



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCAR
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



REGINALDO SANTOS PEREIRA

O GOVERNO DA INFÂNCIA: PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO
NO ESTADO DA BAHIA

São Carlos - SP
2015



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCAR
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



REGINALDO SANTOS PEREIRA

**O GOVERNO DA INFÂNCIA: PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO
NO ESTADO DA BAHIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Subjetividade.

Orientador: Prof. Dr. Nilson Fernandes Dinis

**São Carlos - SP
2015**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

P436gi

Pereira, Reginaldo Santos.

O governo da infância : práticas de alfabetização no
Estado da Bahia / Reginaldo Santos Pereira. -- São Carlos :
UFSCar, 2015.

197 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,
2015.

1. Alfabetização. 2. Currículos. 3. Governo. 4. Infância.
Título.

CDD: 372.414 (20^a)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado do candidato Reginaldo Santos Pereira, realizada em 27/02/2015:

Prof. Dr. Nilson Fernandes Dinis
UFSCar

Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos
UFSCar

Profa. Dra. Debora Cristina Fonseca
UNESP

Prof. Dr. Andréza Marques de Castro Leão
UNESP

Profa. Dra. Tatiane Cosentino Rodrigues
UFSCar

DEDICATÓRIA

Ao meu pai (*in memoriam*), Laurindo Pereira dos Santos,
por sempre ter acreditado na importância dos
estudos para minha formação pessoal,
profissional, intelectual, política e ética.

AGRADECIMENTOS

Ao meu amor, Janaína Silva de Freitas Pereira, pelo amor, companheirismo, inspiração, amizade, atenção para ouvir minhas angústias, compartilhar insônias, dúvidas, rir e chorar e, sobretudo, pelo cuidado com minha saúde física e emocional que possibilitou a conclusão deste estudo. Se, de fato, uma tese se escreve com várias mãos, as nossas estiveram sempre unidas.

À minha pequena e inspiradora flor, LIS, que com seu devir-criança provocou assombros, alegrias, apressou e inspirou a escrita do texto da tese em meio a um turbilhão de emoções ocorridas nesse último ano. Obrigado filha por ter vindo ao nosso mundo e já fazer parte da minha trajetória acadêmica com muito vigor. Te amo.

À minha mãe, Maria da Glória Santos e meus irmãos Itamar e Thiago, alicerces de uma genealogia familiar que sempre me apoiaram em todo itinerário profissional, em cada passo e por toda caminhada. Essa conquista é nossa.

Ao meu avô, Clemente Lima Santos, que no auge dos seus 93 anos sempre apostou nas possibilidades das pessoas conquistarem seus espaços, mesmo em meio as inúmeras adversidades vividas nessa trajetória.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, pela concessão da bolsa de estudos e apoio durante todo o processo de afastamento das atividades docentes na instituição.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Educação da UFSCar, pela oportunidade de realização do curso.

Ao professor Nilson Fernandes Dinis, pelos ensinamentos, atenção, acolhida, orientação dos estudos, indicações bibliográficas. Agradeço também pela oportunidade de me deixar navegar nas revoltas águas dos referenciais foucaultianos, problematizar os cânones das ciências pedagógicas e *psi* e, sobretudo, em possibilitar a constituição de uma nova forma de pensar a educação e a infância contemporâneas.

Às professoras Anete Abramowicz e Tatiane Rodrigues, pelas valiosas contribuições na banca de exame para qualificação da tese.

Aos professores e professoras da Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Subjetividade, pelas valiosas e inspiradoras aulas que oportunizaram minha iniciação nos referenciais teóricos da crítica pós-estruturalista.

Aos professores e professoras da Linha de Pesquisa: Estudos em Práticas Sociais e Processos Educativos, em especial ao professor Luiz, pela amizade e conhecimentos compartilhados no âmbito dos estudos da linha.

À amiga Edmacy, pelo carinho, atenção, pelas ricas trocas de conhecimentos sobre as itinerâncias da infância e nas diversas leituras e profícuos debates que travamos nos labirintos da crítica pós-estruturalista. Agradeço também pelo seu cuidado na leitura dos manuscritos e valiosas contribuições e, ainda pela colaboração na coordenação do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Infantil durante meu afastamento para o doutorado.

À amiga Kergileda, que com sua alegria, otimismo, compromisso ético e político com a educação pública sempre me inspirou em acreditar nas possibilidades de transformações dos espaços e tempos de ensinar e aprender no *chão da escola*. Agradeço também pelas diversas acolhidas em sua residência durante a estadia em São Carlos e, em especial, pela força e apoio emocional no período do exame de qualificação da tese.

À amiga Ana Ricci Molina, pelo carinho, trocas de conhecimentos durante a realização das disciplinas e, sobretudo, pelas ideias iniciais que oportunizaram o primeiro *insight* que formou o *embrião* que deu origem a tese.

À amiga Renata Pamplona, pelo apoio, cuidado e carinho que sempre dispôs para colaborar nas reflexões e sugestões durante a primeira versão do trabalho que foi submetido ao exame de qualificação.

Ao amigo Welson, pelo compartilhar das dúvidas e angústias durante o processo de escrita e a sua energia positiva para que continuasse a caminhada.

Às professoras Jeanes e Rosenaide da UESC, pelo acolhimento inicial na cidade de São Carlos.

À amiga Jacqueline Nunes Araújo, pelo carinho, amizade, escuta sensível, fé inabalável e energia espiritual sempre positiva.

Ao amigo Paulo Bertazzoli, pela atenção, hospitalidade e acolhida durante as semanas de idas e vindas para Campinas durante a realização de disciplina no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP.

Aos amigos Fábio Félix, Luciano Lima e Arlei, pelo carinho, amizade e acolhida em sua residência nas diversas viagens realizadas durante o trânsito entre Vitória da Conquista/Ribeirão Preto/Campinas.

À amiga Caroline Vasconcelos Ribeiro, que mesmo à distância sempre apoiou na trajetória acadêmica e me inspirou a dar sempre o melhor de si com compromisso político e ético em tudo que se faz.

À amiga Rita Ferraz, apoiadora incondicional em todos os projetos pessoais e profissionais desde os tempos de graduação.

Aos amigos Wenceslau Junior, Márcia Rosely e Élvio Magalhães, pois com vocês pude dar meus primeiros passos para a vida política e depois no mundo acadêmico. A vocês, também dedico essa vitória.

Ao amigo Ailson Oliveira (companheiro Batata), pela amizade e ensinamentos de que a perseverança é uma virtude importante na vida humana.

Às professoras, gestoras, crianças e pessoal de apoio da Escola Municipal Esther Ferraz do município de Itapetinga, pela acolhida e compartilhamento dos momentos iniciais que permitiram as primeiras problematizações da tese. Um agradecimento especial à professora alfabetizadora Ediane, pelo carinho e acolhida durante a trajetória de escrita deste trabalho. Em sua sala de aula e com suas crianças, o *Pacto* se concretizou objeto central desta investigação.

À psicóloga Laedy Ferraz, pela disponibilidade e colaboração nas conversas iniciais que permitiram o surgimento dos primeiros *insights* para construção do objeto da pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação do município de Itapetinga, pelo apoio ao acesso às escolas, às professoras e coordenadoras do ensino fundamental.

Às Coordenadoras Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Itapetinga: Selenilde (Ceceu), Fernanda Sá e Alciane, pela colaboração e disposição para apresentar e disponibilizar todos os materiais pedagógicos e de formação docente do *Pacto*, bem como os procedimentos de planejamento e avaliação.

Aos amigos e professores Elson Lemos e José Everaldo que assumiram as atividades do curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Infantil durante o meu afastamento.

Aos professores da Área de Educação e Práticas Educativas (Rejane Ribeiro, José Valdir, Lúcia Gracia, Rafael Ribeiro e Paloma Bezerra) que durante os quatro anos de afastamento para cursar o doutorado revesaram na docência das disciplinas de Educação Infantil, Fundamentos da Educação Infantil e Avaliação da Aprendizagem.

Se as crianças conseguissem fazer entender seus protestos em um maternal, ou mesmo simplesmente suas questões, isso bastaria para causar uma explosão nos sistemas de ensino.

Michel Foucault

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar como o dispositivo curricular manifesto em uma proposta de alfabetização governa e produz as subjetividades infantis nos anos iniciais do ensino fundamental no estado da Bahia. A pesquisa foi realizada a partir da análise do *Programa Pacto pela Educação (PPE)* instituído no ano de 2012 pela Secretaria de Educação do estado da Bahia nas escolas municipais e estaduais dos municípios conveniados. Os documentos analisados do *PPE* são: a *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando*, o livro de histórias infantis *Parece... mas não é*, o *Caderno de Atividades* e o kit de materiais didáticos. Como ferramenta metodológica utilizamos a *arqueogenealogia* de Michel Foucault, com vistas à compreensão das relações de saber e poder que circundam as práticas discursivas e não discursivas que produzem modos de subjetivação tanto nas atividades de leitura e escrita, quanto na literatura infantil. Os resultados da investigação revelaram que a estrutura curricular dos documentos analisados atua como um dispositivo de saber, poder, subjetivação e fundamenta-se nos referenciais teóricos construtivistas da *Psicogênese da língua escrita*. A prática alfabetizadora ancora-se também nas histórias da literatura infantil, que cumprem o papel de domesticar o imaginário, produzindo efeitos disciplinares e de subjetivação do infantil. Portanto, o processo de governamentalização da infância em marcha no estado da Bahia produz discursivamente uma infância essencialista, disciplinarizada, etapista e normalizada. Por fim, o estudo buscou tecer itinerários que possibilitem a problematização e ampliação dos conhecimentos acerca da alfabetização, do currículo e das artes de governar a infância.

Palavras-chave: Currículo. Alfabetização. Governo. Infância.

ABSTRACT

This study aimed to analyze how the curricular system present in a literacy proposal governs and produces children's subjectivities in the early years of elementary school in the state of Bahia. The survey was conducted based on the analysis of the *Covenant Program for Education (PPE)* established in 2012 by Bahia's Secretariat of Education in municipal and state schools of participant municipalities. The *PPE*'s documents analyzed are: the *Didactic Proposal for Literacy*, the book of children's stories *It seems to be... but it is not*, the *Activity Book* and the kit of teaching materials. As a methodological tool we used the *arqueogenealogy* of Michel Foucault, with the aim of understanding the relations between knowledge and power that surround the discursive and non-discursive practices which produce forms of subjectivity in both reading and writing activities, as in children's literature. The research results revealed that the curricular structure of the analyzed documents acts as a device of knowledge, power, and subjectivity and it is based on the constructivist theoretical frameworks of the *Written Language Psychogenesis*. The literacy practice is also based on the stories of children's literature, which play the role of taming the imaginary, producing disciplinary and subjective effects on children. Therefore, the process of childhood governmentalisation underway in the state of Bahia discursively produces an essentialist, disciplined, stagiast and normalized childhood. Finally, the study sought to weave itineraries that allow to question and to expand the knowledge about literacy, curriculum, and the arts of governing childhood.

Key words: Curriculum. Literacy. Government. Childhood.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Mapa de distribuição dos municípios parceiros do <i>Pacto</i> (2011) | 55 |
| Figura 2 – Proposta Didática para Alfabetizar Letrando | 58 |
| Figura 3 – Livro de histórias <i>Parece... mas não é</i> | 58 |
| Figura 4 – Caderno de Atividades (Exercícios de Leitura e Escrita) | 59 |
| Figura 5 – Caderno de Atividades (Fichas, Gravuras e Cartelas) | 59 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Dados do IDEB no Estado da Bahia | 51 |
| Tabela 2 – Pacto pela Educação no Estado da Bahia | 54 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| ITINERÂNCIAS COM A EDUCAÇÃO E INFÂNCIA | 14 |
| Deslocamentos e travessias: contribuições da crítica pós-estruturalista para pensar a educação e a infância contemporâneas | 16 |
| Problematização: os labirintos da pesquisa | 25 |
| CAPÍTULO I – O GOVERNO DOS INFANTIS NA ESCOLA E O PACTO NO ESTADO DA BAHIA | 40 |
| 1.1 Para capturar e governar a infância: jogos de saber-poder e regimes de verdade | 43 |
| 1.2 O Programa <i>Pacto pela Educação (PPE)</i> no estado da Bahia | 48 |
| 1.3 O dispositivo curricular em ação: a <i>Proposta Didática para Alfabetizar Letrando</i> | 61 |
| 1.4 Governar os vivos, governar a infância: os discursos pedagógicos do <i>PPE</i> e as tecnologias de governo em ação | 68 |
| CAPÍTULO II – O APRENDIZADO DA LEITURA E ESCRITA NO PACTO: NORMALIZAÇÃO, DISCIPLINA E CONTROLE NA PRODUÇÃO DAS SUBJETIVIDADES DOCENTES E INFANTIS | 77 |
| 2.1 O governo da leitura e escrita: <i>tecnologias do eu</i> em ação | 89 |
| CAPÍTULO III – A LITERATURA INFANTIL E OS ESTUDOS CULTURAIS: ITINERÁRIOS PARA COMPREENDER O GOVERNO DA INFÂNCIA | 98 |
| 3.1 Literatura infantil: espaço discursivo na produção de saberes e poderes sobre a infância | 105 |
| 3.2 A literatura infantil como tecnologia de governo do infantil | 112 |
| 3.3 Aprenda a ler e escrever ou o lobo (mau) vai comer você! Práticas de governo, objetivação e subjetivação do infantil | 121 |
| 3.4 Chapeuzinho Vermelho: entre versões, uma leitura discursiva | 145 |
| 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 161 |
| REFERÊNCIAS | 172 |
| ANEXOS | |
| ANEXO 1 – Vamos passear no bosque | 184 |
| ANEXO 2 – O lobo e os sete cabritinhos | 185 |
| ANEXO 3 – Os três porquinhos | 186 |
| ANEXO 4 – Chapeuzinho Vermelho (Adaptação de Charles Perrault) | 187 |
| ANEXO 5 – Ovelhinha vermelha | 188 |
| ANEXO 6 – Lobisomem | 190 |
| ANEXO 7 – O lobo e o cordeiro | 191 |
| ANEXO 8 – Lobos de verdade | 192 |
| ANEXO 9 – Lobo-guará | 193 |
| ANEXO 10 – A família dos lobos | 194 |
| ANEXO 11 – Chapeuzinho Vermelho (Versão oral dos camponeses franceses) | 195 |
| ANEXO 12 – Chapeuzinho Vermelho (Primeira versão de Charles Perrault) | 196 |

ITINERÂNCIAS COM A EDUCAÇÃO E INFÂNCIA

*Sou hoje um caçador de achadouros
da infância. Vou meio dementado e
enxada às costas cavar no meu quintal
vestígios dos meninos que fomos.*
Manoel de Barros

Inspirado nas ressonâncias poéticas da obra de Manoel de Barros (2009) e seus *Exercícios de ser criança*, “sou hoje um caçador de achadouros da infância”, apresentamos inicialmente neste estudo as memórias de como foi construída minha trajetória de formação acadêmica e profissional nas atividades de ensino, pesquisa e extensão no campo da educação e estudos da infância. Logo após, destacamos como as concepções de educação e infâncias foram (re) construídas a partir do ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, as problematizações e contribuições teóricas surgidas na Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Subjetividade, às quais redefiniram nosso itinerário formativo e investigativo.

A primeira incursão no campo da formação acadêmica com a temática da infância deu-se entre os anos de 1991 e 1993 no âmbito das atividades de ensino e estágio supervisionado realizadas no curso de Magistério do Ensino Médio, o qual, mesmo com uma visão tecnicista oportunizou o surgimento das primeiras experiências educativas, em especial com a realização dos estágios supervisionados em escolas da rede pública municipal em Ilhéus. Paralelamente, essa experiência possibilitou lançarmos um olhar sobre o papel da educação e da formação docente no contexto das políticas públicas educacionais e do trabalho pedagógico com escolas públicas em municípios da região sul do estado da Bahia.

No período de 1994 a 1997 ingressamos no curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), sul da Bahia, onde obtivemos uma formação pedagógica para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, Magistério do Ensino Médio e na Supervisão Escolar. Durante esse período realizei estágio supervisionado no Ensino Fundamental I e na Educação de Jovens e Adultos. No ano de 1998 obtivemos aprovação em concurso público e assumimos uma vaga de docente na prefeitura municipal de Itapé.

Nos anos de 1998 a 2000 nossa atuação foi no ensino fundamental de 4ª a 8ª séries (hoje 5º ao 9º anos) com a disciplina de História e nos cursos de Magistério de Ensino Médio e Formação Geral com a disciplina Filosofia da Educação. Concomitantemente cursamos a Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Infantil (UESC) com a realização de projeto de

pesquisa e elaboração de trabalho monográfico em uma pré-escola de um assentamento de reforma agrária localizado na zona rural do município de Ilhéus.

Em 2001, iniciamos a carreira acadêmica com aprovação em seleção pública para professor substituto na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Vitória da Conquista para ministrar no curso de Pedagogia as disciplinas de Estágio Supervisionado e Avaliação da aprendizagem. No mesmo ano, obtivemos aprovação no concurso público para trabalhar na mesma instituição, porém no curso de Pedagogia do *campus* de Itapetinga, com as disciplinas Educação Infantil, Avaliação da Aprendizagem e Arte na Educação.

Assim, a partir de 2002, nossa atuação no campo da infância se efetiva de forma específica com atividades nas áreas de ensino, especificamente nas disciplinas de Educação Infantil e Arte na Educação. Na pesquisa, surge a orientação de trabalhos monográficos com foco na temática da infância, coordenação de projeto de pesquisa institucional e orientação de bolsistas de iniciação científica e monitoria de disciplina e, na extensão, com a Coordenação do Projeto de Extensão *Ludoteca: um espaço de práticas interdisciplinares em Educação* – que tinha como principal objetivo atender a crianças e professoras da educação pré-escolar e ensino fundamental I, bem como realizar um trabalho de formação continuada com as docentes da área.

Em 2006, ingressamos no Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), cujo projeto investigativo de orientação etnográfica centrou-se nos estudos da infância e do cotidiano escolar a partir das atividades lúdicas vivenciadas por crianças e professoras numa pré-escola da rede municipal de educação da cidade de Itapetinga-Ba, com o objetivo de analisar o processo de constituição desses sujeitos nas relações que estabeleciam entre si, com a professora e com o lúdico.

Em 2008, atuamos na organização e coordenação do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Infantil na UESB, e também como líder do Grupo de Pesquisa CNPq intitulado: Infância, Educação e Contemporaneidade e na orientação de trabalhos monográficos tanto na graduação quanto na pós-graduação, ligados à temática da infância e suas diversas interfaces. Paralelamente, assumimos a coordenação do projeto de pesquisa intitulado *Qualidade da educação infantil no município de Itapetinga-Ba* e a orientação de bolsista de iniciação científica.

Vê-se que nas itinerâncias formativas apresentadas acima há contornos de uma trajetória que se pautou em atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco no campo da infância e educação. Contudo, toda essa trajetória de formação esteve vinculada ao campo

das teorias tradicionais centradas em especial nos estudos históricos, pedagógicos e na psicologia do desenvolvimento.

Deslocamentos e travessias: contribuições da crítica pós-estruturalista para pensar a educação e a infância contemporâneas

O ano de 2011 constituiu-se em um marco de deslocamento importante para pensarmos o campo da infância sob outra perspectiva teórico-epistemológica que anteriormente tinha sido marcada pelas teorias tradicionais e, sobretudo, as influências dos aportes teóricos da Psicologia. O ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e subjetividade - a qual objetiva investigar as formas de constituição das subjetividades nas práticas socioculturais e suas manifestações nos processos educacionais, sendo a infância um dos seus eixos temáticos de estudos e problematizações – foi crucial para a redefinição do nosso olhar para as práticas discursivas, não-discursivas, os jogos de saber-poder e os regimes de verdade que se instauram no campo da educação e da infância.

Assim, a imersão nos estudos da crítica pós-estruturalista¹, paulatinamente, desconstruiu as concepções de infância que foram consolidadas durante nosso percurso acadêmico e formativo. Inicialmente, tais mudanças se deram a partir dos estudos e pesquisas realizados no âmbito das disciplinas: Educação, Cultura e Subjetividade; Soberania, Governo e Relações de Poder; Estudos e Produções em Educação II e III; e, Epistemologia da Educação, associadas às provocações epistemológicas surgidas a partir da leitura e compreensão dos principais conceitos (genealogia, sujeito, poder-saber, biopoder, governo, sociedade disciplinar, sociedade de controle, dispositivo, dentre outros) explorados em algumas obras de Friederich Nietzsche, Michel Foucault e Gilles Deleuze.

Tais estudos, paulatinamente, suscitaram os seguintes questionamentos: de onde advêm os estudos pós-estruturalistas? Que concepção de sujeito deriva de tais estudos? Quais contribuições podemos extrair desses estudos para a compreensão da infância e educação modernas? Para responder a tais questionamentos e sistematizar o percurso teórico do estudo

¹ Segundo Silva (2011) o Pós-estruturalismo, como categoria descritiva, foi, provavelmente, inventado na universidade estadunidense. Trata-se de uma categoria bastante ambígua e indefinida, servindo para classificar um número sempre variável de autores e autoras, bem como uma série também variável de teorias e perspectivas. A lista invariavelmente inclui Foucault e Derrida. A partir daí, entretanto, há pouca unanimidade, cada analista fazendo a sua própria lista inclui Deleuze, Guattari, Kristeva, Lacan, entre outros. Ele define-se como a rejeição da dialética tanto hegeliana quanto marxista, radicaliza a crítica do sujeito do humanismo e da filosofia da consciência feita pelo estruturalismo e problematiza as pretensões de conscientização, emancipação e liberação crítica.

foi necessário traçar uma breve revisão dos movimentos que precederam o pós-estruturalismo, tais como o modernismo, o pós-modernismo, o estruturalismo e seus respectivos objetos teóricos. Assim, objetivamos nesta tarefa entrelaçar o diálogo entre os autores pós-estruturalistas, tendo em vista localizar o campo da infância como espaço promissor para a investigação científica que propomos neste estudo.

Em linhas gerais, os estudos pós-estruturalistas consideram como seu campo teórico o estruturalismo, enquanto o pós-modernismo toma como seu objeto o modernismo. Apesar de serem frequentemente confundidos, tais movimentos necessitam ser distinguidos, pois possuem preocupações teóricas diferentes que estão vinculadas a suas respectivas genealogias históricas.

Localizamos na obra de Michael Peters (2000) *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença – uma introdução* importante contribuição para compreensão dos dois conjuntos binários: modernismo/pós-modernismo e estruturalismo/pós-estruturalismo. Vale ressaltar que tais termos não são fixos ou estáveis, pois têm-se modificado historicamente a partir das interpretações e significados teóricos. Iniciamos com o termo modernismo. Para esse autor, o termo modernismo possui duas acepções:

De acordo com a primeira, o termo refere-se aos movimentos artísticos dos meados do final do século XIX; a segunda acepção é histórica e filosófica, fazendo referência ao termo “moderno” e significando “modernidade” – a época que se segue à época medieval [...]. O termo “modernismo”, no primeiro sentido, de referência a transformações no campo das artes, a partir do fim do século XIX, é utilizado, tipicamente, para caracterizar um estilo no qual o artista rompe, deliberadamente, com os métodos clássicos e tradicionais de expressão baseados nos pressupostos do realismo e do naturalismo [...]. Por outro lado, o modernismo pode ser visto, na filosofia, como um movimento baseado na crença no avanço do conhecimento, desenvolvido a partir da experiência e por meio do método científico. Seu auge se dá, provavelmente, com a filosofia “crítica” de Immanuel Kant e com a ideia de que o avanço do conhecimento exige que as crenças tradicionais sejam submetidas à operação da crítica (PETERS, 2000, p. 12-13).

Esse autor também analisa que o movimento intitulado pós-modernismo tem assim, dois significados gerais, relacionados aos dois sentidos do termo modernismo:

Ele pode ser utilizado, esteticamente, para se referir, especificamente, às transformações nas artes, ocorridas após o modernismo ou em reação a ele; ou em um sentido histórico e filosófico, para se referir a um período ou a um *ethos* – a “pós-modernidade”. No segundo sentido, pode-se argumentar que ele representa uma transformação da modernidade ou uma mudança radical no sistema de valores e práticas subjacentes à modernidade (PETERS, 2000, p. 13-14).

É importante destacar a referência teórica para o entendimento do contexto *pós-moderno* que se situa em uma das mais discutidas definições elaboradas pelo pensador pós-estruturalista Jean-François Lyotard (2002) que, em sua obra *A condição pós-moderna*, discute sistematicamente as definições do pós-modernismo, que na sua compreensão tem por objeto de estudo a posição do saber nas sociedades mais desenvolvidas. De forma simplificada, considera-se “pós-moderna” a incredulidade em relação aos metarrelatos. Lyotard também ressalta que “o saber pós-moderno não é somente o instrumento dos poderes. Ele aguça nossa sensibilidade para as diferenças e reforça nossa capacidade de suportar o incomensurável” (LYOTARD, 2002, p. xvii).

De outro lado, destacam-se as contribuições de Louro (2008) quando metaforicamente faz referência aos *Viajantes pós-modernos*. Para essa autora,

Na pós-modernidade, parece necessário pensar não só em processos mais confusos, difusos e plurais, mas, especialmente, supor que o sujeito que viaja é, ele próprio, dividido, fragmentado e cambiante. É possível pensar que esse sujeito também se lança numa viagem, ao longo de sua vida, na qual o que importa é o andar e não o chegar. Não há lugar de chegar, não há destino pré-fixado, o que interessa é o movimento e as mudanças que se dão ao longo do trajeto (LOURO, 2008, p. 13).

