o que existe é sempre mais de uma língua, o que existe são línguas particulares, idiomas”. Assim, alfabetizar em Língua Portuguesa pode significar, por exemplo, ensinar a pensar o mundo em uma lógica binária que o divide em dois gêneros, masculino e feminino, pois nossa Língua não dá acesso a algo que seja de um gênero neutro (como ocorre em outras línguas)<sup>111</sup>. O processo de ensino e aprendizagem da língua escrita está, portanto, permeado por enunciações generificadas e generificantes.

Dessa forma, mostro, neste capítulo, como o acesso ao mundo das palavras escritas se faz no currículo do primeiro ano do ensino fundamental por meio de um processo generificado e generificador. Compreendo gênero como uma tecnologia de governo que incide sobre alunos/as e professores/as, construindo seus corpos e diferenciando-os como meninos e meninas, homens e mulheres. Nesse processo, a *tecnologia do gênero* aciona uma série de técnicas que constituem alunos/as e professoras como sujeitos generificados.

Parto do pressuposto, então, de que as práticas cotidianas operacionalizadas por esses dois dispositivos no currículo investigado se caracterizam como um dos modos de produzir corpos meninos e corpos meninas e posições de sujeito diferentes a serem ocupadas por eles/as em função de seu gênero. Entender o gênero como uma tecnologia significa compreendê-lo como algo que se constitui não por meio de aspectos biológicos, mas por meio de variadas relações de poder-saber, discursos, dispositivos e estratégias (BUTLER, 2003). Sendo assim, o argumento aqui desenvolvido é o de que a articulação do *dispositivo de infantilidade* com a *tecnologia do gênero* é operacionalizada no currículo que opera com o *dispositivo da antecipação da alfabetização* por meio de *técnicas de distinção*, que separam “coisas de meninos de coisas de meninas”, geralmente infantilizando-os/as, e *técnicas de responsabilização*, que responsabilizam professoras, alunos/as e famílias a assumirem certas funções tendo em vista o seu gênero, com implicações tanto no processo de alfabetização como na construção do gênero de meninos/as e professora.

---

<sup>111</sup> Línguas como o Inglês e o Alemão, por exemplo, não operam dividindo quase todas as palavras em dois gêneros (LAURETIS, 1994). Em Língua Portuguesa, há poucas palavras que têm um “gênero neutro” e essas palavras são, geralmente, precedidas de um artigo masculino.

Para mostrar como isso ocorre, este capítulo se divide em três partes. Na primeira, analiso como saberes relativos às desinências nominais no ensino de palavras, por meio da *técnica de distinção*, instituem posições de sujeito diferentes para meninos e meninas, homens e mulheres. Na segunda, mostro como gestos, atitudes, cores e organização espacial atuam na construção de distinções e de corpos nomeados como masculinos e femininos. Por fim, na última parte, analiso como a *técnica da responsabilização* atua tanto no sentido de afirmar certas normas de gênero como no sentido de desestabilizá-las, ao permitir que discursos emergentes associados ao feminismo apareçam no currículo escolar.

### **7.1 A *técnica da distinção* no currículo para o ensino das palavras e da linguagem generificada**

No currículo investigado, para explicar como devem ser usados os artigos e as desinências nominais na Língua Portuguesa, ensina-se que “classificamos as pessoas em masculino e feminino. Nós temos o gênero masculino e feminino. As palavras também podem ser classificadas em masculino e feminino” (Diário de campo, 29/08/2013). Para explicar essa regra gramatical, aciona-se a *técnica de distinção* que afirma que os seres têm dois gêneros. Em um processo que desconsidera que a língua é uma invenção humana que atende a determinados interesses (BAGNO, 2006), parte-se do princípio de que os indivíduos são, naturalmente, cindidos em dois sexos. A língua serviria para constatar essa realidade e expressá-la de determinada forma. Contudo, quando se ensina esse modo de funcionamento da Língua, o que está sendo feito é a inserção dos seres em relações de saber-poder que os constroem com dadas características. Nesse sentido, o poder opera “na própria produção dessa estrutura binária entre ‘homens’ e mulheres” (BUTLER, 2003, p. 8).

Nesse processo, naturalizam-se as diferenças entre homens e mulheres ao ignorar-se que elas são construídas quando se marca a diferença linguisticamente. Desconsiderando-se que “as palavras, como as ideias e as coisas que elas pretendem significar, têm uma história” (SCOTT, 1995, p. 71), estabelece-se uma divisão que faz com que o sexo seja encarado como estando antes do processo discursivo que o demarca. Desconsidera-se, nesse contexto, que colocar a dualidade do sexo “num domínio pré-discursivo é uma das maneiras pelas quais a estabilidade interna e a estrutura binária do sexo são eficazmente asseguradas” (BUTLER, 2003, p. 25). Além



disso, ao diferenciar palavras masculinas de femininas, ensina-se também que posições de sujeito podem ser ocupadas por aqueles/as que são considerados homens ou mulheres. Na turma investigada, após a explicação com que iniciei este tópico, são citadas algumas palavras que devem ser classificadas como masculinas ou femininas. No conjunto de palavras masculinas temos “pai, primo, padrinho e cavalheiro”. Já no bloco das palavras femininas, temos “mãe, prima, madrinha e dama”. *A construção de pares binários* é um dos procedimentos acionados pela *técnica de distinção* para reforçar o discurso de que as pessoas – e as palavras – são divididas em dois gêneros.

No contexto das práticas de alfabetização operacionalizadas pelo *dispositivo de antecipação da alfabetização*, outras enunciações ajudam a reforçar a compreensão de que o mundo das palavras – assim como o “mundo real” – é generificado. Para escrever o número ordinal “nona”, é feito o nove com a letra “A”. Explica-se para as crianças que “a palavra é feminina, por isso coloca o A. Se fosse masculina, ia colocar o O” (Diário de campo, 09/05/2013). Em um exercício de completar a frase “A \_\_\_\_\_ come milho”, as crianças tentam várias hipóteses: pintinho, pintinha, galo, pato. Após várias tentativas, uma delas responde o que era esperado: galinha. Esclarece-se, então, o motivo pelos quais as outras possibilidades não eram corretas: “O ‘A’ serve para palavras no feminino” (Diário de campo, 30/05/2013). Quando Fernando questiona se pode escrever “cavala” em outro exercício de completar frases, ensina-se: “Não, a mulher do cavalo é a égua” (Diário de campo, 29/06/2013).

A definição de posições de sujeito para homens e mulheres fica mais evidente em outras situações desse currículo, nas quais a alfabetização é utilizada para constituir certas relações de poder que definem posições de sujeito a serem ocupadas por homens e mulheres. É o caso, por exemplo, da atividade a seguir, na qual se deveria colocar o que cada profissional faz, refletindo acerca da forma como cada palavra deve ser escrita.

PREENCHA OS QUADRINHOS.

PROFISSÃO	O QUE FAZ
	TRATA DOS DENTES
JARDINEIRO	
	ENSINA OS ALUNOS
ENFERMEIRA	
	ATENDE TELEFONES E FAZ LIGAÇÕES

Figura 11: Atividade sobre profissões da apostila “O mundo ao meu redor”

Após discutir que dentista é quem cuida dos dentes e que a função do jardineiro é cuidar do jardim, pergunta-se “quem ensina os alunos?”. As crianças respondem: “A professora”. Acionando mais uma vez a *técnica da distinção*, explica-se: “professor, gente, porque quando a gente quer... para se referir a homem e mulher a gente usa o masculino”. Se em outros momentos a *técnica de distinção* era acionada por meio do procedimento de distinção das palavras masculinas e femininas, aqui ela é acionada pelo *procedimento do masculino genérico*. Esse é um dos procedimentos mais recorrentemente acionados quando se pretende utilizar a linguagem para excluir as mulheres. Ele funciona como um procedimento da *tecnologia de gênero* que se articula ao *dispositivo de infantilidade* para produzir infantis-mulheres e mulheres-infantis que aprendam a se ocultar ante à figura masculina.

Como aponta Louro (1997a, p. 65-66), “uma das primeiras e mais sólidas aprendizagens de uma menina, na escola, consiste em saber que”, quando se usa o masculino genérico, “ela deve se sentir incluída” (LOURO, 1997a, p. 66, grifo da autora). Por meio desse procedimento, ensina-se que aquele que conta na espécie humana é o masculino. Porém, “a linguagem no masculino não é um ‘reflexo do real’; é uma criação linguística intencionalmente política” (FURLANI, 2005, p. 71). Nesse sentido, ao associar-se uma prática de alfabetização às relações de poder que têm colocado mulheres/meninas em segundo plano, a linguagem atua no sentido de estabelecer posições de sujeito para elas.

No caso específico desse exemplo, estabelece-se uma posição de sujeito para “o professor”. Ele é quem “ensina as crianças”. Ainda que, no Brasil, a maior parte das

pessoas que atuam como docentes sejam consideradas mulheres<sup>112</sup>, esse currículo usa o *masculino genérico* para se referir a quem realiza a função de ensinar. Como aponta Louro (1997b), no século XIX – quando pessoas consideradas homens eram maioria no ensino fundamental – a principal enunciação para se referir a eles focava na sua capacidade de ensinar. Quando pessoas consideradas mulheres passam a assumir essa função, substitui-se essa enunciação por outras que as vinculam à capacidade de carinho, afeto e cuidado.

O prosseguimento da atividade narrada anteriormente também permite compreender como, nesse momento no currículo, vincula-se a mulher, e não o homem, às atividades de cuidado. Ainda que se ensine que quando queremos nos referir a algo que é feito pelos ditos dois sexos usamos o masculino, o quadrinho seguinte aponta a palavra “enfermeira”, no feminino, para falar acerca dessa profissão. De modo geral, a enfermagem – assim como o magistério – é associada às mulheres. Por ser uma profissão vinculada ao cuidado, estabeleceu-se historicamente que ela é mais adequada para pessoas consideradas do sexo feminino (MEYER, 1996). No currículo investigado, é justamente essa a associação criada, já que a resposta considerada correta para preencher o quadrinho é a que a enfermeira “cuida dos doentes”. As tentativas de acerto das crianças vão na mesma direção, pois Maria afirma que a enfermeira “cuida dos dentes” e Luiz diz que ela “cuida dos machucados”.

A linguagem atua aqui para estabelecer que, se o professor – no masculino – é aquele que ensina, a enfermeira – no feminino – é aquela que cuida. Marca-se um lugar para mulheres e homens, o que mostra que “a linguagem não designa palavras, mas sistemas de significação” (SCOTT, 1995, p. 81). Tal linguagem, ensinada na escola desde muito cedo, reforça certas posições conforme o gênero. Afinal, “se repetimos uma coisa várias vezes, ela se torna normal. Se vemos uma coisa com frequência, ela se torna normal” (ADICHIE, 2014, p. 17). Se desde o currículo da alfabetização aprendemos na escola que há profissões e características tidas como femininas e outras como masculinas, não aprendemos a problematizar tais categorizações. Elas se constituem como verdades em nosso modo de agir no mundo. Ensinam-nos a ler esse mundo de forma generificada. Isso tem efeito naquilo que meninas e meninos aprendem, já no

---

<sup>112</sup> Dados do questionário da Prova Brasil mostram que dentre os/as docentes que atuam até o 5º ano do ensino fundamental, 10% se classificam como sendo do sexo masculino e 90% do sexo feminino. Disponível em: < <http://www.qedu.org.br/brasil/pessoas/professor>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

início da escolarização básica, que podem e devem ser e fazer. Isso pode limitar possibilidades para algumas/alguns e aumentar possibilidades para outros/as.

Pesquisas como a desenvolvida por Sales (2010) evidenciam como, em função de discursos generificados que circulam em nossa sociedade, certos campos profissionais (como a engenharia e a eletrônica) são ocupados por homens, enquanto profissões vinculadas ao cuidado e à atenção são mais procuradas por mulheres. Esse processo – que não se dá sem resistências, como evidenciado pela autora, – atua na manutenção de certas desigualdades de gênero. Pode-se inferir que ele começa muito antes da escolha pelas profissões e que, por meio de exercícios simples como o aqui analisado, são ensinados padrões generificados para as crianças que podem ter influência nos seus modos de ser e agir ao longo da vida. É assim que o ensino das palavras se vincula, sutilmente, às relações de poder e à *tecnologia de gênero*.

É claro que esse processo de ensino da linguagem generificada não se faz sem conflitos. Mostrando como as definições gramaticais são arbitrárias, algumas vezes as crianças confundem os sentidos nesse currículo, apresentando outras possibilidades de pensar o “mundo das palavras e dos gêneros”. Na atividade analisada anteriormente, Adryan me pergunta se é para escrever professor ou professora. Eu digo que a docente orientou a escrever “professor”. Ele me pede para escrever professora. Eu pergunto o motivo e ele diz que é porque não sabe escrever “professor”. Talvez, de fato, a criança em questão não tenha ainda aprendido a pequena diferença que existe entre as duas palavras. Talvez seja apenas a ideia de uma distinção generificada das palavras que não tenha sido ainda compreendida pela criança. Ou talvez sua recusa em escrever “professor” se deva ao fato de que, na esfera escolar em que ela está inserida, não há professores lecionando e, sim, professoras. De todo modo, evidencia-se aqui o caráter construído da linguagem, sua mobilidade e as múltiplas possibilidades que se apresentam. Ainda que se designe uma posição e uma palavra para expressar essa posição, a recusa do aluno mostra que há outras possibilidades para pensar a linguagem, mesmo operando dentro da lógica binária ensinada nesse currículo.

Na mesma direção, Brenda problematiza a linguagem e seu vínculo com o gênero ao dizer que “a fêmea do elefante é a alefante” (Diário de campo, 30/05/2013). O “erro” que a aluna comete de “generificar” a palavra em seu começo em vez de no final mostra como a linguagem pode ser múltipla e como devemos estar dispostos/as a criar outros sentidos para as palavras. Ainda que, mais uma vez, opere-se dentro da lógica binária de dois gêneros, essas pequenas brincadeiras com as palavras mostram

como é importante estarmos atentos/as “para desconfiar de todos aqueles que querem nos incluir em sua realidade, com pretensões de ser a única realidade; em seu mundo, com pretensões de ser o único mundo; em sua linguagem com pretensões de ser a única linguagem” (LARROSA; SKLIAR, 2011, p. 17).

A linguagem – assim como as posições de sujeito que ela produz e disponibiliza – “vaza”, e está sempre aberta a mostrar outras possibilidades. No currículo investigado, essa linguagem é articulada à *tecnologia de gênero* para produzir posições de sujeito. Porém, essa tecnologia vai além das palavras que se quer ensinar. Ela incide sobre outros aspectos do currículo, tanto no sentido de reforçar binarismos como no sentido de mostrar possibilidades de existência para além dos sentidos usuais. Assim, a *técnica de distinção* é acionada no currículo investigado também para produzir corpos considerados femininos e masculinos, como mostro no próximo item.

## **7.2 As cores do gênero: *técnica da distinção* para produção de corpos generificados**

Apresentar certas práticas, atitudes e características como sendo de meninas e outras como sendo de meninos é algo comum em currículos de diferentes níveis de ensino, como mostrado por diversas pesquisas, tanto as desenvolvidas no GECC – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículos e Culturas da UFMG, do qual faço parte –, que investiga escolas do Estado de Minas Gerais, como aquelas realizadas em outros estados brasileiros. Essas pesquisas mostram, por exemplo, que, para as meninas são destinadas princesas como tema de cadernos, mochilas, lápis e outros artefatos; para os meninos, super-heróis (CARVALHAR, 2009). Meninos são chamados de “mulherzinha” por ter voz fina ou por seguirem as regras escolares (REIS, 2011); meninas são chamadas de maria-homens quando se vinculam a práticas tidas como masculinas (ALTMANN; SOUZA, 1999). Bonecas e ursos como brinquedos de menina; carrinhos e bolas como brinquedos para meninos (FINCO, 2004). Repressão por chorar para meninos (SALES, 2010); autorização e recomendação somente para as meninas e professoras para serem emotivas e afetivas (PARAÍSO, 2010c). Ser considerada fofoqueira ou faladeira se for uma menina; ter mais dificuldade para se expressar oralmente caso seja um menino (DAL’IGNA, 2005). Ter como natural o fato de não gostar de futebol se for menina e ser considerado estranho se não gostar dessa prática esportiva se for menino (REIS, 2011). Esses são alguns dos efeitos da *tecnologia*

*de gênero* acionada em currículos escolares de diferentes níveis de ensino, analisados por diferentes pesquisadoras e que mostram como esse se constitui em um artefato generificado.

No currículo investigado para esta tese, essas diferenciações também se apresentavam. As diferenças entre meninos e meninas eram nomeadas, vividas e, até certo ponto, incentivadas. Cores, esportes, choro, entre outros acontecimentos eram significados de acordo com uma norma de gênero que opera no sentido de estabelecer uma cisão dos corpos em dois gêneros. No currículo investigado, a *técnica de distinção* opera, produzindo corpos tidos como femininos e masculinos. Um dos procedimentos para isso consistia na identificação do seu corpo como sendo de um menino ou de uma menina, como pode ser visto na atividade a seguir.



Figura 12: Atividade sobre corpo da apostila “Meu corpo”

Atividades como essa evidenciam que o processo de construção do gênero passa pelo reconhecimento de que seu corpo se enquadra em determinadas normas que permitem identificá-lo como feminino ou masculino. Na atividade apresentada, aquilo que marca diferencialmente os corpos como masculinos ou femininos é o cabelo e o uso de acessórios (como o brinco na menina). Excetuando-se esses dois detalhes, os corpos são iguais. Nota-se, porém, um estímulo à produção de um corpo feminino que seja marcado pela preocupação com a aparência. As meninas parecem ser “educadas para cultivarem a beleza” (CARDOSO; PARAÍSO, 2015b, p. 161) desde os anos iniciais da escolarização, visando ao cuidado com os pequenos detalhes, como brincos e a

arrumação do cabelo. Isso ocorre não somente no ensino fundamental, mas também na educação infantil, como evidenciou Carvalhar (2009).

É possível perceber como o entendimento de um corpo como masculino ou feminino é “em si mesmo uma construção” (BUTLER, 2003, p. 27), feita por diferentes discursos, em diferentes momentos históricos. Isso não significa que o corpo seja como um “cabide de pé no qual são jogados diferentes artefatos culturais, especificamente os relativos a personalidade e comportamento” (NICHOLSON, 2000, p. 12). Pelo contrário, o corpo só existe porque os discursos o denominam dessa forma. Essa posição se contrapõe à ideia de um corpo natural, um organismo que pré-existe ao ato do discurso. Como afirma Butler (1998, p. 139), “esse ato de significação produz o corpo que, então, afirma encontrar antes de qualquer significação”, ou seja, os discursos que produzem os corpos tratam de ocultar esse processo de construção, fazendo com que se entenda o corpo como algo natural. Dessa forma, pode-se dizer que os “corpos na verdade carregam discursos como parte de seu próprio sangue” (PRINS; MEIJER, 2002, p. 163). No que concerne especificamente às relações de gênero, esse entendimento de corpo problematiza a noção de que o sexo seria anterior ao gênero, de que ele seria “aquilo que está fora da cultura e da história, sempre a enquadrar a diferença masculino/feminino” (NICHOLSON, 2000, p. 10). Por essa razão, “não se pode dizer que os corpos tenham uma existência significável anterior à marca de seu gênero” (BUTLER, 2003, p. 27). Sexo e gênero não seriam, então, diferentes, mas fariam parte de uma mesma cadeia discursiva que atua no sentido de produzir corpos diferenciados. No currículo investigado, a *tecnologia de gênero* aciona o *procedimento de identificação* para dotar corpos nomeados como masculinos ou femininos de determinadas características.

Além desse procedimento, outros são acionados para ensinar a identificar corpos como masculinos ou femininos. No currículo investigado, incentiva-se um *procedimento de modelagem dos corpos* para produzi-los. Na brincadeira da música “Tumbalacatumba”, canta-se: “Quando o relógio bate as onze, todas as caveiras fazem pose”. Nesse momento, instrui-se que as crianças façam “pose de meninos e pose de meninas”. As meninas fazem poses com a mão no rosto, meigas. Os meninos fazem poses de braços cruzados e cara de mau (Diário de campo, 02/05/2013). O corpo passa a ser usado para construir aquilo que se espera de um gênero. Dotam-se certos gestos de características associadas aos homens e às mulheres. Uma pose é construída e o corpo passa a ser considerado como masculino ou feminino. Isso evidencia como “as

propriedades do corpo – andar, sorrir, cavar, nadar – não são propriedades naturais, mas conquistas técnicas” (ROSE, 2001a, p. 169). O mesmo ocorre com as propriedades e características consideradas como sendo de um gênero. Elas são produzidas por meio do *procedimento da modelagem dos corpos* e da sua adequação a determinados padrões de gênero.

Além de *modelar o corpo*, era preciso colori-lo com determinadas cores. O *procedimento de usar cores distintas* – um dos mais comuns no que se refere aos meninos e às meninas – operava no currículo de diferentes formas. A diferenciação de cores estava presente nas atividades, nos materiais, nas roupas e nos brinquedos. Em certo momento, por exemplo, Julia Silva mostra o espelho do seu relógio cor de rosa (Diário de campo, 01/06/2013). Em outro episódio, Yasmin diz para Sarah terminar logo sua atividade, do contrário não sobrarão massinhas de modelar cor de rosa para que elas brinquem (Diário de campo, 06/06/2013). Após as férias escolares do meio do ano, Raylane tem uma nova mochila, que é amarela. Maria questiona porque ela não escolheu uma rosa (Diário de campo, 03/08/2013).

Se considerarmos que o corpo não se refere apenas ao organismo material, mas é também uma “superfície formatada por vestimentas, adereços, gestos e comportamentos” (FREITAS, 2008, p. 108), é possível entender que esses diferentes materiais e atitudes estão modelando corpos considerados femininos, colorindo-os com a cor rosa. Essa associação das meninas com o rosa é uma das normas mais insistentemente ensinadas por diferentes artefatos culturais, repetida por diferentes discursos, chegando até o meio escolar. Ela está presente na decoração de quartos de bebês, nos quais para as meninas predominam cores como o rosa, vermelho, lilás, enquanto para os meninos aparecem o azul, o verde e o amarelo (SANTOS, 2004, p. 76); nas roupas a serem usadas por meninas, nas quais, de modo geral, impera o rosa; nos brinquedos para elas que – além de serem associados ao doméstico – também são marcados pela cor rosa. Os cadernos escolares também são marcados por essas cores, como mostra Carvalho (2012), que, ao analisar cadernos de alunos e alunas do ensino fundamental, notou como os das alunas eram considerados como “cadernos cor de rosa” pelas docentes, seja pela presença massiva dessa cor, seja pelo uso de detalhes e pelo capricho. Esses diversos elementos evidenciam como a construção do gênero passa pelo uso de determinadas cores.

Na *técnica de distinção* que estabelece que há cores para meninos e cores para meninas, não basta que alunas estabeleçam que sua cor preferida é o rosa. É preciso que



os meninos rechacem essa cor. Para que essa oposição seja construída, é preciso atribuir a um grupo “todas as características positivas possíveis em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa” (SILVA, 2000, p. 83). Assim, se o rosa é cor de menina, um menino que escolhe essa cor deve ser avaliado negativamente. É o que ocorre em alguns momentos, como quando Fernando pede a massa de modelar “rosinha” e Kauan o recrimina, chamando-o de “mulherzinha” (Diário de campo, 06/06/2013). Para garantir que a *técnica de distinção* funcione, é importante policiar as fronteiras (LOURO, 2004), demarcando o que deve ser vivido por meninos e meninas em termos de gênero. Para isso, um *procedimento de recriminação* é acionado no currículo. Uma técnica de dominação (FOUCAULT, 1993) – no sentido de que é exercida pelo outro, delimitando a ação de um primeiro – é acionada para garantir que certas vivências e experiências sejam possíveis.

Além de técnicas de dominação, para garantir a diferenciação é importante também acionar técnicas de si (FOUCAULT, 1993). Assim, é preciso que cada criança se reconheça como sujeito de um gênero e assuma para si uma posição em função de seu gênero. “Essas ‘posições’ não são meros produtos teóricos, mas princípios organizadores totalmente embutidos de práticas materiais e arranjos institucionais” (BUTLER, 1998, p. 24). Assim, uma *posição de sujeito que gosta de rosa* é produzida para meninas e uma posição que não gosta é marcada para os meninos. Isso se dá não apenas pela repressão pelo gosto de alguns, mas também pelo próprio reconhecimento dessa norma.

Isso pode ser percebido em diferentes momentos desse currículo, como quando, por exemplo, Adryan pergunta para Mateus se uma tesoura cor de rosa é sua e ele diz: “Não! Tá maluco! Sou homem” (Diário de campo, 10/07/2013). Reconhecer-se como sujeito de um gênero implica negar as outras possibilidades. Para se construir como homem, é preciso negar aquilo que é associado às mulheres. É preciso acionar uma técnica de si, em que não apenas se marca aquilo que se é, como também se define aquilo que não se é, ou, como afirma Rose (2001a, p. 187) “para ser o eu que *a gente* é, *a gente* não deve ser o eu que *a gente não é* – não aquela alma desprezada, rejeitada ou abjeta” (grifo do autor). Há, dessa forma, um processo no qual as meninas e aquilo de que elas são ensinadas a gostar é inferiorizado, enquanto os meninos e seus desejos são, nesses momentos, considerados como superiores, em função das relações desiguais de poder. Gostar de rosa para um menino seria algo de “maluco”, algo vinculado ao irracional, ao errado, ao perigoso.

Esse *procedimento de normalização* para a produção de uma posição de sujeito homem atua não apenas no momento em que alguém diz que é alguma coisa (como quando Adryan afirma ser homem). Ele também se evidencia pela negação daquilo que não se quer ser. Esse processo de sujeição à norma e de negação de certas vivências torna-se visível quando Adryan diz: “quem é gay levanta a mão”. Rapidamente, todos os meninos abaixam a mão (Diário de campo, 28/03/2013). Aqui, mais importante do que marcar o que se é (talvez, heterossexual), é marcar aquilo que não se é: gay. Posições de sujeito são construídas por esse *procedimento de negação da identidade*, bem como pelo *procedimento da afirmação daquilo que se é*. No processo de construir posições de sujeito para os infantis-meninos, ensina-se que não se deve gostar do rosa, nem assumir identidades gays.

Parece que, nesse currículo, atuam fragmentos de um discurso que marca o gênero com determinadas cores, articulando o *dispositivo da infantilidade* com a *tecnologia de gênero*. Porém, enunciações diferentes também aparecem, estabelecendo descontinuidades nas práticas que estabelecem cores distintas para aqueles/as que são considerados meninos ou meninas. É o que se nota quando, ao distribuir massas de modelar para as crianças brincarem, Sarah e Yasmin começam a dizer que querem a massinha rosa. A professora ensina que “todas as cores são bonitas e que ela não tem rosa para todas as meninas que pedirem rosa, nem azul para todos os meninos que pedirem azul, nem vermelho para quem quiser vermelho. Então, a massinha vai ser a que cair na hora”. Um menino concorda com a professora e diz que seu tio tem uma camisa cor de rosa (Diário de campo, 25/04/2013). Além disso, em outra ocasião, Thales colore um desenho de rosa. O menino também tem um apontador rosa e ninguém fala nada a respeito disso (Diário de campo, 16/05/2013). Há, também, um momento em que, em duplas, as crianças devem colorir uma trilha de um jogo matemático. Pedro Rezende sugere para Eric – que é sua dupla nessa atividade – colorir o caminho de verde. Eric sugere: “Que tal colorir metade de rosa e metade de verde?” O menino aceita (Diário de campo, 28/06/2013). Ao mesmo tempo em que se marca o gênero com determinadas cores, produzindo corpos que se expressem e se coloram com elas, discursos concorrentes aparecem, problematizando tais marcas culturais e abrindo outras possibilidades para as vivências de meninos e meninas nesse currículo.

Se, por um lado, a diferenciação e a vigilância são problematizadas no que tange às cores, por outro, a separação espacial daqueles considerados meninos daquelas consideradas meninas também aparece nesse currículo, atualizando a *técnica da*

*distinção de gêneros*. Ela aparece quando se tenta instaurar nesse currículo uma prática de leitura na qual as crianças saem da sala para ler no corredor, construindo assim um momento lúdico articulado ao *discurso do letramento literário*. Nesse momento, os meninos sentam-se de um lado e as meninas, do outro, ainda que não haja qualquer instrução adulta nesse sentido. Os meninos que vão para o lado das meninas são chamados de mulherzinha. As meninas não tentam mudar de lado (Diário de campo, 27/09/2013). Isso também ocorre quando são feitas filas de meninos de um lado e de meninas de outros para entrar na sala ou para descer e subir do recreio. Quando Lucas vai para o lado das filas considerado como o lado das meninas, ele é chamado de menina (Diário de campo, 28/11/2013).

O *procedimento da fila distinta* conforme a nomeação de corpos como femininos e masculinos é naturalizado de tal forma que, quando Yasmin pergunta para a professora por que os meninos entram primeiro na sala na hora da chegada e no recreio, a docente responde que é porque a ordem da fila é assim (Diário de campo, 22/06/2013). É interessante notar aqui como o procedimento utilizado com aqueles considerados meninos é diferente do procedimento utilizado com aquelas consideradas meninas. Eles são marcados negativamente quando tentam ultrapassar as fronteiras estabelecidas para o seu gênero. Como apontam Sales e Paraíso (2013, p. 610), embora a regra que define o que pode ser vivido conforme o gênero atue sobre todos/as, “ela parece incidir mais intensamente sobre os rapazes”. No currículo do 1º ano do ensino fundamental isso também ocorre.

Além das divisões aprendidas em outros contextos e que são vivenciadas no currículo escolar, há momentos em que explicitamente se ensina essa distinção entre meninos e meninas. Nos ensaios da quadrilha que tem como tema o compositor Gonzagão, por exemplo, o “puxador” da quadrilha diz: “Damas para um lado, cabras macho para o outro” (Diário de campo, 04/06/2013). Enquanto a maior parte das crianças ensaia para a quadrilha, Nicolas, Thales e Ester (que não vão dançar por motivos religiosos) ficam na sala de aula com uma professora. Ela traz três folhas xerocadas com um desenho de um menino e uma menina. Em cada coluna é para desenhar o que é “brinquedo de menino” e o que é “brinquedo de menina”. As crianças discutem sobre a bola e concluem que menina rebate, menino chuta (Diário de campo, 04/06/2013).

As *diferenciações nas práticas esportivas* também são um dos procedimentos acionados para diferenciar corpos de meninos de corpos de meninas. Como já

evidenciado em diferentes análises, o futebol é considerado em nosso país um dos mais importantes artefatos para a produção de sujeitos generificados (REIS, 2011; SALES, 2010; ALTMANN; SOUZA, 1999). De modo geral, ele é associado aos meninos, atuando na produção de corpos ativos, enquanto as meninas não são incentivadas a participarem dessas práticas, como mostrou Reis (2011) em sua pesquisa que investigou a produção de corpos-meninos no ensino fundamental. Isso ocorre no currículo investigado. Embora não haja uma distinção por parte das docentes com relação ao futebol, as próprias crianças parecem já agir conforme essa norma de gênero. Leandra, por exemplo, se recusa a participar de uma prática esportiva por dizer que vai bagunçar seu cabelo. Ela fica ao meu lado, conversando comigo e eu pergunto por que ela não participa. Ela diz que não gosta de queimada nem de futebol, porque são coisas de menino e ela só joga na Educação Física porque é obrigada (Diário de campo, 22/10/2013).

Ser “obrigada” a participar de certas práticas parece ser um procedimento que, no currículo investigado, busca desestabilizar a *técnica da diferenciação* de meninos e meninas. “Obriga-se” Leandra a jogar futebol, sobre a alegação de que vai ajudá-la a desenvolver-se (Diário de campo, 22/10/2013). Esse desenvolvimento pode ser entendido como uma forma de produzir um corpo feminino ágil e ativo. Talvez isso ocorra pela força de outros discursos que circulam na sociedade atual que consideram o sujeito sedentário inadequado e, por isso, divulgam a importância de estilo de vida ativo. Esse estilo de vida, na perspectiva aqui adotada, é entendido como “mais do que uma simples opção pessoal pela prática de exercícios regulares em prol da saúde” (FRAGA, 2005, p. 102). Isso porque essa demanda, “de modo muito sutil, inscreve nos corpos normas de conduta e comportamento” (FRAGA, 2005, p. 102).

Talvez o fato de ser “obrigada” a participar de certas práticas que não são o seu desejo possa ser entendido também como um modo adulto de exercer poder sobre as crianças. Aparentemente, mais importante do que garantir uma norma de gênero é garantir o cumprimento das regras escolares e daquilo que está estabelecido no currículo como saber importante. Afinal, é pouco provável que, nesse currículo, fosse permitido a Leandra não fazer alguma das atividades das outras aulas com base em alegações de gênero. O *dispositivo da infantilidade* que estabelece o controle adulto sobre os/as infantis entra em conflito com a *tecnologia de gênero* operacionalizada nesse currículo, demandando, aqui uma menina que seja ativa e que siga as normas escolares. Talvez por se considerar que a disciplina é algo fundamental para o processo de alfabetização e

para uma escolarização bem sucedida, deixe-se de lado as posições de sujeito historicamente constituídas para meninas a fim de garantir que elas sigam as normas adultas estabelecidas na escola de ensino fundamental.

Situações como essa mostram que “o gênero nem sempre se constitui de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, porque o gênero estabelece intersecções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais” (BUTLER, 2003, p. 20). Na articulação entre o *dispositivo de infantilidade* e a *tecnologia de gênero*, há um enfraquecimento de uma das técnicas acionadas pela *tecnologia de gênero* – a *técnica de distinção* – para se garantir o cumprimento das normas escolares. Parece ser mais importante respeitar as fronteiras que estabelecem que quem faz escolhas são os/as adultos/as do que respeitar aquelas que demarcam que o rosa é uma “cor de menina” ou que jogar futebol é “coisa de menino”. Embora haja resistência por parte das crianças, há um esforço para garantir que outros significados sobre gênero estejam presentes no currículo escolar. Esses outros significados advêm de diversos discursos, inclusive daqueles que incorporam partes de um determinado discurso feminista e lutam pela sua inclusão no currículo escolar. São esses discursos que circulam no currículo investigado que analiso no próximo item.

### 7.3 “Agora eu não sou uma professora heteronormativa”: *técnica da responsabilização para produção de sujeitos generificados na alfabetização*

A fala que abre este tópico foi dita pela professora no dia 01/10/2013, no “horário de projeto”<sup>113</sup>. A docente estava montando um calendário para o mês de novembro e colou nele a seguinte imagem:



Figura 13: Tirinha colada no calendário do mês de outubro

<sup>113</sup> Horário de projeto é o momento em que a professora planeja as atividades, enquanto os/as alunos/as têm aulas de Educação Física e Arte.

No dia anterior, a professora havia produzido, junto com as crianças, um brinquedo que tinha como base duas tartarugas: uma marcada com características socialmente atribuídas a mulheres e outra, com características atribuídas aos homens. A professora se dirige até mim e diz: “Meu marido<sup>114</sup> viu essa atividade e disse que eu sou uma professora muito heteronormativa”. Pergunto o motivo de ele ter dito isso e ela me conta que ele está fazendo o curso “Educação sem homofobia” e que, agora, fica analisando tudo com base no que discute no curso. A percepção de que alguns/algumas docentes desenvolvem práticas heteronormativas já foi demonstrada por diferentes pesquisas. Finco (2013), ao analisar a prática de professoras da educação infantil, constatou como o “poder disciplinar heteronormativo alastra-se gradativamente sobre o conjunto das relações sociais” (FINCO, 2013, p. 182). Carvalhar (2009) também percebeu, em sua pesquisa na educação infantil, uma série de práticas que visam à produção de identidades heterossexuais. Por meio dessas e de outras pesquisas é possível perceber como a escola está atrelada à produção da heterossexualidade como norma.

Isso não se dá, todavia, sem conflitos, já que discursos anti-homofóbicos ou anti-heteronormativos vêm sendo produzidos e demandados por diferentes grupos sociais. No campo do currículo, esse discurso também vem ganhando visibilidade. Ao se mostrar que o currículo é sexista, classista, racista, heterossexual e homofóbico (SILVA, 2001), diferentes movimentos sociais passam a lutar para que princípios menos discriminatórios sejam inseridos no currículo. Discursos antidiscriminação chegam à pesquisa educacional e às escolas. No caso aqui analisado, esses discursos acionam a *técnica de responsabilização* que faz com que a docente reflita sobre sua prática, redirecionando-a e tentando incluir no currículo atividades que problematizem as divisões entre os gêneros, particularmente a hierarquização que coloca os homens como superiores às mulheres.

Para garantir a construção da *posição-de-sujeito professora não heteronormativa*, a *técnica da confissão* é acionada. Confessar-se significa “declarar em alto e bom som e de maneira inteligível a verdade acerca de si próprio” (FOUCAULT, 1993, p. 203). No caso analisado, a docente aciona a fala de outrem para dizer algo sobre si, algo que não está de acordo com aquilo que vem sendo pregado no campo

---

<sup>114</sup> O marido da professora Roberta também é professor.

educacional como adequado. A confissão está relacionada a um tipo de julgamento. Após narrar seu comportamento para outro/a, aquele/a que confessa precisa avaliar o que fez e, para isso, é necessário, como sugere Larrosa (1994, p. 74), “um critério ou um padrão que lhe permita avaliar o que vê”. O critério apresentado para a professora se refere a discursos que têm instituído como inadequada a apresentação de padrões generificados únicos. Nesse sentido, a confissão está diretamente vinculada às relações de poder, já que o critério é estabelecido de acordo com alguma norma fixada em função das relações de poder existentes. Pode-se perceber, no currículo investigado, alguns deslocamentos em relação a certas relações de poder, como as apresentadas no tópico anterior, que buscam diferenciar meninos e meninas, fixando suas posições. A tirinha apresentada representa uma tentativa de deslocar aquilo que historicamente vem sendo articulado como função de homem ou de mulher.

É interessante notar como a professora coloca-se na posição de alguém em falta, procedimento bastante utilizado pelo *dispositivo de infantilidade* para marcar tanto as crianças como outros indivíduos considerados infantis. Falta a ela um saber sobre como operacionalizar os discursos antidiscriminação no currículo. Na articulação entre a *tecnologia de gênero* e o *dispositivo de infantilidade*, marca-se a professora-mulher como aquela que, por estar em falta, precisa realizar alguma operação sobre si mesma a fim de mudar suas práticas.

Dessa forma, para construir essa posição de sujeito *professora não-heteronormativa*, é necessário modificar-se. Esses discursos definem que a docente precisa reconhecer que é heteronormativa para construir outro eu. Há um processo de responsabilização da docente pela sua própria mudança, acionado por uma *técnica de responsabilização*. Para modificar-se, é preciso que a docente assuma determinada posição de sujeito e, ao mesmo tempo, negue essa posição. A confissão está ligada à produção de uma verdade sobre si mesmo. Entretanto, essa verdade produzida implica uma “recusa do eu, o romper consigo próprio” (FOUCAULT, 1993, p. 215). No processo de confissão, o sujeito cria um “eu duplicado” que precisa ser negado a fim de construir outra posição de sujeito. Sendo assim, é possível afirmar que “o duplo que essa pessoa constrói quando se olha, se diz, se narra ou se julga está implicado naquilo que a pessoa pode e deve fazer consigo mesma” (LARROSA, 1994, p. 82). O “duplo” produzido é a matéria sobre a qual o indivíduo deve agir para modificar-se. No currículo investigado, trata-se de assumir provisoriamente a posição de sujeito heteronormativa, para, em seguida, negá-la e afirmar-se como não estando mais a ocupá-la. A *técnica de*

*responsabilização* é acionada para desestabilizar a *técnica de distinção* analisada anteriormente.

Cabe, porém, questionar que entendimento de heteronormatividade e que possibilidades de conhecer são instauradas por essa *técnica de responsabilização*. A heteronormatividade é um termo utilizado para falar da ordem compulsória entre sexo, gênero e sexualidade (BUTLER, 2003). Segundo essa regra, nascer com um sexo implica viver certas características de um gênero e voltar o seu desejo sexual para pessoas de outro sexo. Inserida dentro de uma perspectiva teórica *queer*, mostrar e discutir a heteronormatividade possibilita criticar os diferentes padrões normativos construídos em nossa sociedade. Porém, ao ser assimilada no currículo investigado, a heteronormatividade é traduzida como uma nova norma, segundo a qual é preciso questionar certos padrões de gênero. Contudo, a matriz heterossexual que está na base da ideia de heteronormatividade não é problematizada, já que se mantêm casais heterossexuais como padrão, como pode ser visto na tirinha. Vale destacar que não se pretende, com essa análise, mostrar a inadequação de discursos anti-homofóbicos no currículo escolar. Longe disso. O que pretendo aqui é evidenciar que “as questões que colocamos em exame (identidades, práticas, instituições) podem ser, ao mesmo tempo, muitas coisas” (LOURO, 2007, p. 238). Nesse sentido, quero explicitar que um discurso é, concomitantemente, deslocamento em relação a certas normas e estabelecimento de outras normas.

Ao apresentar o calendário com a tirinha que abre esse tópico, houve na sala uma discussão sobre o motivo do Cebolinha estar triste e não querer mais brincar. Nesse momento, ensina-se que as tarefas domésticas “podem ficar divididas, não pode? O homem pode ajudar a mulher e a mulher pode ajudar o homem, não pode?” (Diário de campo, 01/10/2013). Aciona-se a *técnica da responsabilização* para garantir aquela que tem sido uma importante demanda das mulheres: a divisão das tarefas domésticas. Ainda que as crianças possam ter resistência a isso, já que algumas consideram que isso é “papal da mãe”, esse currículo aciona um *procedimento de desestabilização da divisão desigual das tarefas domésticas* ao colocar um personagem considerado do sexo masculino em tarefas que historicamente foram associadas às mulheres. O uso de um gênero textual bastante presente em turmas de alfabetização faz com que a linguagem seja aqui utilizada para desestabilizar certos padrões e produzir uma posição de sujeito *homem responsável pelas tarefas domésticas*.



De modo semelhante, a repetição da enunciação “quem bate em mulher é covarde” é acionada no currículo investigado para produzir uma posição de sujeito *homem responsável pela não agressão*. Assim, quando Gustavo bate com a régua em Raylane, Nicolas afirma “quem bate em mulher é covarde” (Diário de campo, 02/07/2013). De modo semelhante, quando Luiz bate em Karen, Mateus afirma “homem não pode bater em mulher” (Diário de campo, 18/09/2013). Nas duas situações, a intervenção da docente é no sentido de afirmar que ninguém pode bater em ninguém, ou seja, bater, independente do sexo/gênero, é algo inadequado.

Cabe registrar que, a luta para que as violências contra qualquer ser humano sejam evitadas no currículo escolar e na sociedade como um todo não pode significar a ausência da nomeação da violência que ocorre dos homens em relação às mulheres. Isso não significa vitimizá-las, mas dar visibilidade a um processo ainda presente em nossa cultura e que necessita de intervenções diretas para que seja modificado. Opera-se nesse currículo com uma lógica multicultural humanista (SILVA, 2001) que preconiza o respeito e a convivência, mas que pouco problematiza a construção de relações desiguais de poder.

No currículo investigado, apesar dessa intervenção, as crianças continuam a operar com a lógica de que a agressão a alguém considerado do sexo feminino é mais grave do que aquela que ocorre entre duas pessoas consideradas do mesmo sexo. Percebe-se, assim, uma responsabilização e uma repreensão daqueles que se envolvem em práticas como essa. Talvez essas enunciações sejam um indício da presença de parte dos discursos feministas no contexto escolar. Afinal, como afirma Luz (2009, p. 62) “a naturalização da violência contra a mulher foi desmistificada devido à ação mundial do feminismo”. Pode ser também resquício de uma espécie de “cavalheirismo” que situa o homem no lugar de protetor das mulheres. Parece que, aqui, o *dispositivo de infantilidade* articula-se à *tecnologia do gênero* para colocar mulheres em posição de quem precisa ser cuidada e não em posição de igualdade. Não há, no currículo investigado, uma problematização que leve à percepção do processo duplo de necessidade do combate à violência à mulher, sem colocá-la em posição subalterna. Cabe registrar, também, que esse dispositivo atua no sentido de ensinar aos meninos como eles devem se comportar quando adultos. A *técnica de responsabilização* é acionada tanto para desestabilizar a posição de sujeito *homem agressivo* como para produzir um adulto que cuide das mulheres.

Entretanto, a *técnica de responsabilização* não é utilizada apenas para desestabilizar padrões de gênero. Ela também é acionada para responsabilizar as famílias e, particularmente as mães, pelo desempenho escolar e asseio de seus/suas filhos/as. Em certo momento, Eric diz que vai vomitar porque sua mochila está com um cheiro ruim. A docente olha o que está acontecendo e conclui que a mochila do menino está, de fato, desorganizada. Ela diz: “Ai, Eric, pede para sua mãe limpar sua mochila. Ela está um nojo” (Diário de campo, 22/03/2013). Em outros momentos, diz-se que as mães de vários/as alunos/as serão chamadas para falar sobre o comportamento de determinadas crianças. Responsabilizar a mãe pelo mau desempenho ou mau comportamento dos/as discentes é algo recorrente em diferentes práticas de ensino, como mostram Dal’igna (2005) e Paraíso (2010c). Cabe registrar que, a nortear esse tipo de prática, está um raciocínio de que mulheres são as responsáveis pelo cuidado com os filhos. Percebe-se, assim, como nem sempre há coerência entre os discursos e técnicas acionados, o que representa a possibilidade de construção de múltiplas posições de sujeito genericadas a serem assumidas no currículo escolar.

Se considerarmos que todos esses elementos aqui analisados constituem-se em elementos linguístico-discursivos, fica evidente como o gênero é construído como um texto que marca os corpos e constitui modos de ser e estar no mundo. As palavras – associadas aos gestos, cores, posturas, poses e imagens – constroem uma cadeia discursiva que, muitas vezes, aprisiona esses modos, ao criar posições de sujeito fixas e que visam à estabilidade. Nenhum desses elementos, porém, se caracteriza pela fixidez. As palavras e as coisas que elas podem vir a nomear são fluidas e instáveis. Elas podem ser mudadas, já que elas “são de vento e vão ao vento” (MEIRELES, 1977), alterando tudo nesse processo.

No processo de desestabilização das normas de gênero, tão reiteradamente ensinadas em múltiplos espaços, é preciso começar a “usar algumas palavras que ainda não tenham idioma” (BARROS, 2009, s.p). Com isso, talvez seja possível mudar alguns significados e construir novos. Talvez seja possível entrar em uma lógica infantil, mudar a função dos verbos e modificar a linguagem, formando e transformando sentidos, discursos e corpos. Os/as infantis, quando vivem o currículo do primeiro ano do ensino fundamental, mostram algumas desestabilizações na linguagem da escola. Ainda que, muitas vezes, eles/as estejam sob as regras do espaço escolar, é possível verificar que há escapes e criações no currículo. São algumas dessas relações entre o

que é permitido e o que não é permitido a eles/as no currículo do primeiro ano do ensino fundamental que analiso no próximo capítulo desta tese.

## 8 GRANDE OU PEQUENA? CONFLITOS ENTRE A MANUTENÇÃO DO/A INFANTIL E O *DISPOSITIVO DA ANTECIPAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO*

Uma das histórias contadas ao longo do ano na turma investigada chama-se “Grande ou pequena”<sup>115</sup>. Nela, Mariana – a personagem principal – conta as dúvidas pelas quais passa ao ser considerada grande demais para algumas coisas e pequena demais para outras. O dilema vivido por Mariana – e que encontrou grande ressonância na turma pesquisada – insere-se na longa trama que vem enredando pessoas pequenas e grandes desde o início da modernidade. Essa trama tem seu começo por volta do século XVI na Europa, quando se iniciou o processo de preocupação com os seres humanos em seus estágios iniciais de vida. Como afirma Corazza (2002a, p. 58), até esse momento “ninguém prestava atenção às gentes pequenas”, que viviam como se fossem adultos em miniatura. Porém, com a invenção da modernidade e do Indivíduo, passou a atuar o *dispositivo de infantilidade* que engendrou as *gentes pequenas* diferenciando-as e dotando-as de determinadas características.

Esse dispositivo refere-se 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 os nomeavam. Por meio de diferentes elementos, definiu-se, então, que as *gentes pequenas* eram distintas das *gentes grandes* (CORAZZA, 2004). Isso não significa que não existissem seres humanos pequenos, mas “é que a eles não era atribuída a mesma significação social e subjetiva” (CORAZZA, 2002a, p. 81) que lhes foi imposta a partir do século XVI e até meados do século XX, ou seja, “o dispositivo de infantilidade não operava para, especificamente, criar o ‘infantil’” (CORAZZA, 2002a, p. 81). Uma das estratégias de funcionamento desse dispositivo, a partir do século XVI, foi a diferenciação dos seres nos estágios iniciais da vida daqueles/as que já haviam crescido, dando-lhes determinadas aptidões, tais como a facilidade para aprender, o apreço pelos jogos e brincadeiras, a curiosidade e a agitação. Nesse processo, não apenas se definia uma distinção, mas também se construía uma hierarquização: os/as pequenos/as não são menores apenas em seu tamanho, mas também no que concerne às relações de poder em que estão inseridos. Essas relações de poder tinham um duplo objetivo: ao mesmo tempo afirmava-se que há certas características peculiares às *gentes pequenas* e que

---

<sup>115</sup> MEIRELLES, Beatriz. **Grande ou pequena**. São Paulo: Scipione, 2001. A história foi contada no dia 02/05/2013.

essas características devem ser eliminadas para que se tornem *gente grande* (CORAZZA, 2002a).

Por meio desse dispositivo, os/as infantis, gradativamente, foram sendo transformados em crianças e, posteriormente, em alunos/as, processo esse que se deu com a criação de uma instituição específica para a educação dos seres pequenos (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992). Para garantir a diferenciação dos/as infantis, começaram a ser criadas instituições voltadas para a educação desses seres, separando-os dos espaços destinados aos mais velhos (CORAZZA, 2002a). Em um processo que se estendeu ao longo dos séculos, foi-se articulando de forma cada vez mais imbricada a história dos/as infantis e da escola.

O processo de escolarização dos/as infantis não se desenvolveu, porém, de forma tranquila e pacífica. Pelo contrário, foi um processo belicoso, em que disputas, lutas e conflitos se travaram. Para se estabelecer como instância educadora dos/as infantis, a escola precisou desqualificar outras instituições, sujeitos e formas de saber (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992). Precisou também armar-se de uma série de discursos científicos a fim de estabelecer que os/as infantis necessitavam ser educados/as de formas específicas para se livrarem de suas características “particulares”, como a inquietação, a impetuosidade, a falta de saber. Necessitou traçar uma estratégia – que envolveu legislações, espaços, saberes, currículos, metodologias, tempos, didáticas, profissionais, materiais, recursos entre tantas outras coisas – a fim de estabelecer a necessidade da educação dos/as infantis nesse espaço.