Outra contribuição para análise do conjunto binário moderno/pós-moderno encontramos nos estudos de Tomaz Tadeu da Silva (2011) em sua obra *Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo*, o qual traça um mapeamento das teorias curriculares que vai das chamadas tradicionais, às críticas e pós-críticas. Nesse estudo, o autor tece considerações significativas para o entendimento do contexto pós-moderno. Para ele o pós-modernismo não representa uma teoria coerente e unificada, mas um conjunto variado de perspectivas, abrangendo uma diversidade de campos intelectuais, políticos, estéticos e epistemológicos.

A partir das ideias de Silva (2011) podemos destacar a centralidade das seguintes questões problematizadas pelo pós-modernismo: a) tem uma desconfiança profunda das pretensões totalizantes de saber do pensamento moderno, o qual é adepto das grandes narrativas; b) questiona as noções de razão e de racionalidade que são fundamentais para a perspectiva iluminista da Modernidade e; c) reserva um de seus ataques ao sujeito racional, livre, autônomo, centrado e soberano da Modernidade.

Veiga-Neto (2007), ao problematizar os *olhares* do cenário pós-moderno, argumenta que “uma perspectiva pós-moderna não quer demonstrar uma verdade sobre o mundo nem quer defender uma maneira privilegiada de analisá-lo. Isso significa assumir uma humildade

epistemológica que nunca esteve presente no pensamento iluminista” (p. 34). Decorre daí, que, por exemplo,

Ao invés de se partir das determinações econômicas para explicar o mundo social, outras variáveis são trazidas para o tabuleiro do jogo: etnia, religião, gênero, idade, cultura, características corporais, desejos, fantasias, etc. Isso não é feito para dizer que as determinações econômicas não sejam importantes, ou que sejam menos importantes do que outras determinações, ou que tudo se equivale, mas, sim, para lembrar que as determinações não guardam sempre posição hierarquizada e estável entre si (VEIGA-NETO, 2007, p. 36).

Numa análise bem diagramada acerca do pensamento de Foucault e a educação, na obra *Crítica pós-estruturalista e educação*, Veiga-Neto (1995) adverte que as promessas feitas pelo pensamento iluminista – de emancipação e liberdade social e política como resultados do uso da razão – mais do que nunca tem se mostrado distantes. Nas palavras desse autor:

Abandonar as metanarrativas iluministas implica, então, puxar o tapete sobre o qual se assenta a escola moderna ou se assentam, pelo menos, nossos discursos sobre *o que é e para que serve* a educação escolarizada. Ao dar as costas para as metanarrativas iluministas, o pós-moderno nega as essências e o pensamento totalizante e, assim, implode a razão moderna não para destruí-la, mas, sim, para deixá-la nos cacos de pequenas razões particulares [...] (VEIGA-NETO, 1995, p. 9, grifos do autor).

Mas seria o discurso pós-moderno radical ou irracional? A perspectiva pós-moderna afasta-se das grandes categorias em que foi assentada a razão iluminista? Para compreender tais questionamentos, é válido entender que,

De qualquer maneira, ainda que abandone as grandes categorias iluministas – o Sujeito, a Razão, a Totalidade, o Progresso, etc. – o pós-moderno não se despede da racionalidade, mas, antes, a subordina a um *a priori* histórico e, assim fazendo, desloca a razão *da* transcendência *para* a contingência. Ora, ao fazer esse deslocamento, o pós-moderno não filosofa *sobre* o mundo concreto, isso é, não parte do pensamento para entender o mundo. O que ele tenta fazer, então, é edificar um pensamento *a partir do* mundo ou daquilo que entendemos como sendo o mundo (VEIGA-NETO, 1995, p. 10).

Silva (2011) também enfatiza que para o pós-modernismo o sujeito é fragmentado e dividido. Argumenta que na perspectiva pós-modernista, “inspirada nos *insights* pós-estruturalistas, o sujeito não é o centro da ação social. Ele não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido. Ele é dirigido a partir do exterior: pelas estruturas, pelas instituições, pelo discurso” (SILVA, 2011, p. 113-114). Logo abaixo localizamos no pensamento desse autor como ele traduz contextualmente o ideário pós-modernista:

O pós-modernismo não se limita, entretanto, a atacar os fundamentos do pensamento moderno. Inspirado por sua vertente estética, o pós-modernismo tem um estilo que em tudo se contrapõe à linearidade e à aridez do pensamento moderno [...]. O pós-modernismo não apenas tolera, mas privilegia a mistura, o hibridismo e a mestiçagem – de culturas, de estilos, de modos de vida. O pós-modernismo prefere o local e o contingente ao universal e ao abstrato. O pós-modernismo inclina-se para a incerteza e a dúvida, desconfiando profundamente da certeza e das afirmações categóricas [...]. Pode-se, inclusive, observar a emergência de uma identidade que se poderia chamar de pós-moderna: descentrada, múltipla, fragmentada (SILVA, 2011, p. 114).

A partir do cenário pós-moderno é relevante a discussão acerca das identidades, as quais são problematizadas pelos estudos de Stuart Hall (2011)² e contextualizam as principais concepções de identidade que estão surgindo e deixando o sujeito moderno fragmentado e descentrado. Para esse autor,

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas [...]. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções [...]. À medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2011, 12-13).

Esse *novo* sujeito, portanto, não tem uma identidade fixa, imutável, ele é mulher, homem, índio, negro, homossexual, transexual, bissexual e ganha visibilidade no cenário das investigações problematizadas tanto pela matriz teórica pós-estruturalista, quanto pelos Estudos Culturais³. Esse sujeito é também a professora, coordenadora, diretora da escola, é a

² Hall (2011) distingue três concepções de identidade ligadas ao sujeito do Iluminismo, ao sujeito sociológico e ao sujeito pós-moderno. O primeiro está ligado a uma concepção de indivíduo centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, o “eu” que definia sua identidade. O sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno, não autônomo, formado nas relações com outras pessoas, o que delineou a concepção clássica de que a identidade é formada da “interação” entre o eu e a sociedade. Por sua vez, o sujeito pós-moderno não possui uma identidade unificada e estável, mas está se tornando fragmentado, composto não de uma única, mas de várias identidades, ela é definida historicamente e não biologicamente, afinal “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (p. 13).

³ Os Estudos Culturais (EC) têm como questão central a problematização acerca das noções de cultura que “transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque dos sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa

criança que estuda, brinca, chora e balbucia. É a criança que com suas infâncias, a sociedade, a escola, o adulto e a pedagogia modernas com seu saber-poder lhe imprimiram normatizações do que deve ser, fazer e saber. Esse sujeito criança, que denominaram infantil, também é negra, índia, branca, menino, menina que constitui suas identidades nas múltiplas práticas culturais, as quais não estão dissociadas das relações de saber e poder.

Depois de apontadas as diferenças entre o conjunto binário modernismo/pós-modernismo, apresentamos a seguir as aproximações e distinções entre estruturalismo/pós-estruturalismo, para posteriormente localizarmos o nosso objeto de estudo no campo teórico da orientação analítica da crítica pós-estruturalista. Para tanto, buscamos responder as seguintes questões: Como surge o estruturalismo e pós-estruturalismo? Quais as diferenças e convergências que demarcam historicamente as ideias do estruturalismo e pós-estruturalismo? Em qual campo teórico e epistemológico deu-se a emergência dos estudos pós-estruturalistas e quais seus principais teóricos?

Ao focalizarmos as origens do estruturalismo, é variável precisar quanto ao seu surgimento. Foucault (2008c), em entrevista concedida a G. Raulet, em 1983, enfatiza que nenhum daqueles que, por vontade ou à força, receberam a etiqueta de estruturalista sabiam exatamente do que se tratava, deixando claro que o estruturalismo não era uma criação francesa, mas que as análises deveriam ser feitas a partir do formalismo que atravessa a cultura ocidental durante todo o século XX.

Localizamos na obra de Peters (2000) a indicação da origem das teses do estruturalismo. Segundo esse autor, o estruturalismo se desenvolve a partir da linguística estrutural de Ferdinand de Saussure e Roman Jakobson na virada do século XIX para o XX. Para ele, foi Jakobson que primeiramente cunhou, em 1929, o termo “estruturalismo” para “designar uma abordagem estruturo-funcional de investigação científica dos fenômenos, cuja tarefa básica consistiria em revelar as leis internas de um sistema determinado” (PETERS, 2000, p. 22).

Por sua vez, Silva (2011) destaca que o estruturalismo linguístico de Saussure dominou a cena intelectual dos anos 50 e 60 e atravessou campos diversos quanto a Linguística, a Teoria Literária, a Antropologia, a Filosofia, a Psicanálise e influenciou figuras

contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – *culturas* – e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido (COSTA; SILVEIRA; SOMER, 2003, p. 36). Neste estudo, a contribuição analítica dos Estudos Culturais servirão de base para problematizar o *kit* de materiais didáticos da *Proposta do Pacto*, como veremos posteriormente, especificamente, como a literatura infantil inscreve-se em um espaço de produção discursiva sobre a infância.

destacadas como Claude Lévi-Strauss e Louis Althusser, bem como, em suas respectivas primeiras fases, Roland Barthes e o próprio Michel Foucault.

Mas qual melhor definição é adequada ao estruturalismo? Segundo Silva (2011), na sua concepção mais geral, o estruturalismo define-se, obviamente, por privilegiar a noção de estrutura e partia das investigações linguísticas de Saussure que enfatizavam as regras de formação estrutural da linguagem e a oposição entre língua e fala.

A língua é o sistema abstrato de um número bastante limitado de regras sintáticas e gramaticais que determina quais combinações e permutações são válidas em qualquer língua particular. A língua é a estrutura. A fala é a utilização concreta, pelos falantes de uma língua particular, desse conjunto limitado de regras (SILVA, 2011, p. 118).

De outro lado, Michel Foucault destaca que “certamente, aqueles que aplicavam o método estrutural em domínios muito precisos, como a linguística, a mitologia comparada, sabiam o que era o estruturalismo, mas desde que ultrapassavam esses domínios muito precisos, ninguém sabia ao certo o que isso era” (FOUCAULT, 2008c, p. 307). Conforme afirma Peters (2000, p. 26), “embora Foucault nunca ter se declarado estruturalista, ele reconhece que o problema discutido pelo estruturalismo era um problema muito próximo de seus interesses”. Para Foucault, “atrás do que se chamou de estruturalismo, havia um certo problema, que era em geral o do sujeito” (2008c, p. 323). A problematização do sujeito, inclusive, permeou toda a obra de Michel Foucault.

Para compreensão da definição do pós-estruturalismo é válido ressaltar que muitas vezes este é confundido com pós-modernismo, pois não se trata de um momento histórico, mas,

Devemos interpretar o pós-estruturalismo, pois, como uma resposta especificamente filosófica ao status pretensamente científico do estruturalismo e à sua pretensão a se transformar em uma espécie de megaparadigma para as ciências sociais. O pós-estruturalismo deve ser visto como um movimento que, sob a inspiração de Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger e outros, buscou descentrar as “estruturas”, a sistematicidade e a pretensão científica do estruturalismo, criticando a metafísica que lhe estava subjacente e estendendo-o em uma série de diferentes direções, preservando, ao mesmo tempo, os elementos centrais da crítica que o estruturalismo fazia ao sujeito humanista (PETERS, 2000, p. 10).

As análises de Silva (2011) apresentam que o pós-estruturalismo continua e, ao mesmo tempo, transcende o estruturalismo a partir das seguintes características: a) partilha com o estruturalismo a ênfase na linguagem como um sistema de significação; b) o conceito de diferença torna-se radicalizado; c) radicaliza-se a crítica do sujeito do humanismo e da

filosofia da consciência feita pelo estruturalismo. O sujeito não passa de uma invenção cultural, social e histórica; d) questiona de forma mais radical a noção de verdade. A questão não é, pois, a de saber se algo é verdadeiro, mas, sim, de saber por que esse algo tornou-se verdadeiro; e) desconstrói os binarismos masculino/feminino, heterossexual/homossexual, branco/negro, científico/não-científico. Destacam-se como teóricos expoentes do pós-estruturalismo e que influenciaram a disseminação das ideias no campo Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Kristeva, Jacques Lacan, entre outros.

Os estudos Pós-estruturalistas têm como uma das principais ênfases a crítica à concepção de sujeito oriundo das teses iluministas, que o caracteriza como racionalista, autônomo (individualista), centrado e, as *verdades* construídas, são consideradas universais e consolidam-se como metanarrativas.

Na crítica pós-estruturalista esse sujeito passa a ser constituído por múltiplas identidades que circunscrevem as práticas sociais e culturais, discursivas ou não discursivas e que também se encontram nas relações de poder e saber entre os grupos e nas instituições. Deriva dessa crítica o sujeito que era pensado apenas sob o olhar do referencial masculino, de cor branca, heterossexual, e agora passa a ser visto com outras identidades, múltiplas, fluídas, cambiantes, às quais foram ocultadas historicamente pelo discurso hegemônico.

Outra vertente teórica imbuída pela crítica pós-estruturalista pode ser encontrada nos estudos da *Teoria Queer*⁴ e suas problematizações lançadas no campo da cultura e que têm como alvo mais imediato e direto o regime de poder-saber “que permite pensar a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação” (LOURO, 2008, p. 47).

Os estudos pós-estruturalistas baseados na *Teoria Queer* que usualmente recorrem a Derrida, Foucault e Lacan em suas análises e teorizações apelam:

Para estratégias descentradoras e desconstrutivas em suas análises. Sua produção tem pretensões de ruptura epistemológica; portanto, esses teóricos e teóricas querem provocar um jeito novo de conhecer e também pretendem apontar outros alvos do conhecimento. De modo geral, não produzem textos “propositivos”; neles se encontram poucas indicações sobre políticas programáticas afirmativas. A oposição binária

⁴ De acordo com Louro (2008), *Queer* “é estranho, raro, esquisito. *Queer* é, também, o sujeito da sexualidade desviante – homossexuais, bissexuais, transsexuais, travestis, *drags*. É o excêntrico que não deseja ser “integrado” e muito menos “tolerado”. *Queer* é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do “entre lugares”, do indecível. *Queer* é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca e fascina (p. 7-8).

heterossexualidade/homossexualidade ganha centralidade nas análises de quase todos, uma vez que entendem ser essa uma oposição que articula as práticas sociais e culturais, que articula o conhecimento e o poder e que contribui para produzir os sujeitos (LOURO, 2008, p. 59).

Assim, vê-se que os estudos pós-estruturalistas, numa vertente pós-crítica, ao enunciar os problemas contemporâneos, dentre eles os educacionais, nos traz do mesmo modo a possibilidade de problematizar e refletir sobre a governamentalidade liberal e capitalista que afeta a escola e seus agentes, sendo a nosso ver o campo da educação e da infância espaços discursivos profícuos para o trabalho investigativo a partir desse *corpus* teórico.

Após justificada a opção pela matriz analítica do pós-estruturalismo, destacamos dentre os expoentes desse pensamento as ideias e problematizações apresentadas por Michel Foucault e como esse autor opera deslocamentos importantes para a reflexão de diversos temas contemporâneos, inclusive educacionais, e que nos estimula a pensar a realidade cotidiana, nesse estudo especificamente o dispositivo curricular, bem como o governo da educação e da infância.

Veiga-Neto (1995) enfatiza que o pensamento foucaultiano está amplamente difundido no campo educacional e o que ele nos mostra “não é certamente a possibilidade de construirmos um paraíso utópico, mas o contrário: a necessidade de colocar tudo sob suspeita – até mesmo os fundamentos racionalistas e humanistas que sustentam nossos discursos e práticas e que nos prometeram as utopias” (p. 49) e conclui que “é dessa atitude hipercrítica que podem nascer nossas pequenas revoltas” (idem).

Portanto, quando tratarmos nesse estudo dos conceitos-chave de governamentalidade, escola, currículo, alfabetização, docência, literatura infantil e infância consideramos relevantes as contribuições da crítica pós-estruturalista e dos Estudos Culturais para problematização das concepções de sujeito, discurso, saber e poder que emerge nas práticas discursivas e não discursivas, como também as estratégias de governamentalização da vida moderna e, desse modo, as caixas de ferramentas foucaultianas e de seus interlocutores pós-críticos serviu-nos de base teórica e itinerário analítico desta investigação.

Diante do exposto, apresentamos a seguir, à luz dos estudos e da crítica pós-estruturalista, como surgiu no âmbito da investigação a problematização que orientou a construção do objeto da tese.

Problematização: os labirintos da pesquisa

Toda e qualquer pesquisa nasce precisamente da insatisfação com o já-sabido. [E é preciso colocar] em funcionamento outra máquina de pensar, de significar, de analisar, de desejar, de atribuir e produzir sentidos, de interrogar em que sentido há sentidos .
Sandra Corazza

O contato com os aportes teóricos e epistemológicos dos estudos pós-estruturalistas e seus autores e autoras brasileiros que utilizam do seu referencial nos possibilitou redirecionar o olhar para pensar a educação, especificamente o campo da infância e suas inter-relações com a alfabetização, a literatura, a cultura e a sociedade sob a ótica das relações de poder-saber e, em um segundo momento, para repensarmos o currículo como um dispositivo, como um artefato cultural que governa e produz o sujeito infantil. Mas como surgiram as primeiras questões para problematização do nosso objeto de estudo que desencadearam a escrita da tese?

Consideramos que a participação no *II Colóquio Nacional Michel Foucault: o governo da infância*, realizado no período de 11 a 13 de dezembro de 2011, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia - MG, o qual reuniu vários pesquisadores do país que utilizam os referenciais teóricos de Michel Foucault para pensar a infância e educação contemporâneas contribuiu significativamente para nossa definição quanto aos rumos da investigação.

As problematizações e reflexões advindas desse evento provocaram-nos outras curiosidades epistemológicas no campo da infância à luz do referencial da teoria crítica pós-estruturalista, especificamente com a temática do *governo*. Mas quais questões nortearam a problematização desse estudo? Como nasceram tais inquietações?

A problemática de pesquisa surge de uma inquietação epistemológica, de uma busca que coloca em disputa as relações de saber e poder e que podem abalar nossas crenças, princípios e práticas sobre determinado objeto. O problema de pesquisa aqui apresentado não foi uma simplória descoberta, um achado extraordinário, mas foi engendrado nos emaranhados e labirintos das vivências e reflexões teóricas construtivas e *destrutivas* das concepções enraizadas em todo o processo formativo.

Conforme afirma Corazza (2007) o problema de pesquisa nasce a partir de atos de rebeldia e insubmissão, das pequenas revoltas com o instituído e aceito, do desassossego em

face das verdades tramadas. Para que uma problematização de pesquisa se efetive despida de pré-conceitos (com o seu campo teórico e com os próprios sujeitos da pesquisa) requer do pesquisador uma nova postura epistemológica, pós-identitária, com uma nova estrutura, aqui com a perspectiva dos estudos pós-estruturalistas e suas concepções de conhecimento, pesquisa, sujeito e mundo.

Os apontamentos de Corazza, à luz foucaultiana, destacam que para a problematização de pesquisa efetivar-se é preciso:

Exercitar a suspeição sobre a própria formação histórica que nos constitui e constitui, e interrogá-la sobre se tudo o que dizemos é tudo o que pode ser dito, bem como se aquilo que vemos é tudo o que se pode ver. Os instrumentos para a constituição de um problema de pesquisa – com os quais montamos as estratégias e táticas dessa guerrilha de suspeição – não podem ser outros que os das teorizações que já foram produzidas. Por isso, a nosso modo e com nossos limites, temos o dever de nos apropriar – pela via do estudo – dos territórios teóricos e com eles estabelecer interlocuções, ao mesmo tempo em que vamos estabelecendo as teorias [...]. Depois de termos problematizado o objetivo de pesquisa, ele precisa ser como que *limpo* de todas as teorizações que o forjaram, para que novas teorizações – que são agora de nossa responsabilidade – resultem de seu manejo. É então que saltamos das pontes (CORAZZA, 2007, p. 116-117).

Eis, portanto, o nosso desafio: impregnar-nos das teorizações, criarmos “problemas” e outras teorizações. Então saltamos da ponte para aventurar-nos na desterritorialização do ato de pesquisar, visto que a elaboração de uma questão de pesquisa “é um exercício de problematização sobre um corpo sem órgãos a ser construído; e é no ponto mais alto dessa problematização que um problema pode adquirir a discernibilidade mais intensa na apreensão instantânea dos múltiplos que lhe pertencem e aos quais ele pertence” (SILVA, 2004, p. 44).

Assim, a definição temática do estudo esboçou-se quando direcionamos nosso olhar para o âmbito das mudanças recentes que ocorriam inicialmente no atendimento das crianças com dificuldades de aprendizagem nas escolas das séries iniciais do ensino fundamental no município de Itapetinga, cidade do sudoeste da Bahia e, posteriormente, nas redefinições das políticas educativas do governo do estado para essa etapa de ensino, em especial as de ordem curricular.

Esse exercício buscou compreender as práticas discursivas e não discursivas que circundavam o ambiente da educação local e dos seus sujeitos, com o objetivo de:

Esmiúçar o sem-número de práticas produzidas pelos saberes de uma determinada época, para fazer emergir daí a descrição dos enunciados que, nesse tempo e lugar, se tornam verdades, fazem-se práticas cotidianas, interpelam sujeitos, produzem felicidades e dores, rejeições e acolhimentos,

solidariedades e injustiças. Sugere-se, enfim, que a investigação de mínimos documentos relativos a tantas práticas tornem-se verdadeiros monumentos, permitindo que nos defrontemos com coisas ditas e coisas feitas, fatos por vezes surpreendentes, por vezes aparentemente inócuos, mas sempre questionados naquilo que até então tinham de óbvios, e mostrados a partir de saliências, reticências, descontinuidades, acasos históricos (FISCHER, 2012, p. 16).

Assim, no mês de fevereiro de 2012, paralelamente ao trabalho de revisão de literatura dos estudos pós-críticos em educação, foi iniciada a inserção no campo da pesquisa com o objetivo de escolhermos qual escola, professoras, gestoras e crianças fariam parte do presente trabalho.

Nesse mesmo ano, o governo do estado da Bahia implantava em convênio com os municípios o programa *Pacto pela Educação (PPE)*, com o objetivo de alfabetizar (leitura e escrita), reduzir os índices de analfabetismo e distorção série-idade das crianças do primeiro e segundo anos do ensino fundamental I. Tais mudanças adentraram e impactaram o trabalho pedagógico dos gestores e docentes desse segmento da educação do município de Itapetinga.

Durante os meses de fevereiro e março de 2012 foram feitos contatos com a Secretaria Municipal de Educação e Coordenação Geral das escolas de ensino fundamental do município de Itapetinga. Nesses contatos não foram mencionados os trabalhos das docentes com a proposta curricular recém-implantada e o *kit* de materiais didáticos do Programa *Pacto* com a Educação no estado da Bahia.

Na investigação, as coordenadoras relataram que havia uma escola no município que possuía um alto índice de crianças com defasagem série-idade e um número expressivo de outras crianças que estavam sendo encaminhadas para atendimento psicopedagógico com queixas de dificuldades de aprendizagem e, como ação corretiva, o município estava desenvolvendo um trabalho específico com as crianças dos primeiros e segundo anos do ensino fundamental I no que diz respeito ao processo de alfabetização, principalmente no aprendizado da leitura e escrita.

Tais informações nos chamaram a atenção e decidimos realizar contato e posterior visita e entrevista com a diretora da escola mencionada pelas coordenadoras, e também com a psicóloga responsável pelo atendimento psicopedagógico das crianças que eram encaminhadas pelas escolas do município.

Após a realização das entrevistas à coordenadora do ensino fundamental I, diretora e visitas à escola identificamos que a instituição estava situada num bairro afastado do centro da cidade, atendia ao ensino fundamental I (1º ao 5º ano), funcionava nos turnos matutino e vespertino e atendia ao quantitativo de trezentos e trinta e nove crianças na faixa etária de

etária que varia de seis a catorze anos de idade, as quais são oriundas do próprio bairro e da zona rural da cidade.

A infraestrutura física da escola constitui-se de seis salas de aula, uma secretaria administrativa/direção, uma sala para professores, uma cozinha com depósito para alimentos, três banheiros, sendo que dois destinados às crianças e um para os profissionais da escola. A instituição é vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Itapetinga e possui no seu quadro de pessoal vinte e cinco profissionais, distribuídos da seguinte forma: uma diretora, uma secretária administrativa, quatro vigilantes, quatro merendeiras, três zeladoras e doze professoras. A diretora da escola e parte das professoras possuem formação superior em Pedagogia.

A escola funciona de segunda a sexta-feira no período das 08:00 às 11:20 e das 13:15 às 16:40, sendo que as atividades recreativas são no período das 10:00 às 10:20, no turno matutino e das 15:00 às 15:20 no vespertino.

Os dados coletados com a psicóloga do município permitiram-nos inicialmente constatar um número significativo de crianças que são encaminhadas para atendimento psicopedagógico, sendo que as principais queixas registradas pelas professoras estavam relacionadas a problemas de aprendizagem, especificamente, leitura e escrita, como também indisciplina, hiperatividade, dentre outros, os quais ditavam a institucionalização e normalização do fracasso escolar e do não aprender das crianças. A psicóloga também acrescentou que estaria desenvolvendo um projeto de trabalho durante o ano de 2012, tanto com as crianças, quanto com os pais e professoras da referida escola, tendo em vista minimizar ou solucionar o problema.