Na contemporaneidade, o *dispositivo de infantilidade* continua operando na escola para produzir infantis. Porém, ele entra em conflito com outros dispositivos que também estão presentes na escola. Na escola investigada, ele entra em conflito, particularmente, com o *dispositivo da antecipação da alfabetização*. Assim, as crianças do primeiro ano são enredadas em um feixe de relações que faz com que, em alguns momentos, sejam consideradas pequenas demais para realizar algumas coisas, mantendo, assim, as características com as quais os/as infantis foram marcados historicamente; e, em outros momentos, grandes demais, já que precisam se comportar como alunos/as para se alfabetizar. Sendo assim, o objetivo deste capítulo é analisar os conflitos existentes entre o *dispositivo da infantilidade* e o *dispositivo de antecipação da alfabetização* em um currículo do primeiro ano do ensino fundamental e como se dá o processo de subjetivação dos/as infantis nesse processo de disputa. O argumento desenvolvido é o de que o *dispositivo da 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, a agitação e a permanência prolongada na escola. 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.

Ao organizar as experiências e estabelecer posições de sujeito para serem vividas por meio desse currículo, tanto o *dispositivo da infanilidade* como o *dispositivo de antecipação da alfabetização* atuam no governo dos/as infantis. Governo pode ser definido como o ato de “conduzir condutas” (FOUCAULT, 1997), ou seja, “estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995, 244). Para mostrar como se dá o processo de governo dos/as infantis no currículo do primeiro ano do ensino fundamental por meio do conflito estabelecido entre *dispositivo da infanilidade* e *dispositivo da antecipação da alfabetização*, sigo aqui a ideia de Mariana ao final do livro “Grande ou pequena”, no qual ela propõe: “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” (MEIRELLES, 2001, p. 30). Faço, assim, duas listas: na primeira, mostro aquilo que os/as infantis já são considerados, nesse currículo, como grandes o suficiente para realizar. Na outra, evidencio aquilo que eles/as são considerados pequenininhos demais para fazer. Mostro, assim, como esses dispositivos buscam discursos, técnicas e táticas diversas para construir o *infantil-aluno* que é demandado pela escola.

## **8.1 Pequenos demais para...**

### **8.1.1 Serem independentes**

Os/as infantis de 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 “dar conta sozinho, ser menos dependente, né?” (Trecho da 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 *arquitetura escolar* – como um dos elementos do *dispositivo de infantilidade* – não está, segundo os ditos que circulam na instituição pesquisada, preparada para receber os/as infantis de seis anos. Trata-se, como afirma a professora, de uma escola “feia, toda cinza” (Diário de campo, 04/06/2013), na qual “não tem um parquinho, um lugar pra brincar” (Diário de campo, 17/09/2013). Como o desejo pela brincadeira é apresentado como uma marca infantil, essa instituição não parece ter sido construída a fim de atendê-lo.

O espaço escolar também não é considerado, segundo os ditos que circulam na escola, seguro para os/as infantis, que precisam de supervisão para andar por ele. Se a arquitetura escolar não está adequada ao *dispositivo de infantilidade*, é preciso que *regras e normas* sejam criadas para que eles/as ocupem aquele espaço sem prejudicar-se e sem machucar-se. Para isso, precisam estar sempre com adultos/as quando vão circular por aquele espaço que não foi devidamente preparado conforme os princípios do *dispositivo da infantilidade*. Se, por um lado, a instituição escolar não está aparentemente preparada para receber esses/as infantis tão pequenos, por outro, essa mesma arquitetura escolar, aparentemente pouco propícia aos/as infantis, auxilia na manutenção de uma das marcas infantis, qual seja, a dependência em relação ao/à adulto/a.

As crianças também não conseguem, de acordo com os ditos que circulam na escola, compreender certas regras da sociedade adulta, como a competição, e, por isso, precisam ser poupadas de algumas situações pelas responsáveis por sua educação. É o que ocorre, por exemplo, quando os jogos internos da escola são encerrados e todas as turmas têm seus/suas alunos/as destaques premiados/as, exceto os/as alunos/as das duas turmas de seis anos, pois eles “ainda são pequenos e não entendem a lógica da competição” (Diário de campo, 25/10/2013). “O entendimento da criança como moralmente vulnerável, dependente” (MARCELLO; BUJES, 2011, p. 59) faz com que elas sejam inseridas em determinadas práticas que visam ao seu cuidado e à sua proteção. É preciso, assim, cuidar deles/as, já que eles/as dependem dos/as adultos/as para passarem por situações de forma menos traumática no início de sua escolarização.

A dependência em relação ao/à adulto/a é uma das marcas mais recorrentemente associadas à criança, desde sua invenção no início da modernidade

(KOHAN, 2003). A criança se constitui como infantil na medida em que a ela é atribuído o *status* de “carente de cuidados e frágil” (DORNELLES, 2005, p. 15). 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, 2001), 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 a realização do trabalho com esses *infantis-alunos*. Em certo momento, diz-se: “seis anos é tão difícil! Se a diretora soubesse, não colocava esse monte de menino na sala. É uma dependência!” (Diário de campo, 10/07/2013). Em outros momentos, algumas professoras falam que não gostam dessa idade porque toda hora os alunos/as ficam chamando: “Professora, professora, tia, vem cá” (Diário de campo, 09/05/2013).

A dita dependência infantil no currículo do primeiro ano do ensino fundamental entra em conflito com outros discursos que colocam os/as infantis de hoje como mais autônomos e cada vez menos dependentes dos/as adultos/as. É o caso, por exemplo, dos discursos relacionados à tecnologia. Tais discursos afirmam que, por terem nascido em um mundo altamente tecnologizado, as crianças têm mais facilidade com essas tecnologias. Nesse processo, elas passam a ter mais possibilidade de acesso ao conhecimento acumulado (SERRES, 2013), o que as torna menos dependentes dos saberes transmitidos pela escola. Por esse motivo, muitas vezes, há um conflito com o ambiente escolar. Afinal, são os/as infantis e os/as jovens, “que nasceram ou cresceram no novo meio ambiente, os que devem se submeter diariamente ao contato mais ou menos violento com os envelhecidos rigores escolares” (SIBILIA, 2012, p. 204).

Talvez, em um contexto em que os/as infantis são nomeados por diferentes discursos como cada vez menos dependentes dos/as adultos/as, inseri-los/as mais cedo na escola funcione como uma estratégia para que os/as adultos/as possam sentir-se ainda úteis. Afinal, a infância foi construída de forma intimamente articulada à escola, de tal forma que “a passagem pela escola quanto mais precoce, mais desejável, mais indelével em suas marcas, mais duradoura sua influência” (BUJES, 2006, p. 221). Por meio da instituição escolar, os/as adultos/as exercem sua influência sobre as crianças, dotando-as



de características particulares. Dessa forma, a dependência de que os/as infantis são acusados/as – e, portanto, a necessidade de um/a adulto/a para dizer o que é preciso que façam quando são pequenos/as na escola – pode servir não apenas para que os/as infantis se tornem adultos/as, mas para que os/as adultos/as não percam essa referência de normalidade. Afinal, como aponta Corazza (2002a), o *dispositivo de infantilidade* tem sido uma das estratégias mais importantes para que os/as adultos/as não percam suas referências e continuem a se situar como aqueles/as que estão dentro da norma.

Se considerarmos a norma como uma forma de exercício de poder (FOUCAULT, 1999), podemos afirmar que esse processo insere os/as infantis em um processo de desvalorização e hierarquização. Tal fato faz com que as relações de poder permaneçam colonizando os/as infantis e submetendo-os/as àqueles/as que são mais velhos/as. Contudo, como as relações de poder operam demandando múltiplas posições de sujeito, afirmar que os/as infantis são dependentes e que os/as adultos/as não são funciona não apenas para definir um *status* para os/as infantis, mas também para os/as mais velhos/as. A dependência dos/as infantis associada à pressão por alfabetizar faz com que seja necessário construir a *posição de sujeito professora protetora*.

As características dessa *posição de sujeito professora protetora* são nomeadas na escola como fazendo parte de um “perfil”. Assim, afirma-se que a professora Roberta tem “perfil para seis anos” (Diário de campo, 07/08/2013). Em outro momento também se diz que “Roberta 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. A enunciação segundo a qual professoras alfabetizadoras devem ser carinhosas, protetoras e afetivas já foi constatada em diferentes pesquisas, como a desenvolvida por Paraíso (2010c), que mostra como a afetividade é uma estratégia de governo tanto das professoras como dos/as infantis nos currículos de alfabetização. De modo semelhante, Carvalho (2013) analisa como futuras docentes se subjetivam com base no discurso que estabelece que as professoras de crianças pequenas devem ser afetuosas, dedicadas e amorosas. Estabelece-se, assim, uma posição de sujeito para as docentes que atuam com crianças pequenas. Essa posição de sujeito articula estratégias para governar as crianças a fim de que as docentes também possam governar os/as infantis de suas turmas.

No contexto da escola investigada, essa *posição de sujeito professora protetora* era demandada das professoras, o que nem sempre se dava de forma tranquila. Pelo

contrário, havia disputas, já que muitas docentes não queriam assumir essa posição. Assim, nesse currículo diz-se: “eu quero os prezinhos... Bem longe de mim” (Diário de campo, 28/08/2013). “Prezinho” é uma palavra utilizada para fazer referência à pré-escola, anteriormente frequentada pelas crianças de seis anos. O uso do diminutivo para falar dessa fase de escolarização já indica um entendimento de que se considera as crianças do primeiro ano do ensino fundamental infantis demais para frequentar esse ano escolar. Além disso, a ideia de “pré” também demonstra que essa fase não se configura, em alguns momentos desse currículo, como o momento efetivo da escolarização. Nesse processo, não somente a posição de sujeito infantil *dependente*, mas também a posição de sujeito *professora protetora* são menos valorizadas no contexto investigado.

O “desprezo pelo pré”, porém, serve também como tática para que algumas profissionais da escola se afirmem. Quando houve um conflito na instituição sobre o excesso de profissionais na escola e a necessidade de que algumas fossem realocadas em outras escolas da Rede Municipal, o desejo de ficar no primeiro ano do ensino fundamental foi usado como argumento para se manter na escola (Diário de campo, 27/11/2013). Já que muitas não querem o primeiro ano, aquelas que desejam ocupar esse cargo são mantidas na escola a fim de dar continuidade ao trabalho, enquanto aquelas que não se consideram adequadas para ocupar essa posição podem ser remanejadas dentro da Rede Municipal. Percebe-se, assim, como as relações de poder são de mão dupla. Uma posição de sujeito que é, em alguns momentos, desvalorizada, em outros pode ser usada estrategicamente para garantir um lugar para a docente na escola.

Além disso, a pouca valorização das professoras do primeiro ano entra em conflito com a pressão pelo ensino da leitura e da escrita operacionalizado pelo *dispositivo de antecipação da alfabetização*, que também caracteriza esse ano escolar, pois, como se afirma nesse currículo, “a alfabetização é até o final dos oito anos, mas as provas que chegam já cobram leitura de textos, palavras... Isso já vai ser cobrado, né?” (Trecho da entrevista com a professora, 12/05/2013). Assim, se, por um lado, desvaloriza-se essa etapa pela dependência das crianças, por outro, ela tem sua importância reafirmada pelas questões relativas à alfabetização e à aprendizagem. Ao mesmo tempo em que se marca a inferioridade dos/as alunos/as, contra-argumenta-se utilizando o fato de que “eles são ótimos na aprendizagem. Na sala só dois silábicos, sete silábico-alfabéticos e o resto é alfabético” (Diário de campo, 27/09/2013).

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 – e para governar as professoras – pois elas precisam agir conforme o estabelecido pelas características demandadas por essa posição. O governo exercido sobre essas docentes faz com que elas também sejam inseridas em um processo de dependência. A docente da turma investigada, por exemplo, reclama que “ninguém na escola quer pré por falta de apoio” (Diário de campo, 14/05/2013). A demanda por apoio é evidência de certa dependência assumida pela posição de sujeito *professora protetora*. Não apenas os/as infantis são pequenos/as demais para certas coisas, mas as adultas que com eles/as atuam também são introduzidas em um *dispositivo de infantilidade* que as localiza como menores e dependentes, como evidenciei ao longo deste tópico. Os diferentes processos de *cuidado* e de *inferiorização* dos/as infantis aparecem como elementos que contribuem para que eles/as sejam inseridos/as em relações de poder que os/as colocam como dependentes.

A lista de coisas que os/as infantis não podem fazer nesse currículo, contudo, não compreende apenas a dependência. Ela toca também em outros aspectos centrais da subjetividade, tais como as questões relativas à sexualidade. Para essas vivências, os/as infantis são considerados/as ainda pequenos/os demais, como demonstro no próximo item dessa lista.

### **8.1.2 Namorar**

Os/as infantis de seis anos são considerados pequenos demais para namorar: as questões 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). Essa norma é reforçada também quando, para depreciar uma colega aos olhos da nova professora, conta-se para ela que Luiz é bagunceiro e que Leandra namora, o que é rechaçado pela docente (Diário de campo, 18/06/2013). Ela aparece, ainda, quando, duas crianças comentam que suas famílias as deixam assistir ao que quiserem na TV. Nesse momento, a professora diz: “Por isso eu entendo criança de seis anos querer namorar” (Diário de campo, 14/08/2013). De modo semelhante ao que foi encontrado por Carvalhar (2009), ao investigar currículos de educação infantil, namorar não é normal quando se tem seis

anos ou menos. É estabelecida uma norma que desqualifica aqueles/as que a transgridem, nomeando-as/os como assanhados/as. Perpassa a ideia de que a sexualidade na infância não existe ou pelo menos que não se expressa em forma de namoro.

A norma que perpassa a escola e que estabelece que criança não namora é ensinada em diferentes outros artefatos. Em uma revista para mães e pais, ensina-se que os/as infantis até podem “chegar em casa um dia dizendo que têm um namoradinho. Sua parte é explicar que namoro é coisa de adulto, que criança tem amigo”<sup>116</sup>. No blog de uma escola, afirma-se: “deixamos claro para nossos alunos que namoro não é algo do universo infantil e que o que vivem com seus colegas são relações de amizade”<sup>117</sup>. Em uma reportagem que entrevista uma psicóloga, estabelece-se que “é papel dos pais separar o que é do mundo adulto e do mundo infantil e não misturar tudo como muitos vêm fazendo”<sup>118</sup>. Assim, em diferentes artefatos culturais ensina-se que “desde cedo, os pais têm de deixar claro que só adultos namoram de verdade. Tudo tem sua hora. E as crianças precisam entender isso”<sup>119</sup>. Há, é claro, artefatos que se contrapõe a essa norma, como aqueles analisados por Walkerdine (1999). A autora detecta uma “continuada erotização das garotinhas pela mídia popular” (WALKERDINE, 1999, p. 76). De modo geral, porém, funciona uma norma, acionada pelo *dispositivo da infantilidade*, na qual a sexualidade infantil é negada ou desestimulada.

No processo de definição das *gentes grandes* e das *pequenas*, a distinção quanto à sexualidade exerceu uma função primordial. A localização da vida sexual na idade adulta foi uma das táticas da *técnica de adultização da sexualidade*. Como explica Foucault (2006a, p. 29), com relação ao sexo das crianças, “afirma-se frequentemente que a época clássica o submeteu a uma ocultação”. Dessa forma, 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, 2006a, p. 30) faz parte de um processo de inserção dessas práticas em um dispositivo que atua no sentido de infantilizar as crianças. Nesse sentido, importa não tanto analisar o que se diz e não

---

<sup>116</sup> Disponível em: <<http://www.paisefilhos.com.br/nossa-crianca/crianca-nao-namora>>. Acesso em: 21 set. 2014.

<sup>117</sup> Disponível em: <<http://www.escoladavila.com.br/blog/?p=456>>. Acesso em: 21 set. 2014.

<sup>118</sup> Disponível em: <[http://www.ip.usp.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2997%3Anamorar-nao-e-coisa-de-crianca&catid=46%3Ana-midia&Itemid=97&lang=pt](http://www.ip.usp.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=2997%3Anamorar-nao-e-coisa-de-crianca&catid=46%3Ana-midia&Itemid=97&lang=pt)>. Acesso em: 21 set. 2014.

<sup>119</sup> Disponível em: <<http://revistacrescer.globo.com/Revista/Crescer/0..EMI19159-15130.00.html>>. Acesso em: 21 set. 2014.

se diz, mas como se diz, como são distribuídos os que podem falar, que tipo de discurso é autorizado nesse contexto. Foucault (2002, p. 385) mostra como a sexualidade infantil foi colocada em uma relação que permitia julgar adultos/as considerando as vivências que eles/as tiveram na infância, pois “é na medida em que se poderá estabelecer uma continuidade infância-idade adulta, isto é, na medida em que se poderá encontrar no ato de hoje a maldade de outrora” que se poderá avaliar a sanidade ou loucura de cada um. Assim, no processo de construção da psiquiatria, a sexualidade infantil entrou em um tipo específico de relação que fez com que ela fosse primordial na definição da normalidade/anormalidade.

No currículo do primeiro ano do ensino fundamental, uma norma relacionada à sexualidade infantil funciona no sentido de mostrar que na infância não se namora, mas que, quando forem adultos/as, eles/as deverão, sim, 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 vão no sentido oposto dessa norma. Em parlendas – 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). Ao contar uma história, questiona-se: “Vocês namorariam o sapo?” (Diário de campo, 18/06/2013). Assim, ao mesmo tempo em que se diz que aquela não é a idade para namorar, ensina-se que, no futuro, ou até mesmo no presente, desde que na forma de brincadeira ou hipótese, 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 se deixar de ser criança. Tal como a Mariana da História “Grande ou Pequena”, pode-se ser pequeno demais para namorar, mas, no *dispositivo de infantilidade*, é preciso lembrar que, em breve, eles serão grandes o suficiente para isso.

### **8.1.3 Passar o dia todo na escola**

As crianças do primeiro ano do ensino fundamental também são consideradas pequenas demais para ficar o dia inteiro na escola. Nesse sentido, o *dispositivo da infantilidade* entra em conflito com uma das demandas mais urgentes da educação brasileira nos últimos vinte anos: a ampliação do tempo de permanência dos/as alunos/as na escola. Para as crianças de seis anos, essa ampliação significa estar um ano

antes no ensino fundamental e isso fez com que a atuação do *dispositivo de antecipação da alfabetização* fosse ainda mais intensa. Além da ampliação do ensino fundamental, desde a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996), têm sido incentivadas experiências de ampliação do tempo escolar. Essa legislação ampliou o ano letivo de 180 para 200 dias, preconizou a progressiva antecipação da obrigatoriedade do ensino e estabeleceu a necessidade de que o ensino fundamental fosse oferecido em tempo integral. Tais demandas legais têm sido atendidas de diversos modos nas redes públicas de ensino.

Em Belo Horizonte, as crianças de seis anos de idade são obrigatoriamente matriculadas no ensino fundamental desde 1996, portanto, dez anos antes da Lei Federal 11645/2006 que tornou tal matrícula obrigatória. Em 2006, a ampliação da jornada escolar foi efetivada por meio do Programa Escola Integrada (PEI), que garante para os/as alunos/as do ensino fundamental nove horas de presença na escola. Diferentemente da matrícula aos seis anos, a adesão à Escola Integrada é feita de forma espontânea e não compulsória. Assim, as crianças – e particularmente suas famílias – escolhem se vão participar das atividades desenvolvidas no âmbito do PEI.

Na turma investigada, seis dos/as 26 alunos/as participavam da Escola Integrada. Passavam, assim, quase o dia todo em situação de escolarização. O currículo por eles/as vivenciado nessas duas experiências era, todavia, bastante distinto. Artesanato, Meio Ambiente e Cidadania, Karajucá, Esporte e Lazer, Contos Literários, Brinquedoteca, Informática, Atividades Aquáticas, Dança, Percussão, Coral e Auxílio ao dever de casa: essas são as oficinas ofertadas no horário em que estão na Escola Integrada. Língua Portuguesa (com forte foco na alfabetização), Matemática (particularmente a aprendizagem dos números e das operações de adição e subtração), Ciências (com trabalhos voltados para o estudo dos animais e do corpo humano), Geo-História (focando, sobretudo, no trabalho com a identidade, a família e a escola), Educação Física e Arte são as disciplinas as quais eles/as tinham acesso quando estavam no currículo do ensino regular. Saberes e conhecimentos diferentes são disponibilizados aos/às infantis nesses dois momentos de escolarização, o que nem sempre se dava sem conflitos.

Circula na escola a enunciação de que as atividades da Escola Integrada são mais agitadas, e que, por isso, deixam os/as infantis mais inquietos/as. Assim, se a inquietação já aparece como uma das marcas infantis demandadas pelo *dispositivo de infantilidade* (KOHAN, 2003), ela é produzida ainda mais pelo currículo da Escola

Integrada. Se, no currículo convencional, alega-se que as crianças “muito ativas” têm um Déficit de Atenção e Hiperatividade (BUJES, 2006, p. 225), no currículo do tempo integral, parece não haver grande preocupação quanto a isso. A justificativa para atividades desse tipo é a de que as crianças precisam de algo diferente daquilo que havia no horário regular. Caso contrário, não se interessam pelo que ocorre. Dessa forma, utiliza-se uma das características historicamente atribuídas aos/às infantis para enredá-los/as nesse currículo, garantindo, assim, a adesão a ele.

Isso gerava, contudo, conflitos no currículo regular, já que a agitação das atividades fazia com que as crianças ficassem agitadas no horário da Escola Integrada e, no horário da aula regular, cansadas e sonolentas. É o caso, por exemplo, de Raylane, que, em certo dia, aparenta estar triste na sala de aula. Quando lhe pergunto o que houve, ela diz que está com sono por causa da excursão da Integrada (Diário de campo, 29/08/2013). De modo semelhante, no primeiro dia de Nicolas no PEI, a professora reclama por ele estar dormindo. Ela diz que isso ocorre constantemente com os outros/as alunos/as que participam da Escola Integrada (Diário de campo, 04/05/2013). Essa situação se prolonga ao longo do ano, de tal modo que a professora também comenta comigo, durante o recreio, que vai sugerir à mãe que tire o menino do PEI, pois ele fica muito cansado e dorme o tempo todo. Como, segundo a docente, a mãe não trabalha, não há necessidade de o menino ficar o tempo todo na escola (Diário de campo, 03/09/2013).

Se no currículo do Tempo Integral a agitação é utilizada como tática para garantir a adesão dos/as infantis, no currículo do tempo regular ela é problematizada e apresentada como causa do desinteresse e do sono infantil, o que leva ao questionamento da sua validade para os/as infantis que a frequentam. Considera-se, dessa forma, no currículo do horário regular, que as crianças *são pequenas demais para ficar o dia inteiro na escola*. Elas têm uma necessidade maior de sono e a agitação das atividades repercute negativamente nas aulas do outro horário.

Nos dois casos estabelecem-se relações de poder sobre os/as infantis que operam tomando a “agitação” deles/as como tática para governá-los/as. Em um caso, a agitação é utilizada para construir um currículo do qual os/as infantis gostem, participem e com o qual se envolvam. No outro, a agitação aparece como justificativa para o desinteresse infantil. Por essa razão, é preciso evitá-la para garantir que os/as infantis possam viver de forma mais adequada o currículo do tempo regular, consolidando aquelas aprendizagens operacionalizadas pelo *dispositivo de antecipação*

*da alfabetização*. Como as relações de poder não se dão sem resistência, os/as infantis atendem de formas distintas às estruturações feitas em seu modo de viver. Tendo em vista que, nesses casos, as demandas são distintas, os/as infantis ora agem conforme se espera deles/as no currículo do tempo integral, ora de acordo com as demandas do currículo do tempo regular. Isso pode ser verificado, em certo momento, quando Brenda diz para mim que está com sono e fala: “Ai, tia, vou pedir pra minha mãe me tirar da escola integrada. Eu estou muito cansada” (Diário de campo, 05/07/2013). A agitação que serve como justificativa para que os/as infantis gostem das atividades entra em conflito com o desejo de descansar e de ser bem sucedida na escola.

O cansaço – e a tristeza que advêm dele – aparece não apenas com relação ao fato de ficar na escola o dia inteiro. Ele aparece também em função de ficar na escola desde muito novo/a, feito operacionalizado pelo *dispositivo de antecipação da alfabetização*, que preconiza a necessidade de aumentar o tempo de escolarização infantil para garantir maior tempo para a aprendizagem da alfabetização. Assim, os/as infantis reclamam de cansaço por estarem escolarizados/as e expressam isso de diversas formas. Sarah e Julia Silva me perguntam se eu estou cansada, porque meus olhos estão vermelhos. Explico que é uma alergia e Julia diz que o braço dela está cansado de tanto copiar (Diário de campo, 18/09/2013).

Em outro momento, Eric me fala que queria estar na sorveteria. Eu digo que está frio e ele fala que é melhor assim, porque aí ele gripa e não vai precisar ir à escola. Pergunto se ele gosta mais da Integrada ou da escola normal e ele diz: “Eu gosto mesmo é de ficar em casa” (Diário de campo, 27/11/2013). Sarah me pergunta se o dia seguinte já é dia sete (de dezembro) e eu confirmo. Ela diz: “Graças a Deus! Amanhã é o último dia de aula. Eu tô cansada. Vir pra escola cansa a mão, cansa o pé. Só de ficar muito tempo parada já cansa o pé” (Diário de campo, 06/12/2013). Se o currículo de tempo integral disponibiliza uma *posição de sujeito agitado*, os/as infantis nem sempre se situam no lugar disponibilizado por esse discurso. Eles/as se posicionam indicando cansaço por estarem na escola por tanto tempo.

Nem tudo, porém, é cansaço no processo de escolarização. Há também invenção e troca de saberes, o que se dá, sobretudo, pela interação com os pares de idade ou com aqueles/as um pouco mais velhos/as. Essa troca de experiência – nomeada por Sarmiento (2005) como “cultura da infância”, aquela que os/as infantis vivenciam, mediada pelos/as adultos/as, mas não diretamente criada por eles/as – faz com que os/as infantis construam objetos, tais como a catapulta feita de lápis de cor produzida por Eric



e nomeada no currículo como “uma coisa feia que ele aprendeu na Integrada” (Diário de campo, 18/06/2013). Ou as cobrinhas de papel construídas por Mateus que explica que é fácil fazê-las: “É só desenhar, passar durex e recortar que fica duro” (Diário de campo, 10/09/2013). Faz, também, com que a postura deles/as mude, como quando a professora diz para Evellyn que ela anda “convivendo muito com adolescentes” e está sem paciência com os/as colegas (Diário de campo, 10/09/2013). Essa interação geralmente entra em conflito com as demandas do currículo disciplinar, pois, para viver tais experiências, os/as infantis precisam se contrapor às posições indicadas para um/a aluno/a disciplinado/a. Para brincar com sua catapulta, é preciso jogar longe objetos e também a *posição de sujeito aluno disciplinado*. Para usar suas cobrinhas, é necessário usar durex e papel, mas também é preciso deixar de lado as atividades sugeridas no currículo, como ler revistinhas em vez de brincar. Por enriquecer seu vocabulário e falar “como adolescente” ou por saber “músicas de adultos”, um/a infantil é “acusado/a” de perder sua infância.

Nesses diferentes momentos, é acionado o *dispositivo de infantilidade*, que atua no sentido de promover certas características como infantis, como a agitação e as brincadeiras. Dessa forma, o currículo que amplia o tempo de permanência dos/as infantis na escola promove a vivência dessas características, atuando na longa trama discursiva que tem enredado os/as infantis. Porém, como também é acionado o *dispositivo de antecipação da alfabetização*, que prega a necessidade da atenção e do cumprimento das regras para se alfabetizar, há uma negação dessas características infantis. Na disputa entre esses dois dispositivos, possibilita-se “menos infância”, pois as crianças precisam se disciplinar, tornando-se alunos/as e agindo conforme as regras escolares. Mas possibilita-se também “mais infância”, ao reafirmar certas características, ao promover o contato entre os pares de idade, ao dar espaço para manifestações infantis.

A equação “mais tempo na escola = menos infância” está, assim, presente no currículo que opera com o *dispositivo de antecipação da alfabetização*. Mas a equação “mais tempo na escola = mais infância” também está presente nesse contexto, já que nele também opera o *dispositivo de infantilidade*. Não se trata, contudo, de uma contradição, mas de um dos muitos efeitos das disputas entre esses dispositivos na escola e na contemporaneidade. Nessa disputa, estabelece-se que, para algumas coisas, eles/as são “grandes demais” e devem, portanto, deixar de lado tais comportamentos para serem bem-sucedidos na escola. Trata-se, portanto, de um dos efeitos do

*dispositivo de antecipação da alfabetização*. São esses aspectos, para os quais os/as infantis são considerados/as grandes, que listo a seguir.

## 8.2. Grandes demais para...

### 8.2.1 – Comportar-se

Ter seis anos e frequentar o primeiro ano do ensino fundamental significa aprender uma série de regras que fazem parte do ambiente escolar. Essas regras estabelecem uma norma, definindo aquilo que é considerado adequado. Esse padrão é sintetizado com a noção de *comportamento*. No currículo investigado, é preciso aprender a se comportar, assumindo a *posição de sujeito criança comportada*. Diversas vezes chama-se a atenção dos/as infantis por não estarem se comportando adequadamente. O comportamento inadequado tem três marcas principais: a falta de atenção, a conversa e o desrespeito aos combinados.

Prestar atenção é fundamental para ser um/a bom/boa infantil-aluno/a e 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). Ou ainda, quando se questiona por que eles/as foram colocados/as na escola. Um/a infantil, confundindo os objetivos da escolarização segundo esse currículo, afirma que é “para ficar quietinho”. A professora se espanta e repete a pergunta, ao que o mesmo aluno responde: “não, para aprender a ler, a escrever” (Diário de campo, 09/07/2013). 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. Se a dupla tiver atrapalhando a concentração, tiver atrapalhando a aprendizagem, nós vamos ter que separar a sala.” (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 por perderem esses momentos, como quando se diz: “Quando a gente não concentra, a gente começa a perder a hora do jogo, hora de informática, hora da 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). Também se ensina que elas podem ser autônomas para decidirem como serão castigadas: “Não sou nem eu que vou descontar o tempo da sua brincadeira. É você mesmo que vai descontar” (Diário de campo, 04/06/2013).

Esse *procedimento de culpabilização* faz com que os/as infantis sejam colocados/as em uma posição de quem “tem que colocar a cabecinha pra pensar” (Diário de campo, 27/05/2013) e, com base nessa reflexão, mudar o seu comportamento, ou seja, aciona-se uma *posição de infantil-reflexivo*. Segundo esse currículo, é preciso responsabilizar-se e “estar continuamente envolvido no auto-aperfeiçoamento” (POPKEWITZ, 2006, p. 277). Para isso, tão importante quanto as regras ditadas pelo outro, são os processos de autorreflexão constante. Ensina-se o/a infantil a ser autônomo e a arcar com as consequências de seus atos, mas essa autonomia objetiva governá-los/as. No contexto atual, o currículo está envolvido em um processo em que os indivíduos precisam aprender a ser livres “de maneira tal que eles vivam sua liberdade de forma apropriada” (ROSE, 2001b, p. 41). Assim, colocar o/a infantil como responsável pelas sanções que ele possa vir a sofrer insere-se no processo de governo deles/as. Associar procedimentos como o *castigo* e a *culpabilização* faz com que esse governo torne-se ainda mais eficiente. Afinal, o governo “é sempre um difícil e versátil equilíbrio de complementaridade e conflito entre técnicas que asseguram a coerção e processos por meio dos quais o eu é construído e modificado por si próprio” (FOUCAULT, 1993, p. 207).

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 eles/as são apresentadas como tendo a agitação como uma de suas marcas, como dito anteriormente, essa marca precisa ser retirada para que eles/as se tornem bons/boas alunos/as, pois, como afirma Corazza (2002a), 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, 2002a, p. 196). Procura-se, assim, no currículo investigado, fazer com que os/as infantis deixem de ser

infantis o mais rápido possível. Para isso, aciona-se um procedimento de *desvalorização das idades menores*.

Esse procedimento faz com que, por um lado, os/as mais velhos/as sejam julgados/as pelos/as infantis como aqueles/as que são mais capazes de fazer certas coisas. Por outro lado, os menores são considerados ainda menos capazes do que eles/as. É o que se nota quando, por exemplo, Pedro Felisberto pede para a professora recortar algo. Lucas diz: “Você não sabe recortar até hoje? Parece bebê” (Diário de campo, 24/09/2013). Ocorre também quando Adryan olha a bolsinha de Luiz que está cheia de cola e Luiz afirma: “*Nó, véi!* Aqui é de quando eu tinha quatro anos. Eu gostava de colocar cola para não emprestar nada pra ninguém” (Diário de campo, 22/10/2013). A idade é apresentada como um fator para julgar os atos cometidos. Quanto menor a idade, maior a possibilidade de que aquele ato seja considerado inadequado. Por sua vez, as pessoas mais velhas ou com idades mais altas são avaliadas positivamente, como quando Brenda olha o meu diário de campo com várias páginas escritas e diz: “Você leva a aula a sério! Quando eu tiver sete anos (mostra oito com os dedos) eu também vou levar!” (Diário de campo, 30/05/2013). A lógica que opera nesse currículo e que usa o tempo para governar os/as infantis e os/as docentes é também assumida pelos/as infantis, que a utilizam como norma para avaliar seus comportamentos e os dos outros.

Esse procedimento aparece também quando eles/as “fazem bagunça”, conversam demais ou não respeitam os “combinados”, sendo repreendidos com falas como: “Aqui não é escolinha, aqui tem horário de estudar. Seis anos é a idade de aprender, de estudar. A escola é um lugar de aprender” (Diário de campo, 22/03/2013). Ou ainda: “Vocês são bebês? A maioria já tem seis anos e muitos têm sete. Criança de seis anos já dá conta de prestar atenção na professora” (Diário de campo, 30/08/2013). Ou quando se afirma: “Esse comportamento não está legal. Você já é um rapaz! Já tem sete anos!” (Diário de campo, 09/07/2013). Quando não executam determinada tarefa da forma como demandado, escutam frases como: “Você tem sete anos. Já sabe colorir”. (Diário de campo, 24/09/2013). Ser aluno/a no primeiro ano do ensino fundamental, nos momentos em que é acionado o *dispositivo de antecipação da alfabetização*, implica deixar de ser criança, deixar de ter características atribuídas às crianças, como a agitação e a inabilidade para colorir. 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/a aluno/a para que ele/a seja

alfabetizado/a 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 mostro no próximo item da nossa lista.

### 8.2.2 – 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, 2002a, p. 60). A construção da infância passa pela separação dos jogos como característicos dessa etapa, enquanto a maturidade estaria destinada a outras situações (ARIÈS, 1978). Embora haja diferentes elementos que mostram ao longo da história que a brincadeira não é algo exclusivo do universo infantil<sup>120</sup>, essa noção adquire fortes significados na sociedade contemporânea.

Assim, afirma-se, em programas direcionados à escola, que “brincar é um comportamento espontâneo da criança”.<sup>121</sup> Em um dos documentos da legislação que regulamenta o ensino fundamental de nove anos, determina-se que “a principal atividade da criança até os seis anos é o brinquedo: é nele e por meio dele que ela vai se constituindo” (BRASIL, 2006, p. 4). Estudos e pesquisas que têm como tema a ampliação do ensino fundamental afirmam que as crianças têm como “principal demanda o brincar” (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p. 48). Nesse sentido, é preciso considerar a “importância do desenvolvimento de diversas atividades simbólicas, tais como desenho, brincadeira e diferentes formas de linguagem” (NOGUEIRA; CATANANTE, 2011p. 185).

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

---

<sup>120</sup> Cito dois exemplos disso: o quadro “Jogos Infantis”, de Pieter Bruegel, de 1560, que, apesar do título, apresenta pessoas adultas realizando diversas brincadeiras, e o filme “Tarja branca – a revolução que faltava” – lançado em 2014 e que mostra como a brincadeira está presente em diferentes culturas, nos mais diversos momentos da vida humana.

<sup>121</sup> Site do Programa “Alô escola”, da TV Cultura. Disponível em: <<http://cmais.com.br/aloescola/infantis/brincarebom/paiseprofessores.htm>>. Acesso em: 22 set. 2014.

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. Ainda que, em alguns momentos, as crianças sejam repreendidas (“Vocês estão pensando muito no brinquedo”), no mesmo dia, conta-se uma história que logo, em seu título, pergunta: “Quer brincar de pique-esconde?” (Diário de campo, 29/06/2013).

Os brinquedos 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”<sup>122</sup> estão presentes na sala de aula e são utilizados na sexta-feira por aquelas crianças que não levam brinquedos de casa ou que preferem usar esses jogos. São também utilizados como atividades cotidianas para garantir a alfabetização. Brincadeiras também são feitas na aula de Matemática, como a brincadeira em que algumas crianças eram “transformadas” em abóbora e compradas por seus colegas, para trabalhar noções matemáticas (Diário de campo, 02/04/2013).

As brincadeiras, entretanto, são reorganizadas e inseridas em uma lógica que, embora não se desconheça sua importância, são colocadas 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). Avalia-se o comportamento infantil e conclui-se que “esse brinquedo tem atrapalhado muito vocês. Ontem eu fui olhar a atividade do Lucas e ela estava toda embolada debaixo da mesa e você brincando com o bonequinho do Luiz” (Diário de campo, 31/08/2013). 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 como regra que *não se deve brincar*, uma série de transgressões são criadas, mostrando a resistência infantil, tanto ao modo como o jogo é trabalhado na sala de

---

<sup>122</sup> Esses jogos foram distribuídos para as escolas pelo Ministério da Educação e eram usados na turma investigada tanto nos momentos lúdicos como para desenvolver práticas voltadas para a alfabetização. O material foi produzido pela Universidade Federal de Pernambuco com o “objetivo de socializar recursos didáticos que possam auxiliar o professor a melhor desenvolver sua prática pedagógica e contribuir para a aprendizagem do sistema alfabético de escrita pelas crianças”. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-para-aprofundar/248/manual-didatico-jogos-de-alfabetizacao-ccel-ufpe.html>>. Acesso em: 14 out. 2015.

aula, como às restrições com relação ao tempo. 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 pega o jogo “Cruza letras” e pede para trocar pelo jogo da memória. A professora não deixa e, então, 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). Se as cartinhas para jogar “bafão” estão proibidas no currículo, usam-se pedaços de papel para bater, ainda que a regra naquele momento seja ler revistinha (Diário de campo, 13/06/2013). 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. Todos/as aqueles/as que estão excluídos desse exercício de poder constroem suas formas de resistir, dando novos significados e mostrando o quanto as relações de poder são voláteis e fugidias. Estabelecem-se, assim, no currículo do primeiro ano, múltiplas formas de viver e significar a brincadeira.

Os diferentes elementos que compõem o *dispositivo da infantilidade* no currículo do primeiro ano mostram como sua atuação ainda é marcante na contemporaneidade. Contrariamente, o *dispositivo de antecipação da alfabetização* tem sido acionado para apagar algumas dessas marcas infantis no primeiro ano do ensino fundamental. Como mostrei neste capítulo, 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, pouco agitada e que fica na escola durante todo o dia. Contudo, na articulação de ambos os dispositivos, as possibilidades deles são multiplicadas. Conflitos e alianças acontecem e podem produzir diferentes posições de sujeito. Nas lutas que se dão entre esses dois elementos, há momentos de aproximação e de distanciamento. Por um lado, muitas vezes, o *dispositivo da antecipação* precisa eliminar algumas marcas dos/as infantis para se efetivar. Por outro, o *dispositivo de infantilidade* continua sendo acionado para manter essas marcas.

Como mostrado ao longo deste capítulo, ser nomeado como criança de seis anos significa ora ser grande, ora ser pequena. Ser professora dessas crianças também significa ter certas características em alguns momentos e outras em outros. Os

*dispositivo de infantilidade* e o de *antecipação da alfabetização* atuam, portanto, não apenas definindo o que é próprio dos/as infantis, mas também o que é próprio dos/as adultos/as que lidam com eles/as. Esses dois modos de nomear os/as infantis remetem ao conflito existente entre os dois dispositivos de poder que operam no currículo investigado. Aprender a lidar com esses conflitos significa compreender, como afirma a Mariana do livro citado no início deste capítulo, que, “pelo que entendi, em minha vida inteirinha, para umas coisas serei grande, para outras, pequenininha” (MEIRELLES, 2001, s.p.). 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.

Na articulação entre o *dispositivo de infantilidade* e o da *antecipação da alfabetização*, vemos proliferar também outros modos de narrar tanto os/as infantis como a docente que com eles/as atuam. Esses modos de narrar acionam elementos fantásticos, como fadas e bruxas no currículo do primeiro ano. Os modos de subjetivação acionados nesse currículo que articulam modos de ser infantil a modos de ser docente são o tema do próximo capítulo desta tese.



## 9 ONDE TEM FADA, TEM BRUXA<sup>123</sup>: POSIÇÕES DE SUJEITO USADAS PARA CLASSIFICAR E GOVERNAR INFANTIS E DOCENTE NO CURRÍCULO DO 1º ANO

O que a alfabetização tem a ver com mágica, feitiços e bruxarias? É certo que fadas, bruxas e outros seres mágicos que realizam essas práticas estão nos diferentes artefatos culturais presentes no contexto da alfabetização. Esses seres mágicos foram vistos diversas vezes no currículo investigado, às vezes de forma mais intensa, outras de maneira mais sutil. Eles apareciam nos livros de literatura infantil disponíveis na biblioteca da escola<sup>124</sup> e nas revistas em quadrinhos que circulavam na sala de aula. Estavam nos livros didáticos e nos textos entregues às crianças<sup>125</sup>. Ilustravam capas de cadernos, lápis, adesivos, roupas e sapatos dos/as alunos/as<sup>126</sup>. Surgiam também nas conversas infantis. Tudo isso evidencia que esse currículo é habitado por seres mágicos.

Além disso, a relação entre bruxas, fadas e alfabetização também existe quando se associa esse processo a um acontecimento especial, mágico, encantador. Afinal, como explicar que, de repente, crianças que não sabiam ler, passem a conseguir decifrar o código escrito e expressar-se por meio dele? Ainda que discursos diversos tentem explicar como se dá esse processo<sup>127</sup>, a noção de “clic” ou “estalo” ainda está presente nas turmas de alfabetização e faz com que esta assuma contornos misteriosos<sup>128</sup>, inexplicáveis e de encantamento. Nesse sentido, podemos questionar: Como se produz uma criança alfabetizada? Que misturas é preciso fazer? Que ingredientes secretos é preciso juntar a fim de que tal magia aconteça? Trata-se de algum feitiço lançado por

---

<sup>123</sup> O título faz menção a uma obra de Bartolomeu Campos de Queirós, que tem um trecho apresentado no livro didático da turma (QUEIRÓS, 1988).

<sup>124</sup> Alguns desses livros serão analisados ao longo deste capítulo.

<sup>125</sup> Textos usados na sala com a temática fadas ou bruxas e trechos do livro didático que tinham esses seres como tema foram trabalhados em diversos momentos na turma que serão analisados neste capítulo.

<sup>126</sup> Nos cadernos, lápis e vestimentas havia a presença da fada Tinker Bell (Sininho), dos filmes de animação da Disney. Outras fadas também estavam presentes em adesivos e cadernos. O filme “Tinker Bell e o segredo das fadas” foi exibido para os/as alunos/as no cinema, em comemoração ao dia das crianças (Diário de campo, 07/10).

<sup>127</sup> Dentre esses discursos, um dos que goza de maior prestígio na contemporaneidade é o discurso da psicogênese da língua escrita que, segundo seus defensores, tenta dar uma “explicação dos processos e das formas mediante as quais a criança consegue aprender a ler e a escrever” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1987, p. 17), como abordado nos capítulos 3 e 4 desta tese.

<sup>128</sup> A noção de “estalo” parte do princípio de que, a partir de dado momento e sem que se consiga precisar o que ocorreu, as pessoas em processo de alfabetização aprendem a ler e escrever (ESTILL, 2006). Tal noção tem sido bastante criticada por diferentes correntes educacionais, mas ainda se apresenta na escola, inclusive naquela em que a pesquisa foi realizada.

uma bruxa ou de um encantamento realizado por uma fada? Se assim o for, o que é preciso para tornar-se uma *bruxa-professora* ou *uma fada-alfabetizadora*? Que magias é necessário saber fazer para não desandar o processo e garantir que se tenha justamente aquela criança que se espera? Que escola de bruxaria essa *docente-bruxa-fada* precisa frequentar a fim de tornar-se uma feiticeira eficiente e reconhecida na comunidade de bruxos/as que habita a escola? Como os diferentes significados associadas a bruxas e fadas ao longo da história da humanidade se apresentam no currículo investigado e produzem efeitos no processo de alfabetização e nos modos de subjetivação das crianças de seis anos e de sua professora?

É em torno da ideia da *professora bruxa* ou da *alfabetizadora fada* que este capítulo está organizado. O mote para a análise aqui empreendida é a seguinte fala da professora que participou da investigação: “A professora só é fada quando a criança é fada. Quando a professora é bruxa, é porque a criança é bruxa também”. Assim, este capítulo analisa os modos de subjetivação da docente alfabetizadora e dos/as infantis alfabetizando/as colocados em funcionamento no currículo investigado quando se opera com esses seres que tanto fascinam as crianças. Considera-se aqui que há um intrincado processo de produção de sujeitos em funcionamento na prática investigada que vincula as formas de ser docente às formas de ser infantil, demandando posições de sujeito específicas no contexto em que se deu a pesquisa para que a alfabetização das crianças seja garantida.

Ao disponibilizar certas posições de sujeito, esse discurso atua no governo de professoras e crianças, definindo como eles/as devem se portar, como devem agir, de que maneira devem se conduzir. No caso específico desta análise, considero que definir os/as infantis e a docente ora como bruxas/os, ora como fadas é tanto um dos mecanismos de atuação do *dispositivo de infantilidade*, que associa a professora e as crianças ao místico e ao irracional, como uma forma de resistência a esse dispositivo, uma vez que a intuição, a inventividade e a magia possibilitam escapes em relação a esse dispositivo que opera visando à produção de seres tidos como racionais. Da mesma forma, o *dispositivo de antecipação da alfabetização* também utiliza esses seres para efetivar o governo dos/as infantis e garantir que eles/as sejam alfabetizados/as ao final do primeiro ano. Porém, a presença desses seres faz com que outros sentidos se apresentem no currículo, desestabilizando o *dispositivo de antecipação da alfabetização* e permitindo que outros modos de ser criança e docente se apresentem nesse currículo.

Sendo assim, são analisados aqui os saberes e as relações de poder acionados nesse currículo para produzir professoras e crianças que são ora bruxas, ora fadas. O argumento desenvolvido é o de que, assim como fadas e bruxas são personagens ambíguas nas diferentes histórias em que aparecem, as posições de sujeito disponibilizadas para infantis e para a professora alfabetizadora também são multifacetadas, produzindo e demandando diferentes, complementares e conflitantes posições de sujeito, associadas a esse mundo fantástico das mágicas e dos feitiços. Nesse contexto, ser *infantil fada* significa assumir uma posição de sujeito *criança disciplinada*, enquanto o/a infantil-bruxo/a representa a posição de sujeito *criança levada*. Porém, às vezes, o/a *infantil fada* também pode ser nomeado/a como menos capaz do que o/a *infantil bruxo/a*, que assume o lugar daquele/a que foge às regras e, por isso, faz mágicas e inventa outro modo de ser criança no processo de alfabetização. Além disso, a docente *alfabetizadora fada* pode ser tanto aquela que assume a posição de *sujeito amorosa e afetiva* como a que, justamente por assumir essa posição, se sobrecarrega em meio a tantas atividades e demandas. Já a *professora bruxa* assume a *posição de sujeito docente rígida*, mas também faz feitiços e bruxarias que encantam os/as infantis (fadas/bruxos/as), provocando aprendizagens diversas no currículo investigado. Dessa forma, entre fadas e bruxas no currículo do primeiro ano do ensino fundamental pesquisado, produzem-se diferentes modos de ser *infantil alfabetizando* e *professora alfabetizadora*.

### **9.1 A professora rígida e o infantil levado: uma bruxa malvada para conduzir os/as infantis?**

Na cultura ocidental, bruxas são, de modo geral, associadas à maldade. Como aponta Corazza (2002b), elas foram vinculadas aos maus agouros, ao que há de errado, à perdição. Na literatura infanto-juvenil e em vários filmes dela decorrentes, as bruxas assumem essa posição: a Bruxa Má da história da “Branca de Neve e os sete anões”, a Malévola de “A Bela Adormecida”, Úrsula, a Bruxa do Mar de “A Pequena Sereia”, a velha cega de “João e Maria”<sup>129</sup> são apenas alguns exemplos de como elas são

---

<sup>129</sup> Diferentes versões desses contos de fadas estavam disponíveis para as crianças na biblioteca. Exercia sobre elas um fascínio especial a versão dos contos de fadas que trazia personagens da “Turma da Mônica” nos papéis dos personagens clássicos. Isso gerava até mesmo conflito, como quando Julia Silva e Julia Ellen discutiram na biblioteca porque ambas queriam o livro “A Bela Adormecida” (Diário de campo, 30/05/2013).

apresentadas nos chamados “contos de fada” que, apesar desse nome, tem nas bruxas sua atração principal. Afinal, são elas que fazem a história acontecer. É a partir de algum artil por elas construído que a aventura tem início. Ainda que, na maioria das vezes, seu destino seja trágico, são as bruxas que fazem com que a narrativa ocorra.

De modo semelhante, no currículo investigado é a *professora bruxa* que faz com que a ação se desenrole. É a partir de suas falas, das atividades por ela propostas, dos seus comandos que a aula se desenvolve. A *professora bruxa* traça a rotina, seja dizendo o que aconteceria naquele dia, seja escrevendo no quadro-negro os passos a serem seguidos, como quando ela redigiu o que ocorreria na aula, escrevendo a “Rotina”: 1) Educação Física; 2) Português; 3) Recreio; 4) História; 5) Matemática; 6) Hora do Brinquedo (Diário de campo, 17/08/2013). É a *professora bruxa* que define os passos a serem seguidos nas diferentes atividades. Suas palavras mágicas fazem com que ações sejam desenvolvidas na sala de aula, como quando instrui: “Não esquece de fazer bolinha, bolinha, x antes de copiar a parlenda e de colocar a data” (Diário de campo, 24/04/2013). Ela estabelece as regras do espaço escolar, os “combinados” e as “punições” para aqueles/as que não fazem o que é pedido. Sua mágica nesse momento é tentar garantir a ordem e gerir o processo educativo da forma como está estabelecido naquele espaço. Para isso, ela precisa conduzir os/as infantis que alternam sendo ora bruxos/as, no sentido de que desrespeitam as regras, ora como fadas dóceis, que seguem o que está estabelecido.

Nesses momentos entra em cena uma bruxa muito conhecida nos diferentes artefatos em que essas personagens aparecem e também em diferentes currículos escolares: a *bruxa rígida*. Esta se caracteriza pela seriedade, pela rigidez e pela assertividade com que conduz as ações em sala de aula. Cabe registrar que a *professora rígida* está presente em diferentes livros infantis como naqueles analisados na coletânea organizada por Silveira (2002). Outro exemplo da rigidez da professora, particularmente quando ela é associada às bruxas, é a série de livros *Harry Potter*, em que todos/as os/as docentes são bruxos/as e, na grande maioria dos casos, são extremamente rígidos no que concerne ao cumprimento das regras (SILVA, 2005). Essa rigidez faz com que a professora estabeleça as regras e se empenhe para que elas sejam cumpridas. Essa característica também faz com que a professora se autonomeie como bruxa. Ser a responsável por garantir que a sala fique em ordem e que as crianças se comportem conforme o estabelecido, deixando de lado suas características infantis e agindo como

alunos/as, é uma das ações que – nesse currículo – precisa ser executada pela professora-bruxa.