A partir desse quadro, imaginamos as fraturas existentes na ordem pedagógica que institucionaliza os atos de aprender e ensinar na escola e o comprometimento das aprendizagens de muitas crianças. Por outro lado, a escola para continuar firme com sua tarefa, busca manter as crianças com seu corpo disciplinado, a regulação das condutas, o controle do espaço e do tempo da aprendizagem, a pedagogização e psicologização das experiências, enfim, a regulação das aprendizagens, o governo da sua infância escolarizada.

Após as visitas à escola e contatos com a psicóloga, a primeira problemática esboçada neste estudo centrou-se nas seguintes questões: como a escola fundamental e seus agentes educativos (professoras, gestoras, pedagogas e psicóloga) permeados pelo poder disciplinar organizam-se para garantir o seu status de governo da infância? Ela tem cumprido seu papel eficazmente com as crianças que são excluídas pelos jogos de saber e poder que circulam na escola e são diagnosticadas por ter problemas de aprendizagem? De que modo o trabalho

psicopedagógico corrobora para o governo da criança que *não aprende* na escola? O que está em *jogo* na vida das crianças e nas práticas da maquinaria escolar e nos dispositivos e técnicas utilizadas por professoras e gestoras que vivem o cotidiano do governo da infância? E, por fim, quais dispositivos, estratégias e resistências são criadas pelas crianças que contrariam as *artes de governar*?

De posse de tais questionamentos, entre os meses de abril e maio realizamos dez visitas seguidas de observações⁵ das salas de aulas, que foram registradas em notas de campo e delimitamos a escolha das turmas entre o primeiro (uma turma), segundo (duas turmas) e terceiro anos (uma turma), pois foi nessas salas de aula que identificamos o maior índice de queixas escolares de crianças ditas com dificuldades de aprendizagem. No entanto, durante as observações outros elementos do processo ensino-aprendizagem entre as crianças e professoras nos chamaram a atenção, especificamente nas turmas de primeiro e segundo anos.

Neste trabalho investigativo, a intenção não foi “ir atrás das origens, dos começos, de onde tudo um dia teve sua eclosão, e ir marcando as sucessivas transformações e evoluções” (FISCHER, 2012, p. 110), pois “datas e locais não são pontos de partida nem dados definitivos, mas elementos que compõem a rede das condições de produção de um discurso que ali, naquele lugar, estabelece uma ruptura, produz um acontecimento díspar, uma descontinuidade em um determinado campo de saber” (idem). O objetivo foi confrontar-se com pretensas práticas discursivas e não discursivas que se naturalizavam e se objetivavam nas relações de ensino-aprendizagem entre as docentes e as crianças no processo de alfabetização.

Contudo, no decorrer das observações a pesquisa foi tomando novos contornos, outros traçados, pois os acontecimentos e experiências que fluíram das relações de ensino-aprendizagem entre as crianças e as professoras investigadas, além das coordenadas disciplinares que ocorriam nas salas de aula, ressoavam manifestações polifônicas, ruídos, discursos, ações, reações, territorializações e tensões que estavam associadas à ação e prática alfabetizadora das docentes, assentadas e condicionadas com as exigências e agenciamentos do currículo oficial que remetia à normalização do processo de aquisição da leitura e da escrita das crianças do primeiro e segundo anos do ensino fundamental I. O currículo

⁵ As observações foram realizadas durante o turno de trabalho, pela manhã das 08:00 às 11:20 e a tarde das 13:15 às 16:40. Durante essas observações utilizamos um caderno como diário de campo para escrever notas sobre os acontecimentos do cotidiano escolar, de modo a favorecer a memória no momento de reconstruir descritiva e analiticamente o que foi vivenciado pelas crianças e professora em cada dia na escola e nas salas de aula. As anotações descritivas e reflexivas priorizaram aspectos como: descrição do espaço físico, dos sujeitos, seus movimentos, diálogos, atividades pedagógicas desenvolvidas, ações, reações e relações ocorridas no cotidiano da escola e no espaço-tempo da sala de aula entre as crianças e destas com as professoras.

reverberava atos, práticas discursivas e não discursivas, engendrava relações de saber e poder, produzia os sujeitos da/na escola.

O movimento curricular que agenciava os saberes e fazeres das docentes daquela escola circunscrevia práticas de leitura e escrita que modificavam o cotidiano tanto das professoras quanto das crianças. Vale ressaltar que neste estudo, ao pensarmos o currículo, concordamos com a advertência feita por Silva, Corazza e Zordan (2004) aos pesquisadores pós-críticos sobre a importância de investigar:

Um currículo, uma sala de aula ou uma escola, como uma ‘totalidade aberta’, por imaginarem que, debaixo das suas histórias e divisões oficiais, existem outras potências, que são atualizadas por outros tipos de encontro e de invenção: minorias, diferenças moleculares, devires, processos de descodificação e de desterritorialização etc. Eles libertarão a imaginação da pesquisa de toda representação de algo dado, anterior, original. Eles farão com que a pesquisa se torne parte de uma ‘fabulação’ escolar, ao traçarem percursos das minorias, com as quais experimentarão tudo o que está fora dos estados escolares, todas as espécies de fugas que escapam a estes estados ou de forças que estes tentam capturar (SILVA; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 24-25).

Nas observações percebemos outras potências que circulavam no trabalho alfabetizador das professoras com suas crianças, advindas de uma força curricular que dominava o cotidiano pedagógico. Tais forças eram emanadas pelo currículo e capturavam a organização espaço-temporal com o objetivo estrito da aquisição do código da leitura oral e escrita. Nessa esteira, nossa trilha investigativa percorreu novos itinerários, outros deslocamentos, provocou novos desafios e se reestruturou sob quatro eixos de análise que se articulam e interconectam.

O primeiro, já mencionado, está pautado nas itinerâncias, travessias, deslocamentos e labirintos que atravessamos no campo das experiências advindas de nossa trajetória de formação pedagógica e científica. De um lado, na formação adquirida desde os tempos de magistério do ensino médio, licenciatura em Pedagogia, pós-graduação *lato e stricto sensu* (mestrado) e, de outro, às atividades vinculadas ao trabalho com a infância no ensino, pesquisa e extensão acadêmicas realizadas no âmbito da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e, em especial, pelas vivências obtidas no contato com crianças, professoras e gestoras tanto da educação infantil quanto das séries iniciais do ensino fundamental I, os quais povoam as escolas municipais do município de Itapetinga, e circunscrevem paulatinamente suas histórias e trajetórias de vida e formação humana nos processos de ensino e aprendizagem que vivenciam.

Essas atividades que realizamos e o contato com as instituições de educação infantil e fundamental do município, bem como os sujeitos envolvidos (crianças, professoras, gestores, pedagogos e psicóloga) abarcaram questões ligadas aos processos pedagógicos, relações de ensino-aprendizagem, ludicidade, avaliação da aprendizagem, gestão escolar, formação docente, dentre outras temáticas.

Portanto, durante a investigação foi possível constatar mudanças tanto no trabalho pedagógico das professoras quanto nas definições das políticas curriculares executadas pelo governo do estado da Bahia em 2011, em especial no que diz respeito às crianças que ingressam nas séries iniciais do ensino fundamental I e suas repercussões no âmbito da ação pedagógica das docentes das escolas municipais de Itapetinga que atuam como professoras alfabetizadoras do 1º e 2º anos dessa etapa de ensino.

Verificamos nessa trilha investigativa que o elevado índice de defasagem série-idade, bem como o baixo domínio da leitura e escrita das crianças ingressantes no 4º ano levou o governo do estado da Bahia a publicar o Decreto 12.792 de 28/04/2011⁶ que instituiu o Programa Estadual “Pacto pela Educação” que está sendo executado nos anos iniciais do ensino fundamental, mediante cooperação entre o estado da Bahia e seus municípios. De acordo com dados da Secretaria Estadual de Educação (2011) os números do “Pacto” envolvem: 329 municípios, 733 professores formadores, 329 coordenadores, 21 polos regionais, 11.770 escolas, 281.580 estudantes e 18.790 professores alfabetizadores. Assim, fica evidente como as crianças têm sido colocadas como problema de governo das populações, aqui, especificamente em relação ao domínio da linguagem oral e escrita.

Com o Decreto 12.792, em seu Artigo 2º, o governo do estado instituiu as seguintes diretrizes:

- I. Alfabetização da totalidade dos estudantes até os 08 (oito) anos de idade, com pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II. Erradicação do analfabetismo escolar, garantindo o sucesso da aprendizagem de todos os estudantes das redes públicas do sistema estadual de ensino;
- III. Promoção de experiências pedagógicas adequadas à educação básica;
- IV. Incentivo à formação de leitores;
- V. Promoção da seleção, produção e distribuição de material didático;
- V. Formalização dos processos sistêmicos de avaliação dos estudantes;
- VI. Viabilização de efetiva integração entre as redes

⁶ A aprovação desse Decreto teve como uma das metas para o quadriênio 2011-2014 “elevar o índice de aprovação para, no mínimo, 90% nas séries iniciais, 85% nas séries finais do ensino fundamental e 80% no ensino médio. E também assegurar que as escolas do Estado e dos municípios baianos alcancem, no mínimo, as projeções estabelecidas pelo Ministério da Educação para o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica” (BAHIA, 2011).

públicas do Estado da Bahia e seus municípios, em regime de colaboração, observadas as peculiaridades locais e regionais, além da capacidade do município para participação no Programa; VII. Garantia de autonomia pedagógica dos municípios.

Para atender o inciso V (Promoção da seleção, produção e distribuição de material didático) do decreto, o governo estadual elaborou e distribuiu a todos os municípios parceiros uma matriz curricular intitulada “Proposta Didática para Alfabetizar Letrando” (SIMONETTI, 2011a) e um kit de materiais didáticos impressos para auxiliar no trabalho de alfabetização das crianças das turmas de 1º e 2º ano, o qual se compõe de: um caderno de atividades (exercícios de leitura e escrita), um caderno de atividades com fichas, gravuras e cartelas destacáveis, um livro de histórias intitulado “Parece...mas não é” (SIMONETTI, 2011b), dezessete cartazes (alfabeto, animais de A a Z, turma do Pacto, lendas, adivinhas e parlendas) um cartaz para registro da “rotina didática” e seus respectivos “tempos” de “alfabetizar” (tempo para gostar de ler; tempo de leitura e oralidade; tempo de aquisição da escrita; escrevendo do seu jeito) e ainda um roteiro de planejamento.

A Secretaria Municipal de Educação de Itapetinga no final do ano de 2011 aderiu ao Programa *Pacto pela Educação (PPE)* e, em março de 2012, iniciou as atividades letivas baseada nos princípios curriculares da *Proposta Pedagógica Alfabetizar Letrando*. No município, o *Pacto* é efetivado em 18 escolas, sendo 79 turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental e 61 professoras alfabetizadoras. Para realização das atividades de formação, acompanhamento e avaliação do trabalho das professoras alfabetizadoras no *Pacto*, a Secretaria Municipal de Educação conta com três coordenadoras-formadoras locais que atuam na supervisão do programa.

Contudo, nosso estudo não enfocará o *Pacto* no município de Itapetinga, mas tecerá uma análise de todo o Programa, sua *Proposta* curricular e os respectivos *kits* de materiais que foram distribuídos a todos os municípios conveniados com a Secretaria de Educação do estado da Bahia, pois esse programa surge como uma política de Estado com vistas a resolver a problemática da alfabetização das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental I.

A partir desse quadro, a investigação centrou-se no campo dos estudos do currículo do Programa *Pacto pela Educação* no estado da Bahia. Esta decisão assentou-se a partir da compreensão de que através do currículo são expressas as visões de mundo, homem, sociedade, cultura e educação, o que o caracteriza como uma prática social que envolve processos de seleção e distribuição cultural que se manifesta na vida escolar.

Entendemos que o currículo inscreve-se numa sociopolítica tanto de agenciamentos oficiais (políticas curriculares) ou no cotidiano escolar (políticas de subjetivação, isto é, formas de pensar, agir e sentir, normalizadas, disciplinadas, regulamentadas e controladas). A concepção de currículo deste estudo está assentada nos estudos e reflexões pós-estruturalistas de inspiração foucaultiana propostos por Silva (1998, 2003, 2011) Corazza (2000, 2001, 2002), Veiga-Neto (1995, 2002), Louro (2008), dentre outros.

Por ser um elemento discursivo da política educacional, as políticas curriculares fazem parte de uma biopolítica de estado, que regula, normatiza, institui diretrizes, governa e, no estado da Bahia tais normatizações curriculares focalizaram mudanças significativas no âmbito das escolas e das práticas docentes alfabetizadoras.

De acordo com Silva (2003, p. 11-12), as políticas curriculares interpelam indivíduos nos diferentes níveis institucionais (burocratas, delegados, supervisores, diretores, professores) e geram uma série variada de textos: diretrizes, guias curriculares, normas, grades, livros didáticos. Ao transformar-se em currículo tem efeitos na sala de aula e também produz os sujeitos aos quais fala, os indivíduos que interpela, estabelece diferenças, constrói hierarquias e produz identidades.

Assim sendo, o segundo eixo de análise dessa investigação relaciona-se e se constitui a partir de nossa opção teórica definida para a apreensão do processo de maquinaria escolar instaurado pela pedagogia moderna e como esta captura e *governa* a infância. Uma das formas de captura e governo do infantil dá-se por meio do *dispositivo* curricular, neste estudo expresso pelo dispositivo curricular que atua no processo de alfabetização do Programa *Pacto pela Educação* no estado da Bahia.

Para entendimento do conceito de dispositivo recorreremos a Deleuze (1996), Agamben (2005) e Foucault (2004, 2006). Aqui, inicialmente, recortamos o conceito foucaultiano e deleuziano. Foucault (2004) enfatiza que o dispositivo “está sempre inscrito num jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem mas que igualmente o condicionam” (p. 246).

Deleuze (1996) demarca o dispositivo como um conjunto multilinear alicerçados em três grandes eixos relacionados às dimensões que Foucault distingue: saber, poder e (produção de modos de) subjetivação e apresenta o dispositivo com as seguintes dimensões: curvas de visibilidade, regimes de enunciabilidade, linhas de força, linhas de subjetivação e linhas de fractura/ruptura.

Consideramos que o currículo atua como um dispositivo, uma linguagem e, como tal, não pode ser pensado fora das relações de poder. De outro lado, “ao conceber um currículo

como uma linguagem, nele identificamos significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, língua, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes” (CORAZZA, 2001, p. 9). Concordamos com Silva (2003) que o currículo, tal como a cultura, é compreendido como uma prática de significação; uma prática produtiva; uma relação social; uma relação de poder; uma prática que produz identidades sociais.

O terceiro eixo analítico que perpassa a análise investigativa vincula-se a ideia de *governo* da infância através do dispositivo curricular e elegemos os estudos genealógicos de Foucault (2002, 2004, 2008a, 2008b) sobre a governamentalidade e as perspectivas teóricas inspiradas em sua obra apontadas por Corazza (2000, 2001, 2002), Bujes (2002, 2012), Narodowski (2001), Kohan (2004, 2007), Veiga-Neto (2002, 2005), Dornelles (2005), Gallo (2010), Larrosa (1998) dentre outros.

De acordo com Castro (2009), num sentido amplo, a análise da governamentalidade abarca o que Foucault denomina as artes de governar. Essas artes incluem, em sua máxima extensão, o estudo do governo de si (ética), o governo dos outros (as formas políticas da governamentalidade) e as relações entre o governo de si e o governo dos outros.

E, por fim, o último eixo relaciona-se com a nossa opção teórico-metodológica. Do ponto de vista metodológico, entendemos que a pesquisa científica de orientação pós-estruturalista assume uma postura hermenêutica crítica que questiona os métodos tradicionais vinculados a uma concepção de ciência pautada sob as orientações dos cânones investigativos da ciência positivista.

Concordamos com Corazza (2007, p. 120-121) que:

Nos estudos das teorizações pós-estruturalistas, não encontro nenhum critério que autorize alguém a selecionar esta ou aquela metodologia de pesquisa. Justo porque não é por tal ou qual método que se opta, e sim por uma prática de pesquisa que nos “toma” no sentido de ser para nós significativa. E como nos toma? Ora (e é aí que estamos a pleno no labirinto “pós”), cada prática de pesquisa é uma linguagem, um discurso, uma prática discursiva, que sempre está assimilada pela formação histórica em que foi constituída. Formação histórica esta que marca o lugar discursivo de onde saímos; de onde falamos e pensamos; também de onde somos faladas/os e pensadas/os; de onde descrevemos e classificamos a(s) realidade(s).

Vê-se, então, que o desenvolvimento de uma prática de pesquisa exige do pesquisador um olhar atento para as suas escolhas, as quais delinearão seus achados, sob pena de aprisioná-lo aos modelos tradicionais de construção e interpretação dos dados. Vale atentar que,

Uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle [...]; de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder; de estarmos inseridas/os em particulares processos de subjetivação e individuação. Portanto, uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida. A “escolha” de uma prática de pesquisa, entre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder (CORAZZA, 2007, p. 121).

De fato, se há um jogo de aproximação com o nosso campo de pesquisa, seja nos espaços escolares, nos documentos ou sujeitos, tal *escolha* é processada nos contatos, inserções, diálogos, observações e registros que vão constituir o *corpus* da pesquisa e, quiçá, criar linhas de fuga que apontem outras formas de produção de conhecimentos que subvertam as relações saber-poder e cartografem outras formas de constituição de saberes. O ato de pesquisar que propomos neste estudo intenciona “fugir das explicações de ordem ideológica, das teorias conspiratórias da história, de explicações mecanicistas de todo tipo: [busca] é dar conta de como nos tornamos sujeitos de certos discursos, de como certas verdades se tornam naturais, hegemônicas” (FISCHER, 2012, p. 112, acréscimo nosso).

Consideramos como exemplar as práticas investigativas orientadas pelos Estudos Culturais, “as quais, de um lado, criadoramente subvertem a ordem e as relações de forças instituídas nas ações de pesquisa em educação e, de outro, fornecem importantes conhecimentos, apresentados como uma forma de luta cultural e de poder, que permitem redizer a transformação e a mudança cultural” (CORAZZA, 2007, p. 123-124).

Os Estudos Culturais neste trabalho serviram de base para análise do campo da literatura infantil, uma vez que a maior parte das atividades de alfabetização propostas no *Pacto* estão configuradas em histórias e personagens conhecidos da literatura infantil, a qual se articula como um artefato cultural importante na produção discursiva de saberes, dizeres e fazeres sobre a infância.

Esta investigação objetivou colocar em movimento nossa *vontade de saber* sobre as *artes de governar* a infância a partir do *dispositivo curricular*, e como este pode atuar no processo de alfabetização. Essa operação pretende articular e entender os saberes-poderes produzidos sobre a infância, a escola, o currículo, a alfabetização e a literatura infantil, tendo em vista a compreensão do que se configurou nas *artes* de governar o infantil.

Diante do exposto, o redirecionamento do trabalho investigativo passou a ser orientado pela seguinte problematização: Como o dispositivo curricular do *Programa Pacto pela Educação* opera para garantir o governo e a produção do sujeito infantil no processo de

alfabetização nos iniciais do ensino fundamental I no estado da Bahia? De que forma articulam-se os discursos pedagógicos sobre alfabetização na matriz curricular e nos materiais didáticos que orientam a prática alfabetizadora das docentes? Como são organizadas as *rotinas didáticas* previstas na matriz curricular do *Pacto* e como estas colaboram para o governo da infância? De que forma a literatura infantil colabora para governar leituras, escritas e modos de subjetivar docentes e infantis?

Para elucidação das questões apresentadas acima, traçamos os seguintes objetivos: Analisar como o dispositivo curricular do Programa *Pacto pela Educação* no estado da Bahia governa e produz o sujeito infantil nas séries iniciais do ensino fundamental I a partir das atividades vinculadas ao processo de alfabetização; Mapear quais discursos pedagógicos e *rotinas didáticas* estruturam-se na matriz curricular e conseqüentemente na prática docente alfabetizadora; Diagramar como a literatura infantil concorre para a produção do sujeito infantil nas atividades de leitura e escrita previstas no *Pacto*.

O estudo é de caráter documental e foi realizado no período de 2012 a 2014. Do ponto de vista metodológico, o estudo utilizou da ferramenta *arqueogenealógica* foucaultiana. Embora não seja adequado falar em uma metodologia em Michel Foucault, cuidadosamente discutiremos processo metodológico resguardando as diferenças e rupturas que esse autor questiona em relação às metodologias tradicionais. As investigações de Veiga-Neto (2009) acerca das (im)possibilidades das teorizações metodológicas foucaultianas revelam que se pensarmos “método e teoria em seus sentidos mais amplos/*softs*, estaremos corretos ao dizermos que a arqueologia e a genealogia são *métodos foucaultianos*. Mas, em parte para evitar as exigências impostas pelos rigores conceituais da tradição moderna, Foucault geralmente evita falar em método” (VEIGA-NETO, 2009, p. 89).

Casais *apud* Veiga-Neto (2009) denomina *arqueogenealogia* o método que Foucault usa “para analisar o que designa como o ‘sujeito’, indaga as formas e as modalidades da relação a si pelas quais o indivíduo se constitui e se reconhece como sujeito” (p. 91). Segundo Veiga-Neto (2009):

A chamada teoria foucaultiana do sujeito e suas correlatas metodologias são mais ferramentas do que máquinas acabadas [...]. O ponto de partida de Foucault jamais foi uma teoria que lhe dissesse o que é ou como deve ser o sujeito, como deve ser uma instituição, como deve ser uma moral, e assim por diante. Jamais foi uma teoria-figurino que ele depois viesse a usar como medida-padrão-modelo-gabarito, na montagem de um método, para identificar o *quanto*, o *porquê*, o *como*, o *em que* cada um se afastou daquilo que deveria ser como sujeito; ou cada instituição, ou cada configuração social e política, ou cada código moral etc. se afastou de um suposto modelo (VEIGA-NETO, 2009, p. 91-92).

Dito isto, na análise interpretativa foucaultiana, a arqueologia e a genealogia são dois conjuntos complementares. Para Foucault (2005a), a arqueologia “[...] procura cercar as formas de exclusão, da limitação, da apropriação [...]; mostrar como se formaram, para responder a que necessidades, como se modificaram e se deslocaram, que força exerceram efetivamente, em que medida foram contornadas” (p. 60). E, “quanto ao aspecto genealógico, este concerne à formação efetiva dos discursos [...]; a genealogia estuda sua formação ao mesmo tempo dispersa, descontínua e regular” (FOUCAULT, 2005a, p. 65).

Na obra *Arqueologia do Saber* (2005b), Foucault elabora alguns princípios que se vinculam a análise arqueológica. Para ele:

A arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras. Ela não trata o discurso como *documento*, como signo de outra coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna é preciso atravessar frequentemente para reencontrar, enfim, aí onde se mantém à parte, a profundidade do essencial; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de *monumento* [...]. O problema dela é [...], definir os discursos em sua especificidade [...]. Não é o retorno ao próprio segredo da origem; é a descrição sistemática de um discurso-objeto (FOUCAULT, 2005b, 157-158).

De outro lado, a genealogia aponta outros princípios que se formaram com o apoio arqueológico. No prólogo da *Genealogia da Moral* (parágrafo 7), Nietzsche (1998) declara “que uma outra cor deve ser mais importante para um genealogista da moral: o *cinza*, isto é, a coisa documentada, o efetivamente constatável, o realmente havido, numa palavra, a longa, quase indecifrável escrita hieroglífica do passado” (p. 13). O *cinza* é uma cor neutra, indefinida, que pode ser vista em diferentes tonalidades e a genealogia exige um trabalho minucioso e busca as marcas no que é considerado desprezível.

Na obra *Microfísica do Poder*, Foucault (2004) em seu texto *Nietzsche, a genealogia e a história* utiliza a reflexão nietzschiana e destaca que “a genealogia é cinza; ela é meticulosa e pacientemente documentária. Ela trabalha como pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos” (FOUCAULT, 2004, p. 15).

De acordo com esse autor num trabalho genealógico é necessário:

Um indispensável demorar-se: marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história – os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos; [...]. A genealogia exige, portanto, a minúcia do saber, um grande número de materiais acumulados, exige paciência (FOUCAULT, 2004, p. 15).

As problematizações desse estudo não se inscrevem no campo das *origens*, demarcando as mudanças e evoluções do objeto, afinal,

Fazer a genealogia dos valores, da moral, do ascetismo, do conhecimento não será, portanto, partir em busca de sua ‘origem’, negligenciando como inacessíveis todos os episódios da história; será, ao contrário, se demorar nas meticulosidades e nos acasos dos começos; prestar uma atenção escrupulosa à sua derrisória maldade; esperar vê-los surgir, máscaras, enfim retiradas, como o rosto do outro; não ter pudor de ir procurá-las lá onde elas estão, escavando os *basfond*; deixar-lhes o tempo de elevar-se do labirinto onde nenhuma verdade as manteve jamais sob sua guarda (FOUCAULT, 2004, p. 19).

Assim, a partir de Foucault apreendemos uma nova atitude metodológica “a de prestar atenção à linguagem como produtora de discursos, como inseparável das práticas institucionais de qualquer setor da vida humana” (FISCHER, 2012, p. 104).