O enquadramento nessa posição de sujeito, porém, é considerado não apenas como uma característica docente, mas como uma resposta ao modo como as crianças se comportam na escola. Mais do que uma característica da professora, trata-se de uma conduta adotada para “conduzir condutas” (FOUCAULT, 1997) infantis. Na articulação do *dispositivo de infantilidade* com o *dispositivo da antecipação da alfabetização*, acionados nesse currículo, “a professora só é bruxa quando a criança é bruxa” (Diário de campo, 02/07/2013), ou seja, a professora só age de forma rígida porque, segundo as regras desse currículo, as crianças ainda não aprenderam a se comportar da forma correta. Se elas já fossem capazes de seu autocontrolar, não seria necessário lidar dessa forma com suas ações. Como elas ainda não o são, exige-se uma condução firme de suas condutas a fim de que elas apaguem algumas marcas infantis, como a agitação, as conversas e as brincadeiras “fora de hora”, e adéquem-se às normas escolares. Isso ocorre porque, uma das normas estabelecidas pelo *dispositivo de antecipação da alfabetização* refere-se à necessidade da disciplina para aprender a ler e a escrever. Para garantir a alfabetização, é preciso deixar de lado algumas marcas produzidas pelo *dispositivo de infantilidade* para ser o/a aluno/a que se espera no primeiro ano do ensino fundamental. É preciso deixar de lado certas características de um/a *infantil bruxo/a* para ser o/a *aluno/a fada* que se espera nesse currículo.

Assumir a *posição de sujeito bruxa/o*, no caso dos/as infantis, refere-se a não se comportar conforme estabelecido pelas regras disciplinares da escola, a não ter se tornado ainda o/a aluno/a que se espera no ensino fundamental. Assim, quando uma criança conversa durante a aula ou não faz suas atividades para brincar, ela assume a *posição criança bruxa* e faz com que a professora assuma a *posição rígida*, ativando uma série de procedimentos, tais como tirar o recreio daqueles/as que se comportaram mal, enviar bilhetes para casa ou conversar com as famílias para que sejam castigadas. Esses procedimentos são considerados como integrantes de uma *técnica do castigo*, por meio da qual se espera criar uma *criança fada*, que segue as regras e se comporta bem, já que o *dispositivo da antecipação da alfabetização*, acionado no currículo investigado, opera com um discurso que considera a disciplina como algo imprescindível para se alfabetizar.

Porém, esses procedimentos são os menos sutis dentre aqueles utilizados para criar *crianças fadas*, já que ele apresenta explicitamente aquilo que se quer e pune

aqueles/as que não se comportam adequadamente. Para ser uma boa bruxa – assim como para exercer adequadamente o poder e governar os outros – é preciso astúcia e atenção aos detalhes. Dessa forma, a professora bruxa não prescinde do seu caldeirão para produzir pequenas crianças-fadas, pois caldeirões são elementos essenciais na cozinha de uma bruxa moderna, como aponta Bird (2004), no livro “Manual prático de bruxaria em onze lições”<sup>130</sup>. Nesse caldeirão, ela coloca o nome daqueles/as que não estão agindo adequadamente para que eles/as tenham a oportunidade de refletir sobre suas ações e modificá-las.

Comumente, a professora bruxa avisa: “Eu vou colocar nomes no caldeirão da bruxa de quem ficar conversando” (Diário de campo, 25/04/2013) ou diz que vai “anotar esse nome aqui no caldeirão da bruxa para as crianças que estão conversando muito terem um momento de conversa com a professora. Talvez a criança precise de perder um momento que seja de brincadeira, ou o recreio, ou a educação física, porque está brincando na hora da aula”. Ela faz suspense e continua: “Deixa eu ver quem vai ter o nome no caldeirão da bruxa. Quem vai ser o primeiro”. As crianças ficam quietas, esperando para ver se algum/a colega vai conversar. Como ninguém fala, a professora prossegue a aula com seu caldeirão vazio (Diário de campo, 02/05/2013).

No uso do caldeirão, há ainda o *procedimento de ameaça da bruxa-rígida*, mas há também o aspecto da brincadeira e do lúdico, procedimentos utilizados para produzir *fadas bem comportadas* e conseguir a atenção considerada adequada para o trabalho de alfabetizar. Assim, dois procedimentos são adotados: a ameaça de perder o momento da brincadeira, mas também o jogo de brincar e a fantasia acionados pela *professora bruxa* para encantar os/as infantis. A ambiguidade que tanto caracteriza as bruxas é acionada no currículo investigado a fim de governar os/as infantis.

Outros procedimentos também são utilizados para incentivar que essas fadinhas sejam cada vez mais brilhantes no currículo investigado. A *professora bruxa* pode, por exemplo, passar “um creme que brilha nos alunos e alunas para eles serem iguais estrelas”. Diante da perspectiva de ter tal “poção mágica” passada em seus corpos, os/as infantis se empolgam, se divertem, cheiram o creme passado e tentam se comportar de forma brilhante, ou seja, agem conforme as regras estabelecidas nesse currículo (Diário de campo, 28/06/2013). A *professora-bruxa* também pode usar de suas palavras mágicas para incitar o brilho infantil, como quando afirma que “a estrelinha da

---

<sup>130</sup> Este era um dos vários livros que havia na biblioteca da escola com a temática das bruxas.

Brenda está brilhando hoje”. As crianças se empolgam com a ideia e perguntam se também estão brilhando. Diante do questionamento de outras crianças, a *professora bruxa* afirma que suas estrelinhas estão brilhando também (Diário de campo, 18/06/2013). Por meio desses procedimentos, a *professora bruxa* marca as *crianças fadas* como aquelas que brilham. Estabelece, assim, um modelo a ser seguido pelas demais, se quiserem ser consideradas fadas no currículo escolar.

Uma norma é acionada aqui para se produzir um/a infantil que se adéque à escola. Cria-se, nesse currículo, uma situação em que se mistura uma “técnica de dominação” – entendida como aquela que outros exercem sobre a ação de alguém a fim de que esse alguém aja de determinada forma – com uma “técnica de si” – aquela que leva os indivíduos a modificarem algo em si mesmo (FOUCAULT, 1993). A “técnica de dominação” aqui acionada é a *técnica do modelo*, que define quem brilha e quem não brilha. Já a “técnica de si” é a *técnica do julgamento*, por meio da qual a criança tem que se julgar e, com base nisso, mudar ou manter sua postura.

Técnicas e procedimentos como esses fazem com que ocorram alguns diálogos entre as *crianças fada*, como: “Sarah, para de conversar, se não seu nome vai para o caldeirão” (Diário de campo, 28/06/2013) ou “Continua assim que seu nome vai pro caldeirão” (Diário de campo, 31/08/2013). Faz também com que a criança dobre sobre si mesma essa posição. Dessa maneira, quando a bruxa ameaça dizendo: “Criança que não presta atenção, quando pedir ajuda eu não dou não”, a criança fada responde: “Eu estou prestando mil atenções” (Diário de campo, 04/05/2013). O discurso que ensina que fadas são boas e as apresenta como modelo a ser seguido faz com que as crianças se enquadrem nas normas escolares. Quando se acionam seres mágicos, suas marcas e condutas nesse currículo, o cumprimento dessas normas passa a ser permeado não pelo medo, mas pela alegria e pela fantasia.

Ser bruxa é também assumir o papel daquela que conduz. Desde as moiras na mitologia grega ou das parcas na mitologia romana, seres místicos estão envolvidos com a construção do destino humano<sup>131</sup>. Eles tramam esse destino e garantem a nossa sorte. Em contos infantis, muitas vezes as fadas são responsáveis pela condução do destino de uma criança, assim que ela acaba de nascer, como ocorre em “A Bela Adormecida”. Na mitologia celta, são as bruxas que exercem essa atividade de conduzir

---

<sup>131</sup> A história das moiras estava presente no livro “Mitos gregos” (KIMMEL, 2008) que estava disponível na biblioteca da escola, embora não fosse manuseado pelas crianças da turma investigada, já que a letra usada em sua escrita não era maiúscula.



a vida humana muito além daquilo que pode ser entendido (TRINDADE, 2008). No currículo investigado, a *professora bruxa* também assume esse lugar de condutora, definindo não somente o que será feito na sala de aula, mas também responsabilizando-se ativamente pela vida e, sobretudo, pela alfabetização dos/as *infantis fadas* que estão sob sua responsabilidade.

A *professora bruxa* assume, então, outra posição de sujeito, a posição *bruxa condutora*. Ela procura cuidar de cada criança, garantindo a alfabetização de todas e de cada uma das *crianças fadas* daquele currículo. Para isso, ela busca conhecer cada uma delas, seu passado (por meio de conversas com seus familiares), seu presente (por meio das ações feitas por ela e de diferentes diagnósticos) e seu futuro (traçando as metas que devem ser por elas alcançadas). A *professora bruxa condutora* cuida do seu rebanho de fadinhas, por meio daquilo que Foucault (2008) nomeou como o poder pastoral. Esse poder “é um poder de cuidado” (FOUCAULT, 2008, p. 168), pois por meio dele o pastor deve cuidar do rebanho, garantir sua alimentação, sua instrução, sua saúde e sua boa condução ao longo da vida. Assim, a professora, ao assumir essa posição, precisa cuidar de cada criança, conhecendo-a e orientando-a ao longo do seu processo de alfabetização.

Para isso, a *bruxa condutora* aproxima-se da *bruxa rígida* para garantir a ordem, considerada como fundamental para o processo de alfabetização. Mas a bruxa precisa também acionar outras técnicas para efetivar a alfabetização. Como bruxa, ela conhece as crianças, os métodos de alfabetização, as diferentes teorias, diversos materiais didáticos e os aciona para produzir o encantamento pela e por meio da alfabetização. Assim, algumas palavras mágicas são acionadas no currículo para garantir esse fim, como as parlendas, por exemplo, que servem como fio condutor para muitas práticas desenvolvidas nesse currículo. Por meio delas, a *bruxa condutora* ensina às *crianças fadas* como estabelecer relações entre as letras e seus sons, fazendo com que, gradativamente, eles/as se alfabetizem. Se uma parlenda se mistura aos seres mágicos, a ação para alfabetizar torna-se ainda mais eficiente. Assim, uma parlenda que tem como temática a casa da bruxa é utilizada nesse processo de ensinar o código escrito.

As crianças devem refletir sobre a escrita das palavras e copiar em seu caderno os seguintes versos: “CASA DE BRUXA TEM/SAPO, MORCEGO E CORUJA/PRA QUE É QUE SERVE A VASSOURA/SE A CASA DELA É TÃO SUJA?” (Diário de campo, 22/08/2013). Significados que associam a bruxa à sujeira e a animais místicos,



como sapo, morcego e coruja, são acionados no momento em que se quer ensinar a ler e escrever. Ensina-se a refletir sobre a escrita de cada palavra, mas também se faz circular nesse currículo alguns sentidos vinculados a bruxas. Ao final da escrita e leitura da parlenda, Adryan pergunta: “Mas, pra que serve a vassoura, então?”. A professora retoma a pergunta dele, repetindo-a para a turma. Alguns/algumas falam que é para varrer, mas a professora completa, perguntando: “Mas se a casa está suja, ela está varrendo a casa?”. Nesse momento, Eric diz: “Pra ela voar”. A professora confirma e fala: “Ah, ela usa para voar. Ela gosta de sujeira.” Ao entrar no jogo que traz seres fantásticos para o universo da alfabetização, as *crianças fadas* não se contentam apenas em copiar a parlenda. Elas querem mais informações sobre o que ocorre com esses seres mágicos, incorporando-as às suas fantasias e à sua imaginação. Se, geralmente, há reclamações quanto ao tamanho de textos a serem copiados, nesse dia, Mateus questiona se o texto é só aquele mesmo e diz que ele é pequenininho. O *uso da fantasia* parece ser um procedimento para garantir que as *crianças fadas* sejam conduzidas no processo de alfabetização sem queixas, com diversão e alegria.

As palavras “bruxa” e “fada” também são utilizadas, em diferentes contextos, como palavras mágicas para ensinar a ler e escrever. A palavra fada, por exemplo, é misturada com outras palavras que também começam com a letra “F” em um caça-palavras que precisa ser desvendado pelas crianças em processo de alfabetização para desenvolver diferentes habilidades relacionadas à leitura e à escrita.

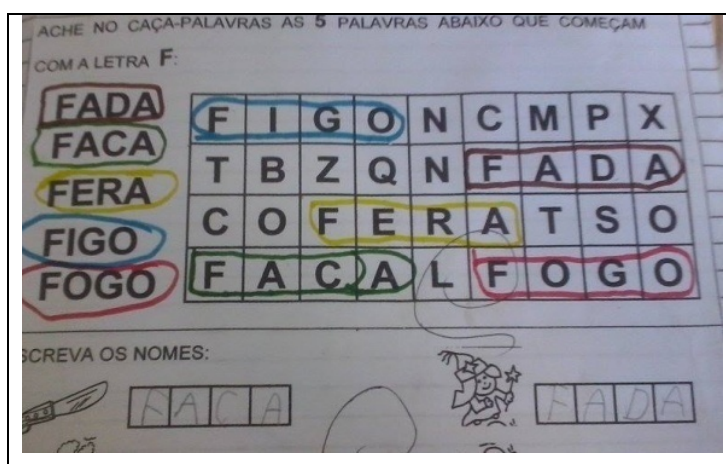


Figura 14: Atividade colada no caderno de uma das crianças (Diário de campo, 25/02/2013)

Em uma atividade aparentemente vinculada aos métodos tradicionais, na qual é preciso localizar palavras que comecem com a mesma letra, o elemento mágico

funciona como um atrativo especial para as crianças. Na hora de marcar a atividade, Sarah pergunta se pode marcar com canetinha colorida, algo normalmente não permitido. A professora diz: “Hoje vou abrir uma exceção. Mas só pode passar para contornar as palavras e depois de me mostrar” (Diário de campo, 25/02/2013). Como pequenas fadas, elas não apenas fazem a atividade como a destacam com cores especiais, tornando algo que normalmente é vinculado ao tradicional mais colorido e leve. Na mesma direção, as *crianças fadas* divertem-se, em outro momento, trocando adesivos presentes no caderno de Julia Silva e que têm uma fada como tema principal (Diário de campo, 27/04/2013). A *bruxa condutora*, que precisa garantir a alfabetização de todos/as e de cada um/a, usa esses seres mágicos que despertam interesse infantil para garantir o engajamento deles/as nessas atividades.

Com o mesmo objetivo, a bruxa também é acionada para auxiliar no processo de alfabetização. Seu caldeirão (já utilizado em outros momentos para garantir a ordem na sala de aula) é acionado novamente para que se “Forme palavras que comecem com a letra S usando as sílabas que estão dentro do caldeirão” (Diário de campo, 12/06/2013). Uma bruxa de feições suaves e delicadas é colocada ao lado do caldeirão, como se estivesse misturando as sílabas. Assim como ocorre com a fada, a bruxa é aqui acionada para mesclar uma atividade aparentemente tradicional com a fantasia, a fim de garantir a atenção do rebanho de fadinhas, consolidando seu processo de alfabetização. O *dispositivo de antecipação da alfabetização* opera, então, mesclando dois procedimentos a fim de atingir seu objetivo. Poemas e textos envolvendo bruxas também estão presentes no currículo investigado, como o que segue (Diário de campo, 17/08/2013).

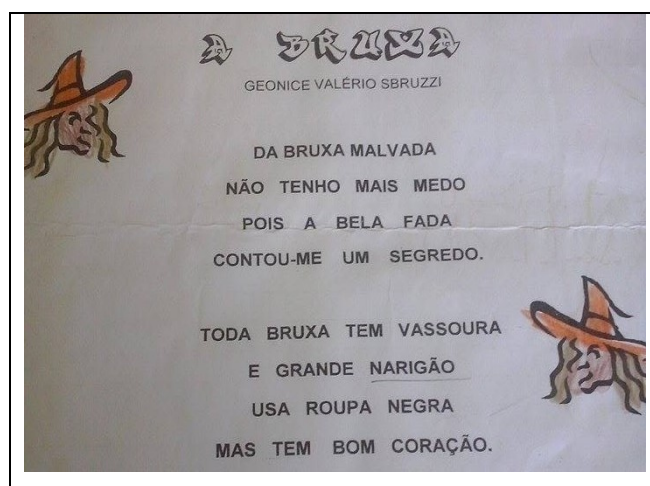


Figura 15: Texto entregue para as crianças (Diário de campo, 17/08/2013)

Diferente da parlenda que visava a ensinar a escrita das palavras, esse poema é usado para trabalhar a interpretação de textos. A professora explora o título, o nome da autora, o segredo contado pela bela fada. Mas o que chama a atenção das crianças são outras coisas. Chama a atenção o modo como as letras estão dispostas no título do poema, o que é identificado por Eric como “sendo chinês”. Chama a atenção o nome diferente de quem escreveu, que levanta dúvidas quanto ao fato de ser uma mulher ou um homem. Chama a atenção o desenho. Ainda que se queira ensinar o que são versos e estrofes, as *crianças fadas* têm sua atenção despertada por outros elementos presentes no texto apresentado. Enquanto a professora preocupa-se com o conteúdo, as crianças estão preocupadas com a forma.

Porém, a *bruxa condutora* sabe se apropriar desses elementos para garantir a atenção dos/as infantis. A fim de produzir uma criança alfabetizada, a docente não despreza esses elementos, levando-os para a sala de aula e dando atenção àquilo que as *crianças fadas* querem dizer. A opinião de cada uma, o modo como se expressam e suas emoções são consideradas no processo de alfabetização para que nenhuma fada se perca pelo caminho, para que todas concluam o primeiro ano atingindo a meta desse currículo: a alfabetização. Agindo como uma bruxa que “conhece diferentes maneiras de produzir encantamentos” (TRINDADE, 2008, p. 10), a docente sabe usar esses elementos para produzir a alfabetização.

Se a bruxa é, em outro texto, apresentada como alguém que não cuida da limpeza de sua casa, aqui se altera uma das características mais comumente associadas a ela ao longo da história ocidental: a maldade. Seguindo uma tendência contemporânea<sup>132</sup> presente em diferentes artefatos culturais que não trata os/as “vilões/vilãs” apenas como seres maldosos, esse texto apela para o “bom coração” das bruxas. Talvez para cativar os/as infantis desses tempos seja necessária não uma bruxa malvada e apavorante, mas uma bruxa que usa a magia para seduzir e encantar em vez de maltratar e amedrontar.

Nos contos de fadas tradicionais era instaurada uma “pedagogia do medo” que, por meio do terror, buscava assustar os/as infantis com o objetivo de melhor regulá-los (HILLESHEIM; GUARESCHI, 2006). Hoje são outros os procedimentos usados para conduzir condutas infantis. Sem prescindir completamente de elementos “maldosos”, a fantasia e a imaginação são acionados nesse currículo para alfabetizar

---

<sup>132</sup> Exemplos dessa releitura podem ser vistos em filmes como *Shrek* (2001), *Malévola* (2014) e em releituras de contos clássicos, como “A verdadeira história dos três porquinhos” (SCIESKA, 2005).

mais e melhor. Afinal, vivemos em um tempo em que a infância se modifica e, por isso, é preciso acionar outros elementos para que o *dispositivo da infantilidade* continue a funcionar. Além disso, é preciso operacionalizar uma multiplicidade de recursos para garantir a eficiência do *dispositivo de antecipação da alfabetização*. Assim, as fadas também são chamadas para garantir os efeitos desses dois dispositivos no currículo investigado. Isso não se faz, porém, sem conflitos, como mostro no tópico a seguir.

## **9.2 Fadas transgressoras para movimentar o currículo e aprimorar o dispositivo da infantilidade**

*Crianças fadas*, que se comportam bem, cumprem as regras e aprendem a ler e escrever ainda no primeiro ano do ensino fundamental, são uma das demandas desse currículo. Para produzir essas fadas, muitas vezes a bruxa entra em ação. Contudo, às vezes, a própria fada é acionada para produzir outros/as iguais a si. Nesse sentido, o *dispositivo de infantilidade* entra em conflito com o *dispositivo de antecipação da alfabetização* que, para efetivar-se, precisa fazer com que as crianças deixem de lado algumas marcas infantis. Em alguns momentos, o *dispositivo de antecipação da alfabetização*, “opõe-se às forças ativas da infância” (CORAZZA, 2002b, p. 72), atuando para criar um/a infantil que se apresente como “educado, racional, consciente, sujeitado, moralizado” (CORAZZA, 2002b, p. 72). Assim, as fadas aparecem como representação do bem demandado pelo *dispositivo da infantilidade* em oposição às *crianças bruxas*.

Nem todas as fadas, entretanto, são bem comportadas como essas que se pretende criar nesse currículo. Aliás, de modo geral, as fadas das histórias também não são tão bem comportadas assim. Há, é claro, fadas boas, como Fauna, Flora e Primavera, as fadas-madrinhas da Bela Adormecida. Mas há também aquelas agitadas e que causam mais confusão do que paz, como Sininho (Tinker Bell)<sup>133</sup>, Clara Luz<sup>134</sup> ou

---

<sup>133</sup> Tinker Bell ou Sininho é o nome da fada dos livros de Peter Pan. Ela se tornou mais popular graças aos filmes da Disney em que aparece como protagonista. Até agora, foram lançados cinco filmes: Tinker Bell – Uma Aventura no mundo das fadas (2008), Tinker Bell e o tesouro perdido (2009), Tinker Bell e o resgate da fada (2010), Tinker Bell – o segredo das fadas (2013) e Tinker Bell: fadas e piratas (2014). Em comemoração ao dia das crianças, o penúltimo filme foi exibido no cinema para as crianças da escola em que foi feita a pesquisa.

<sup>134</sup> Clara Luz é a personagem principal do livro “A fada que tinha ideias” (ALMEIDA, 1985)

as Fadas Mordentes<sup>135</sup>. Essas se aproximam bastante das *crianças fadas transgressoras* que vivenciam o currículo investigado.

A posição de sujeito *criança fada* tem, portanto, duas marcas: a primeira é a da *criança disciplinada* – criação do caldeirão e dos brilhos da professora *bruxa rígida* –, a segunda remete à fada que pensa fora daquilo que está estabelecido no currículo e que faz inusitadas conexões. É importante acionar essas duas posições de sujeito no currículo investigado, pois circula na contemporaneidade uma ideia de que a criança de hoje “prefere as aventuras de um marciano às histórias de uma fadinha chata e melosa” (KOHAN, 2013, p. 56). Se os mecanismos da “pedagogia do terror” parecem não funcionar mais na atualidade, aqueles que associam as crianças a uma afetividade ou carinho excessivos também parecem ter pouco efeito. Dessa maneira, é preciso trazer outras características das fadas para o currículo, para disponibilizar variadas técnicas a fim de atuar no governo dos/as infantis.

A posição de sujeito *fada transgressora* é ocupada pelos/as infantis quando vivem uma “infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes” (KOHAN, 2007, p. 94). Ela emerge nos momentos em que os/as infantis dão respostas completamente distintas daquelas planejadas pelo currículo escolar. Ocorre, por exemplo, quando se está ensinando sobre números ordinais e é dada uma atividade para as crianças em que há alguns vagões de trem para que seja identificada a posição dos mesmos. Quando se pergunta: “Em que posição o vagão azul está?” Sarah responde: “Torto” (Diário de campo, 10/05/2013). Ou, no momento em que se conta uma história na qual há palavras em Inglês e a docente pergunta: “Em inglês, amor é” ... Evellyn responde: “Lindo!” (Diário de campo, 20/06/2013).

As/os infantis *fadas transgressores/as* também usam os saberes vinculados às disciplinas escolares para fazer outras coisas. Realizam seus encantamentos, transformando aquilo que lhes é dado em novos materiais e novas vivências. Comportam-se como a Clara Luz do livro “A fada que tinha ideias”, que afirma que não gosta de aprender pelos livros, não por preguiça, mas porque não gosta do mundo parado e porque acredita que “quando ninguém inventa nada, o mundo fica parado” (ALMEIDA, 1985, s.p.). Assim, eles/as inventam novos significados para a alfabetização nesse currículo. Fernando, Caio, Gustavo e João, por exemplo, usam o saber sobre as sílabas, que é amplamente ensinado nesse currículo, para discutir coisas

---

<sup>135</sup> Fadas mordentes são personagens da série Harry Potter, que também estava presente na biblioteca da escola e despertava interesse nas crianças, ainda que elas não fossem “autorizadas” a pegar esses livros.

que são “de Deus” e coisas que são “do capeta”, mas eles não falam a palavra capeta, apenas apontam para o chão. Fernando diz que quem falar a palavra vai levar um cocão. Começam a brincar de só falar as sílabas iniciais: Ca, para indicar capeta, Di, para indicar diabo, De para falar de demônio... (Diário de campo, 10/08/2013).

A atração que o diabo exerce sobre as *crianças-fadas* – percebida em outras situações, como quando Nicolas afirma que Ben 10 quer dizer 10 demônios ou quando um grupo de crianças em um momento de brincadeira livre faz uma votação para descobrir como o diabo se tornou diabo<sup>136</sup> – mostra o flerte dos/as infantis com essa figura demoníaca. Essa é uma das características desse ser que é, “por um lado, misterioso, fascinante, e, por outro, perigoso, impuro” (CORAZZA, 2002b, p. 61). As fadas que, teoricamente, deveriam ser boas, mas que, muitas vezes, também trazem em si a ambiguidade (TRINDADE, 2008, p. 91), aproximam-se do diabo para bagunçar o currículo e produzir outros modos de usar os saberes nele veiculados.

Em outra situação, Adryan vem me contar que Eric chamou Julia de “coisa que não pode”. Pergunto do que ele a chamou. Ele diz “Go” e pergunta se eu entendi. Digo que não. Ele fala que vai falar por sílabas porque não pode falar a palavra toda. Olha para os lados e sussurra: GOS-TO-SA (Diário de campo, 11/09/2013). Essas situações mostram que, com base naquilo que o currículo ensina, os/as *infantis fada* produzem outros saberes no currículo escolar. Muitas vezes, esses saberes não são valorizados pela escola. Em outros momentos, eles servem para transgredir as regras e fazer aquilo que é oposto ao que se ensina nesse currículo. A *posição de sujeito criança alfabetizada* que se quer construir aparece, então, com marcas distintas daquelas que se espera no currículo escolar.