Dessa forma, a utilização das ferramentas *arqueogenealógicas* de Michel Foucault nesse estudo, não será uma camisa de força para se chegar ao ponto de chegada, mas servirá de bússola para orientar nossa problematização enquanto atitude radicalmente crítica com vistas à compreensão das relações de saber-poder que circundam as práticas discursivas e não discursivas do objeto de estudo.

O estudo encontra-se estruturado em 3 capítulos. O primeiro intenciona analisar o processo de institucionalização do *Programa Pacto pela Educação (PPE)* como parte de uma política educacional do governo do estado da Bahia e sua proposta curricular de alfabetização para as crianças de 6 a 8 anos de idade, com ênfase no domínio da leitura e escrita.

Em seguida, problematizamos como esse programa faz parte de uma biopolítica⁷ de governo⁸ da população, a qual se encontra vinculada a uma racionalidade política neoliberal.

⁷ Segundo Castro (2009) “há que entender por ‘biopolítica’ a maneira pela qual, a partir do século XVIII, se buscou racionalizar os problemas colocados para a prática governamental pelos fenômenos próprios de um conjunto de viventes enquanto população: saúde, higiene, natalidade, longevidade, raça” (p. 60-61). Michel Foucault é um dos pensadores que melhor traduz a noção de biopolítica. Ele não tomou a educação como mecanismo estratégico para o exercício da biopolítica, tal como fez com a medicina, a polícia, a previdência social e o racismo de Estado, mas, neste estudo, apresentaremos as possíveis relações entre biopolítica e educação.

⁸ Foucault utiliza o termo “governamentalidade” para referir-se ao objeto de estudo das maneiras de governar. Apresenta que encontramos em consonância com os eixos da noção de governo duas ideias de governamentalidade. Em primeiro lugar, um domínio definido por: 1) o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma de exercício do poder que tem, por objetivo principal, a população; por forma central, a economia política; e, por instrumento técnico essencial, os dispositivos de segurança. 2) A tendência, a linha de força que, por um lado, no ocidente conduziu a preeminência desse tipo de poder que é o governo sobre todos os outros: a soberania, a disciplina, e que, por outro, permitiu o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Num sentido amplo, a análise da governamentalidade abarca o que Foucault denomina as artes de governar. Essas artes incluem, em sua máxima

No capítulo 2, intitulado *O aprendizado da leitura e escrita no Pacto: normalização, disciplina e controle na produção das subjetividades docentes e infantis*. Analisamos como a *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando* (SIMONETTI, 2011a) traduz uma concepção curricular que opera com a normalização, o controle e mecanização do processo de aprendizado da escrita e da leitura. O estudo desse tópico perpassa pela tomada dos enunciados discursivos do currículo e seus *olhos* de poder que produzem as subjetividades dos sujeitos envolvidos no processo educativo (crianças e professoras alfabetizadoras).

Posteriormente, no capítulo 3, ainda vinculado ao *kit* de materiais didáticos do *Pacto*, destacamos a análise do livro de histórias infantis intitulado *Parece... mas não é*, à luz dos Estudos Culturais, com vistas a compreendermos a literatura infantil como uma produção discursiva, isto é, uma *tecnologia de governo* que associada aos ditames do discurso pedagógico regula condutas, disciplina ações, institui regras sociais e/ou morais, governa os corpos e produz a subjetividade infantil. Nessa empreitada analisamos quatro histórias infantis que possuem como personagem central o *lobo*, e suas respectivas atividades de leitura escrita.

Em seguida, apresentamos as considerações finais e as referências bibliográficas que deram sustentação teórica e metodológica para a realização do estudo e, por fim, as histórias infantis como anexos do trabalho.

Portanto, justificamos este estudo pela importância de tecer itinerários que possibilitem a (re) construção e/ou ampliação de conhecimentos e reflexões acerca do currículo, alfabetização, literatura infantil e das *artes de governar* a infância, tornando-se tais conhecimentos relevantes para docentes e pesquisadores que desejem ou tenham as ideias foucaultianas como marco para suas investigações.

CAPÍTULO I

1. O GOVERNO DOS INFANTIS NA ESCOLA E O PACTO NO ESTADO DA BAHIA

*De que valeria a obstinação do saber
se ele assegurasse apenas a aquisição dos
conhecimentos e não, de certa maneira,
e tanto quanto possível, o descaminho
daquele que conhece?*
Michel Foucault

Este capítulo busca analisar a institucionalização do *Programa Pacto pela Educação*⁹ (*PPE*) como parte de uma política educacional do governo do estado da Bahia e sua proposta de alfabetização para as crianças de 6 a 8 anos de idade, com ênfase no domínio da leitura e escrita. Em seguida, buscamos refletir como esse programa faz parte de uma biopolítica de governamento da população, a qual se encontra vinculada a uma racionalidade política neoliberal. O estudo da governamentalidade à luz dos estudos foucaultianos será uma ferramenta importante de análise dos dados construídos nesta investigação.

Logo após, discutimos como o *PPE* inscreve-se numa sociopolítica de agenciamentos oficiais por meio de uma política curricular. Por ser um elemento discursivo da política educacional, as políticas curriculares fazem parte de uma biopolítica de estado que regula, normatiza, institui diretrizes, governa.

Nossa análise investigativa prossegue com o objetivo de compreender como o dispositivo curricular atua na proposta de alfabetização do *Pacto* e opera para garantir o governo de crianças e professoras alfabetizadoras no processo de aprendizado da leitura e escrita.

Para essa tarefa teceremos uma análise discursiva dos documentos da *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando* (SIMONETTI, 2011a), do livro de histórias infantis *Parece... mas não é* (SIMONETTI, 2011b) e do *kit* de materiais didáticos, com vista a compreender como estes circunscrevem a prática alfabetizadora para garantir o governo e a produção das subjetividades docentes e infantis.

A ferramenta metodológica que orientou o estudo postula uma análise discursiva dos referidos documentos e relaciona-se com o que Foucault (2005) denominou de *descrição arqueológica*, a qual tem como princípios:

⁹ Delinearemos nas páginas seguintes em que consiste o *Programa Pacto pela Educação (PPE)* - como surge, quais objetivos, proposta curricular, materiais didáticos etc. - instituído no estado da Bahia a partir do ano de 2011 e que passou a ter vigência nas escolas públicas municipais e estaduais em 2012.

Definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras. Ela não trata o discurso como *documento*, como signo de outra coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna é preciso atravessar frequentemente para reencontrar, enfim, aí onde mantém à parte, a profundidade do essencial; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de *monumento*. Não se trata disciplina interpretativa: não busca um “outro discurso” mais oculto. Recusa-se a ser “alegórica” [...]. O problema dela é, pelo contrário, definir os discursos em sua especificidade; mostrar em que sentido o jogo das regras que utilizam é irreduzível a qualquer outro; segui-lo ao longo de suas arestas exteriores para melhor salientá-los (FOUCAULT, 2005b, p. 15).

A ênfase no estudo dos documentos do *PPE* está relacionada com as formulações discursivas sobre o ensino e aprendizado da leitura e escrita, às quais envolvem, a nosso ver, a produção, disciplinarização e normalização das condutas de crianças e professoras nos atos de ensinar e aprender a ler e escrever e que, conseqüentemente, produz as subjetividades docentes e infantis. Ou seja, o arcabouço metodológico escolhido centrar-se-á nos aspectos das *tecnologias disciplinares* e *tecnologias do eu*, tal como abordaremos posteriormente nas análises que se seguirão.

Fischer (2012), inspirada em Foucault, afirma que “temos que transformar os documentos que analisamos em monumentos, porque eles são históricos e porque neles está materializado, presente e vivo o discurso de uma época. E é esse discurso que precisamos descrever” (p. 44). Essa autora também esclarece que “analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão ‘vivas’ nos discursos” (FISCHER, 2012, p. 74).

Ao operarmos com a análise dos documentos do *Pacto* objetivamos localizar as estratégias discursivas de governo produzidas nos seus textos, especificamente, da *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando* (SIMONETTI, 2011a) e do livro de histórias *Parece... mas não é* (SIMONETTI, 2011b). Tais estratégias discursivas estão inseridas num jogo de saber-poder. Para Foucault (2010) os documentos são textos *prescritivos*, ou seja,

Textos que, seja qual for a sua forma (discurso, diálogo, tratado, coletânea de preceitos, cartas etc.), têm como objeto principal propor regras de conduta [...]; textos “práticos”, mas que são eles próprios objeto de “prática”, uma vez que exigem ser lidos, apreendidos, meditados, utilizados, postos à prova, e que visam a constituir finalmente o arcabouço da conduta cotidiana. Esses textos têm a função de operadores que permitem aos indivíduos interrogar-se sobre sua própria conduta, velar por ela, formá-la e moldar a si mesmo como sujeito ético (FOUCAULT, 2010b, p. 200).

Assim, as análises produzidas neste estudo associam-se às ideias e reflexões *cartografadas* por Foucault¹⁰, dentre outros autores que adotam a análise da crítica pós-estruturalista em seus estudos e investigações, “e isso decorre não só do que ele pensou a respeito do poder, da política, das formas mediante as quais as sociedades ocidentais modernas foram disciplinarizadas, estratetizadas, regulamentadas, normalizadas, governamentalizadas, mas, também, e mais substancialmente, do fato de que a noção de biopolítica tem uma assinatura eminentemente foucaultiana” (GADELLHA, 2009, p. 21).

¹⁰ Gilles Deleuze (2005) na obra *Foucault* vê esse autor como *Um novo cartógrafo* que “sempre soube pintar quadros maravilhosos como fundo de suas análises [...] cada vez mais microfísicas e os quadros cada vez mais físicos, exprimindo os ‘efeitos’ das análises” (p. 33-34).

1.1 Para capturar e governar a infância: jogos de saber-poder e regimes de verdade

A vida é a infância da imortalidade.
Johan Goethe

A emergência da infância como um acontecimento visível da modernidade faz com que a criança passe a ser falada, dita, explicada, caracterizada como um ser inocente, diferente do adulto, que precisa de cuidado, proteção e escolarização. Podemos verificar nas investigações de Corazza (2000, 2002a, 2002b), Narodowski (2001), Bujes (2002a, 2002b), Dornelles (2005) estudos genealógicos da infância, os quais partem de sua emergência ou de sua *entrada em cena*.

A ideia de infância esboçada e problematizada por esses autores e que foi consolidada na modernidade coloca-a como campo fértil na produção de discursos que partem de concepções científicas e estratégias que podem regulá-las e controlá-las. Assim, foram produzidas concepções advindas das ciências da criança *normal* (educada/alfabetizada, cristianizada, heterossexual), que deve ser objetivada através de estratégias de governo que irão patologizar aquelas que se desviam de tal *normalidade*.

As crianças *desviantes* (não aprendem o código da língua escrita, por exemplo, são ditas e rotuladas com déficits linguísticos e/ou culturais, indisciplinadas, com dificuldades de aprendizagem, crianças problemáticas, fracassadas) devem ser, portanto, corrigidas, medicalizadas, alfabetizadas, escolarizadas, formadas, portanto, governadas. Conforme aponta Dornelles,

À medida que a criança passa a ser produzida como um ser frágil e carente de cuidados, ela adquire o *status* de infantil. É como um ser dependente, incapaz de governar-se por si mesma, de controlar-se, que a infância emerge como objeto de saberes específicos, como objeto de conhecimentos necessários à sua gestão e governo. E, também a infância por ser povoada por seres muitas vezes “impossíveis” e “rebeldes”, precisa ser governada porque resiste (DORNELLES, 2005, p. 15-16).

Muitas vezes as crianças resistem às tecnologias de governo, que na atualidade são imperativas e estão presentes principalmente no processo de escolarização. O sujeito adulto pensa a criança como potência molar, de controle, domínio, mas, a criança é potência *esquizo*¹¹, que se esquiva, escapa, resiste, cria linhas de fuga. O olhar *esquizo* [analítico] “nos

¹¹ *Esquizo*: Do germânico *schízen*, que significa fender, separar. Deleuze e Guattari (2008) no *Vol. 3 de Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* desenvolvem o conceito de esquizoanálise (análise de partes, pedaços, linhas ou estilhaços) que vai de encontro à ideia de totalidade, esquema, estrutura. Ela seria uma ética e estética de valorização da vida em sua singularidade, pois “a esquizoanálise não incide em elementos nem em conjuntos,

lembra o olhar da criança, olhar que vê o mundo com uma mistura de estupefação, admiração, estranhamento e curiosidade insaciável, dissolvendo a ordem estabelecida do convencional e do habitual” (DINIS, 2008, p. 355-356).

Podemos perceber que historicamente é cada vez mais central nos estudos e pesquisas científicas a evocação de um discurso que reconhece e valoriza a infância como uma etapa fundamental para o bom desenvolvimento do sujeito e na formação do futuro cidadão. São inúmeras as percepções e concepções que se tem sobre o significado da infância.

As discussões dessa temática ocupam um lugar significativo nos estudos e pesquisas educacionais nas diversas áreas do conhecimento científico: Educação, Psicologia, Filosofia, História, Sociologia, Antropologia, dentre outras, o que se apresenta como um campo multidisciplinar, no qual o significado e as concepções que damos a elas relacionam-se com os contextos sociais, culturais, econômicos, históricos, políticos e institucionais.

Tais estudos ampliam e redimensionam cada vez mais o olhar sobre a infância como uma categoria social, e, as crianças são vistas como sujeitos históricos e sociais ativos que participam e influenciam os contextos e espaços em que estão inseridas. Podemos identificar na literatura científica inúmeros estudos que resgatam as concepções de infância na contemporaneidade (ARIÈS, 1981; SARMENTO; PINTO, 1997; POSTMAN, 1999; VASCONCELOS; SARMENTO, 2007; MONTANDON, 2001; SARMENTO; CERISARA, 2004; FARIA, 2002; SARMENTO; GOUVÊA, 2008; QUINTEIRO, 2005; VASCONCELLOS, 2007; dentre outros), os quais centram suas análises em categorias históricas, pedagógicas e/ou sociológicas.

É inegável que tais estudos contribuíram para a definição da infância como uma esfera da vida social, bem como a importância de se pensar as questões de raça, gênero, sexualidade e classe social. Urge colocarmos em movimento a *vontade de saber* sobre a infância para que possamos problematizá-la e ir além dos saberes produzidos pela Pedagogia e Psicologia, “afinal, talvez mais do que nunca, é preciso explorar a transgressão [...], olhar com mais atenção para as relações entre o poder e o saber” (VEIGA-NETO, 2005, p. 17), pois,

A infância parece ter gerado um amplo leque de discursos que a contextualizam axiologicamente, perfilam-na eticamente, explicam-na cientificamente, predizem-na de acordo com esses cânones [...]. A infância atual é visualizada frequentemente ligada, enquanto infância culturalmente normal, à atividade escolar e então outros discursos ainda mais específicos contextualizam, pautam, explicam e predizem: os da psicologia da criança

escolarmente normal; a psicologia educacional; a pedagogia; a psicopedagogia; a didática (NARODOWSKI, 2001, p. 22).

As crianças passam a não serem consideradas passivas, pois apesar de sofrer os impactos estruturais da modernidade que produz desigualdades econômicas, sociais e culturais, suas ações podem ser estruturantes de uma lógica que questiona a colonização do seu mundo pelos adultos. Mas, paradoxalmente, a criança e seu modo *infantil* (imaturo, dócil, inocente, delicado, o *futuro*) foi capturada na sua *infantilidade* pela racionalidade, cientificidade e tecnologias do poder adulto. Para Corazza (2000) “apenas um poder capaz de causar a vida ou devolver à morte poderia ter engendrado, como um de seus dispositivos, esse de infantilidade” (p. 21).

Mas como podemos relacionar as concepções de infância vigentes com o atual contexto social? Estaríamos fadados ao esquecimento ou desaparecimento da infância como etapa importante da vida? Os estudos de Postman (1999) apresentam a ideia de desaparecimento da infância a partir do século XVII, bem como os obstáculos enfrentados em sua jornada, que vão desde uma crise conceitual de cultura infantil que ganhou uma nova conotação na sociedade contemporânea, até as mudanças em suas próprias características, como a sua alimentação, a linguagem, a vestimenta e as brincadeiras.

A nosso ver, não há um desaparecimento da infância, mas sim mudanças no processo de operacionalização e de controle da infantilidade feito pelos adultos, pois,

Investidas pelo biopoder em seus corpos sujeitados ‘as crianças’ serão seres vivos, cuja vida se calculará e cujo fato de viver cairá no campo de controle do saber e de intervenção do poder, os quais se deixarão implicar em sua saúde, alimentação, condições de existência, necessidades, interesses, desejos, identidade (CORAZZA, 2000, p. 22).

Diante das mutações e transformações advindas da modernidade que impactam concepções de infância e o jeito de ser e viver das crianças, os modos de educar e controlar a educação torna-se relevante problematizar como essa infância historicamente foi agenciada pelo *dispositivo da infantilidade*, no qual foi fixada a

Ideia e os pontos pelos quais todos os infantis deverão passar para atingir suas próprias inteligibilidade e identidade; os quais todos precisarão esmiuçar, perseguir nos sonhos, suspeitar por trás dos pequenos sintomas cotidianos, sussurrar no escuro pegajoso do confessionário e no lusco-fusco tépido do divã, comprovar nas grandes loucuras e nos crimes hediondos; ao mesmo tempo em que tal ideia e ponto vão tornando-se temas de operações políticas, de intervenções econômicas, de campanhas ideológicas de moralização e de escolarização: índices de força de uma sociedade, que

revelam tanto sua energia política, quanto seu vigor biológico (CORAZZA, 2000, p. 22).

Consideramos que as políticas públicas de estado para educação contemporânea colocam em marcha e com avidez o governo pedagógico da infância, pois a configuração e consolidação da escola moderna foi, sem dúvida, um dos espaços mais significativos para a formação cultural dos sujeitos e, ao mesmo tempo, o mais propício para o exercício das relações de saber, poder, controle e dominação.

É, pois, na instituição escolar que se articulam com eficiência as relações de saber e poder. Michel Foucault é o filósofo que traz importante contribuição para análise da relação poder-saber, especificamente quando transpomos essa reflexão no campo educacional. Para esse autor poder e saber não são idênticos, mas estão implicados:

Temos antes que admitir que o poder produz saber; que poder e saber estão diretamente implicados; que 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. [...] Resumindo, não é a atividade do sujeito do conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento (FOUCAULT, 2002b, p. 27).

Vale também lembrar que, no projeto civilizatório moderno, a escola é uma das instituições encarregadas de operar as individualizações disciplinares e a acomodação dos corpos e das mentes. Também é prudente assinalar que historicamente foram produzidos discursos que apontam a escola como a instituição especializada em produzir adultos, educá-los, formá-los, humanizá-los e a infância se constitui o corolário para o domínio da teoria e prática escolar.

De igual modo, a criança passa a ser “a base para construir teoricamente o aluno. A criança é o pressuposto universal para a produção pedagógica, pressuposto de identidade irrefutável como cimento privilegiado da educação escolar” (NARODOWSKI, 2001, p. 24). Esse pressuposto está pautado, sobretudo, na concepção de uma imagem de criança universal, essencializada e determinada biológica e psicologicamente.

Consideramos que a ideia de escolarização nas políticas de estado modernas é parte constituinte de uma tecnologia de governo e produção de subjetividades, a qual opera tácita e taticamente para subverter qualquer processo de resistência. A partir dessa tecnologia educacional cria-se a concepção de que:

A necessidade de escolarização é, ao mesmo tempo, uma advertência, um mandato e uma consolação e apela à liberdade de opção de quem a escuta. A escolarização da criança encontra-se em conexão com a missão de humanizar o que é infantil. É uma forma pública dos Estados, famílias, adultos expressarem sua profissão de fé na humanização da população e dos indivíduos infantis. Pela escola, o infantil é libertado de suas carências racionais, morais, sociais [...]. A escolarização é uma prática que exige fé, enquanto entrega total da criança à humanidade, com seu poder institucionalizado de pedagogizar (CORAZZA, 2002b, p. 184-185).

Destaca-se que o processo de alfabetização como parte do processo de escolarização ao constituir-se como um dispositivo pedagógico de controle e objetivação/subjetivação dos docentes e infantis, transforma-se em uma tecnologia de governo (disciplinares e da experiência de si) que busca nomear, descrever, explicar, normalizar e controlar o ensino dos docentes e a aprendizagem das crianças.

A criança torna-se um território a ser colonizado e a linguagem constitui-se um caminho proficiente, pois pela palavra do *Outro* - da escola, do currículo, dos gestores, do adulto da Pedagogia¹², da professora, das atividades escolares - ela vai ser nomeada, categorizada (menino/menina, homem/mulher, criança/adolescente/adulto/idoso, branco/negro/pardo), submetida a uma racionalidade que se expressa no aprendizado de uma língua, códigos escritos, costumes, modos de ser, viver e estar no mundo. A linguagem é, portanto, ato da nomeação. E nomear é um ato de invenção e significação.

Conforme aponta Corazza (2002b) é no processo de aquisição da linguagem que começa a produção da vida como o *outro* do adulto, colocada sob a égide da menoridade, dependência, carência, inferioridade, necessidade de suplência. Pois, se não são, ainda, moralmente autônomas e racionais, deverão vir a ser por esforços da pedagogização.

Portanto, nesta investigação buscou-se apresentar analiticamente a partir das contribuições dos estudos pós-estruturalistas como se manifestam tais processos de escolarização e pedagogização da infância que garantem a governamentalidade dos sujeitos a partir do dispositivo curricular e dos materiais didáticos, especificamente a partir do estudo do *Programa Pacto pela Educação* no estado da Bahia.

¹² Corazza (2002a) ao realizar sua *genealogia moral da Pedagogia* destaca que “o Adulto da Pedagogia culpa o infantil pelo fato de ele não reter os efeitos da força de sua infantilidade, de deixar que se manifestem quando poderia e deveria, pelas práticas escolares, pedagógicas, curriculares, ver-se livre deles. O Adulto quer porque quer separar o Infantil da força de sua infantilidade; dos sentidos, concupiscências e paixões infantis; e de toda a sua experiência da infância” (p. 71).

1.2 O Programa Pacto pela Educação (PPE) no estado da Bahia

Para compreendermos o contexto em que emerge o *Programa pela Educação* no estado da Bahia no ano de 2011, é válido situarmos brevemente o cenário discursivo das políticas públicas para a educação nacional no período compreendido entre as décadas dos anos de 1990 e 2000. A intenção de análise das políticas públicas educacionais, parte do princípio de entendê-las como “discursos – no sentido foucaultiano – como práticas que formam os objetos que falam, ou seja, afirmam conhecimentos e saberes, projetam práticas pedagógicas docentes e discentes que têm efeitos na produção de sujeitos sociais e culturais” (CARVALHO, 2014, p. 2).

No Brasil, as décadas de 1990 e 2000 constituíram-se de marcos normativos e regulatórios importantes para a redefinição das políticas públicas para educação básica, principalmente no âmbito do financiamento, formação e valorização dos professores, políticas de ações afirmativas, plano de metas, ações articuladas e aferição dos resultados para o desenvolvimento da educação básica, bem como nas definições das participações dos entes federados (União, Estados e Municípios) nesse processo.

Dentre esses marcos, destacamos: a aprovação da LDB 9.394/96, a Lei do FUNDEF em 1996 (Lei 9.424, de 24/12/1996) e FUNDEB em 2006 (Lei 11.494, de 20/06/2007); o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172 de 09/01/2001, que vigorou de 2001 a 2010); a implantação do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério da Educação Básica (Lei nº 11.738, de 16/07/2008); a Lei 10.639/2003 (de 9/01/2003) que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira, modificada pela Lei 11.645 (de 10/03/2008) que acrescenta o estudo da história e cultura indígena; a apresentação pelo governo federal em março de 2007 (não houve lei específica) do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); o Decreto Federal nº 6.094 (de 24/04/2007)¹³, que dispõe sobre a implementação o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e cria o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹⁴ e o Plano de Ações Articuladas (PAR). E, mais recentemente a aprovação no novo Plano Nacional de

¹³ Esse Decreto também “dispõe sobre o regime de colaboração entre União, Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica” (Decreto 6.094, de 24/04/2007).

¹⁴ O IDEB surge a partir das reformulações implementadas pelo INEP no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos na educação básica. Para aferição do IDEB, toma-se como parâmetro o rendimento dos alunos (pontuação em exames padronizados obtida no final do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental – Prova Brasil – e 3º ano do Ensino Médio – ENEM -, nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática) e os indicadores de fluxo (taxas de promoção, repetência e evasão escolar).

Educação (Lei nº 13.005, de 25/06/2014) que destina 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para o financiamento da educação nacional, dentre outras metas para o próximo decênio.

Diante de todo esse processo normativo da educação nacional apresentado acima, enfatizamos que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) apresentado à sociedade pelo governo federal em 2007 e os resultados do IDEB constituíram-se em marcos regulatórios que impactaram as políticas públicas educacionais que se sucederam no âmbito de estados e municípios, sob a égide do discurso da qualidade social da educação básica, uma vez que dados estatísticos já apresentavam que parte da universalização do ensino estava sendo cumprida. O foco dos problemas educacionais descentra-se do acesso e direciona-se para a permanência e sucesso da escolarização das crianças, jovens e adultos.

Consideramos que os discursos implementados pelas políticas públicas e pelas leis já citadas, produziram a emergência de uma gramática normativa e regulatória vinculada a um discurso com enunciados que se consolidaram, tais como: “compromisso de todos”, “todos pela escola”, “regimes de colaboração entre os entes federados – União, Distrito Federal, Estados e Municípios”, “mobilização social”, “parceria entre Estado, família e sociedade civil organizada” e se tornaram corolários que demarcam a fabricação de um discurso voltado para uma pretensa “qualidade na educação”.

Daí, entendemos que, para ancoragem do discurso da qualidade, estabeleceu-se no âmbito das políticas públicas para a educação a ideia de implementação de um *Pacto* nacional com vistas a solucionar os problemas educacionais, o que a nosso ver aponta para a produção de subjetividades nos sujeitos: famílias participativas, gestores e docentes eficientes, crianças, jovens e adultos, alfabetizados, escolarizados, cidadãos. E ao estado cabe regular e governar os resultados a partir da aplicação de exames para manutenção do controle das ações das populações das escolas.

Portanto, consideramos que a discursividade em torno do *Pacto* na atualidade se consolidou no campo da política educacional e tem o Ministério da Educação, Estados e Municípios como seus principais interlocutores. Além do campo educacional, a gramática discursiva em torno do *Pacto* estendeu-se por todo o campo social e, é visível, as diversas propagandas em torno de *Pacto com a saúde*, *Pacto com a vida*, *Pacto pelo fortalecimento do Ensino Médio*, *Pacto pelo meio ambiente*, *Pacto contra a violência*, dentre outros.

Mas como surge o *Programa Pacto pela Educação* no estado da Bahia? A partir de uma revisão bibliográfica dos estudos da política educacional para alfabetização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental no último decênio, localizamos que a experiência

inspiradora do *Pacto* baiano foi o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC)¹⁵, executado pelo governo do estado do Ceará desde o ano de 2007. Estudos apontam que,

O PAIC é considerado uma experiência exitosa por ter revertido o quadro de baixos níveis de alfabetização identificado entre as crianças cearenses. De acordo com o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará-Alfabetização (SPAECE-Alfa), em 2007 apenas 26% dos Municípios cearenses apresentavam médias de desempenho consideradas suficiente ou desejável para os alunos concluintes do 2º ano do ensino fundamental. Em 2010, o percentual de localidades agrupadas nesses dois níveis alcançou 99%. Entre 2007 e 2010, dois movimentos são significativos: i) o percentual de crianças não alfabetizadas passou de 33% para 7%; e, ii) o percentual de crianças agrupadas no estágio recomendado de alfabetização subiu de 30% para 55% (GOMES, 2013, p. 11).

No *PPE* baiano localizamos a justificativa pela adoção do *Pacto* cearense na *Proposta Pedagógica para Alfabetizar Letrando* (SIMONETTI, 2011a), conforme podemos observar na mensagem do Secretário de Educação do Estado da Bahia aos docentes:

MENSAGEM AOS (ÀS) PROFESSORES (AS) [...] A busca por experiências brasileiras bem sucedidas, como a do Estado do Ceará, nos apontou o material didático, produzido por um grupo de professores especialistas em alfabetização da Universidade Federal do Ceará, que será utilizado pela Secretaria Estadual da Educação e pelos Municípios que aderirem ao Pacto pela Educação. Cabe-nos, pois, neste contexto, agradecer à Secretaria de Educação do Estado do Ceará a parceria e colaboração. Com este material, que apresentamos agora, esperamos garantir a alfabetização com letramento a todas as crianças no ciclo inicial dos três primeiros anos do ensino fundamental, dos Municípios participantes do Pacto pela Educação. Salvador, 17 de maio de 2011 (SIMONETTI, 2011a, p. 8).

A referência à matriz curricular do estado do Ceará também foi encontrada em outras partes da *Proposta* (SIMONETTI, 2011a), nas páginas 42, 68, 94, 118, 142, 169, 197 e 222. Como exemplo específico, segue o excerto abaixo extraído com o seguinte conteúdo:

1ª ETAPA/1º MÊS – MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ESTADO DO CEARÁ: I – APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA: Distinção entre letras e outras formas gráficas: *identificar letras; reconhecer o alfabeto*; domínio das convenções gráficas: *identificar as direções da escrita*; Desenvolvimento da consciência fonológica: *identificar rimas*. II – LEITURA: Decodificação e compreensão de palavras: *decodificar palavras*;

¹⁵ Os avanços obtidos na alfabetização das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental no estado do Ceará a partir da implantação do PAIC transformaram o Ceará em referência nessa área. O PAIC inspirou e reproduz, em larga escala, a proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o qual foi instituído pela Portaria 867, de 04/07/2012 do Ministério da Educação (MEC). Através do PNAIC o MEC busca reafirmar com os Estados, Distrito Federal e Municípios o compromisso previsto no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Lei 6.094 de 2007) de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do ensino fundamental, aferindo resultados por exame periódico específico.

compreender palavras; Decodificação e compreensão de textos: compreender frases; localizar informação em texto; reconhecer o assunto de um texto: inferir informações em texto. III – ESCRITA: Escrita de palavras memorizadas: *escrever o nome próprio; escrever palavras do universo familiar* (SIMONETTI, 2011a, p. 42).

Verificamos também que a implementação do *Pacto* no estado da Bahia está associada a uma tentativa de resolução dos problemas de alfabetização das crianças que ingressam os anos iniciais do ensino fundamental. Foi constatada a existência de altas taxas de distorção série-idade¹⁶ entre as crianças das séries iniciais do ensino fundamental, bem como pelos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), conforme expressavam os dados do INEP. Com base nos dados do INEP, podemos observar abaixo as metas projetadas e os dados observados do IDEB no estado da Bahia:

Tabela 1. Dados do IDEB no Estado da Bahia

| Estado | Ideb Observado | | | | Metas Projetadas | | | | | | | |
|--------|----------------|------|------|------|------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
| Bahia | 2.5 | 3.2 | 3.5 | 3.9 | 2.6 | 2.9 | 3.3 | 3.6 | 3.8 | 4.1 | 4.5 | 4.8 |

Fonte: Inep (2013)

Vê-se com esses dados que os números e discursos estatísticos engendram uma tecnologia de governo sobre os resultados educacionais configurando-se como indicadores e instrumentos de controle da biopolítica do estado com as populações. Na obra *Segurança, Território e População* (FOUCAULT, 2008) o filósofo apresenta como as mudanças em relação às práticas de governo exigiram novas formas de organização e produção de determinados tipos de saber, dentre eles, o estatístico, pois “quem governa tem de conhecer os elementos que vão possibilitar a manutenção do Estado, para que ele não seja dominado pelos outros e não perca sua existência perdendo sua força ou sua força relativa” (FOUCAULT, 2008, p. 365). Conforme apresenta,

¹⁶ Conforme dados do INEP (2013) os índices de distorção idade-série nos anos iniciais do ensino fundamental no estado da Bahia são os seguintes: em 2010 – 1º ano 9,5%; 2º ano 26,3%; 3º ano 37,3%, 4º ano 40,1% e, 5º ano 39,7%. Em 2011: do 1º ao 5º ano distorção de 30,7% e em 2012 28,6%.

Etimologicamente, a estatística é o conhecimento do Estado, o conhecimento das forças e dos recursos que caracterizam um Estado num momento dado. Por exemplo: conhecimento da população, medida da sua quantidade, medida da sua mortalidade, da sua natalidade, estimativa das diferentes categorias de indivíduos num Estado e da sua riqueza, estimativa das riquezas virtuais de que um Estado dispõe: minas, florestas, etc., estimativa das riquezas produzidas, estimativa das riquezas que circulam, estimativa da balança comercial, medida dos efeitos das taxas e dos impostos – são todos esses dados e muitos outros que vão constituir agora o conteúdo essencial do saber do soberano (FOUCAULT, 2008, p. 365).

Do ponto de vista da situação da educação de crianças que ingressam e concluem a primeira etapa do ensino fundamental (1º ao 5º ano) os dados revelaram baixos índices de escolarização, especificamente de domínio da linguagem oral e escrita. Verifica-se que nesse nível de ensino criou-se uma produção discursiva, uma verdade sobre a situação da alfabetização das crianças de 6 a 8 anos que compromete a razão de Estado (garantir o direito a educação de todas as crianças).

Buscou-se a regulação social e intervenção para que o risco seja controlado, uma vez que, a estatística, os números e resultados de avaliações governamentais (a exemplo da Prova Brasil, Provinha Brasil, Enem, IDEB, Avalie Alfa) constituem-se de variáveis de dados importantes para elaboração de políticas públicas e estratégias de governo das populações nos diversos setores, em especial a educação, tendo em vista justificar as políticas de estado, dentre elas as políticas públicas educacionais que direcionam os agenciamentos curriculares impactam os modos de formação e escolarização de crianças, jovens e adultos.

As políticas estatais que utilizam dos resultados estatísticos como parte de uma biopolítica do estado são estratégias discursivas, não apenas simbólicas, mas revelam formas de regulação e controle estatal, uma *tecnologia de governo*, em nosso caso específico de estudo, o governo da ação pedagógica docente e dos infantis através do dispositivo curricular do processo de alfabetização da leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental I.

De acordo com Bujes (2009),

Quando se explica a necessidade de educação institucionalizada [...] é a população que está em jogo. Isso me leva a afirmar que a educação da infância menor se justifica, porque ela está inserida num espectro mais amplo: naquele que se ocupa com a vida das populações. Ela constitui-se como alvo de biopoderes que se exercem através de mecanismos regulamentadores da população: entre eles o sistema de seguridade, as regras de higiene, as pressões sobre a procriação, os cuidados com a família e os dispensados às crianças, a escolaridade, etc. (BUJES, 2009, p. 2).

Como exemplo da biopolítica de governamento da população infantil, destacamos neste estudo o *Programa Pacto pela Educação (PPE)*. Os dados estatísticos apresentados anteriormente buscaram justificar a biopolítica educacional no estado da Bahia. Com o objetivo de melhorar o desempenho dos estudantes da rede pública do estado e municípios, o governo da Bahia, através da Secretaria Estadual de Educação, em 2011 implantou o Programa Todos pela Escola (BAHIA, 2011), acompanhando a lógica discursiva das políticas nacionais de educação apresentadas anteriormente.

O Programa Todos pela Escola (BAHIA, 2011) está pautado em dez compromissos: 1. Alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade e extinguir o analfabetismo escolar; 2. Fortalecer a inclusão educacional; 3. Ampliar o acesso à educação integral; 4. Combater a repetência e o abandono escolar; 5. Assegurar a alfabetização e a escolaridade aos que não puderam efetuar os estudos na idade regular; 6. Valorizar os profissionais da educação e promover sua formação; 7. Fortalecer a gestão democrática e participativa na rede de ensino; 8. Inovar e diversificar os currículos, promovendo o acesso ao conhecimento científico, às artes e à cultura; 9. Estimular as inovações e o uso das tecnologias como instrumentos pedagógicos e de gestão escolar; e, 10. Garantir o desenvolvimento dos jovens para uma inserção cidadã na vida social e no mundo do trabalho.

Podemos observar que os compromissos elencados no âmbito do Programa Todos pela Escola estão em consonância com os documentos normativos e regulatórios do governo federal, dentre eles, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Verifica-se, portanto, uma coexistência discursiva no que diz respeito ao papel do estado para extinguir o analfabetismo no país.

Tendo em vista a superação da distorção série-idade e alfabetização das crianças, e atende a meta e compromisso 1 (Alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade e extinguir o analfabetismo escolar) do Programa Todos pela Escola, o governo do estado da Bahia publica como marco normativo e regulatório o Decreto 12.792 de 28/04/2011 que instituiu o Programa Estadual *Pacto pela Educação (PPE)*, o qual está sendo executado desde 2012 nos anos iniciais ensino fundamental (1º e 2º anos), mediante cooperação entre o estado e os municípios parceiros nas escolas estaduais e municipais. O *PPE* em sua versão de cooperação com os municípios intitula-se *Pacto com os Municípios*.

O estado da Bahia possui 418 municípios. De acordo com dados da Secretaria Estadual de Educação da Bahia (2014) os números do *PPE* nos municípios houve um aumento progressivo dos municípios parceiros de 2011 a 2013 e os respectivos sujeitos

envolvidos (estudantes, professores e coordenadores), como podemos verificar na tabela abaixo:

Tabela 2. Pacto pela Educação no Estado da Bahia

| | 2011 | 2012 | 2013 |
|----------------------|-------------|-------------|-------------|
| Municípios | 217 | 329 | 373 |
| Escolas | 7.244 | 11.101 | 11.101 |
| Coordenadores | 217 | 329 | 373 |
| Professores | 11.904 | 12.642 | 12.642 |
| Estudantes | 129.568 | 145.371 | 143.011 |

Fonte: Secretaria de Educação do Estado da Bahia (2014), *Pacto em Números*

Atualmente são 373 municípios parceiros distribuídos geograficamente em 26 territórios de identidade, conforme apresentado no mapa abaixo:

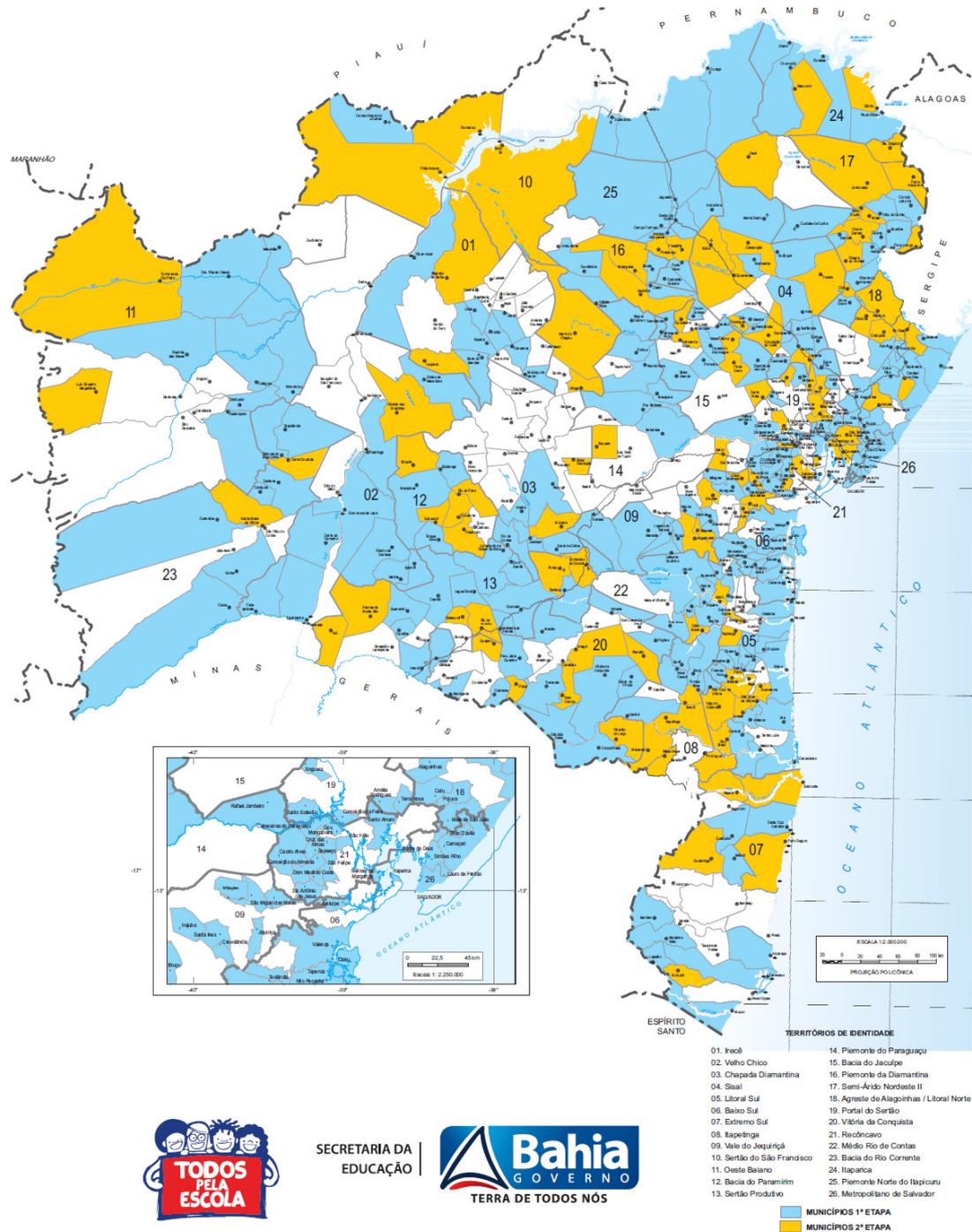


Figura 1: Mapa de distribuição dos municípios parceiros do Pacto (2011)

Com o Decreto 12.792, em seu Artigo 2º, o governo do estado da Bahia instituiu as seguintes diretrizes:

I. Alfabetização da totalidade dos estudantes até os 08 (oito) anos de idade, com pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo¹⁷; II. Erradicação do analfabetismo escolar, garantindo o sucesso da aprendizagem de todos os estudantes das redes públicas do sistema estadual de ensino; III. Promoção de experiências pedagógicas adequadas à educação básica; IV. Incentivo à formação de leitores; V. Promoção da seleção, produção e distribuição de material didático; V. Formalização dos processos sistêmicos de avaliação dos estudantes; VI. Viabilização de efetiva integração entre as redes públicas do Estado da Bahia e seus municípios, em regime de colaboração, observadas as peculiaridades locais e regionais, além da capacidade do município para participação no Programa; VII. Garantia de autonomia pedagógica dos municípios.

A propaganda oficial do governo estadual (BAHIA, 2011) acerca do Decreto 12.792 que institui o *PPE*, destaca que a aprovação desse Decreto teve como uma das metas para o quadriênio 2011-2014 elevar o índice de aprovação para, no mínimo, 90% nas séries iniciais, 85% nas séries finais do ensino fundamental e 80% no ensino médio. Outra meta prevista é assegurar que as escolas do Estado e dos municípios baianos alcancem, no mínimo, as projeções estabelecidas pelo Ministério da Educação para o IDEB.

Vale salientar que a governamentalidade estatal “tornou o terreno comum de todas as nossas formas de racionalidade política, na medida em que elas constroem as tarefas dos governantes em termos de supervisão e maximização calculadas das forças da sociedade” (ROSE, 1999, p. 35). Contudo,

Com a entrada da população no pensamento político, o governo toma como seu objeto fenômenos tais como número de sujeitos, suas idades, sua longevidade, seu estado de saúde e tipos de morte, seus hábitos e vícios, suas taxas de reprodução. As ações e cálculos das autoridades são dirigidos para novas tarefas: como maximizar as forças da população e de cada indivíduo no seu interior, como minimizar seus problemas, como organizá-los da forma mais eficaz. O nascimento e a história dos saberes sobre a subjetividade e intersubjetividade estão intrinsecamente ligados a programas que, a fim de governar os sujeitos, descobriram que precisam conhecê-los (ROSE, 1999, p. 36).

Vê-se, portanto, que os números e dados estatísticos fazem parte de um sistema de racionalidade de estado, um campo discursivo que dá suporte para o controle e governo das populações. Desse modo,

¹⁷ Vale ressaltar que o *PPE* foi instituído no ano de 2011 e suas atividades pedagógicas nas escolas estaduais e municipais dos municípios parceiros se deu a partir de 2012 com o objetivo de atender inicialmente os processos de ensino e aprendizagem para o domínio da leitura e escrita. Para o ano de 2013, o governo estadual ampliou o programa para atender as demandas de alfabetização e letramento na área da Matemática. Neste estudo, o foco de análise centrou-se na proposta curricular para a leitura e escrita das crianças das séries iniciais do ensino fundamental I (1º e 2º anos).

Os números integram uma maneira de raciocinar como mentalidade de governo e tecnologia de regra [...]. As distinções mais sutis dos grupamentos internos na escolaridade permitem calcular melhor a população sobre a qual trabalhar e permitem, assim, aumentar as possibilidades de governança de inclusão e exclusão [...]. Os números inscrevem um sistema de ordenação e classificação que não apenas calcula e ordena racionalmente grupos de pessoas, como também normaliza, individualiza e divide. Raciocinar a respeito de crianças, famílias e comunidades enquanto grupos populacionais possibilitam um tipo particular de governo que coloca as características de indivíduos dentro de normas populacionais e de suas divisões (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p. 15-16).

Para atender o inciso V do Decreto 12.792 (*Promoção da seleção, produção e distribuição de material didático*), o governo estadual elaborou e distribuiu a todos os municípios parceiros uma matriz curricular intitulada *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando (Figura 1)*, (SIMONETTI, 2011a), um livro de histórias infantis intitulado *Parece...mas não é (Figura 2)*, (SIMONETTI, 2011b), e um *kit*¹⁸ de materiais didáticos impressos para auxiliar no trabalho de alfabetização das crianças das turmas de 1º e 2º anos com ênfase na escrita e leitura. Esse *kit* compõe-se de: um *Caderno de Atividades (Figura 3)* (exercícios de leitura e escrita), (SIMONETTI, 2011c) um *Caderno de Atividades* com fichas, gravuras e cartelas destacáveis (*Figura 4*) (SIMONETTI, 2011d), dezoito cartazes impressos¹⁹ e ainda um roteiro de planejamento.

¹⁸ Palavra de origem inglesa que, entre outras definições significa um “conjunto de elementos vendidos com um esquema de montar e que o próprio comprador pode armar: *kit* de aeromodelo. Jogo de elementos ou peças: *kit* de ferramentas” (DICIONÁRIO..., 2012, s.p.) e que também “sugere uma flexibilidade discursiva oferecida pela palavra *kit*. Da mesma forma que o utensílio, a palavra *kit* pode ser armada e utilizada a partir de um jogo minucioso de interesses” (PAMPLONA, 2012, p. 27).

¹⁹ De acordo com Simonetti (2011a) os cartazes que compõem o material são “para expor na sala de aula, de acordo com as etapas estudadas” (p. 23). São eles: Cartaz 1. Alfabeto letra de imprensa maiúscula; 2. Alfabeto letra de imprensa minúscula; 3. Animais de A a Z; 4. Animais que se parecem; 5. A turma do PACTO; 6. Vamos passear no bosque; 7. Vamos passear no bosque (continuação); 8. O Lobo e os Sete Cabritinhos; 9. Os Três Porquinhos; 10. Chapeuzinho Vermelho; 11. Ovelhinha Vermelha; 12. Lobisomem; 13. O Lobo e o Cordeiro; 14. Lobo-Guará; 15. A Gaiivota; 16. A Taturana e a Tartaruga; 17. O Sabiá; e, 18. Rotina Didática.

Figura 2. Proposta Didática para Alfabetizar Letrando

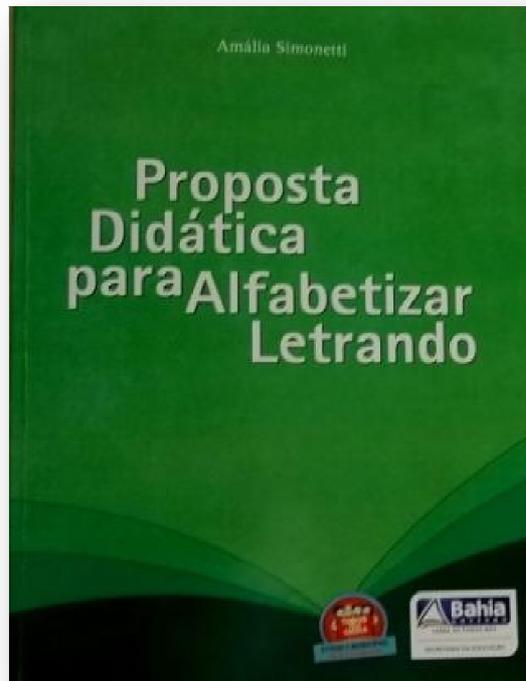


Figura 3. Livro de histórias infantis *Parece... mas não é*

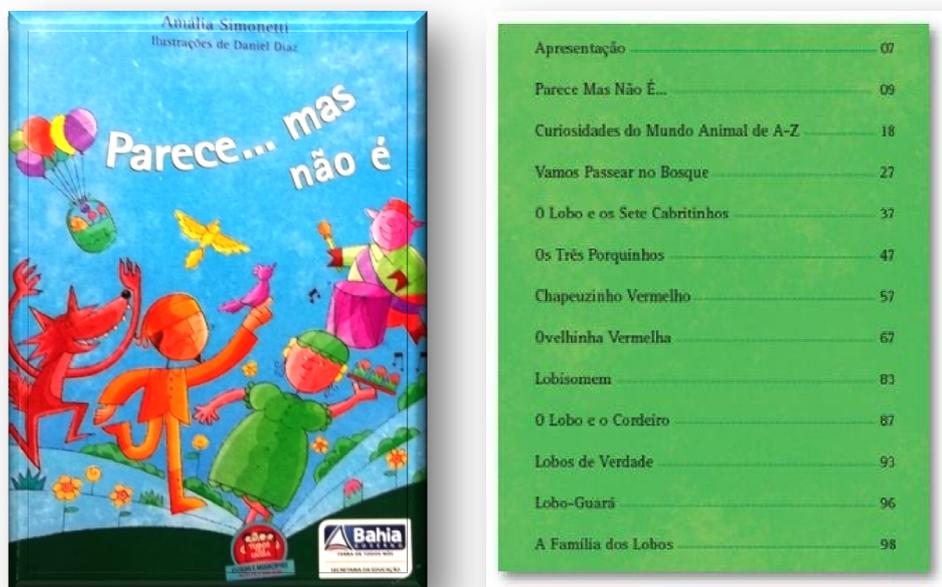


Figura 4. Caderno de Atividades (Exercícios de Leitura e Escrita)

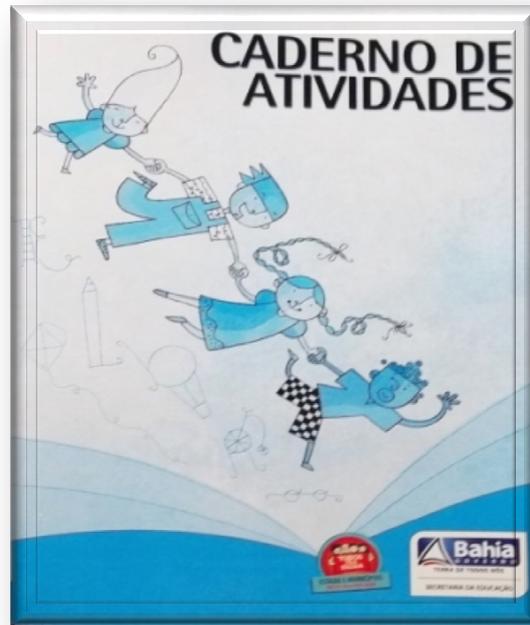
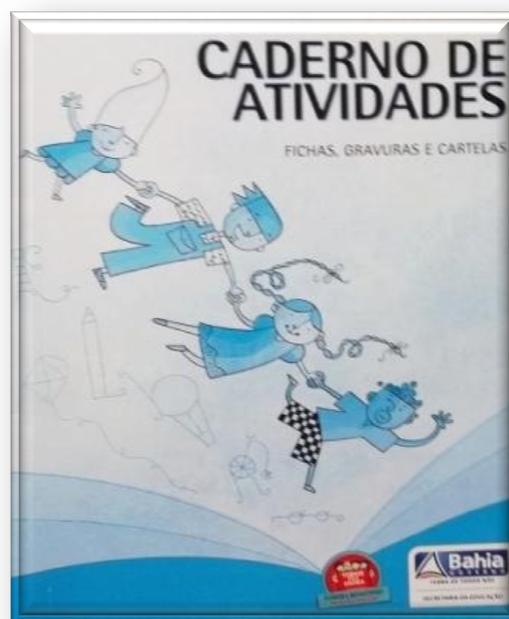


Figura 5. Caderno de Atividades (Fichas, Gravuras e Cartelas)



A operação analítica que se segue centrar-se-á no entendimento do processo de alfabetização como um dispositivo pedagógico alicerçado em três temáticas profícuas no debate dos estudos e pesquisas da crítica pós-estruturalistas de orientação foucaultiana que são: a produção do sujeito, as relações de saber-poder e o discurso.