A *posição de sujeito fada transgressora* também é ocupada por aqueles/as que não aprendem conforme o que está estabelecido pelas teorias de alfabetização que gozam de prestígio no currículo investigado, particularmente pelo *discurso da psicogênese da língua escrita*. Nesse momento, estar na posição de sujeito infantil *fada transgressora* significa pensar diferente do que se pensa, mas implica também ser privado de algumas atividades prazerosas em função de sua não adaptação às regras escolares. É o que ocorre com aquelas crianças que não estão alfabetizadas quando a maioria das crianças já está e, por isso, ficam com a professora no horário da Educação Física. Essas *infantis fada* nem sempre reconhecem sua posição de não-saber e operam

---

<sup>136</sup> Essas situações foram observados e registradas no diário de campo, respectivamente em 22/08/2013 e 03/12/2013.



com a ideia de que estão sendo punidas, não por serem fadas e pensar diferente, mas por serem bruxas e se comportarem mal. É o que ocorre quando Karen pergunta se vai ficar sem Educação física porque se comportou mal e a professora explica que, no caso dela, vai ficar na sala para aprender mais (Diário de campo, 07/08/2013).

Em função das constantes classificações e de ficar várias vezes na sala para “aprender mais”, a menina acaba assumindo o lugar de quem não sabe e sendo também identificada dessa forma por seus/suas colegas. Em outra situação, Karen diz que não sabe fazer uma atividade. A docente explica para ela fazer apenas o que sabe, que logo em seguida irá ajudá-la. Luiz interfere e diz: “Ela não deve saber nada” (Diário de campo, 18/09/2013). Em outro momento, Gustavo comenta que conhece uma aluna do terceiro ano que não sabe ler. Yasmin afirma que a aluna grande não sabe ler assim como a Karen e Luiz completa dizendo que Karen não sabe ler nenhuma palavra ainda. Karen fica triste com os comentários, mas não fala nada (Diário de campo, 11/09/2013). Ser colocada na posição de não-saber, em outros casos, gera revolta nos/as *infantis fadas transgressores/as*, como quando Brenda me pergunta como deveria escrever o nome de sua cachorra, Pretinha. Eric se intromete na conversa e diz: “Você não sabe escrever até hoje?”. A menina fica brava e fala: “Eu sei que começa com P, mas o resto eu não lembro, por isso perguntei pra Carolina e não pra você” (Diário de campo, 11/05/2013).

O currículo investigado, ao estabelecer como e quando as crianças devem aprender, cria hierarquizações que afetam as/os *infantis fada* que não pensam conforme as demandas desse currículo. Todavia, “quem ousa antecipar o que pode pensar uma criança? Quem ousa prever a força que pode ter o pensamento de uma criança? Quem ousa dizer que, tendo em conta a idade, a criança pensará isso ou aquilo?” (KOHAN, 2007, p. 19). Ao estabelecer respostas a essas questões, o currículo escolar acaba limitando as possibilidades de vivência dos/as *infantis fada*, criando sentimentos de tristeza e impotência ou de hostilidade entre eles/as. Ensina-se, dessa forma, que ser infantil no sentido de ocupar a posição de quem não sabe é algo “mau”, enquanto apagar certas marcas infantis para aprender a ler é algo “bom”. Uma genealogia da moral que hierarquiza é acionada pelo *dispositivo da infantilidade* para dispor as crianças-fadas de certa forma nesse currículo (CORAZZA, 2002a).

Há que se registrar também que, à posição de sujeito *infantil fada* corresponde a *professora fada*. Esta, diferentemente da bruxa, é doce e afetuosa e, muitas vezes, entra nas brincadeiras das *crianças fada*. O afeto aparece como uma marca considerada

fundamental pelas outras *professoras bruxas* da escola para a *fada alfabetizadora* de crianças de seis anos, conforme apontado pela coordenadora da escola (Diário de campo, 23/04/2013). Esse afeto também é apreciado pelos/as *crianças fada* que abraçam, beijam, dão presentes e cartinhas para a *fada alfabetizadora* no seu dia, deixando-a emocionada (Diário de campo, 15/10/2013). Faz também com que a professora coloque-se, literalmente, ao lado de seus/suas alunos/as para ajudá-los/as quando têm alguma dificuldade, como no momento em que Roberta divide a cadeira com Evellyn Rezende para auxiliá-la na cópia de um texto coletivo produzido pela turma (Diário de campo, 14/05/2013).

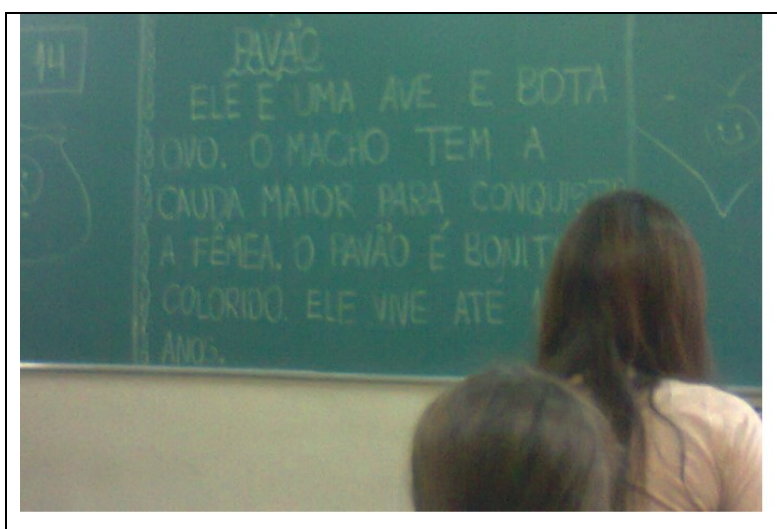


Figura 16: A professora assentada na cadeira de uma das crianças para auxiliá-la a copiar o texto.

O *uso dos sentimentos* aparece como um dos procedimentos usados pela professora para melhor conduzir os/as *infantis fadas*, como quando a docente afirma que aquele comportamento a está deixando magoada (Diário de campo, 11/05/2013) ou quando afirma estar muito triste com a turma (Diário de campo, 03/09/2013). Ao mesmo tempo, os sentimentos – particularmente aqueles vinculados ao afeto – são apresentados como uma importante estratégia para o governo das *professoras alfabetizadoras*, na medida em que ensinam como elas devem se relacionar com as crianças, ao mesmo tempo em que aumentam sua carga de trabalho (PARAÍSO, 2010c). Por serem afetuosas, elas devem se dedicar ao seu trabalho de forma intensiva, deixando de lado, inclusive, seus momentos de lazer para planejar mais e melhores atividades. É o caso da *professora fada* pesquisada que, quando questionada sobre em que momentos



planeja as atividades, responde: “Eu planejo muito em casa, porque aqui não tem jeito [risos]” (Entrevista com a docente, 16/05/2013).

Embora haja, na escola, quatro horas semanais dedicadas ao planejamento, na maioria das vezes, a professora utiliza esse horário para ficar com crianças que não terminaram suas atividades ou que precisam, segundo a lógica imposta pelo *dispositivo de antecipação da alfabetização*, de “reforço” para consolidar as aprendizagens da língua escrita. Em outras situações, há reuniões com as famílias ou com a coordenação para discutir assuntos relacionados às crianças. Assim, o planejamento das atividades é realizado em casa. Como boa condutora de um rebanho de *fadinhas infantis*, a professora “só pensa no seu rebanho e em nada além dele” (FOUCAULT, 2008, p. 171).

Além da preocupação com a garantia da alfabetização das *crianças fadas*, algo que também sobrecarrega a *alfabetizadora fada* são as diferentes demandas presentes tanto no *dispositivo de antecipação da alfabetização* como em outros discursos contemporâneos sobre a educação das crianças de seis anos que requerem muito trabalho por parte dela. A *alfabetizadora fada* afirma que: “A gente faz formação de Português e falam que é para a gente trabalhar história, textos todos os dias. Na de Matemática fala para trabalhar material concreto todo dia... Haja tempo para tanta coisa!” (Diário de campo, 26/09/2013). Essa pressão sentida pela docente para trabalhar tantas coisas com as crianças também faz com que, na visão docente, as crianças fiquem mais agitadas. Tanto é assim que, em certa situação, a professora comenta que naquele dia está mais “light” e as crianças também: “Acho que a gente que agita eles” (Diário de campo, 01/06/2013). Parece haver uma compreensão de que a necessidade de ensinar tantos saberes e usar metodologias diversas cansam e agitam as *crianças fadas*, algo que não se deseja nesse currículo que opera com o *dispositivo de antecipação da alfabetização*, que demanda disciplina para se alfabetizar. Essa necessidade também cansa a *alfabetizadora fada*, que se sente responsável por garantir às *crianças fada* a melhor educação possível, ainda que, na maior parte do tempo, isso signifique sobrecarregar a si mesma e aos/às *infantis*.

Em função dessas diversas demandas, às vezes, a *alfabetizadora fada* se frustra por não conseguir agir conforme aquilo que está estabelecido nesses diversos discursos, como quando tentou fazer a reescrita da história “Um amor de família”<sup>137</sup> e as crianças

---

<sup>137</sup> ZIRALDO. **Um amor de família**. São Paulo: Melhoramentos, 1991.

não conseguiram copiar o texto produzido coletivamente. Por causa disso, a professora diz para mim, em tom triste: “Hoje foi um dia perdido. Eu exagerei”. Perder um dia, tendo em vista a quantidade de coisas que precisa ser feita no currículo destinado às crianças de seis anos, é considerado algo muito ruim, algo que causa profunda tristeza na professora. Após dizer isso, ela recolhe as atividades. Diante do questionamento de algumas crianças sobre o motivo para estar recolhendo as folhas, ela diz que não ficou brava com quem não terminou, pois sabe que essa era uma tarefa difícil. Ela diz que vai recolher para depois tentarem fazer de novo e também para compararem com outros momentos em que fizeram atividades como essas para eles/as perceberem o quanto evoluíram. As crianças, talvez percebendo a frustração da docente, ficam quietas, escutando-a, enquanto ela recolhe as folhas. A professora diz que está emocionada com esse comportamento deles/as (Diário de campo, 20/06/2013). Há uma solidariedade entre *infantis fada* e *fada alfabetizadora* que é construída no cotidiano da sala de aula e que se caracteriza como uma das mágicas do processo de alfabetização.

Outras mágicas também estão presentes ali, sobretudo a mágica de ensinar. Essa capacidade aparece como outra marca fundamental da *fada alfabetizadora*, sendo reconhecida pelos/as *infantis fada*. Em certo momento, Karen diz, encantada: “Professora, você sabe de tudo!”. Adryan responde: “Se ela não soubesse, não seria professora”. Três meninas afirmam que querem ser professoras quando crescerem (Diário de campo, 17/09/2013). Apesar de pesquisas variadas<sup>138</sup> mostrarem que há cada vez menos atratividade na carreira docente, no currículo investigado, a mágica proporcionada pela docente faz com que haja um desejo infantil de também ser professor/a.

Em outra situação, Luiz pergunta insistentemente se é para pegar o caderno. Ela diz que eles estão com vício de caderno. O menino afirma: “Lógico, você só quer nos ensinar”. A *alfabetizadora fada* contrapõe: “Claro, eu sou uma professora” (Diário de campo, 20/06/2013). Ensinar é o encantamento maior presente nesse currículo. Ainda que alguns discursos afirmem que um mestre que ignora determinado assunto pode fazer os outros aprenderem (RANCIÈRE, 2005), opera, no currículo pesquisado, o *discurso pedagógico* que considera que, para ensinar, dominar o saber que se pretende construir é fundamental.

---

<sup>138</sup> Confira o estudo coordenado por Gatti (2013). Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-4-atratividade-carreira.shtm>>. Acesso em: 04 fev. 2015.

Esse saber é apresentado pela *alfabetizadora fada* como algo que vem da prática, da experiência. Quando questionada sobre por que sabe fazer os números tão depressa, ela explica: “É o treino, a experiência” (Diário de campo, 02/05/2013). Ao contar palitinhos rapidamente para separar em grupos de dez, ela fala: “Como eu já contei muito na minha vida, eu já sei contar rapidão” (Diário de campo, 27/04/2013). Dessa forma, a *alfabetizadora fada* faz com que os saberes que ensina sejam apresentados aos/as *infantis fada* como algo simples, resultado de treino e experiência. O feitiço de aprender é apresentado como algo fácil de ser conseguido. Apresentar um feitiço como algo fácil aumenta o poder daquele/a que o executa. Como afirma Melisandre, feiticeira da série de livros “As Crônicas de Gelo e Fogo”, “quanto mais fácil o feitiço parecia, mais os homens temiam o feiticeiro” (MARTIN, 2007, p. 548). Assim, apresentar o feitiço do aprender como algo corriqueiro e que envolve apenas o treino serve para garantir que mais rapidamente os/as *infantis fada* se tornem capazes de realizá-lo.

A *alfabetizadora fada* também se caracteriza por aprender com as *crianças fada*. Mesmo que, na maior parte do tempo, eles/as sejam considerados como ignorantes e marcados pela falta, há momentos em que seus saberes aparecem e ganham relevância no currículo investigado. Afinal, “não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar” (RANCIÈRE, 2005, p. 11). Quando a *alfabetizadora fada* usa a parlenda “Se eu fosse um peixinho”, um de seus artifícios mais corriqueiros para alfabetizar, ela inicia dizendo que “Tem muita gente que já conhece”. Ela começa a cantar e as fadinhas a acompanham. Quando ela termina, Eric completa: “Tiriri pra lá, tiriri pra cá, a menina é feia e quer casar”. Todos/as da sala riem (Diário de campo, 09/05/2013). A *alfabetizadora fada* se coloca à disposição para ouvir aquilo que os/as *infantis fada* sabem. Nesse momento, quebra-se a hierarquia que impera no currículo investigado e que coloca a fada mais velha como responsável pela condução das aulas. Ela aproxima-se das *crianças fadas* na medida em que se coloca na posição de não-saber, que vem sendo constantemente construída para os/as alunos/as. Ainda que isso sirva, às vezes, para ter um maior controle sobre a sala e, nessa medida, governar os/as *infantis*, consegue também produzir alegrias e momentos de descontração nesse currículo tão cheio de regras e saberes a serem ensinados e aprendidos.

Em outros momentos, a *alfabetizadora fada* também se coloca no lugar infantil, quando brinca com as crianças, provocando divertimento e alegria. Nessas

situações, ela se contagia com a fantasia dos/as infantis-fada. Não se trata, contudo, de infantilizar-se “de voltar à nossa tenra idade, de fazer memória e reescrever nossa biografia, mas de instaurar um espaço de encontro criador e transformador da inércia escolar repetidora do mesmo” (KOHAN, 2007, p. 98). Quando a *alfabetizadora fada* aproxima-se das/os *infantis fada* têm-se a criação de momentos alegres no currículo do primeiro ano escolar, que desorganizam a lógica imposta e vivida na maior parte do tempo.

Fica evidente, então, que acionar fadas e bruxas no currículo do primeiro ano que opera com os *dispositivos da infantilidade e da antecipação da alfabetização* parece ser um importante artifício para produção de sujeitos. É claro que não há uma homogeneidade nas posições de sujeito demandadas com base nesse artifício, tendo em vista a própria natureza desses seres, que é marcada pela ambiguidade, pela dualidade, pela fluidez. Dessa forma, ser professora alfabetizadora de criança de seis anos implica acionar os diferentes significados vinculados aos seres mágicos, que ora são malévolos e rígidos, ora são doces e afetivos. De modo semelhante, ser *criança fada* ou *bruxa* também se insere nessa cadeia discursiva marcada pela multiplicidade. Pode-se ser uma bruxa que burla as normas estabelecidas, uma fada que segue as regras e brilha no currículo ou uma fada transgressora, que pensa diferente e cria novos sentidos para os saberes da alfabetização.

As diferentes posições de sujeito demandadas para a docente e as crianças nesse currículo mostram, portanto, como o *dispositivo de antecipação da alfabetização* e o *dispositivo de infantilidade* disputam espaço na produção de sujeitos no primeiro ano do ensino fundamental. Eles, ora se aproximam, ora se distanciam, em alguns momentos mantendo e, em outros, apagando certas marcas infantis. Nesse processo, o currículo escolar passa a ser habitado por seres mágicos, que atuam tanto no governo como no autogoverno de infantis e docentes no primeiro ano do ensino fundamental.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os diferentes dispositivos, estratégias, tecnologias, artefatos, práticas, técnicas, procedimentos e materiais utilizados no currículo investigado, um me tocou particularmente. Trata-se do livro “Chapeuzinhos Coloridos”<sup>139</sup>, cuja história foi lida pela professora ao longo de uma semana. Nele, a história tradicional da Chapeuzinho Vermelho é adaptada de modo a incluir outras cores, outras personagens e outras narrativas. Esse livro tocou-me particularmente não apenas pelas histórias divertidas, pelas belas ilustrações, pelo modo de narrar da professora, mas também por possibilitar pensar as diferentes posições de sujeito que assumimos e os modos como as vivenciamos, seja no currículo escolar, seja no momento de produzir uma pesquisa.

No livro, todas as histórias começam do mesmo modo. O “Era um vez, uma menina que usava um capuz” é acionado para iniciar a narrativa todas as vezes. Contudo, o que ocorre a partir daí é sempre diferente. Talvez essa ideia sirva para pensar os modos como uma pesquisa se inicia: necessariamente a partir de questionamentos, dúvidas, inseguranças, incertezas... Foi a partir de uma dúvida que esta pesquisa se iniciou: Que efeitos a antecipação da alfabetização tem no currículo, nas crianças e na professora de uma turma de primeiro ano do ensino fundamental? Essa dúvida que me instigava, incomodava também muitos/as professores/as com os/as quais convivi ao longo da minha trajetória profissional tanto na escola de Educação Básica como na formação de professores/as<sup>140</sup>. Ela serviu como ponto de partida para que, tal como as Chapeuzinhos do livro citado, eu saísse “pela estrada afora” para realizar esta investigação.

Nessa estrada, assim como acontece com as personagens, encontrei um lobo à minha espreita. Ou era eu que estava a espreitá-lo já há algum tempo? Esse lobo foi Foucault, que, com seus conceitos, seu modo de pensar e de produzir uma filosofia “a marteladas” (FOUCAULT, 1964) fez com que a história desta tese ganhasse os

<sup>139</sup> TORERO, José; PIMENTA, Marcus. **Chapeuzinhos coloridos**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

<sup>140</sup> Esses questionamentos são percebidos por mim como professora do 1º ciclo de formação humana do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG e eram percebidos também quando atuava no 1º ciclo na Rede Municipal de Belo Horizonte. Também foram percebidos nos sete anos em que atuei como professora no Curso de Pedagogia no Centro Universitário UNA (instituição de ensino superior privada de Belo Horizonte). Por fim, também pude notá-los no curso de Especialização em Docência na Educação Básica (Laseb – Múltiplas Linguagens na Educação Infantil), em que orientei trabalhos de conclusão de curso relacionados à temática da Alfabetização, e no curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (DOCEI). Em diversos momentos, a discussão sobre o processo de alfabetização e a pressão por consolidar o processo de alfabetização antes mesmo do ingresso no ensino fundamental eram narradas pelas professoras.

contornos que ela tem. Às vezes, esse lobo era aterrorizante, causava incômodos e desconfortos e parecia querer tudo devorar, como acontece com o lobo da história “Chapeuzinho cor de abóbora”. Em outros momentos, ele era responsável por encontros produtivos, como aqueles ocasionados pelo lobo da história “Chapeuzinho branco”. Especialmente o encontro com os conceitos de *poder-saber*, *modos de subjetivação* e *dispositivo* foram altamente produtivos para esta tese, já que, por meio deles, foi possível perceber como o *dispositivo da infantilidade* se articula ao *dispositivo da antecipação da alfabetização* em um currículo do primeiro ano de uma turma do ensino fundamental. Nesse processo, são demandadas posições de sujeito diversas e produzidos variados modos de subjetivação das crianças e da professora. Esse encontro me permitiu ver como o *dispositivo de infantilidade* marca os/as infantis de determinada forma, transformando-os em crianças e em alunos/as. Permitiu que eu notasse, também, como algumas dessas marcas são eliminadas ou suavizadas para que o *dispositivo da antecipação da alfabetização* se efetive. Em síntese, foi por meio do encontro das minhas inquietações com as teorizações foucaultianas que compreendi os efeitos que esses dois dispositivos têm na organização curricular, nos modos de ser aluno/a e professora.

Na história tradicional da Chapeuzinho, há também a vovozinha para quem a menina leva seus docinhos. Nas histórias narradas no livro “Chapeuzinhos coloridos”, a vovozinha também está presente. Entretanto, cada vovozinha é única e peculiar em suas características. A vovó da Chapeuzinho Lilás está preocupada com fofocas e em se tornar celebridade. Já a da Chapeuzinho Verde está sempre envolvida em situações para ganhar mais dinheiro e a vovozinha da Chapeuzinho Branco vive triste por causa de sua solidão. Assim como as avós das histórias são diferentes, ao longo da pesquisa de campo foi possível perceber como as práticas, as professoras, as crianças e o currículo são únicos. Ainda que as escolas estejam inseridas em um contexto mais amplo e, por isso, haja muitos pontos de contato entre as práticas desenvolvidas em instituições distintas, cada currículo é único, pois aquilo que se passa nele não pode ser reproduzido nem vivido em outro espaço. Por esse motivo, esta tese não objetiva apresentar práticas exemplares, seja no sentido de exaltá-las – já que se trata de uma prática extremamente eficiente no processo de alfabetizar – seja no sentido de criticá-las – já que algumas vezes aspectos da vivência infantil foram silenciados nesse currículo. Trata-se de uma pesquisa da multiplicidade, que pretende mostrar como cada currículo se diferencia e produz algo distinto. Ainda que as relações de poder-saber em que professoras e

alunos/as estavam inseridos/as possam ser generalizáveis para outros contextos, os efeitos que elas têm, o modo como afetam e são afetadas na escola por mim investigada diferenciam-se de outros. As posições de sujeito demandadas e produzidas são diferentes e multifacetadas. Mais que isso, o meu modo de olhar foi definidor das posições de sujeito vistas e analisadas no currículo investigado.

Como elemento comum a todas as histórias narradas em “Chapeuzinhos Coloridos” temos também o Caçador. Normalmente, é ele que resolve o conflito da história, seja matando o lobo, seja prendendo a vovozinha e a Chapeuzinho Verde por terem assassinado uma espécie ameaçada de extinção. O caçador está sempre em busca de algo, pois sempre percebe que há problemas na floresta, uma vez que nem tudo está correndo como deveria estar. Nesse sentido, coloco-me agora na posição de caçadora, já que considero que muitas coisas precisam ser “caçadas” para melhor compreendermos as relações que se estabelecem no currículo do primeiro ano do ensino fundamental e na ampliação do ensino fundamental de modo geral. Alguns aspectos foram apontados ao longo desta tese, mas não foram aprofundados.

Um aspecto que merece atenção dos/as caçadores/as educacionais refere-se à presença de discursos religiosos no ambiente escolar. Esses discursos atravessam as práticas desenvolvidas e os modos como as crianças vivenciam os currículos. Demandam e produzem posições de sujeito muitas vezes distintas daquelas demandadas pela escola. Pouca problematização no âmbito das pesquisas em currículo foram desenvolvidas para compreender esses discursos e seus efeitos nas salas de aula. Também seria importante realizar mais pesquisas a respeito do modo como as diferentes disciplinas são trabalhadas no primeiro ano. Apontei aqui alguns elementos nesse sentido, mas uma pesquisa detalhada sobre os saberes das diversas disciplinas escolares no primeiro ano poderia contribuir para compreendermos os modos como os currículos têm sido produzidos na escola. Embora o tema da passagem da educação infantil para o ensino fundamental já tenha sido investigado por alguns/algumas pesquisadores/as, estudos que enfoquem essa questão desde uma perspectiva foucaultiana ainda são raros. Outro aspecto que merece investigação é o modo como a ampliação do ensino fundamental tem sido vivida em outros anos que não o primeiro. Se considerarmos que as primeiras turmas que viveram a política de obrigatoriedade da matrícula aos seis anos estão, em 2015, concluindo esse nível de ensino, seria interessante verificar como essa inclusão afetou sua trajetória escolar e os currículos dos outros anos de escolarização.

O caçador tem também outra função no livro “Chapeuzinhos Coloridos”. É ele que julga as personagens, decidindo seus destinos. Quero, nesse momento, afastar-me, então, desse modo de significar o caçador. Não procurei aqui realizar um julgamento a respeito da validade ou da inadequação da inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental. Também não procurei julgar se é ou não adequado alfabetizar as crianças nessa idade. Embora essa pergunta tenha me sido feita em diferentes momentos ao longo da escrita desta tese (na banca de seleção para o doutorado, em apresentações de sínteses da pesquisa em eventos acadêmicos, na banca de qualificação), considero que trata-se de uma pergunta que parte de um princípio distinto daquele adotado nesta pesquisa.

Assim como Ferreiro (1990) afirma que não faz sentido perguntar quando se deve iniciar o processo de alfabetização, já que esse processo não depende de uma autorização adulta ou da escola, considero que não faz sentido dar uma resposta a essas questões em uma perspectiva foucaultiana, pois o que pretendo aqui é mostrar a produtividade dos discursos, das relações de poder-saber, dos modos de subjetivação. Não interessa realizar um juízo de valor e avaliar a validade desse currículo. Interessa-me mostrar como ele tem produzido práticas e sujeitos que organizam sua vida com base nesse discurso. Essas práticas produzem ora muitas alegrias (como quando as crianças se alfabetizam e se orgulham por serem capazes de ler autonomamente), ora cansaço (como quando a professora se exaure para tentar garantir a alfabetização de todos/as), ora tristezas e frustrações (como quando são retiradas de atividades consideradas mais prazerosas para terem um reforço na alfabetização), ora conquistas (como quando acertam tudo em determinada atividade ou são reconhecidas como alfabetizadas na escola ou por suas famílias). Assim, não é possível dar uma resposta única para essa questão, pois a pertinência ou não dela varia para cada escola, cada currículo, cada um/a que é inserido nas relações de poder-saber engendradas pelo *dispositivo de antecipação da alfabetização*.

Além de terem todas as mesmas personagens, as diferentes histórias de “Chapeuzinhos coloridos” também têm um final. Às vezes, esse final é alegre, outras vezes é triste. Mas eles indicam a necessidade de terminar. Terminar para que outras histórias comecem, para que outras dúvidas sejam pesquisadas, para que outras personagens possam ter suas histórias narradas, para que o discurso permaneça “simultaneamente batalha e arma, conjuntura e vestígio, encontro irregular e cena repetível” (FOUCAULT, 1964, p. 6). Terminar para que esses ditos sejam atirados e



possam dar lugar a outros na interminável disputa que caracteriza a produção de verdades na educação.

## REFERÊNCIAS

ADICHE, Chimamanda. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo. **Outra travessia**. Ilha de Santa Catarina, n. 5, p. 9-16, 2º semestre de 2005.

ALMEIDA, Eliana Guimarães. **O livro de literatura infantil no primeiro ciclo: um estudo sobre a mediação escolar da literatura em um contexto socioeconomicamente desfavorecido**. 2011. 138f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2011.

ALMEIDA, Fernanda Lopes de. **A fada que tinha idéias**. 12.ed. São Paulo: Ática, 1985.

ALMEIDA, Theodora. **Quem canta seus males espanta 2**. São Paulo: Caramelo, 2000.

ALMEIDA, Tatyane; GOMES, Maria de Fátima; MONTEIRO, Sara. Aprendizagem e desenvolvimento de crianças de seis anos na Roda de História. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, , v. 38, n. 4, p.1303-1326, out/dez, 2013.

ALTMANN, Helena; SOUSA, Eustáquia. Meninos e meninas: questões de gênero e suas implicações na Educação Física. **Cadernos do CEDES (UNICAMP)**, v. XIX, n. 48, p. 52-68, 1999.

AMARAL, Clara. **Currículo e educação de surdos/as: processo de subjetivação em duas práticas inclusivas**. 2010. 125f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2010.

ANDRADE, Sandra. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: PARAÍSO, Marlucy; MEYER, Dagmar. (Org.). **Metodologias pós-críticas de pesquisas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 173-194.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

APPLE, Michael. Repensando a ideologia e o currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio. SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994a, p. 39-58.

APPLE, Michael. A política do currículo oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio. SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994b, p. 59-92.

ARAÚJO, Hanna; REILY, Lúcia. Livro de Imagem: três artistas narram seus processos de criação de narrativas visuais. In: **Cultura Visual**, Salvador: EDUFBA n. 15, p. 31-47. maio/2011.

ARELARO, Lisete; JACOMINI, Márcia; KLEIN, Sylvie. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 35-51, abr. 2011.

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

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro**. 8ª Ed. São Paulo: Ática, 2006.

BAGNO, Marcos. Nada na língua é por acaso. **Presença Pedagógica**. V. 12, n. 71, p. 22-29, set/out 2006.

BAPTISTA, Mônica. Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos. In: BAPTISTA, Monica *et al.* **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BAPTISTA, Mônica *et al.* **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BAPTISTA, Mônica. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva e SANTOS, Lucíola (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo, ensino de educação física; ensino de geografia; ensino de história; escola, família e comunidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 95-110.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes: Usos sociais da língua escrita. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/usos-sociais-da-lingua-escrita>>. Acesso em: 17 nov. 2015.

BELO HORIZONTE. **Desafios da Formação – Proposições Curriculares: Ensino Fundamental**. Língua Portuguesa. Belo Horizonte, 2009.

BELMIRO, Célia. Livro de imagens. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/livro-de-imagens>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

BIRD, Malcom. **Manual prático de bruxaria em onze lições**. São Paulo: Ática, 2004.

BOSSI, Ana Maria da Silveira. **A (in)evitável didatização do livro infantil através do livro didático**. 2000. 308f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2000.

BRANDÃO; Ana Carolina; ROSA, Ester. Apresentação. In: BRANDÃO; Ana Carolina. ROSA, Ester. **Ler e escrever na educação infantil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 7-12.

BRANDÃO; Ana. LEAL, Telma. Alfabetizar e letras na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO; Ana. ROSA, Ester. **Ler e escrever na educação infantil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 33-52.

BRASIL. **Lei Geral do Ensino. 1827**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm)>. Acesso em: 05 jan. 2016.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 20/1998**. Consulta relativa ao ensino fundamental de nove anos. Brasília: MEC/CNE. 1998.

BRASIL. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do Programa**. Brasília: MEC/SEB, 2004a.

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos – Orientações Gerais**. Brasília: SEB. 2004b.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 06/2005**. Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília: MEC/CNE. 2005.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 39/2006**. Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Brasília, 2006.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 4/2008**. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Brasília: MEC/CNE, 2008.

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação**. Brasília: MEC/SEB. 2009.

BRASIL. **Diretrizes operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil**. Resolução nº 6, de 20 de outubro de 2010. Conselho Nacional de Educação. Brasília: CNE, 2010a.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010b.

BRASIL. **Programa Nacional do Livro didático – Alfabetização e Letramento**. Brasília: MEC, 2010c.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para o ensino fundamental de nove anos**. Resolução nº 7, de 14 de Dezembro de 2010. Brasília: CNE, 2010d.

BRASIL. **Estudo apresentado pelo conselheiro Francisco Aparecido Cordão, em 08/12/2011, à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação a propósito de consulta da Federação das Escolas Waldorf no Brasil sobre matrícula inicial de alunos no ensino fundamental de nove anos.** Brasília: MEC, 2011a.

BRASIL. **Provinha Brasil:** Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial. Brasília: MEC/INEP, 2011b. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/provinhabrasil/2011/matriz\\_provinha\\_leitura.pdf](http://download.inep.gov.br/download/provinhabrasil/2011/matriz_provinha_leitura.pdf)>. Acesso em: 23 set. 2015.

BRASIL. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa.** Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo em alfabetização em escolas do campo: educação do campo: unidade 03. Brasília: MEC, SEB, 2013.

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.

BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo. **Cadernos Pagu.** (11), p. 11-42, 1998.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CABRAL, Leonor. Processos psicolinguísticos de leitura e a criança. **Letras de hoje.** Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 7-20, 1986.

CAPOVILLA, Alessandra; CAPOVILLA, Fernando. **Alfabetização:** método fônico. São Paulo: Memnon, 2003.

CARDOSO, Livia. **Homo experimentalis:** dispositivo da experimentação e tecnologias de subjetivação no currículo de aulas experimentais de ciências. 2012. 308f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2012.

CARDOSO, Livia de Rezende; PARAISO, Marlucy Alves. Dispositivo da experimentação e produção do sujeito *homo experimentais* em um currículo de Ciências. **Educação em revista.** Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 299-320, setembro de 2015a.

CARDOSO, Livia; PARAÍSO, Marlucy. Tecnologias de gênero e a produção de sujeitos no currículo de aulas experimentais de Ciências. **Currículo sem fronteiras**, v. 15, n. 1, jan./abr. p. 155-177, 2015b.

CARVALHAR, Danielle. **Relações de gênero no currículo da educação infantil:** a produção das identidades de princesas, heróis e sapos. 2009. 170f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2009.

CARVALHO, Marlene. **Guia prática do alfabetizador.** São Paulo: Ática, 2007.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 90-124.

CARVALHO, Marília. O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 21, n. 46, maio/ago. p. 401-412, 2012.

CARVALHO, Rodrigo. O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação. **Educação & Pesquisa**. V. 40, n. 1, p. 231-246. Outubro, 2013.

CASSANO, Maria da Graça. Práticas de leitura em escola pública: considerações sobre determinantes da ação pedagógica. **Idioma**, Rio de Janeiro, n°. 24, 1º. Sem.: 65-79, 2013.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Letramento escolar. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-escolar>>. Acesso em: 17 nov. 2015.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. O nativo relativo. **Mana**. V 8, n. 1. p. 113-148, 2002.

CATANI, Denice Barbara; GALLEGOS, Rita de Cássia. **Avaliação**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary. Letramento: uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais. **Educação e Sociedade**. V.33, n. 18, p. 291-305, Jan/mar, 2012.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Ceale/FAE-UFMG: Autêntica, 2007.

CHARTIER, Anne-Marie. Ditado. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/ditado>>. Acesso em: 22 set. 2015.

CHARTIER, Anne-Marie. **Ensinar a ler e escrever, entre teoria e prática**. Semana da Educação, 2010. Disponível em: <[revistaescola.abril.com.br/pdf/texto-anne-marie-chartier.pdf](http://revistaescola.abril.com.br/pdf/texto-anne-marie-chartier.pdf)> Acesso em: 22 set. 2015.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, 2, 177-229, 1990.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

CORAZZA, Sandra. Currículo e política cultural da avaliação. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 47-59, jul/dez. 1995.

CORAZZA, Sandra. O que faz gaguejar a linguagem da escola. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda. CANDAU, Vera. **Linguagens, espaço e tempos no ensinar e aprender**. ENDIPE. Rio de Janeiro, DP&A, 2000, p. 89-104.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo**: pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

CORAZZA, Sandra. **Para uma filosofia do inferno na educação**: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002b.

CORAZZA, Sandra. **História da infância sem fim**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

CORAZZA, Sandra. TADEU, Tomaz. Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: TADEU, T; CORAZZA, S. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 35-57.

CORREA, Bianca. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 105-120, abr. 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, Marisa. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa. (Org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação. Rio de Janeiro (RJ): DP&A, 2002, p. 143-156.

COUTINHO, Karyne. Psicopedagogia e a produção dos escolares contemporâneos. In: SARAIVA, Karla; SANTOS, Iolanda. **Educação Contemporânea e Artes de Governar**. Canoas: Ulbra, 2010, p. 15-36.

CUNHA, Marlécio Maknamara. **Currículo, gênero e nordestinidade**: o que ensina o forró eletrônico. 2011. 151f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **“Há diferença”? Relações entre desempenho escolar e gênero**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 167f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2005.

DANTAS, Angélica; MACIEL, Diva. Ensino fundamental de nove anos e a inserção de crianças de seis anos na escolarização obrigatória no distrito federal: estudo de caso. **Educação e sociedade**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 157-175, jan-mar, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DELEUZE, Gilles. **O que é um dispositivo**. 1996. Disponível em: <<http://escolanomade.org/pensadores-textos-e-videos/deleuze-gilles/o-que-e-um-dispositivo>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

DELEUZE, Gilles. Controle e devir. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações – 1972-1990**. São Paulo: Editora 34, 1992, p. 209-218.

DORNELLES, Leni. **Infâncias que nos escapam**. Petrópolis: Vozes, 2005.

DORNELLES, Leni. Os alfabetizados-desviantes ou sobre a educação dos 6 anos. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 141-155, abr. 2011.

DREYFYS Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

DUSCGATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.) **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 119-138.

EDWARDS, Caroline; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: as abordagens de Reggio Emile**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ESTILL, Clélia Argolo. O estalo de Vieira à espera da leitura. **Revista psicopedagogia**, São Paulo, v. 23, n. 71, p. 145-151, 2006.

ESPINOZA, Maria Elena Ortiz. **Currículos por competencias en la educación infantil: otras estrategias de gobierno de los infantes?** 2014. 198f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

FABRIS, Eli. A realidade do aluno como imperativo pedagógico: práticas pedagógicas de in/exclusão. **XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

FERNANDES, Célia Regina. Avós e netos na literatura infantil: vidas compartilhadas. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1089-1112, 2013.

FERRARO, Alceu. História quantitativa da alfabetização no Brasil. In: RIBEIRO, Vera. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004, p. 195-207.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos. **Currículo e avaliação: indagações sobre o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERREIRO, Emilia. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**. N.52. p. 35-49, fev/1985.

FERREIRO, Emilia (org.). **Os filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.



- FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1992.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher**: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola. 2004. 160f. Dissertação (Mestrado) - Unicamp, Campinas. 2004.
- FINCO, Daniela. Encontro com as diferenças na educação infantil: meninos e meninas nas fronteiras de gênero. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v.31, n.61, p.169-184, nov. 2013.
- FONSECA, Claudia. Quando um caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n.10, jan/abril, p. 58-78,1999.
- FONSECA, Anita. **O livro de Lili**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1961.
- FOUCAULT, Michel. **História da Loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1964.
- FOUCAULT, Michel **Arqueologia do saber**. Petrópolis: Vozes, 1972.
- FOUCAULT, Michel. O anti-édipo: uma introdução à vida não fascista. In: ESCOBAR, Carlos Henrique (org.) **Dossiê Deleuze**. Rio de Janeiro: Holon Editorial, 1991, p. 80-84.
- FOUCAULT, Michel. Verdade e subjetividade. **Revista de Comunicação e Linguagem**. Lisboa, n. 19, p. 203-223, 1993.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFYS H. & RABINOW, P. **Michel Foucault: Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro, Forense, 1995, p. 231-249.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **Resumo dos Cursos do Collège de France**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- 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, 2000a. p. 243-276
- FOUCAULT, Michel. Soberania e disciplina. In: MACHADO, Roberto. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000b. p. 179-191
- FOUCAULT, Michel. Não ao sexo rei. In: MACHADO, Roberto. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000c. p. 229-242

- FOUCAULT, Michel. A política da saúde no século XVIII. In: MACHADO, Roberto. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000d.p. 193-208.
- FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: MACHADO, Roberto. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000e. p. 15-37.
- FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In: MACHADO, Roberto. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000f. p. 01-14.
- FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. In: MACHADO, Roberto. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000g. p. 69-78.
- FOUCAULT, Michel. Linguagem e literatura. In: MACHADO, Roberto. **Foucault, a filosofia e a literatura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. São Paulo: Graal, 2006a.
- FOUCAULT, Michel. **A vida dos homens infames**. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos I**: problematização do sujeito. Rio de Janeiro: Forense, 2006b, p. 203-222.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FRADE, Isabel. **Métodos e didáticas de alfabetização**: história, características e modos de fazer de professores: caderno do formador. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- FRADE, Isabel. Alfabetização, escolarização e cultura escrita em Minas Gerais no século XIX. In: MARINHO, Marinho. CARVALHO, Gilcinei Teodoro. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010a, p. 249-278.
- FRADE, Isabel. Formação de professores alfabetizadores no Brasil no contexto da rede nacional de formação continuada: produção, apropriação e efeitos. In: DALBEN, Angela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva e SANTOS, Lucíola. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: Alfabetização e Letramento, Arte-educação, Educação Infantil, Ensino de Língua Portuguesa, Ensino de Línguas Estrangeiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b, p. 38-61.
- FRAGA, Alex. A boa forma de João e o estilo de vida de Fernanda. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo em educação. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 95-107.

FREITAS, Daniela. **O discurso da educação escolar nas histórias em quadrinhos do Chico Bento**. 2008. 145f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2008.

FREITAS, Daniela. **Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da PBH: um currículo para ressignificação das relações étnico -raciais?** 2014. 280f. (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2014.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo em educação**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 66-94.

GALVÃO, Ana Maria Oliveira. Leitura: algo que se transmite entre as gerações? In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003. p. 373-378.

GATTI, Bernardete (org). **A atratividade da carreira docente**. 2013. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/artigo-atratividade-carreira.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2015.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOUVEA, Maria Cristina. Tempos de aprender: a produção história da idade escolar. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 8, p. 265-288, 2004.

GREEN, Judith; DIXON, Carol; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. Tradução de Adail Sebastião Rodrigues Júnior e Maria Lúcia Castanheira. v. 42. p. 13-79. 2005.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática da alfabetização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990a. Vol. 1. Didática do nível pré-silábico.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática da alfabetização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990b. Vol. 2. Didática do nível silábico.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática da alfabetização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990c. Vol. 3. Didática do nível alfabético.

GROSSI, Maria Elisa. Contação de histórias. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/contacao-de-historias>> Acesso em: 22 jun. 2015.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

- HILLEHEIM, Betina; GUARESCHI, Neuza Maria. Contos de fada e infância(s). **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 31. n. 1, p. 107-126m jan/jun. 2006.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2006a.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafio. Porto Alegre: Mediação, 2006b.
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário Huiass de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- JORBAN, Jaume; SANMARTIN, Neus. A função pedagógica da avaliação. In: BALLESTER, Margarita *et al.* **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 23-45.
- JORDÃO, Patrícia. A antropologia pós-moderna: uma nova concepção da etnografia e seus sujeitos. **Revista de Iniciação Científica**. v. 4, n.1, p. 35-41,2004.
- KASPER, Christian. **Habitar a rua**. 2006. 239f. Tese (Doutorado) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Unicamp, Campinas. 2006.
- KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.
- KIMELL, Eric. **Mitos gregos**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- KISHIMOTO, Tisuko. Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. In: FRADE, Isabel *et al.* (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 134-155.
- KISHIMOTO, Tisuko et al. Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 191-210, abr. 2011.
- KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado das letras, 1995.
- KLEIMAN, Ângela. Compreensão leitora. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/compreensao-leitora>>. Acesso em: 22 jun. 2015.
- KLEIN, Carine; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves Paraíso. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte, 2012, p. 65-88.

KOHAN, Walter. **Infância**. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter. **Infância, estrangeiridade e ignorância** – Ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Sílvia Adele. **Escrever para crianças**: Tudo o que é preciso saber para produzir textos de literatura infantil. Belo Horizonte: Gutemberg, 2013.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/ é fundamental. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, Sonia. NUNES, Maria Fernanda. CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de seis anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 1, 69-85, jan/abril, 2011.

KRAMER; Sonia. ABRAMOVAY, M. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. **Cadernos de Pesquisa**. N.52. p. 103-107, fev/1985.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania (Org.). **Escola e Leitura**: Velha crise - Novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 99-112.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. Babilônios somos. A modo de apresentação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 7-30.

LAURETIS, Teresa De. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa (Org.). **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 206-242.

LEAL; Telma; SILVA, Alexsandro. Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua. In: BRANDÃO; Ana Carolina; LEAL, Ester. **Ler e escrever na educação infantil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 53-72.

LEITE, Sérgio. **Preparando a alfabetização**. São Paulo: Edicon, 1984.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes trópicos**. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

LISPECTOR, Clarice. **A legião estrangeira**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LOPONTE, Luciana. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 112-122, 2008.

LOURENÇO FILHO, Manuel. **Testes ABC para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita**. 13 ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997a.

LOURO, Guacira. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto: Editora da UNESP, 1997b.

LOURO, Guacira. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira. Conhecer, pesquisar, escrever.... **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 25, p. 235-245, 2007.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1997.

LUZ, Nanci. Violência contra a mulher: um desafio à concretização dos direitos humanos. In: LUZ; N. Carvalho, M. CASAGRANDE, L. **Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola**. Curitiba: UTFPR, 2009, p. 47-71.

MACEDO, Alessandra; CAMPELO, Maria Estela. **Psicogênese da língua escrita: as contribuições de Emilia Ferreiro à alfabetização de pessoas jovens e adultas**. Trabalho apresentado na 27ª reunião anual da ANPEd. Caxambu, 2004.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a filosofia e a literatura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. In: MACHADO, Roberto. (org.) **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

MACIEL, Francisca. **Lucia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais**. 2001. 180f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2001.

MACIEL, Francisca. Ler, escrever e contar... a história da alfabetização em Minas Gerais. In: PERES, Eliane. TAMBARA, Elomar (Org.). **Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX-XX)**. Pelotas: Seiva, 2003, p. 11-26.

MACIEL, Francisca. LÚCIO, Iara. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRO, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca; MARTINS, Raquel. (Orgs.). **Alfabetização e Letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 13-34.

- MAGDA, Aparecida *et al.* **Alfabetização nos Princípios da Lingüística e do Letramento**. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Contagem: Grupo de Estudos de Linguística, 2001.
- MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: ArtMed, 1999, p. 59-104.
- MARCELLO, Fabiana de Amorim. O conceito de dispositivo em Foucault: mídia e produção agonística de sujeitos maternos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre (RS), v. 29, n.1, p. 199-213, 2004.
- MARCELLO, Fabiana; BUJES, Maria Isabel. Ampliação do ensino fundamental: a que demandas atende? a que regras obedece? a que racionalidades corresponde? **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 53-68, abr. 2011.
- MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, Marildes. CARVALHO, Gilcinei. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p. 68-100.
- MARTIN, George. **Os reinos do caos**. Lisboa: Saída de Emergência, 2007.
- McLAREN, Peter. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis: Vozes, 1991.
- MEAD, Margaret. **Macho e fêmea**: um estudo dos sexos num mundo em transformação. Petrópolis: Vozes, 1971.
- MEIRELLES, Beatriz. **Grande ou pequena?** São Paulo: Scipione, 2001.
- MEIRELES, Cecília. **Romanceiro da inconfidência**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1977.
- MENEGASSI, Renilson. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **Revista UNIMAR**, v. 17, n. 1, p. 85-94, 1995.
- MEYER, Dagmar. Do poder ao gênero: uma articulação teórico-analítica. In: LOPES, M. MEYER, Dagmar; WALDOW, Vera. (Org.). **Gênero & Saúde**. 1 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 41-51.
- MEYER, Dagmar. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 47-62.
- MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre *como fazemos* nossas investigações. In: MEYER, Dagmar. PARAÍSO, Marlucy. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 15-22.

MOLL, Jacqueline. **Alfabetização possível**: reinventando o ensinar e o aprender. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012a.

MORAIS, Artur Gomes. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a *Provinha Brasil*. **Revista Brasileira de Educação**. V. 17, n. 51, p. 551-572, set/dez, 2012b.

MOREIRA, Antonio Flávio. Sociologia do Currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. **Em Aberto**, v. 46, p. 73-83, 1990.

MOREIRA; Antônio Flávio. SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio. SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 7-38.

MOREIRA, Antônio Flávio. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 9-22, 1996.

MOREIRA, Antonio Flávio. Currículo e controle social. In: PARAÍSO, Marlucy. (Org.). **Antonio Flavio Barbosa Moreira: Pesquisador em Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a, p. 79-94.

MOREIRA, Antonio Flávio. Políticas de currículo: repercussões nas práticas. In: DALBEN, Angela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva e SANTOS, Lucíola (orgs.). (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo, ensino de educação física; ensino de geografia; ensino de história; escola, família e comunidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b, p. 88-113.

MORTATTI, Maria do Rosário Longe. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longe. **Educação e letramento**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário. História dos métodos de alfabetização no Brasil (conferência de abertura – Seminário Alfabetização e Letramento em Debate – MEC/SEB). In: **Seminário Alfabetização e Letramento em Debate - MEC/SEB**, 2006.

NARODOWSKY, Mariano. **Infância e Poder**: conformação da pedagogia moderna. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**. V. 8, n. 2, p. 9-41, 2000.

NIETZSCHE, Friederich. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Martin Claret, 2009.



NOGUEIRA, Ana Lúcia; CATANANTE, Ingrid. Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas: considerações para o ensino fundamental de nove anos. **Educação & Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 1, abr. 2011.

OLIVEIRA, Maria Helena; MONTEIRO, Conceição. **Metodologia da linguagem**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1983.

OLIVEIRA, Sueli Machado. O ingresso no ensino fundamental com cinco anos: Direito à escolarização ou negação do direito à infância? 2012 (Ensaio). Disponível em: <<http://www.mp.rs.gov.br/infancia/doutrina/id694.htm>>. Acesso em: 30 mar. 2013.

OÑATIVIA, Ana Cecília. **Alfabetização em três propostas: da teoria à prática**. São Paulo: Ática, 2009.

PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça. PASSOS, Marta. **Literatura e leitura literária na formação escolar**. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

PANSINI, Flavia; MARIN, Aline. O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia. **Educação & Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 1, p. 87-103, abr. 2011.

PARAÍSO, Marlucy. **Currículo e mídia educativa: práticas de produção e tecnologias de subjetivação no discurso da mídia educativa sobre a educação escolar**. 2002. 303f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2002.

PARAISO, Marlucy. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, Ago. 2004.

PARAÍSO, Marlucy. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n.1, p. 67-82, 2005.

PARAÍSO, Marlucy. **Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber, subjetivação**. Chapecó-SC: Editora Argos, 2007.

PARAÍSO, Marlucy. Apresentação. In: PARAÍSO, Marlucy (Org.). **Pesquisas sobre Currículos e Culturas: temas, embates, problemas e possibilidades**. Curitiba: CRV, 2010a, p. 11-14.

PARAÍSO, Marlucy. Currículo e Formação Profissional em Lazer. In: ISAYAMA, Helder. (Org.). **Lazer em estudo: currículo e formação profissional**. Campinas: Papirus, 2010b, p. 27-58.

PARAÍSO, Marlucy Alves . O currículo entre a busca por "bom desempenho" e a garantia das diferenças. In: DALBEN, Angela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva e SANTOS, Lucíola (orgs.). (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo, ensino de educação física; ensino de geografia; ensino de história; escola, família e comunidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010c, p. 132-152.

PARAÍSO, Marlucy. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D.

PARAÍSO, M. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 23-46.

PARAÍSO, Marlucy. Um currículo entre formas e forças: diferença, devir artista da contadora de filmes e possibilidades de alegria em um currículo. In: FAVACHO, André; PACHECO, José; SALES, Shirlei. (Orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba: CRV, 2013, p. 191-208.

PARAÍSO, Marlucy. **Currículo, Cultura e Diferença: “Gabriel e eu” ou “o amor é o signo”**. Texto para apresentação no XI Colóquio sobre Questões Curriculares, VII Colóquio Luso Brasileiro de Currículo e I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares – 18, 19, 20 e 21 de setembro de 2014.