Tais tematizações estão interligadas como os “modos de endereçamento”²⁰, (ELLSWORTH, 2001) do currículo proposto para alfabetizar as crianças e produzir tanto as subjetividades docentes quanto infantis. Daí, colocamos em suspenso alguns questionamentos: Como é constituído o discurso sobre infância e alfabetização no *PPE - Proposta Didática para Alfabetizar Letrando*? De que modo a produção discursiva presente no currículo aflui para a produção da subjetividade docente e infantil? Quais relações de poder-saber podem ser visibilizadas e descritas em tais discursos?

A partir destes questionamentos, o itinerário investigativo que pretendemos seguir está pautado nos eixos de análise da *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando* (SIMONETTI, 2011a) e seus respectivos elementos discursivos nos quais se encontram dispositivos e/ou técnicas de objetivação/subjetivação²¹ que estão engendrados no *PPE* e que instituem mecanismos de governamento que produzem docentes e infantis nos anos iniciais da escola fundamental no estado da Bahia.

²⁰ Segundo Ellsworth (2001) o *modo de endereçamento* é um termo oriundo dos estudos de cinema e que tem um enorme peso teórico e político, mas é uma coisa de educação também. Para essa autora, “o modo de endereçamento é uma coisa poderosa que os educadores não devem ignorar, sendo preciso considerar, entretanto, que todos os modos de endereçamento ‘erram’ seus públicos de uma forma ou de outra” (ELSSWORTH, 2001, p. 44). O currículo também pode falhar no seu modo de endereçamento.

²¹ O termo *subjetivação* será mais bem discutido posteriormente e ele está relacionado aos processos e práticas heterogêneos por meio dos quais os seres humanos vêm a se relacionar consigo mesmos e com os outros como sujeito de certo tipo (ROSE, 1996).

1.3 O dispositivo curricular em ação: a *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando*

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

No currículo são expressas as visões de mundo, homem, sociedade, cultura e educação, o que o caracteriza como uma prática social que envolve processos de seleção e distribuição cultural que se manifesta na vida escolar.

O currículo inscreve-se numa sociopolítica tanto de agenciamentos oficiais (políticas curriculares) ou no cotidiano escolar (políticas de subjetivação, isto é, formas de pensar, agir e sentir que podem normalizar, disciplinar, regular, controlar e produzir subjetividades). A concepção de currículo circunscrita neste estudo está assentada nos estudos e reflexões da crítica pós-estruturalista de inspiração foucaultiana propostos por Silva (1998, 2003, 2011), Corazza (2000, 2001, 2002), Veiga-Neto (1995, 2002), Louro (2008), dentre outros teóricos.

Por ser um elemento discursivo da política educacional, as políticas curriculares fazem parte de uma biopolítica de estado, que regula, normatiza, institui diretrizes, governa. De acordo com Silva (2003), as políticas curriculares interpelam indivíduos nos diferentes níveis institucionais (burocratas, delegados, supervisores, diretores, professores) e geram uma série variada de textos: diretrizes, guias curriculares, normas, grades, livros didáticos. Ao transformar-se em currículo têm efeitos na sala de aula e também produz os sujeitos aos quais fala, os indivíduos que interpela, estabelece diferenças, constrói hierarquias e produz identidades.

A questão elaborada por Corazza (2001) na obra *O que quer um currículo?* inspirou-nos neste estudo a pensar: O que quer a *Proposta Pedagógica para Alfabetizar Letrando* do PPE com os municípios do governo do estado da Bahia? Quais dispositivos e tecnologias disciplinares e de controle se articulam na *Proposta* para garantir o governo da ação alfabetizadora e a produção das subjetividades docentes e infantis nos anos iniciais do ensino fundamental no estado da Bahia? Para responder a essa última questão retomaremos no tópico seguinte a discussão conceitual para melhor esclarecer nosso leitor.

O processo de maquinaria escolar instaurado pela pedagogia moderna captura e governa a infância. Consideramos que uma das formas de captura e governo do infantil se dá por meio do *dispositivo curricular*, neste estudo, expresso na *Proposta* curricular que estrutura as atividades de alfabetização do *PPE* do governo do estado da Bahia.

O conceito de dispositivo é apresentado na obra de Michel Foucault. E, para seu entendimento conceitual, recorreremos ao *Vocabulário de Foucault* de Edgard Castro (2009), Gilles Deleuze (1996), Giorgio Agamben (2005) e do próprio Michel Foucault (2004, 2006). De início, Castro (2009) analisa que é costume distinguir em Foucault, ao menos, um período arqueológico e outro genealógico. Para falar em termos bibliográficos, *Les mots et les choses* (As palavras e as coisas) e *L'archéologie du savoir* (Arqueologia do saber), por um lado, *Surveiller et punir* (Vigiar e punir) e *La volonté de savoir* (A vontade de saber), por outro.

Segundo esse autor, enquanto as duas primeiras obras estão centradas na descrição da *episteme* e dos problemas metodológicos que elas colocam, as duas segundas descrevem dispositivos (o dispositivo disciplinar, o dispositivo de sexualidade). Esse autor faz a seguinte distinção entre *episteme* e dispositivo:

A *episteme* era o objeto da descrição arqueológica; o dispositivo, por sua vez, o é da descrição genealógica. Essa mudança de perspectiva e de objeto de análise responde às dificuldades descritivas da arqueologia e à conseguinte introdução da análise do poder. Com efeito, a arqueologia permitia descrever os discursos das diferentes *epistemes* (renascentista, clássica, moderna), mas, encerrada na ordem do discursivo, não podia descrever as mudanças em si mesmas, somente em seus resultados. Como reconhecerá o próprio Foucault, faltava ao seu trabalho a análise do poder, da relação entre o discursivo e o não discursivo (CASTRO, 2009, p. 124).

De outro lado, Deleuze (1996) apresenta o dispositivo como um conjunto multilinear alicerçado em três grandes eixos relacionados às dimensões que Foucault distingue: saber, poder e (produção de modos de) subjetivação e apresenta o dispositivo com as seguintes dimensões: curvas de visibilidade, regimes de enunciabilidade, linhas de força, linhas de subjetivação e linhas de fractura/ruptura.

Na entrevista concedida a *Alain Grosrichard*, reunida no capítulo XVI da obra *Microfísica do Poder*, Foucault (2004) enfatiza que o dispositivo,

Está sempre inscrito um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam. É isto o dispositivo: estratégias de relações de forças sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles [...]. O que chamo de dispositivo é algo muito mais geral que compreende a *épistémè*. Ou melhor, que a *épistémè* é um dispositivo especificamente discursivo,

diferentemente do dispositivo, que é discursivo e não discursivo, seus elementos sendo muito mais heterogêneos (FOUCAULT, 2004, p. 246).

De acordo com Castro (2009), Foucault falará de dispositivos disciplinares, dispositivo carcerário, dispositivo de poder, dispositivos de saber, dispositivo de sexualidade, dispositivo de aliança, dispositivo de subjetividade, dispositivo de verdade etc. Dito isto, poderíamos compreender a organização de um sistema curricular como um dispositivo de saber-poder que opera regimes de verdade nas escolas e nos seus agentes (professores, diretores, coordenadores, crianças, famílias, psicólogos, psicopedagogos etc.)? Acreditamos que sim, uma vez que Foucault demarca o dispositivo como

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2004, p. 244).

Ao demarcar as relações que podem existir entre os elementos heterogêneos que compõem um dispositivo, Foucault destaca como podemos identificar os discursos que surgem:

[O] discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. Em suma, entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes (FOUCAULT, 2004, p. 244, acréscimo nosso).

Deleuze (2012), ao analisar detidamente o conceito de dispositivo na obra de Foucault, enfatiza que é

Um conjunto multilinear, composto por linhas de natureza diferente. E no dispositivo, as linhas não delimitam ou envolvem sistemas homogêneos por sua própria conta, como o objeto, o sujeito, a linguagem etc., mas seguem direções, traçam processos que estão sempre em desequilíbrio, e que ora se aproximam ora se afastam uma das outras. Qualquer linha pode ser quebrada – está sujeita a *variações de direção* – e pode ser bifurcada, em forma de forquilha – está submetida a *derivações* (DELEUZE, 2012, p.1).

Ao estudar a obra de Foucault e suas três grandes instâncias (Saber, Poder e Subjetividade), Deleuze (2012) apresenta que há linhas de sedimentação, mas também há linhas de *fissura*, de *fratura* e que desenredar as linhas de um dispositivo, em cada caso, é construir um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas. Esse autor ressalta que “é

preciso instalarmo-nos sobre as próprias linhas; estas não se detêm apenas na composição de um dispositivo, mas atravessam-no, conduzem-no, do norte ao sul, de este a oeste, em diagonal” (DELEUZE, 2012, p. 1).

Os estudos de Deleuze sobre *dispositivo* apresentam-no com características distintas e, a nosso ver, pode ser incorporado como referencial importante para se pensar as relações de saber, poder e subjetividade no âmbito das questões educacionais atuais. Para ele,

Os dispositivos têm por componentes linhas de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de força, linhas de subjetivação, linhas de brecha, de fissura, de fratura, que se entrecruzam e se misturam, acabando por dar uma nas outras, ou suscitar outras, por meio de variações ou mesmo mutações de agenciamento. Decorre daí [...] consequências importantes no que concerne a uma filosofia dos dispositivos. A primeira é o repúdio dos universais. Com efeito, o universal nada explica, é ele que deve ser explicado. Todas as linhas são linhas de variação, que não têm sequer coordenadas constantes. O Uno, o Todo, o Verdadeiro, o objeto, o sujeito não são universais, mas processos singulares, de unificação, de totalização, de verificação, de objetivação, de subjetivação imanentes a dado dispositivo. E cada dispositivo é uma multiplicidade na qual esses processos operam em devir (DELEUZE, 2012, p. 3).

As análises oriundas desta investigação que se centram no dispositivo curricular e sua manifestação na *Proposta* de alfabetização deter-se-ão nas linhas de visibilidade e enunciabilidade, as quais expressam as formas de *ver* e *falar*, ou seja, a produção das práticas discursivas (o dito e não-dito); nas linhas de força que se relacionam com a dimensão do *poder* e com as linhas de subjetivação e as *tecnologias do eu*²² (LARROSA, 2010), as quais estão vinculadas às estratégias de controle do tempo, espaço, normalização e disciplinarização que produzem a subjetividade docente e infantil no processo de ensino da leitura e da escrita das crianças de 6 a 8 anos de idade do 1º e 2º anos dos anos iniciais do ensino fundamental no estado da Bahia.

A análise *arqueogenealógica* constitui-se uma ferramenta importante, pois “quando o arqueologista ressalta a dinâmica dos lados de dentro e fora dos discursos, de certa forma está afirmando sua vocação de genealogista: para ele os sujeitos são efeitos dos discursos, e esses efeitos não existem senão nos corpos” (FISCHER, 2012, p. 92).

De outro lado, vale ressaltar que a análise foucaultiana também apresenta o dispositivo como um tipo de formação que cumpre funções específicas em determinados momentos históricos.

²² Larrosa (2010), a partir do conceito foucaultiano de *tecnologias do eu* naquilo que seria um dispositivo pedagógico, problematiza práticas pedagógicas que são orientadas para a construção e a transformação da subjetividade.

Para Foucault, o dispositivo

Teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante. Este foi o caso, por exemplo, da absorção de uma massa de população flutuante que uma economia de tipo essencialmente mercantilista achava incômoda: existe aí um imperativo estratégico funcionando como matriz de um dispositivo, que pouco a pouco tornou-se o dispositivo de controle-dominação da loucura, da doença mental, da neurose (FOUCAULT, 2004, p. 244).

Além das contribuições de Foucault, após levantamento bibliográfico, identificamos diversas pesquisas que trazem a temática do dispositivo como elemento central em suas investigações, das quais destacamos os estudos de Corazza (2000, 2002b) que tratam dos dispositivos da infantilidade e curricular; Bujes (2002a, 2002b), a qual elege como análise documental o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCN-EI, 1998) e verifica as formas de como operam os dispositivos de governo da infância no documento, a partir da racionalidade governamental moderna; Marcello (2004, 2005, 2009) que discute e problematiza o dispositivo da maternidade; Fischer (2002, 2012) que reflete sobre o dispositivo pedagógico da mídia e a produção das subjetividades juvenis; Moruzzi (2012) que analisa o dispositivo da sexualidade e a produção de saberes e poderes sobre o corpo infantil; Pamplona (2012) que problematiza os emaranhados discursivos do material educativo *kit anti-homofobia* do Ministério da Educação, dentre outros autores e autoras.

Vê-se, portanto, que há um amplo e profícuo espaço investigativo para ampliação das discussões acerca dos dispositivos que circundam nossos espaços-tempos de vida, em especial os espaços que compõem a educação atual.

Neste estudo pensamos o currículo da alfabetização no *PPE* como um dispositivo de controle e poder. O currículo traz linguagens, enunciados, imagens, saberes. O currículo é uma prática discursiva que reúne elementos da relação saber-poder-subjetividade e instaura regimes de verdade tanto àqueles que o elaboram ou os que sofrem da sua ação. O currículo, portanto, constrói discursos, produz significados e sujeitos, pois um currículo “como linguagem, é uma prática social, discursiva e não-discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, modos de ser sujeito” (CORAZZA, 2001, p. 10).

Mas quais discursividades, saberes-poderes estão presentes no currículo que deseja pré-formar e programar as aprendizagens de leitura e escrita das crianças das séries iniciais do ensino fundamental I, tal como se apresenta na *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando?* Concordamos que

Pertencemos a dispositivos e neles agimos. À novidade de um dispositivo em relação aos que o precedem chamamos de atualidade do dispositivo. O novo é o atual. O atual não é o que somos, mas aquilo em que nos vamos tornando, aquilo que somos em devir, quer dizer, o Outro, o nosso devir-outro. É necessário distinguir, em todo o dispositivo, o que somos (o que não seremos mais), e aquilo que somos em devir: *a parte da história e a parte do atual*. A história é o arquivo, é o desenho do que somos e deixamos de ser, enquanto o atual é o esboço daquilo em que vamos nos tornando (DELEUZE, 2012, p. 3).

Os estudos de Agamben (2005) apontam que a palavra *dispositivo* é um termo técnico decisivo na estratégia do pensamento de Foucault, sobretudo a partir da metade dos anos 70, quando começa a se ocupar daquilo que chamava de *governabilidade* ou de *governo dos homens*. Esse autor amplia e generaliza o conceito de dispositivo, como:

Qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos viventes. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas, as confissões, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc., cuja conexão com o poder é em um certo sentido evidente, mas também **a caneta, a escritura, a literatura**, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – porque não – a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata – provavelmente se dar-se conta das consequências que se seguiram – teve a inconsciência de se deixar capturar (AGAMBEN, 2005, p. 13, grifo nosso).

Ao considerarmos a linguagem como dispositivo, é evidente que o processo de maquinaria escolar articula o dispositivo curricular para o governo tanto da população docente quanto a infantil, pois a

Educação institucionalizada, voltada para as crianças [...] constitui-se como alvo de biopoderes que se exercem através de mecanismos regulamentadores da população: entre eles o sistema de seguridade, as regras de higiene, as pressões sobre a procriação, os cuidados com a família e os dispensados às crianças, a escolaridade (BUJES, 2012, p. 2).

Agamben (2005) também destaca que

O dispositivo é, na realidade, antes de tudo, uma máquina que produz subjetivações, e só enquanto tal é uma máquina de governo [...]. Quanto mais os dispositivos difundem e disseminam o seu poder em cada âmbito da vida, tanto mais o governo se encontra diante de um elemento inapreensível, ele parece fugir a sua presa quanto mais se submete docilmente a ela (AGAMBEN, 2005, p. 15-16).

Dito isto, questionamos: poderíamos compreender a organização de um sistema curricular de alfabetização como um dispositivo de saber-poder que opera regimes de verdade nas escolas, que normaliza, controla e produz processos de subjetivação docentes e infantis? Quais discursos pedagógicos se articulam na *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando* (SIMONETTI, 2011) e concorrem para a produção da subjetividade docente e infantil no processo de aprendizado da leitura e escrita?

A partir de tais questionamentos, apresentamos a seguir como se configuram os processos de governamentalidade nos discursos pedagógicos na *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando* e as práticas discursivas que operam na produção das subjetividades docentes e infantis, as quais são operadas nas atividades de leitura e escrita.

1.4 Governar os vivos, governar a infância: os discursos pedagógicos do PPE e as tecnologias de governo em ação²³

A leitura dos escritos de Michel Foucault, através dos Resumos dos Cursos do Collège de France (1970-1982), especificamente o resumo de suas aulas que se desenrolaram no inverno francês de 1979-1980, o qual intitulou “Do governo dos vivos”²⁴ trouxe-nos provocações importantes para situarmos o nosso campo de investigação. Segundo Foucault (1997), “o curso apoiou-se nas análises feitas nos anos precedentes sobre a noção de ‘governo’, entendida no sentido amplo de técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens. Governo das crianças, governo das almas ou das consciências, governo de uma casa, de um Estado ou de si mesmo” (p. 101).

Apesar de não serem identificadas na obra de Foucault referências específicas a educação e a infância, vê-se que na sua ampla noção de *governo dos vivos* podemos abarcar o *governo das crianças*, ou melhor, o governo da infância através da escolarização, em especial, o processo de alfabetização, no qual reside nosso foco de investigação. Mais adiante o filósofo apresenta dois questionamentos importantes que inicialmente conduzirão nossas reflexões:

Como é possível que, na cultura ocidental cristã, o governo dos homens exija daqueles que são dirigidos, para além dos atos de obediência e de submissão, “atos de verdade” que têm como particularidade o fato de que não somente o sujeito é obrigado a dizer a verdade, mas dizer a verdade sobre si mesmo, suas faltas, seus desejos, seu estado d’alma etc.? Como se formou um tipo de governo dos homens em que não é mais exigido simplesmente obedecer, mas manifestar, anunciando aquilo que se é? (FOUCAULT, 1997, p. 101).

Contudo, para que possamos compreender tais questionamentos e o desenvolvimento de seu pensamento acerca da governamentalidade, foi imprescindível recorrermos à sua produção teórica e os seus interlocutores que desenvolvem pesquisa a partir da crítica pós-

²³ Ao discutirmos a ideia de *governo* neste estudo a partir do referencial foucaultiano, não intencionamos realizar uma revisão conceitual exaustiva, mas utilizar das ferramentas do estudo sobre a governamentalidade para traçarmos uma leitura analítica do nosso objeto investigativo. Na produção teórica de Foucault a discussão sobre governamentalidade é encontrada especificamente nas obras *Em defesa da Sociedade* (FOUCAULT, 2002A), *Segurança, Território e População* (FOUCAULT, 2008a) e *Nascimento da Biopolítica* (FOUCAULT, 2008b).

²⁴ Para Veiga-Neto (2011) esse curso funciona como um cimento que permite uma melhor articulação entre os cursos do triênio anterior: *Em defesa da sociedade (1975-1976)*; *Segurança, Território e População (1977-1978)* e *Nascimento da biopolítica (1978-1979)*. Segundo esse autor o fio condutor que conduziu Foucault ao longo de suas aulas foi a história genealógica e a problematização da obediência, da conformação ao governo (como condução das condutas), na nossa tradição ocidental. Ao mostrar a contingência – e conseqüentemente precariedade – da pergunta “quem sou eu?”, em sua função principal de garantir a sujeição dos indivíduos tanto ao governo dos outros quanto ao governo de si por si mesmo, Foucault consegue articular três elementos: o governo dos homens, a manifestação da verdade e os vários processos de subjetivação pela verdade de si (como o conhecimento de si, o exercício de si e a transformação de si).

estruturalista. A partir desse itinerário, buscaremos refletir como as artes de governar apontadas pelo autor poderão subsidiar nossas reflexões acerca da educação, pedagogia e infância contemporâneas.

De início, é relevante atentarmos para a definição conceitual e etimológica sobre os muitos usos que se faz de *governo* e que circundou a crítica foucaultiana que nos possibilitou refletir e problematizar as questões relacionadas à educação e, especificamente neste estudo, as relacionadas à infância e sua escolarização. Vale ressaltar que a investigação de um conceito surge de “necessidades conceituais” (FOCAULT, 2010a), pois a “conceituação não deveria estar fundada em uma teoria do objeto – o objeto conceituado não é o único critério de uma boa conceituação. Temos que conhecer as condições históricas que motivam nossa conceituação” (idem, p. 274).

Para essa tarefa recorremos a Veiga-Neto (2002) que examinou as relações lexicais entre o grupo de palavras derivadas de *govern-*, tais como *governo*, *Governo*, *governar*, *governamental*, *governável*, *governabilidade*, *governança*, *governo* e *governamentalidade*. Tal como esse autor, apoiamo-nos neste estudo o uso dos termos *governo* e *governamentalidade*, pois o uso de *governo*

Devemos deixar para esse termo apenas a significação bastante ampla que tinha no século XVI. Ele não se referia apenas às estruturas políticas e à gestão dos Estados, mas designava a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes. Ele não recobria apenas formas instituídas e legítimas de sujeição política ou econômica, mas modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos. Governar, nesse sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros (FOUCAULT, 2010a, p. 288).

De acordo com Veiga-Neto (2002) na modernidade o uso da palavra governar restringiu-se às coisas relativas ao Estado. Ele analisa que

Aquilo que, entre nós, costuma-se chamar de *Governo* – o Governo da República, o Governo Municipal, o Governo do Estado – é essa *instituição* do Estado que centraliza ou toma para si a *caução* da *ação* de governar. Nesse caso, a relação entre segurança, população e governo das pessoas, é uma questão de Governo, deste ou daquele Governo... É fácil ver, então, que o uso do mesmo vocábulo para a instituição e para a ação gera bastante ambiguidade (VEIGA-NETO, 2002, p. 19).

Daí o autor sugerir que o vocábulo *governo* passe a ser substituído por *governamento* nos casos em que estiver sendo tratada a questão da ação ou ato de governar. Ao discutir a *governamentalidade*,

O projeto de Foucault era não apenas mostrar a matriz da razão política moderna, mas mostrar, também, de que maneira *da* pastoral cristã, característica da sociedade da lei – Estado de justiça, da Idade Média -, tinha-se chegado à sociedade de regulamento e disciplina – Estado administrativo (nos séculos XV e XVI) – e, desta, à sociedade de polícia, controlada por dispositivos de segurança – Estado de governo. Em outras palavras, seu projeto era nos revelar como o Estado moderno se governamentalizou (VEIGA-NETO, 2002, p. 23).

Entretanto, nesta investigação, em virtude das características do objeto de estudo, optamos em utilizar tanto os termos governo, quanto governamentalidade. Eis, portanto, nosso desafio: identificar no referencial teórico foucaultiano e seus interlocutores como podemos relacionar o processo de governamentalidade da infância e sua escolarização que se configurou na modernidade, para daí entendermos os desdobramentos e deslocamentos no âmbito das políticas educativas que circunscrevem o cotidiano das instituições e seus profissionais.