PAULINO, Graça. Letramento Literário: cânones estéticos e cânones escolares. In: ROSA, Cristina (org.) **Das leituras ao letramento literário**. Belo Horizonte: FaE/UFMG & Pelotas: EDGUFPeL, 2010, p. 154-166.

PEIXOTO, Clarice. Entre o estigma e a compaixão e os termos classificatórios: velho, velhote, idoso, terceira idade. In: BARROS, Miryam. **Velhice ou terceira idade? Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1995, p. 69-84.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PINTO, Juliana. **A escolha de escolas Waldorf por famílias das camadas médias**. 2009. 126f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2009.

POPKEWITZ, Thomas. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

POPKEWITZ, Thomas. Tecnologia como prática cultural: morfologias de governamento. In: SOMMER, Luís Henrique. BUJES, Maria Isabel. **Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens**. Canoas: Editora da ULBRA, 2006, p. 265-280.

POPKEWITZ, Thomas. Pisa – números, conduta de normalização, e a alquimia das disciplinas escolares. In: FAVACHO, André; PACHECO, José; SALES, Shirlei. (Orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba: CRV, 2013, p. 89-108.

PORTOCARRERO, Vera. Governo de si, cuidado de si. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, pp.72-85, Jan/Jun 2011.

PRATES, Daniela Medeiro de Azevedo. **A marca da promessa: culturas juvenis assembleianas**. 2014. 427f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

PRINS, Baukje; MEIJER, Irene Costera. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Revista Estudos Feministas**, p. 155-167, 1/2002.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Onde tem fada, tem bruxa**. São Paulo: Moderna, 1988.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

RABINOW, Paul. **Antropologia da razão**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

RAGO, Margareth. Rir das Origens. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, Poder e Educação**. Canoas: Editora ULBRA, 2005, p. 39-54.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

REIS, Cristina. Currículo escolar e Gênero: **A constituição generificada de corpos e posições de sujeito meninos-alunos**. 2011. 154f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2011.

REIS, Cristina. O uso da metodologia *queer* em pesquisa no campo do currículo In: MEYER, Dagmar. PARAÍSO, Marlucy. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 243-260.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, Vândiner. **Currículo e MST: relações de poder-saber e a produção da “subjetividade lutadora”**. 2013. 227f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2013.

RIBEIRO, Vera. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: RIBEIRO, Vera. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004, p. 9-29.

ROJO, Roxane. Gêneros e tipos textuais. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/generos-e-tipos-textuais>. Acesso em: 17 nov. 2015.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autentica, 2001a, p. 137-203.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 33-57, 2001b.

SÁ, Alessandra Latalisa de. **Recepção e uso de material escrito para formação de professor alfabetizador: um estudo de caso da Coleção Instrumentos da Alfabetização**.

2010. 404f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2010.

SALES, Shirlei. **Orkut.com.escol@**: currículos e ciborguização juvenil. 2010. 230f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais. 2010.

SALES, Shirlei. Etnografia+Netnografia+Análise do Discurso: articulações metodológicas. In: MEYER, Dagmar. PARAÍSO, Marlucy. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 111-129.

SALES, Shirlei; PARAÍSO, Marlucy Alves. O Jovem Macho e a Jovem Difícil: governo da sexualidade no currículo. **Educação e Realidade**, v. 38, p. 603-625, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo escolar. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 159-177.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o Currículo Integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Cláudia Amaral. **A invenção da infância generificada**: a pedagogia da mídia impressa constituindo as identidades de gênero. 2004. 154f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2004.

SANTOS, Lucíola. O discurso pedagógico: relação conteúdo-forma. **Teoria Educação**, Belo Horizonte, n.5, p. 32-38, 1992.

SANTOS, Lucíola. As duas faces da avaliação. In: FAVACHO, André; PACHECO, José; SALES, Shirlei. (Orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação**: divergências e tensões. Curitiba: CRV, 2013, p. 108-122.

SANTOS, Lucíola; PARAÍSO, Marlucy. Dicionário crítico da educação: currículo. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2, n.7, p. 82-84, 1996.

SANTOS, Lucíola. VIEIRA, Livia. “Agora seu filho entra mais cedo na escola”: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96, p. 775-796, out. 2006.

SARMENTO, Manoel. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SCIESKA, Jon. **A verdadeira história dos três porquinhos**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. v. 20, n. 2, p. 71-99, jul/dez, 1995.

SERRES, Michel. Novas tecnologias e sociedade pedagógica. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 4, n. 6, p. 129-142, Fev. 2000. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-3283200000100013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-3283200000100013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 16 nov. 2015.

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.

SILVA, Maria Carolina. **O currículo de Harry Potter**. Monografia. Belo Horizonte: Fae/UFMG, 2005.

SILVA, Maria Carolina. **As políticas e as pesquisas sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos e a construção de subjetividades infantis**. Trabalho apresentado no 5º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação. Canoas, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. Petrópolis: Vozes, 1995a, p. 190-207.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995b, p. 7-14.

SILVA, Tomaz Tadeu. As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. In: SILVA, T. T. **Liberdades Reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 7-13.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). **Professoras que as histórias nos contam**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVEIRA, Rosa. Leitura, literatura e currículo. In: COSTA, Marisa. (org.) **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 105-128.

SILVEIRA, Rosa; KAERCHER, Gládis. Dois papais, duas mães: novas famílias na literatura infantil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1089-1112, 2013.

SMOLKA, Ana. **A Criança Na Fase Inicial da Escrita**: A Alfabetização Como Processo Discursivo. 1. ed. São Paulo: CORTEZ, 1988.

SOARES, Magda; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília: MEC/INEP/COMPED (série Estado do Conhecimento), 2000.

SOARES, Magda. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Brasília: INEP/REDC, 1991.

SOARES, Magda. Letramento/Alfabetismo. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2, n.10, p. 83-89, 1996.

SOARES, Magda. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: Org. de EVANGELISTA, Aracy *et al.* **A Escolarização da Literatura : O Jogo do Livro Infantil e Juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p 17-48.

SOARES, Magda “Letrar é mais do que alfabetizar”. **Entrevista jornal do Brasil**, 26/11/2000.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio**. Fevereiro de 2004.

SOARES, Magda. Posfácio. In: BAPTISTA, Mônica *et al.* **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

SOARES, Magda. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes. CARVALHO, Gilcinei. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010a, p. 54-67.

SOARES, Magda. Alfabetização e literatura. **Guia da Alfabetização**. Educação (São Paulo), v. 2, p. 12-29, 2010b.

SOLÉ, Isabel; TEBEROSKY, Ana. La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica. In: COLL, Cesar; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Alvaro. **Desarrollo psicológico y educación**. 2001, p. 461-485.

SOUZA, Sandra. Possíveis impactos da avaliação externa no currículo escolar. In: ROSA, Dalva; SOUZA, Vanilton. (orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 23-38.

TFOUNI, Leda. **Adultos Não-Alfabetizados: O Averso do Averso**. Campinas: Pontes Editores, 1988.

TORERO, José; PIMENTA, Marcus. **Chapeuzinhos coloridos**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

TRAVERSINI, Clarice. Currículo e avaliação na contemporaneidade: há lugar para a diferença em tempos de imperativo dos números? In: FAVACHO, André; PACHECO, José; SALES, Shirlei. (Orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba: CRV, 2013, p. 177-191.

TRINDADE, Nancy. **A bruxa nos contos de fadas**. 2008. 204f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. 2008.

- TURA, Maria de Lourdes. A observação do cotidiano escolar. in: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília; VILELA, Rita (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011, p. 183-206.
- VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria e Educação**, Porto Alegre n. 6, p. 68-96, 1992.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Regulação social e disciplina. In: SCHMIDT, Saraí (Org.). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro (RJ): DP&A, 2001, p. 45-48.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- VEIGA-NETO, A. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO, André; PACHECO, José; SALES, Shirlei. (Orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba: CRV, 2013, p. 155-176.
- WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 207-226, jul/dez, 1995.
- WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Liberdades Reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 143-213.
- WALKERDINE, Valerie. A cultura popular e a erotização das garotinhas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n.2, p. 75-88, jul/dez., 1999.
- WEISZ, Telma. Apresentação. In: FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 6ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- WEISZ, Telma. Telma Weisz fala da alfabetização nas escolas públicas nas últimas décadas. **Nova Escola**. 2012. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/telma-weisz-fala-alfabetizacao-escolas-publicas-ultimas-decadas-683815.shtml/>>. Acesso em: 30 mar. 2012.
- WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social**. Porto Alegre: ArtMed, 1991.
- YOUNG, Michael. Currículo e Democracia: lições de uma crítica à Nova Sociologia da Educação. **Educação & Realidade**, v. 14, n. 4, 1989.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Gaudi Editorial, 2009.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pesquisa na área de educação destinado aos/às professores/as**

**Título da pesquisa:** O currículo da alfabetização e letramento no primeiro ano do Ensino Fundamental: estratégias de poder e modos de subjetivação

**Pesquisadora responsável:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marlucy Alves Paraíso.

e-mail: marlucy.paraíso@terra.com.br / fones: (31) 3409-5323

**Pesquisadora Co-responsável:** Maria Carolina da Silva

e-mail: mariacarolinasilva@hotmail.com/ fones: (31) 3409-6366

**1. Esta seção fornece informações acerca do estudo em que está sendo convidado(a) a participar:**

A. Você está sendo convidada a participar de uma pesquisa que tem por objetivo *investigar que estratégias de poder e que modos de subjetivação são acionados no currículo de uma turma de primeiro ano do ensino fundamental para analisar os efeitos da antecipação da alfabetização e do letramento no currículo, nas crianças e nos/as professores/as.*

B. Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis por meio dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo. Informações adicionais podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Cep: 31270 901.

C. Se você concordar em participar deste estudo, para a coleta das informações, serão feitas observações na sala de aula, no decorrer do ano de 2013. Durante essas observações, a pesquisadora registrará o que ocorre na sala de aula em caderno de campo. Para isso, utilizará como instrumento caneta, caderno e gravador de áudio. Serão analisadas também as atividades realizadas pelas crianças em sala de aula, bem como suas interações com a professora e colegas. Tais informações serão mantidas em arquivo, sob guarda da pesquisadora pelo período de 5 anos.

**2. Esta seção descreve seus direitos como participante desta pesquisa:**

A. Você poderá fazer perguntas sobre a pesquisa a qualquer momento e tais questões serão respondidas.

B. A participação é confidencial. Apenas as pesquisadoras responsáveis terão acesso à identidade dos participantes. No que tange as publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a identificação será revelada. Também nenhuma informação, mesmo que falada, será utilizada caso o pesquisado solicite sua omissão.

C. Sua participação é voluntária. Você poderá desistir ou sair, se o desejar, em qualquer momento da realização da pesquisa, bem como pode se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição.



**3. Esta seção indica que você está dando seu consentimento para que participe da pesquisa:**

**Participante:**

A pesquisadora Maria Carolina da Silva, aluna do curso de Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e sua orientadora, Professora D<sup>ra</sup> Marlucy Alves Paraíso (FaE- UFMG) solicitam sua participação no estudo intitulado *Currículo e modos de subjetivação: uma análise das práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas no primeiro ano do ensino fundamental*.

Eu concordo em participar desta investigação nos níveis indicados a seguir:

- ( ) Observação das atividades e das interações que ocorrem em sala de aula.  
 ( ) Entrevistas com gravação de áudio.

Eu li e compreendi as informações fornecidas. Eu entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. Eu entendo que receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Eu, voluntariamente, participarei desta pesquisa, sem ônus para mim e para as pesquisadoras envolvidas. Portanto, concordo com tudo que está escrito acima e dou meu consentimento.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

Nome legível do(a) professor/a:

\_\_\_\_\_.

Assinatura do(a) professor/a:

\_\_\_\_\_.

**Pesquisadora:**

Eu garanto que este procedimento de consentimento foi seguido e que eu respondi quaisquer questões que o participante colocou da melhor maneira possível.

Belo Horizonte \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

\_\_\_\_\_  
 Maria Carolina da Silva

Pesquisadora co-responsável

\_\_\_\_\_  
 Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marlucy Alves Paraíso

Pesquisadora responsável

## APÊNDICE B

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pesquisa na área de educação destinado aos/às responsáveis por crianças**

**Título da pesquisa:** O currículo da alfabetização e letramento no primeiro ano do ensino fundamental: estratégias de poder e modos de subjetivação

**Escola pesquisada: (...)**

**Pesquisadora responsável:** Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Marlucy Alves Paraíso.

e-mail: marlucy.paraíso@terra.com.br / fones: (31) 3409-5323

**Pesquisadora Co-responsável:** Maria Carolina da Silva

e-mail: mariacarolinasilva@hotmail.com/ fones: (31) 3409-6366

#### **1. Esta seção fornece informações acerca do estudo em que está sendo convidado(a) a participar:**

A. A criança sob sua responsabilidade está sendo convidada a participar de uma pesquisa que tem por objetivo *investigar que estratégias de poder e que modos de subjetivação são acionados no currículo de uma turma de primeiro ano do ensino fundamental para analisar os efeitos da antecipação da alfabetização e do letramento no currículo, nas crianças e nos/as professores/as.*

B. Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis por meio dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo. Informações adicionais podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Cep: 31270 901.

C. Se você concordar que a criança sob a sua responsabilidade participe deste estudo, para a coleta das informações, serão feitas observações na sala de aula, no decorrer do ano de 2013. Durante essas observações, a pesquisadora registrará o que ocorre na sala de aula em caderno de campo. Para isso, utilizará como instrumento caneta, caderno e gravador de áudio. Serão analisadas também as atividades realizadas pelas crianças em sala de aula, bem como suas interações com a professora e colegas. Tais informações serão mantidas em arquivo, sob guarda da pesquisadora pelo período de 5 anos.

#### **2. Esta seção descreve seus direitos como participante desta pesquisa:**

A. Você poderá fazer perguntas sobre a pesquisa a qualquer momento e tais questões serão respondidas.

B. A participação é confidencial. Apenas as pesquisadoras responsáveis terão acesso à identidade dos participantes. No que tange as publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a identificação será revelada. Também nenhuma informação, mesmo que falada, será utilizada caso o pesquisado solicite sua omissão.

C. A participação da criança é voluntária. Ela poderá desistir ou sair, se o desejar, em qualquer momento da realização da pesquisa, bem como pode se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição.

#### **3. Esta seção indica que você está dando seu consentimento para que participe da pesquisa:**

**Participante:**

A pesquisadora Maria Carolina da Silva, aluna do curso de Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e sua orientadora, Professora D<sup>ra</sup>. Marlucy Alves Paraíso (FaE- UFMG) solicitam a participação da criança sob minha responsabilidade no estudo intitulado *O currículo da alfabetização e letramento no primeiro ano do ensino fundamental: estratégias de poder e modos de subjetivação*

Eu concordo que a criança sob minha responsabilidade participe desta investigação nos níveis indicados a seguir:

(    ) Observação das atividades e das interações que ocorrem em sala de aula.

Eu li e compreendi as informações fornecidas. Eu entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. Eu entendo que receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Eu, voluntariamente, permito que a criança sob minha responsabilidade participe desta pesquisa, sem ônus para ela e para as pesquisadoras envolvidas. Portanto, concordo com tudo que está escrito acima e dou meu consentimento.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

Nome legível do(a) responsável:

\_\_\_\_\_.

Assinatura do(a) responsável:

\_\_\_\_\_.

Nome legível da criança participante:

\_\_\_\_\_.

**Pesquisadora:**

Eu garanto que este procedimento de consentimento foi seguido e que eu respondi quaisquer questões que o participante colocou da melhor maneira possível.

Belo Horizonte \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

\_\_\_\_\_

Maria Carolina da Silva

Pesquisadora co-responsável

\_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marlucy Alves Paraíso

Pesquisadora responsável

## APÊNDICE C

### Roteiro de entrevista com a docente

- 1) Qual a sua formação (onde estudou, quando formou, especializações)?
- 2) Qual a sua experiência profissional como docente?
- 3) Há quanto tempo está nesta escola e como foi sua trajetória aqui?
- 4) Como foi o início do trabalho com essa turma?
- 5) Qual o perfil da turma no início do ano e agora (final do primeiro trimestre)?
- 6) Como é a organização das áreas curriculares e dos conteúdos?
- 7) Como é a organização do trabalho com alfabetização e letramento (conteúdos e atividades privilegiadas)?
- 8) Como você planeja suas atividades e que materiais você utiliza nesse planejamento?
- 9) Qual a sua expectativa com essa turma até o final do ano letivo?

## APÊNDICE D

### LISTA DE PARLENDAS UTILIZADAS EM SALA DE AULA

- 1) No meio do mar tem A/No meio do céu tem E/No meio do Rio tem I/No meio do Sol tem O/No meio da lua tem U.
- 2) A cobra não tem pé/a cobra não tem mão/como é que a cobra sobe/no pezinho de limão.
- 3) Meu limão, meu limoeiro/ Meu pé de jacarandá/Uma vez tindolelê/Outra vez Tindolalá.
- 4) Alô, o tatu ta aí? Não, o taut não tá. Mas a mulher do tatu tando é o mesmo que o tatu tá.
- 5) Tem no tênis, na tolha, e ã túnica da Tina, na tomanda e no tomate e também na tangerina.
- 6) Hoje é sábado, pé de quiabo. Amanhã é domingo/pé de cachimbo.
- 7) Olho de azeitona/nariz de batatinha/boca de tomate/mexe saladinha.
- 8) Você diz que sabe muito/lagartixa sabe mais/Ela sobe na parede/coisa que você não faz.
- 9) De abóbora faz melhão/de melão faz melacia/Faz doce sinhá/Faz doce sinhá Maria.
- 10) Maria-mole é molenga/Se não é molenga/Não é maria mole.
- 11) Mariana conta um/um conta a Mariana/ É um, é Ana/ Viva a Mariana/Viva a Mariana.
- 12) Nunca me viu/Cara de Pavio/Sempre te vejo/Cara de percejo.
- 13) Era uma vez/Uma vaca amarela/Pulou a janela/Quebrou a tigela/Quem rir, quem falar/Vai ficar com o rabo dela.
- 14) Para dentro e para fora/Mazu, Mazu/Para dentro e para fora/Mazu, mazu, mazu.
- 15) O Z está na zebra/no zumbido do zangão/Na Zélia e no Zico/No zangado do Zacão.
- 16) “Ela está no Cebolinha/Na Cascuda e no Cascão/No caipira Chico Bento e no nosso coração. Tem no cabo e no cabide, no cachorro e no camelo. Num famoso coeljinho que é de pano e não de pêlo”.
- 17) Um, dois, três/Quatro, cinco, seis/Só mais uma pulinho/estou na perna do freguês.
- 18) A fita do gatinho/Tem bolinhas e um nó/O porquinho com inveja/Pôs o óculos da vovó.
- 19) Se eu fosse umpeixinho/e soubesse nadar/eu tirava essa menina/lá do fundo do mar.
- 20) A casinha da vovó/Cercadinha de cipó/O café está demorando/Com certeza não tem pó.
- 21) Garibaldi foi a missa/num cavalo sem espora/o cavalo tropeçou/Garibaldi pulou fora.
- 22) O que é, o que é. Nem todo mundo tem, mas ninguém passa sem ele. O ferro de passar.
- 23) Boi da cara preta/Pega essa criança/Que tem medo de careta.

- 24) Viva eu, Viva Tu, Viva o rabo do tatu.
- 25) Pula, pula, pipoquinha. Pula, pula sem parar. E depois dá uma voltinha/cada um no seu lugar.
- 26) Serra, serra, serrador/Serra o papo do vovó.
- 27) Fui no cemitério, terio, terio, terio/era meia-noite, noite, noite/tinha uma caveira, veira, veira, veira/ela era bonita, nita, nita, nita.
- 28) O galo e a galinha/foram à festa em portugal/o galo foi de saia/e a galinha de avental.
- 29) O sapo não lava o pé/não lava porque não quer/Ele mora lá na lagoa/Não lava o pé/Porque não quer/Mas que chulé!
- 30) Ela vem com o xaveco/mas com a chave nunca está/vem no meio do alexandre/e no começo de xará/quem é ela? A letra x
- 31) Hoje é domingo/pé de cachimbo/cachimbo é de ouro/bate no touro/o touro é valente/bate na gente/a gente é fraco/cai no buraco/o buraco é fundo/acabou-se o mundo.
- 32) Jacaré foi ao mercado/Não Sabia o que comprar/Comprou uma cadeira velha/Pra cumadre se sentar/A cumadre se sentou/A cadeira esborrachou/Jacaré ficou com pena/O dinheiro que gastou
- 33) Com quem você /pretende se casar?/loiro, moreno,/careca, cabeludo soldado, ladrão/qual a letra do seu coração?
- 34) Um ratinho bonitinho/que fazia cri-cri-cri/comeu todo mue queijinho/que estava bem ali.
- 35) Tem no rolo e no relógio/no repolho e na rolha/aparece na raiz/mas nao quis ficar na folha.
- 36) O sapo lá no rio/com a sapa vai pular/sapecou um beijo nela/com a sapa vai casar.
- 37) Fui passar na ponte. Ela estremeceu. Peixinho Dourado baiana/jacaré comeu. Eu andei, andei, procurando agulha abaiana/só achei dedal.
- 38) Borboletinha/está na cozinha/fazendo chocolate/para a madrinha/poti, poti/perna de pau/olho de vidro/e nariz de pica-pau.
- 39) Lá em cima daquele morro/passa boi/passa boiada/também passa você/com uma roupa rasgada.
- 40) Lá em cima do piano/tem um copo de veneno;quem bebeu morreu/O azar foi seu.
- 41) O rato roeu a roupa do rei de roma.
- 42) Rei, capitão/soldado/ladrão/moça bonita do meu coração

## APÊNDICE E

LISTA DE LIVROS LIDOS EM DIAS EM QUE HOUVE  
OBSERVAÇÃO

1. BELLI, Roberto. **A abelha Terência**. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.
2. BELLI, Roberto. **A lagarta Gonsala**. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.
3. BRAZ, Julio Emilia. **A princesa e o sapo**. São Paulo: Editora Scipione, 2005.
4. ALMEIDA, Theodora. **Quem canta seus males espanta 2**. São Paulo: Caramelo, 2000.
5. ANDRÉ, Pierre. **Emengarda, a barata**. Belo Horizonte: Aletria, 2010.
6. BELINKY, Tatiana. **O grande rabanete**. São Paulo: Moderna, 1999.
7. BRAGANÇA, Angiolina. CARPANEDA, Isabella. **Quer brincar de pique-esconde?** São Paulo: FTD, 2008.
8. BRAIDO, Sueli. **Um grande susto**. São Paulo: FTD, 2006.
9. BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho amarela**. São Paulo: José Olympio, 2003.
10. FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. **A bota do bode**. São Paulo: Ática, 1998.
11. FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. **Boca de sapo**. São Paulo: Ática, 1999.
12. FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. **Fogo no céu**. São Paulo: Ática, 1999.
13. FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. **Rabo de gato**. São Paulo: Ática, 1997.
14. FURNARI, Eva. **Travadinhas**. São Paulo: Editora Moderna, 1991.
15. GREJNIEC, Michael. **Qual o sabor da lua**. São Paulo: Brinque Book, 2008.
16. HETZEL, Bia. **Toda criança gosta**. Editora Manati, 2007.
17. LAGO, Angela. **A flauta do tatu**. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.
18. LAGO, Angela. **Sete histórias de sacudir o esqueleto**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
19. LISBOA, Elizete. **Firirim Finfin**. São Paulo: Paulinas.
20. MACHADO, Ana Maria. **Fiz voar o meu chapéu**. Belo Horizonte: Formato, s/d.
21. MACHADO, Ana Maria. **Troca-troca**. São Paulo: Moderna, 1988.
22. MACHADO, Angelo. **Que bicho será que a cobra comeu**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1996.
23. MANNING, Mick; GRANSTROM, Brita. **Corpo de gente e corpo de bicho**. São Paulo: Atica, 2004.
24. MEIRELLES, Beatriz. **Grande ou pequena**. São Paulo: Scipione, 2011.
25. MENEZES, Silvana. **O pintinho de Lelé**. Belo Horizonte: Editora Abacatte, s/d.
26. ORTHOF, Sylvia. **O sapato de miava**. São Paulo: FTD, 2007.
27. PARR, Todd. **Tudo bem ser diferente**. São Paulo: Panda Books, 2002.
28. PATERNO, Semiramis. **O mistério da caixa vermelha**. Belo Horizonte: Editora Lê, s/d.
29. RENNO, Regina. **Doce água doce**. São Paulo: Mercuryo Jovem, 2008.
30. RIBEIRO, Nye. **Espantomigo**. Roda & Cia, 2008.
31. RIGUEIRA, Luciana; TEIXEIRA, Elisabeth. **O mistério da mamãe**. São Paulo: Paulinas, 2007.
32. SILVERSTEIN, Shel. **Uma girafa e tanto**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

33. SOUSA, Mauricio de. **Turma da Mônica** – O Patinho feio. São Paulo: Editora Girassol, 2008.
34. SOUZA, Flávio de. **Homem não chora**. Belo Horizonte: Editora Formato, 2009.
35. SOUZA, Herbet de. **Zeropeia**. São Paulo: Editora Salamandra, 1999.
36. TEIXEIRA, Elisabeth; RIGUEIRA, Luciana. **O tempo da vovó**. São Paulo: Paulinas, s/d.
37. TORERO, José; PIMENTA, Marcus. **Chapeuzinhos coloridos**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.
38. URBIM, Carlos. **Saco de brinquedos**. Porto Alegre: Projeto POA, 1997.
39. VILELA, Fernando. **Comilança**. São Paulo: DCL Editora, 2008.
40. WOOD, Audrey. **O rei bigodeira e sua banheira**. São Paulo: Ática, 2010.
41. ZIRALDO. **Um amor de família**. São Paulo: Melhoramentos, 1991.