Em nossa contemporaneidade, o processo de governamentalidade está marcado pela criação de várias tecnologias que conduzem as subjetividades dos sujeitos, as quais perpassam questões políticas, econômicas, sociais, culturais, religiosas e, principalmente, as tecnologias pedagógicas que conduzem, descrevem, analisam, gerenciam e produzem as subjetividades humanas, sendo a população infantil lócus privilegiado para o gerenciamento dos corpos e das almas.

Vivenciamos uma administração e controle da vida e da subjetividade em todas as esferas sociais. Esse controle se manifesta pelas políticas de estado, nas grandes corporações econômicas e nos inúmeros artefatos culturais postos em circulação que ditam condutas, desejos, estilos de vida, modos de ser e viver. Tais artefatos capturam as subjetividades dos sujeitos e estão presentes especialmente nas peças publicitárias que são veiculadas pela mídia, seja na televisão, internet e suas respectivas redes sociais. Esses processos de captura influenciam os padrões estéticos de corpo, beleza, lazer, vestuário, consumo, alimentação, etc., desde a tenra infância à terceira idade.

A subjetividade também tem sido alvo e objeto de controle e “faz parte dos cálculos das forças políticas no que diz respeito ao estado nação, às possibilidades e aos problemas enfrentados pelo país, às prioridades e às políticas” (ROSE, 1999, p. 31), sendo a educação,

especificamente, o processo de escolarização, um dos alvos prioritários desta maquinaria para operar na condução das subjetividades dos sujeitos. É visível que

Os governos e os partidos de todos os matizes políticos têm formulado políticas, movimentado toda uma maquinaria, estabelecendo burocracias e promovendo iniciativas para regular a conduta dos cidadãos através de uma ação sobre suas capacidades e propensões mentais. **As manifestações mais óbvias têm sido o complexo dirigido à criança: o sistema de bem-estar infantil, a escola, o sistema jurídico-juvenil e a educação e vigilância dos pais.** Mas a regulação das capacidades subjetivas tem-se infiltrado de forma ampla e profunda em nossa existência social (ROSE, 1999, p. 31, grifo nosso).

Desse modo, assim como a Pedagogia²⁵, consideramos que a alfabetização constitui-se uma prática discursiva. O discurso produzido pela alfabetização é assumido a partir de uma ordem e de um sistema de produção que seleciona, controla e reproduz os saberes e práticas que são importantes para constituição do sujeito pedagógico alfabetizado. Destacamos que,

Não existe sujeito pedagógico fora do discurso pedagógico, nem fora dos processos que definem suas posições nos significados. A existência de um sujeito pedagógico não está ligada a vontades ou individualidades autônomas e livremente fundadoras de suas práticas. O sujeito pedagógico está constituído, é formado e regulado, no discurso pedagógico, pela ordem, pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece. O sujeito pedagógico é uma função do discurso no interior da escola e, contemporaneamente, no interior das agências de controle (DIAZ, 1998, p. 15).

A alfabetização insere-se no discurso pedagógico como uma prática discursiva de diferentes campos: linguística, pedagogia, sociolinguística, psicolinguística. E, por ser uma prática discursiva, portanto, está imersa nas relações de saber e poder.

Quando consideramos que os materiais do *PPE* se constituem como um dispositivo curricular pedagógico que sub-repticiamente normaliza a conduta dos docentes e a aprendizagem das crianças, fica evidente o quão significativas são as reflexões e análises advindas da crítica pós-estruturalista de orientação foucaultiana, uma vez que a concepção e produção curricular e do seu material didático é parte de um processo de governamentalização vinculado aos *expertises* que criam e administram as várias tecnologias da subjetividade humanas, aqui em específico, a regulação das condutas dos modos de ensinar e aprender a linguagem oral e escrita. Vale destacar que,

²⁵ De acordo com Corazza (2000), a Pedagogia, ou melhor, o discurso pedagógico, apresenta-se como a produção discursiva destinada a normatizar e explicar a circulação dos saberes nas instituições escolares, constituindo-se como o relato que conceberá, através da escola, uma infância desejada – às vezes, uma “infância normal” -, em uma sociedade desejada.

As tecnologias da subjetividade existem, pois, numa espécie de relação simbiótica com aquilo que poderíamos chamar de “técnicas do eu”: as formas pelas quais nós somos capacitados, através das linguagens, dos critérios e técnicas que nos são oferecidos, para agir sobre nossos corpos, almas, pensamentos e conduta a fim de obter felicidade, sabedoria, riqueza e realização (ROSE, 1999, p. 43).

A *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando* (SIMONETTI, 2011a) traz a estruturação curricular e didática do processo de alfabetização das crianças que frequentam as turmas do 1º e 2º anos do ensino fundamental I e apresenta-se como *Proposta*, o que remete à ideia de uma liberdade subjetivada dos docentes para que possam realizar mudanças, a propósito de sua pseudoautonomia para modificar as normas prescritas e já pré-programadas.

No ítem 3, intitulado *Organização Didática da Proposta Didática para Alfabetizar Letrando* (SIMONETTI, 2011), a autora da proposta traz a seguinte consideração acerca de sua concepção de alfabetização:

Acreditamos que para alfabetizar e letrar, o(a) professor(a) precisa de um **aparelhamento didático**. Pensamos que uma proposta didática é muito mais que sua ideia ou material estruturado, porque abrange concepções que temos de aluno/aprendiz, de ensino-aprendizagem e do papel do(a) professor(a). Estamos conscientes da importância do(a) professor(a) como mediador(a), responsável pela efetivação de uma proposta didática (SIMONETTI, 2011, p. 18, grifo nosso).

Podemos analisar no excerto acima a configuração de um discurso de que a *Proposta* enfatiza a necessidade de *aparelhar* o trabalho docente. Vê-se, com isso, uma ativação de poderes para que se possa garantir a normalização das condutas dos docentes frente à tarefa alfabetizadora e, conseqüentemente, a docilidade infantil para o domínio da leitura e escrita. Verificaremos posteriormente, que nas atividades programadas do *Pacto* a existência de uma busca de padronização e normalização de como a professora deve ensinar e as regras e etapas sequenciais de como a criança deve seguir o percurso nos atos de ler e escrever.

A *Proposta* também enfatiza que sua base teórica para alfabetizar e letrar está assentada nos pressupostos teóricos da Linguística: “a Linguística como Ciência da Língua/Linguagem fundamenta teoricamente a nossa proposta didática” (p. 12) e nas contribuições da sociolinguística de Mikhail Bakhtin e na psicolinguística, através dos estudos da *Psicogênese da língua escrita* de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986). É visível no documento a ênfase dada à fundamentação teórica dos estudos da *Psicogênese da língua escrita*, tal como podemos verificar abaixo:

A psicogênese da língua escrita, como pressuposto teórico, explica o caminho que as pessoas percorrem na apropriação da língua escrita. As pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre psicogênese da língua escrita foram amplamente divulgadas no livro *Psicogênese da Língua Escrita (1986)*. Esses estudos mostram que o aprendiz, até apropriar-se do sistema alfabético, formula várias hipóteses sobre a escrita (SIMONETTI, 2011a, p. 14).

Podemos verificar que no documento do *Pacto* encontra-se presente a influência da *Psicogênese da língua escrita* de enfoque construtivista, a qual influenciou a elaboração de inúmeras propostas de alfabetização que vigoraram no Brasil desde o final da década de 80. Com isso, vê-se a presença efetiva das chamadas *pedagogias psi* (SILVA, 1999) que parecem dominar a teoria e práticas educacionais também na atualidade. Conforme aponta Costa (2011), as escolas atuais que têm como vigência as pedagogias ativistas, libertárias, libertadoras e construtivistas “vêm constituindo o campo próprio e fecundo para as novas *expertises psi*, verificando-se enormes investimentos na administração das subjetividades” (p. 271, grifo da autora).

De outro lado, Silva (1999) enfatiza que:

Programas inteiros de formação e treinamento docente utilizam uma variedade de técnicas de inspiração psicológica para “reorientar” o professorado [...]. Uma característica intrigante desse movimento é sua indiferença política: embora se pretendam, em geral, emancipatórias, libertadoras, autonomistas, críticas, revolucionárias, as pedagogias psi se adaptam facilmente a sistemas educacionais governados por sistemas políticos diversos (SILVA, 1999, p. 7).

Podemos verificar que a gestão da vida escolar nos anos iniciais do ensino fundamental está posta em foco como estratégia da biopolítica de governamentalização do estado por meio do dispositivo curricular da alfabetização, tendo em vista o governo e a produção da subjetividade docente e infantil. Vale destacar que,

No Brasil, os projetos educacionais, as reformas curriculares e os programas de treinamento e formação docente de administrações municipais [também estaduais] lideradas pelos mais diversos partidos parecem ter sido homogeneizados por mesma pedagogia que poderia chamar de psico-crítica: técnicas psi movidas por impulsos libertários (SILVA, 1999, p. 7, acréscimo nosso).

Outro elemento fundante que permeia o documento do *PPE* refere-se ao processo de alfabetização centrada nos estudos do letramento, conforme destacamos no excerto abaixo:

Acreditamos que se aprende a ler e escrever com melhor qualidade e de forma mais democrática, letrando-se e alfabetizando-se num ambiente

escolar que permita ao aprendiz ler com compreensão, com sentimento, com criação, tendo como mediador um (a) professor (a) que compreenda a não separação, as especificidades e as “facetadas” da alfabetização e do letramento, ou seja, consiga alfabetizar letrando e letrando alfabetizar. Este é o desafio: alfabetizar e letrar, com qualidade, as crianças do 1º ano do ensino fundamental do Estado da Bahia (SIMONETTI, 2011a, p. 12).

O discurso em prol do letramento remete a um ideário pedagógico que indica *a priori* um processo de alfabetização exitoso e tem o professor como corresponsável direto para garantia do sucesso. Por outro lado, fica implícita nesse discurso a desconsideração e/ou desautorização de outro tipo de prática alfabetizadora que não seja pautada na perspectiva do letramento.

Na medida em que esse discurso é cientificizado a partir dos pressupostos teóricos da linguística, sociolinguística e psicolinguística (Psicogênese da língua escrita) os materiais do *PPE* constituem um regime de verdade e atuam como um dispositivo curricular e didático que garante uma obrigatoriedade para ser aplicado em salas de aula e, conseqüentemente, assegura a normalização do ensino e do aprendizado da leitura e escrita em todas as escolas do estado da Bahia.

Além disso, os professores, ao seguirem essa lógica, operam a partir de técnicas disciplinares que garantem a subjetivação de suas práticas na constituição de sua identidade docente. Como exemplo de controle e normalização que disciplina a ação docente, localizamos no Capítulo inicial da *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando* (SIMONETTI, 2011a) as *sugestões* para o trabalho com *trava-língua* e os respectivos comandos: *convide, questione, faça, brinque, leia, trabalhe, explore*. Esse tipo de atividade será objeto de análise específica em momento posterior. No excerto abaixo, apresentamos um exemplo dessa técnica disciplinar que subliminarmente normaliza a prática alfabetizadora:

Professor(a),

O objetivo de trabalhar, didaticamente, com trava-língua é o desenvolvimento da consciência fonológica. Apresentamos 26 trava-línguas, de A a Z, para serem explorados durante o ano [...]. Sugestões: * **Convide** os alunos para brincar com trava-línguas de acordo com os comandos. Por exemplo: **leia bem rápido, devagar, juntos...** * **Questione**: o que vocês perceberam quando leram o texto bem rápido? * **Faça** coral, jogral, “bandinha”, batucada de trava-línguas. * **Brinque** com os trava-línguas em roda, em ciranda... * **Antes de começar a atividade**, *leia* em voz alta cada trava-língua para facilitar a memorização. **Leia** sobre a importância da leitura de memória no Profa. * **Trabalhe**, didaticamente, com os trava-línguas em qualquer ordem, não necessariamente nessa ordem alfabética. * **Explore** o mesmo trava-língua várias vezes, com outros comandos (SIMONETTI, 2011a, p. 30, grifos nosso).

Vê-se, portanto, como as *pedagogias psi* se inscrevem num campo de domínio da subjetividade. Mas,

A subjetividade (isto é, aquilo que caracteriza o sujeito) não existe nunca fora dos processos sociais, sobretudo de ordem discursiva, que a produzem como tal: o sujeito não “existe”: ele é aquilo que fazemos dele. Subjetividades e relações de poder não se opõem: a subjetividade é um artefato, é uma criatura, das relações de poder; ela não pode, pois, fundar uma ação contra o poder. É esse precisamente o sentido da expressão “tecnologias da subjetividade”: a subjetividade é um efeito, não uma origem. As pedagogias emancipatórias que se fundamentam no pressuposto da filosofia da consciência tomam, pois, como fonte original de oposição precisamente aquilo que deveria ser, antes de mais nada, problematizado (SILVA, 1999, p. 10).

Os discursos que se circundam os estudos científicos da alfabetização na perspectiva do letramento presentes nas atividades de leitura e escrita da proposta do *Pacto* farão parte das especificidades do escopo desta investigação, uma vez que

Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: relações históricas, de práticas muito concretas, que estão “vivas” nos discursos. Por exemplo, analisar textos oficiais [...] significará antes de tudo tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria “por trás” dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que a linguagem também é constituidora de práticas (FISCHER, 2012, p. 74).

Os discursos a que nos referimos inscrevem-se numa complexidade que lhe é peculiar, visto que,

Todo o discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito; e que este já dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um “jamais-dito”, um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio rastro (FOUCAULT, 2005, p. 28).

Eis, portanto, nosso desafio: analisar as práticas discursivas entre o dito e o inaudito, entre as tramas que se dão nos jogos de saber-poder e que silenciosamente produz as identidades e subjetividades dos sujeitos. Assim, vale colocar em movimento nossa vontade de saber sobre os discursos que estão ocultos no dispositivo curricular que atua no processo de alfabetização, neste estudo representados pelo *PPE*, uma vez que esse mesmo discurso ganha cientificidade e dita verdades pelas ciências e pedagogias *psi*. “É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos [...]. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância” (FOUCAULT, 2005, p. 28).

Mas que jogo do dito e não-dito oculta-se nas formações discursivas da *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando do Pacto*? Faz-se necessário ressaltar que as formações discursivas “estão sempre em relação com determinados campos do saber” (FISCHER, 2012, p. 78) e em nossa investigação esse campo do saber se assenta nos estudos das *pedagogias psi* com ênfase no letramento. De acordo com essa autora:

Quando falamos em discurso publicitário, discurso econômico, discurso político, discurso feminista, discurso psiquiátrico, discurso médico ou pedagógico, estamos afirmando que cada um deles compreende um conjunto de enunciados, apoiados num determinado sistema de formação ou formação discursiva: da economia, da ciência política, da medicina, da pedagogia, da psiquiatria (FISCHER, 2012, p. 78).

Feitas essas considerações, a seguir, traçamos as análises discursivas da *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando*, especificamente nas atividades de leitura e escrita que, a nosso ver, controlam, disciplinam, normalizam e produzem as subjetividades docentes e infantis.

CAPÍTULO II

2. O APRENDIZADO DA LEITURA E ESCRITA NO PACTO: NORMALIZAÇÃO, DISCIPLINA E CONTROLE NA PRODUÇÃO DAS SUBJETIVIDADES DOCENTES E INFANTIS

*O sujeito não existe. O sujeito é um efeito da linguagem.
O sujeito é um efeito do discurso. O sujeito é um efeito do texto.
[...] O sujeito é o efeito dos processos de subjetivação.
O sujeito é o efeito de um endereçamento [...].
O sujeito é uma ficção. O sujeito é um efeito.
Sandra Corazza e Tomaz Tadeu*

Este capítulo analisa como a *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando* (SIMONETTI, 2011a) exerce o controle e mecanização do processo de aprendizado da leitura e escrita. Vê-se com isso uma ativação de poderes para que se possa garantir a normalização das condutas das docentes frente à tarefa alfabetizadora e à docilidade infantil para o aprendizado da leitura e escrita. Nas atividades curriculares pré-programadas pela *Proposta* para o aprendizado da leitura e escrita das crianças das séries iniciais do ensino fundamental I (1º e 2º anos) verificaremos como são operadas a padronização e normalização de ensinar e aprender a ler e escrever.

A análise empreendida a seguir perpassa pela tomada dos enunciados discursivos do currículo e seus *olhos* de poder que produzem as subjetividades dos sujeitos envolvidos no processo educativo (crianças e professoras alfabetizadoras).

Como já vimos, o currículo atua como um dispositivo, uma linguagem, e como tal não pode ser pensado fora das relações de poder. Assim, “ao conceber um currículo como uma linguagem, nele identificamos significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, língua, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes” (CORAZZA, 2001, p. 9). Concordamos com Silva (2003) que o currículo tal como a cultura é compreendido como uma prática de significação; uma prática produtiva; uma relação social; uma relação de poder; uma prática que produz identidades sociais.

Ao buscar dar visibilidade ao dispositivo curricular na proposta de alfabetização e suas tecnologias de saber-poder para o ensino da leitura e escrita, ter-se-á o cuidado de:

- 1) Estranhá-los e, por isto, desnaturalizá-los enquanto instrumentos de uma humanizante descrição das crianças e de seus desempenhos escolares; 2) olhá-los com outros olhos, por focá-los com a lente de uma estratégica tecnologia educacional de poder, controle, regulação, normalização e

disciplinamento moral da infância-escolar; 3) enunciá-los em uma linguagem não essencializadas, mas de inspiração genealógica; 4) pensar em suas implicações para as atuais relações entre currículo, subjetividade e poder; 5) ler sua textualidade, como uma das mais discriminatórias produções culturais da biopolítica escolar; reinterrogar as evidências de seus efeitos de poder, saber e verdade para a prática curricular, as crianças e seus grupos sociais (CORAZZA, 2001, p. 23).

Mas o currículo necessita de espaços e tempos para se institucionalizar. Com efeito, a escola é uma *instituição de sequestro* (FOUCAULT, 2003) onde se estruturam as relações de saber-poder e também é o *locus* privilegiado que configura dispositivos pedagógicos e disciplinares eficientes para o governo dos sujeitos. De acordo com Bujes (2006),

Dentre os espaços disciplinares que a Modernidade criou a escola para a infância foi um dos que alcançou resultados mais relevantes, no projeto de governo das populações, por atingir um número expressivo de crianças, por ampliar sua abrangência até alcançar praticamente a sua universalização (BUJES, 2006, p. 221).

Acrescente-se a essa ideia que o processo de alfabetização constitui-se um dispositivo modelar para inculcação, enquadramento e governo do sujeito infantil nos ditames da tradição escolar moderna que têm como princípios a formação do sujeito universal, racional, autônomo, crítico e reflexivo.

Na obra *A verdade e as formas jurídicas*, fruto de um conjunto de conferências realizadas no Brasil (1975), identificamos que Foucault (2003), através de sua analítica interpretativa das relações de saber-poder, apresenta a escola como partícipe de uma *rede institucional de sequestro* que se encarrega de controlar o corpo e toda a dimensão temporal da vida dos indivíduos.

O autor analisa que nas sociedades modernas que se formam no século XIX veem-se multiplicar as instituições [dentre elas a escola] em que o tempo das pessoas se encontra controlado, mesmo não sendo efetivamente extraído em sua totalidade, para tornar-se tempo de trabalho. Destaca que “mais do que instituições estatais, é preciso dizer que existe uma rede institucional de sequestro, que é intraestatal” (FOUCAULT, 2003, p. 115) e questiona: “para que serve essa rede e essas instituições?” (idem).

Foucault (2003) caracteriza a função dessas instituições de três formas. A primeira é a extração da quase totalidade do tempo dos indivíduos; a segunda, o controle dos seus corpos em que o funcionamento das instituições de sequestro, “as fábricas feitas para produzir, os hospitais, psiquiátricos ou não, para curar, as escolas para ensinar, as prisões para punir – implica uma disciplina geral da existência que ultrapassa amplamente as finalidades”

(FOUCAULT, 2003, p. 118). E, a terceira função das *instituições de sequestro*, consiste na criação de um novo e curioso e tipo de poder, um micro-poder, polimorfo e polivalente, um poder de julgamento, poder judiciário.

Em todas as instituições, há um poder não somente econômico, mas também político. As pessoas que dirigem estas instituições delegam o direito de dar ordens, de estabelecer regulamentos, de tomar medidas, de expulsar indivíduos, aceitar outros etc. [...]. Este mesmo poder, econômico e político é também judiciário. Nestas instituições não apenas se dão ordens, se tomam decisões, não somente se garantem funções como a produção, a aprendizagem, etc., mas também se tem o direito de punir e recompensar, se tem o poder de fazer comparecer diante de instâncias de julgamento (FOUCAULT, 2003, p. 120).

Foucault (2003) continua sua análise sobre as *instituições de sequestro* ilustrando o funcionamento desse micro-poder no âmbito das instituições escolares:

O sistema escolar é também inteiramente baseado em uma espécie de poder judiciário. A todo momento se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz que é o melhor, quem é o pior. Poder judiciário que, por conseguinte se duplica, de maneira bastante arbitrária, se não se considera sua função geral, o modelo do poder judiciário. Por que, para ensinar alguma coisa alguém, se deve punir e recompensar? (p. 120-121).

A quarta característica vincula-se ao que Foucault denomina de *poder epistemológico*, o qual, segundo esse autor, atravessa os outros poderes. Para ele, o poder epistemológico é o “poder de extrair dos indivíduos um saber e extrair um saber sobre estes indivíduos submetidos ao olhar e já controlados por estes diferentes poderes” (FOUCAULT, 2003, p. 121). O autor exemplifica que na pedagogia esse controle se deu “a partir das próprias adaptações da criança às tarefas escolares, adaptações observadas e extraídas do seu comportamento para tornarem-se em seguida leis de funcionamento das instituições e forma de poder exercido sobre a criança” (idem, p. 122).

Por outro lado, vê-se que, para tais funções apresentadas acima serem cumpridas com eficiência, a maquinaria escolar e seus dispositivos, dentre eles o dispositivo curricular, dispõe de estratégias minuciosas que estruturam disciplinarmente as relações de saber-poder que são manifestadas na organização espaço-temporal da escola moderna.

Tais operadores modernos se materializam desde a espacialidade organizacional da instituição escolar à disposição dos móveis, carteiras, cadeiras e materiais pedagógicos (espacialização), aos horários (tempos) escolares prescritos nos calendários, cronogramas, períodos letivos, unidades ou ainda, no planejamento pedagógico a serem cumpridos ritualisticamente. Concordamos com Veiga-Neto (2002b) ao afirmar que os horários escolares

estão “ensinando um tipo de percepção de uso do espaço, um tipo de propriedade e abrangência simbólica do espaço, além de propiciarem uma conexão entre tempo e espaço” (p. 213).

Podemos perceber que as relações espaço-temporais também constituem o currículo e sua organização determina relações de poder, delimita ações e hierarquias no ambiente educativo onde se articulam discursos e práticas. De acordo com Veiga-Neto (2001) “o espaço não se reduz a um simples cenário onde se inscreve e atua um corpo. Muito mais do que isso, é o próprio corpo que institui e organiza o espaço, enquanto o espaço dá um ‘sentido’ ao corpo” (p. 15).

É comum ouvirmos nos discursos e diretrizes dos documentos oficiais referências à garantia de qualidade educacional na gestão dos processos de escolarização e à importância atribuída à organização dos espaços pedagógicos. No que diz respeito à alfabetização e a partir das influências das *pedagogias psi*, esse discurso remete à “organização de um espaço alfabetizador” acolhedor e que possibilite múltiplas interações dos sujeitos aprendizes com as tarefas educativas, em especial do aprendizado da leitura e escrita (linguagens dominantes nos anos iniciais de escolarização das crianças). Mas que espaço seria esse? Qual função assumem os materiais didáticos quando são dispostos no chamado “espaço alfabetizador”?

Os espaços educativos representam nossas maneiras de pensar e de viver, portanto, não são estruturas neutras, mas revelam discursos e práticas que estão impregnadas de significados e símbolos que transmitem conteúdos, ritualizam ações, impõem regras, constroem estereótipos religiosos, culturais, étnicos e estéticos, controlam os tempos de trabalhar, brincar e aprender, ou seja, controla as relações de saber e poder.

Rocha (2004) considera o espaço escolar como um dos elementos do currículo e enfatiza que

O espaço escolar seja ele edificado ou não, aberto ou fechado, amplo ou mínimo, com funções e lógicas específicas (ou não), que permite ou não movimentos de ocupação e limitação, que institui práticas ou sequer as permite. Mais do que isto: espaço de produção e reprodução de saber (e poder) na medida em que, ao ser convencionalmente considerado como (senão o único, um dos) local privilegiado e legitimado de concentração do saber (visto como) cientificamente organizado, delimita usos, provoca rupturas, mantém hierarquias, disciplina, controla, vigia e produz subjetividades (p. 118-119).

Assim, percebemos que a organização espacial e temporal na escola cumpre um papel importante para efetivação do poder disciplinar, controle dos corpos e dos saberes, e o dispositivo curricular configura-se como elemento central para elaboração de estratégias de governamento no âmbito educacional.

Ao analisarmos a *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando* (SIMONETTI, 2011a) e a estruturação dos tempos (e simbolicamente o uso do espaço alfabetizador), para garantir sua *eficiência* pedagógica, a *Proposta* normatiza a experiência alfabetizadora numa relação espaço-temporal que se materializa em *Rotinas Didáticas* e nos chamados *Tempos de Alfabetizar Letrando*, conforme justificativa presente no documento e apresentada abaixo:

Organizamos uma rotina didática para viabilizar, na prática do(a) professor(a), a nossa proposta para alfabetizar letrando. Decidimos organizar as atividades para alfabetizar e letrar em três momentos distintos que condizem com a fundamentação teórica da proposta: tempo para gostar de ler, tempo de leitura e oralidade e tempo de aquisição da escrita (SIMONETTI, 2011, p. 24).

Podemos inferir que a organização de *rotinas didáticas* e a delimitação e fixação de *tempos de ensinar e aprender* a alfabetizar conduz sub-repticiamente a um modelo disciplinar para o aprendizado da leitura e escrita. Vê-se aqui a retomada da divisão e espacialização temporal dos saberes que vai dispendo ordenações minuciosas que objetivam a prática alfabetizadora e, conseqüentemente, conduz e subjetiva os sujeitos envolvidos no processo educativo, atuando na docilização dos corpos e mentes de crianças e professoras durante o processo de aprendizado da leitura e escrita.

Portanto, o currículo é linguagem. Se a linguagem nos constitui e está nas redes das relações de saber-poder, o currículo para alfabetização constituirá os modos de subjetivação dos sujeitos e o infantil é um dos alvos dessa operação. Conforme destaca Corazza,

O infantil é uma das várias subjetividades diagramatizadas por nossos currículos, de maneira que sua subjetivação se transforma em sujeição, nos dois modos de assujeitamento foucaultiano: 1º) sujeito aos outros, pelo controle e pela dependência, com todos os procedimentos de individuação que o poder disciplinar instaura, atingindo a interioridade daqueles que ele chama “seus sujeitos”; 2º) sujeito a si mesmo e apegado à própria identidade, mediante a consciência e o conhecimento de si, com todas as técnicas das ciências humanas e morais que formam “um saber do sujeito” (CORAZZA, 2001, p. 65).

A seguir, apresentamos no Quadro 1 a disposição espacializada dos tempos-espços de *alfabetizar letrando* postos na *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando* (SIMONETTI, 2011a) como *Sugestão de rotina didática* para as professoras alfabetizadoras:

Quadro 1. Distribuição Espaço-Temporal para Alfabetizar Letrando

| TEMPO DE ALBETIZAR LETRANDO | SEGUNDA-FEIRA | TERÇA-FEIRA | QUARTA-FEIRA | QUINTA-FEIRA | SEXTA-FEIRA |
|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| TEMPO PARA GOSTAR DE LER | Roda literária |
| RODA DE LEITURA E ORALIDADE | Livro de leitura, cartazes ou fichas |
| LENDO E COMPREENDENDO | Atividades do caderno travas línguas | Atividade do caderno 1º dia | Atividade do caderno 2º dia | Atividade do caderno 3º dia | Jogos com as cartelas e fichas |
| TEMPO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA | Atividades do caderno travas línguas | Atividade do caderno 1º dia | Atividade do caderno 2º dia | Atividade do caderno 3º dia | Jogos com as cartelas e fichas |
| ESCREVENDO DO SEU JEITO | Atividades do caderno travas línguas | Atividade do caderno 1º dia | Atividade do caderno 2º dia | Atividade do caderno 3º dia | Jogos com as cartelas e fichas |

Sugestão de uma Rotina Didática. In: Simonetti (2011, p. 25).

A partir do quadro acima, podemos inferir que a *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando* fragmenta o processo ensino-aprendizado da leitura e escrita, reduzindo-o a tempos estanques e fixos que coloca a criança e as docentes num duplo aprisionamento: primeiro, seguir e cumprir a rotina didática a partir da disposição sequencial e inflexível dos conteúdos, o que permite de forma simbolicamente espacializada o controle minucioso do corpo. E, em segundo lugar, o fracionamento do tempo mantém sob vigilância e disciplina as crianças tendo em vista a docilização dos corpos e a subjetivação infantil.

De acordo com Veiga-Neto (2001),

O tempo a que o corpo se submete – que se transforma em tempo subjetivo, ou, ainda melhor, em tempo subjetivado – deve ser também fracionado, fragmentado, microscopizado. No âmbito escolar e microscópico, isso é feito de uma maneira muito eficiente pelos horários os quais, além da repartição, ainda possibilitam tanto o controle minucioso e sem desperdícios sobre as ações quanto a repetição cíclica dessas ações [...]. O tempo subjetivado [...] permite tanto um controle minucioso sobre os movimentos do corpo quanto uma mais eficiente articulação entre esse corpo e os objetos que o circundam (p. 16-17).

Vejamos a seguir as proposições e objetivos didáticos que são apresentados como *sugestão* para a professora alfabetizadora:

TEMPO PARA GOSTAR DE LER: o principal objetivo didático desse momento é a leitura. Acreditamos que a finalidade do letramento, na escola é possibilitar aos alunos práticas de leitura e de escrita com sentido e significado [...]. Exige a mediação e a intencionalidade didática do(a) professor(a), como, por exemplo, proporcionar a interação constante e significativa dos alunos com os diferentes suportes e gêneros textuais nas práticas de leitura e oralidade. Esse momento da rotina, como o próprio nome está dizendo, é para o aluno gostar de ler, ler por prazer, ler o que quiser para desenvolver o hábito de leitura (SIMONETTI, 2011a, p. 24).

Mas qual prazer de leitura pode ser desenvolvido com rotinas e tempos estanques? Como as crianças podem apreender o gosto pela leitura e escrita quando são impelidas disciplinarmente à leitura de textos pré-programados pela proposta didática a serem operados pelas professoras alfabetizadoras?

Em nosso entendimento a leitura deve ser pensada na escola numa perspectiva mais ampla de formação do sujeito infantil e não se reduzir a tempos estanques para aquisição de conhecimentos e/ou modelos prescritos de exercícios alfabetizadores. O processo de governamento do infantil que se dá nas relações espaço-temporais da escola e institucionalizado pelo currículo, ao silenciar as vozes infantis, sutilmente, produz uma criança passiva e, sobretudo, rotiniza a ação pedagógica alfabetizadora. Por que não ouvir e extrair das vozes das crianças as suas potenciais experiências? Por que não escutar da criança: como, e o que ela quer ler? Talvez o aprendizado da leitura e da escrita na perspectiva da criança oportunizasse horizontes formativos mais dinâmicos e prazerosos.

Para justificar teoricamente a apropriação dos conhecimentos da primeira etapa (1º e 2º mês) da *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando* (SIMONETTI, 2011a), os quais estão associados ao *Tempo para gostar de ler* e ao tempo *Roda de leitura e oralidade*, a autora apresenta as seguintes diretrizes a serem seguidas pelas docentes²⁶ alfabetizadoras:

O que você professor (a) precisa ler e estudar para desenvolver com competência teórica as atividades da primeira etapa: 1. Leia no Profa [Programa de Formação de Professores Alfabetizadores do Ministério da Educação]: sobre as hipóteses da criança na construção da escrita; sobre a importância do nome como modelo estável; sobre a psicogênese da escrita; 2. Assista aos DVDs do Profa, em especial as seguintes temáticas: Construção da escrita e Construção da Escrita: Primeiros Passos (disco 1); Escrever para Aprender (disco 2); o Nome Próprio e os Próprios Nomes (disco 3); Textos Que se Sabe de Cor (disco 4); 3. Leia no fascículo 4 do Pró-Letramento o texto: A contribuição da Leitura na Formação Linguística do Aluno e na sua Constituição como Sujeito Leitor; 4. Leia o livro *Escrever e Ler: como as Crianças Aprendem e como o Professor Pode Ensiná-las a Escrever e a Ler*. Vol. I (SIMONETTI, 2011a, p. 44).

²⁶ Optamos em utilizar as palavras “docentes alfabetizadoras” ou “professoras alfabetizadoras” no feminino, pelo motivo da expressiva representatividade numérica das mulheres que atuam nessa etapa de ensino.

É interessante, analisar no excerto acima a constituição de um discurso que funciona no interior do dispositivo curricular que implica enunciados de como *ler e estudar para desenvolver com competência teórica*, o que remete à produção de uma verdade sobre uma ação alfabetizadora eficiente e de sucesso ao seguir determinados passos.

De acordo com Larrosa (2010) o funcionamento do discurso “é inseparável dos dispositivos materiais nos quais se produz, da estrutura e do funcionamento das práticas sociais nas quais se fala e se faz falar, e nas quais se fazem coisas com o que se diz e se faz dizer” (p. 67). Daí que, os enunciados presentes nesse discurso sobre as etapas a serem seguidas na alfabetização constitui, simultaneamente, tanto a subjetividade docente (sujeito da enunciação) quanto da criança e sua aprendizagem da leitura e escrita (objetos da enunciação).

No quadro apresentado acima (Quadro 1), verificamos também que há uma disposição espacializada dos conteúdos/atividades distribuídos nos respectivos dias da semana (de segunda a sexta-feira) e nos tempos específicos (tempo para gostar de ler, roda de leitura e oralidade, lendo e compreendendo, tempo de aquisição da escrita e escrevendo do seu jeito).

Ao se constituir como dispositivo, o currículo opera minuciosamente sobre a maquinaria escolar e institui-se como um “estruturante disciplinar” (VEIGA-NETO, 2002b). Conforme aponta esse autor,

Quase sempre, os horários escolares são registrados numa matriz em que se combinam dias da semana, horas e atividades (aulas, intervalos, recreios, refeições etc.). Essa matriz espacializa um tempo que se desenrolará, se desenrola ou se desenrolou, respectivamente, no futuro, no presente ou no passado. Tal matriz particulariza um lugar a partir de um espaço abstrato e mais amplo, ou seja, ela localiza o espaço ou, se quisermos, uma porção do espaço. Além dessa separação entre espaço e lugar, a matriz traz o tempo para o espaço, isto é, ela coloca, num espaço específico – num lugar -, atividades que transcorrem temporalmente (VEIGA-NETO, 2002b, p. 213-214).

Vê-se, portanto, que o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita é submetido às regras didáticas e espacializações temporais do discurso pedagógico oficial, o qual fabrica e gerencia as subjetividades docentes e infantis. Entretanto, é preciso pensar a leitura numa perspectiva mais ampla de formação, o que

Implica pensá-la como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor: não somente como o que o leitor sabe, mas com o que ele é. Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma, ou nos transforma), com algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos. A leitura, portanto, não é somente um passatempo, um mecanismo de

evasão do mundo real e do eu real. E não se reduz tampouco a um meio para adquirir conhecimentos (LARROSA, 2003, p. 25-26).

A *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando* também faz referência ao *Tempo de Leitura e Oralidade* e destaca que,

O principal objetivo didático desse momento é a aquisição da leitura e o desenvolvimento da fala, ambos com compreensão: a compreensão do que se lê, do que se fala; a produção oral de textos; a relação do texto escrito com oralidade; o desenvolvimento da consciência fonológica; a pronúncia das palavras; a reflexão do vocabulário; a apropriação e o reconhecimento de diferentes gêneros textuais (SIMONETTI, 2011a, p. 24).

Para além de uma definição espaço-temporal para a alfabetização das crianças, os *tempos* designam uma concepção de disposição disciplinar que normatiza e normaliza a ação das professoras alfabetizadoras tanto do ponto de vista cronológico quanto epistemológico. Assim, a pedagogia impõe seu discurso e ritualiza os atos de ensino e aprendizado da leitura e escrita. Segundo Larrosa,

O discurso pedagógico dá a ler, estabelece o modo de leitura, tutela a leitura e a avalia. Ou dito de outra maneira, seleciona o texto, determina a relação legítima com o texto, controla essa relação e determina hierarquicamente o valor de cada uma das realizações concretas da leitura. O discurso pedagógico dogmático, aquele que se apropria do texto para a demonstração de uma tese ou para imposição de uma regra de ação, deve assegurar a univocidade do sentido e, para isso, deve ‘programar’, de alguma maneira, a atividade do leitor (LARROSA, 2004, p. 130).

Podemos verificar no excerto abaixo como se materializa a concepção *Tempo* do trabalho com a escrita na *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando*:

TEMPO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA: o principal objetivo didático desse momento é a apropriação do sistema alfabético, ou seja, o(a) professor(a) vai realizar as atividades de escrita propostas no caderno do aluno. É importante dizer que a leitura, a oralidade e compreensão do aluno são fundamentais nesse momento, pois caminham juntos no processo de aprendizagem, embora ler e escrever apresentem suas especificidades de aprendizagem (SIMONETTI, 2011, p. 24).

Na proposta acima verificamos que no *Tempo de aquisição da escrita* “o(a) professor(a) vai realizar as atividades de escrita propostas no caderno do aluno”, assim, nesse processo de aprendizagem a “escrita cerceia o desejo, [e] não é mais o desejo livre da criança que se expressa através da escrita, a escrita não é mais o reflexo do desejo da criança, a escrita

torna-se produto de um direcionamento, de um desejo de produção e (re) produção do mundo adulto (DINIS, 2006, p. 116, acréscimo nosso).

Observa-se, portanto, a produção de um discurso sobre a alfabetização pautado em tempos e espaços que configuram como uma *ordem científica* a ser seguida pelas docentes. Essa estratégia discursiva produz significados sobre a tarefa alfabetizadora, uma vez que,

Os calendários, cronogramas e horários escolares funcionam, ao mesmo tempo, como espacializadores do tempo e como espacializadores epistemológicos; eles conformam (especialmente) nossa percepção sobre o tempo e nosso entendimento sobre os nossos próprios saberes, além de conformarem os usos que fazemos de ambos – tempo e saberes. Nesse sentido, eles nos disciplinam, ordenando as ações dos nossos corpos – onde deveremos estar, fazendo o quê, em que momento, com quem. Além disso – e mais sutilmente – eles nos ensinam a ver o mundo como um mundo disciplinar; nesse caso, vale dizer: tanto um mundo cujos corpos e ações são ou devem ser (naturalmente) disciplinares, quanto um mundo cujos saberes são ou devem ser (naturalmente) disciplinares (VEIGA-NETO, 2002b, p. 214).

Diante destas reflexões podemos notar que a infância não pode se resumir a uma questão cronológica, de duração, etapas evolutivas (tal como já foi posto pelos aportes da Psicologia do Desenvolvimento), pois “no reino infantil, que é o tempo, não há sucessão nem consecutividade, mas uma intensidade da duração” (KOHAN, 2011, p. 3) e o tempo da infância irrompe nossa concepção moderna de tempo. Assim,

O tempo da vida não é apenas questão de movimento numerado e que esse outro modo de ser temporal pode ser pensado como um modo de ser infantil, de criança. Se uma lógica temporal – a de *chronos* – segue os números, outra – a de *aión* – brinca com os números e infantiliza o movimento [...]. A infância não é apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado que tem como marca uma intensidade (KOHAN, 2011, p. 3).

Outro elemento discursivo importante para o escopo analítico desta investigação centra-se nos pressupostos teóricos que fundamentam a *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando* (SIMONETTI, 2011a), a qual dá ênfase ao discurso construtivista como fundante de uma concepção de alfabetização exitosa com base na *Psicogênese da língua escrita*.

As descobertas de Ferreiro e Teberosky continuam sendo fundamentais para o professor (a) compreender e interpretar o que e como as crianças pensam sobre a escrita; isto é, apropriar-se das hipóteses dos aprendizes sobre a escrita. A psicogênese da escrita oferece pistas importantíssimas para a ação didática do (a) professor (a) ao mostrar teoricamente que alfabetizar é um processo de construção conceitual que se desenvolve, simultaneamente dentro e fora da sala de aula e que o aprendizado do sistema da escrita não se

reduz à codificação e à decodificação da relação grafema-fonema (SIMONETTI, 2011a, p. 14).

É perceptível no excerto acima a justificativa da *Proposta* sob a égide do discurso científico da *Psicogênese da língua escrita*, o qual se constituirá como um regime de verdade que é passado aos docentes como legitimação de uma teoria de prestígio científico. Desse modo,

A partir de sua constituição como uma pedagogia “científica” [...] tudo o mais pode, então, ser confinado e condenado à condição de “pré-científico”, a ponto de não se fazer distinção entre os diferentes métodos de alfabetização, qualificando-os a todos, indiferentemente, como “tradicionais”. Criam-se assim as condições para se reduzir a oposição a uma forma binária, bem ao gosto do pensamento moderno, na qual o não tradicional (o novo, o “científico” o “verdadeiro”) se opõe ao tradicional (o velho, o superado, o “não científico”). Ao constituir o discurso da alfabetização, o binarismo “alfabetização construtivista/alfabetização tradicional” permite que a primeira se defina e se afirme em oposição à segunda, num exercício de comparação cujo objetivo é desqualificar o outro termo da relação (MARZOLA, 2004, p. 105).

Portanto, é através desse jogo discursivo que são produzidos na e pela *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando* os discursos pedagógicos sobre alfabetização e as práticas de controle, normalização que conduz o governo de docentes e infantis no aprendizado da leitura e escrita. A *Proposta* individualiza as crianças e a *Psicogênese* confirma a ideia de que o método científico valida as verdades produzidas sobre o processo de alfabetização, como podemos verificar na consolidação da metodologia construtivista no ensino da leitura e escrita.

A seguir, problematizamos como as práticas discursivas sobre alfabetização são instituídas pela *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando* e estruturam um modelo de ensino da leitura e escrita, através de um conjunto de atividades e objetivos didáticos predeterminados, que concorrem para a produção das subjetividades docentes e infantis.

Nessa tarefa traçaremos inicialmente uma revisão do terceiro domínio da obra de Foucault que trata do *ser-consigo*, tendo em vista compreender os conceitos de *tecnologias do eu* e os *modos de subjetivação*. Em seguida, selecionamos um conjunto de atividades de leitura e escrita *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando* para desenvolvimento da análise do referido documento, com objetivo de desvelar os discursos presentes nas entrelinhas dos textos e os modos de subjetivação que garantem o governo do eu.

Com base nessa operação analítica, nosso entendimento é de que as práticas pedagógicas de leitura e escrita pré-programadas no dispositivo curricular da alfabetização da

Proposta do Pacto constroem e/ou modificam as experiências que os sujeitos têm de si e, por isso, denotam como se fabricam as subjetividades das professoras alfabetizadoras e das crianças aprendizes com vistas ao *domínio* da leitura e escrita.

2.1 O governo da leitura e escrita: *tecnologias do eu em ação*

A educação como relação com a infância consiste, talvez essencialmente, em dar a palavra, em dar a possibilidade de que a criança, que não fala, tome a palavra.
Jorge Larrosa

Na obra *Foucault*, Deleuze (2005) descreve Michel Foucault como *um novo arquivista* e *um novo cartógrafo* que “nunca encarou a escritura como um objetivo, como um fim. É exatamente isso que faz dele um grande escritor, que coloca no que escreve uma alegria cada vez maior, um riso cada vez mais evidente” (p. 33) e, mais adiante, enfatiza que “Foucault sempre soube pintar quadros maravilhosos como fundo de suas análises” (idem).

A vasta produção intelectual, científica e filosófica de Foucault que transita nas diversas áreas de conhecimento (Filosofia, História, Sociologia, Direito, Medicina, Linguagem etc.) dificultou aos seus especialistas a definição epistemológica concisa de uma cronologia que fixasse classificações ou periodizações da sua produção acadêmica. Localizamos em Fischer (2012) e Veiga-Neto (2005) problematizações sobre tais tentativas. Fischer (2012) organiza a produção foucaultiana nominando-a de *Sobre os tempos de Foucault*, destacando como primeiro, o *Foucault arqueólogo*; segundo, o *genealogista*; e, o terceiro, da *ética foucaultiana*, na qual se desenvolvem os estudos sobre as tecnologias do eu, as relações consigo e as formas de subjetivação.

De outro lado, Veiga-Neto (2005) aponta que “a maior parte dos especialistas costuma falar em três fases ou etapas, conhecidas pelas denominações de *arqueologia*, *genealogia* e *ética*. Trata-se de uma sistematização que combina os critérios metodológico e cronológico” (VEIGA-NETO, 2005, p. 41).

No entanto, esse autor ao invés de falar sobre fases, tempos ou etapas, considera melhor a utilização da expressão *domínios foucaultianos*. Para ele, são “os três domínios em

que se movimenta a obra de Foucault: os domínios do *ser-saber*²⁷, do *ser-poder*²⁸ e do *ser-consigo*²⁹” (VEIGA-NETO, 2005, p. 49).

Antes de passarmos à operação analítica em torno de nosso objeto investigativo, torna-se necessário diagramar as categorias conceituais do terceiro domínio foucaultiano, o *ser-consigo* (VEIGA-NETO, 2005), para posteriormente tecermos as análises da *Proposta Didática* em questão. Assim, problematizamos: O que se constitui como subjetividade em Foucault? O que significa tecnologias do eu? Quais processos de objetivação/subjetivação são operados para garantir o governo de si e dos outros?

O terceiro domínio (*ser-consigo*) é o tema da subjetivação, o qual posteriormente servirá de referencial para análise investigativa proposta neste estudo. Conforme indica Deleuze (1992b) “quando Foucault chega ao tema final da ‘subjetivação’, esta consiste essencialmente na invenção de novas possibilidades de vida” (p. 119, grifo do autor). Esse autor também destaca que o pensamento de Foucault é feito de dimensões e se constrói segundo sua necessidade criadora. É válido o entendimento da questão proposta por Deleuze para compreensão da transição do pensamento foucaultiano:

Por que Foucault passa do saber ao poder? É possível responder, desde que se entenda que essa passagem não é apenas uma mudança de tema. Foucault parte de uma concepção original que ele se faz do saber, para inventar uma nova concepção do poder. O mesmo acontece, e com mais razão, no caso do “sujeito”: ele precisará de anos de silêncio para chegar, nos seus últimos livros, a essa terceira dimensão (DELEUZE, 1992b, p. 120).

No entendimento de Fischer (2012) “a questão do sujeito na obra de Foucault vai muito além do lugar-comum lido em alguns de seus críticos apressados, de que ele teria decretado a ‘morte do sujeito’ ou a ‘morte do homem’ ” (p. 53). De acordo com Castro,

²⁷ Veiga-Neto (2005) destaca que são as obras *As palavras e as coisas* e *A arqueologia do saber* que melhor definem o primeiro domínio da ontologia foucaultiana. Na primeira obra Foucault vai se ocupar com uma arqueologia dos saberes e, na segunda, explica “detalhadamente como colocou a arqueologia em funcionamento para descobrir como nos tornamos, na Modernidade, o que somos como sujeitos de conhecimento e como assujeitados ao conhecimento [...]. O sujeito não é um produtor, mas é produzido no interior de saberes” (p. 52-53).

²⁸ Nesse domínio Foucault “coloca toda a ênfase na busca do entendimento acerca dos processos pelos quais os indivíduos se tornam sujeitos como resultado de um intrincado processo de objetivação que se dá no interior das redes de poderes, que os capturam, dividem, classificam” (VEIGA-NETO, 2005, p. 65).

²⁹ Segundo Veiga-Neto (2005) Foucault estabelece sua ontologia do *ser-consigo* “a partir dos últimos anos da década de 1970 em entrevistas e conferências que culminam com a publicação do segundo e terceiro volumes da *História da Sexualidade* [...]. O projeto inicial previa a publicação de seis volumes, nos quais o filósofo pretendia traçar a genealogia da ética ocidental, investigando como se dá a relação de cada um consigo próprio – e, no caso, com o próprio sexo ou, talvez melhor, por intermédio do próprio sexo – e, a partir daí, como se constitui e emerge sua subjetividade” (p. 95).

Seja quando se trate da experiência da loucura, do nascimento da clínica, da arqueologia das ciências humanas, da história do castigo, das disciplinas ou da sexualidade, a preocupação geral de Foucault foi a problemática do sujeito [...]. Para compreender a evolução da problemática do sujeito há que ter presente que, antes de tudo, se trata de uma abordagem histórica da questão da subjetividade (CASTRO, 2009, p. 407).

A partir das indagações acima questionamos: o que seria falar de sujeito na obra de Michel Foucault? Para compreender o projeto de Foucault sobre o tema do sujeito³⁰ é válido retomar suas ideias apresentadas em um dos seus cursos no Collège de France, intitulado *Subjetividade e verdade (1980-1981)*, e publicado no Resumo dos Cursos do Collège de France. Nesse curso, o autor orienta suas investigações a partir das seguintes problematizações:

Como um sujeito foi estabelecido, em diferentes momentos e em diferentes contextos institucionais, como objeto de conhecimento possível, desejável ou até mesmo indispensável? Como a experiência que se pode fazer de si mesmo, e o saber que deles formamos, foram organizados através de alguns esquemas? Como esses esquemas foram definidos, valorizados, recomendados, impostos? (FOUCAULT, 1997, p. 109).

Na interpretação de Fischer (2012) sobre o conceito de sujeito na obra foucaultiana, a autora destaca que

Foucault usa ‘sujeito’ no estrito sentido etimológico da palavra. Em latim, a palavra é *sub-iectus* ou *subjectus* e denota aquilo ou aquele que é “colocado por baixo”, o mesmo que “súdito”. No ensaio sobre a relação entre sujeito e poder – “*Porquoi étudier Le pouvoir: La question du sujet*”, ele é bem claro: “Há dois sentidos da palavra ‘sujeito’: sujeito submetido ao outro, através do controle e da dependência, e sujeito preso à sua própria identidade, através da consciência ou do conhecimento de si. Em ambos os casos essa palavra sugere uma forma de poder que subjuga e assujeita (FISCHER, 2012, p. 55).

Já as *Conversações* deleuzianas sobre a obra de Foucault trazem importantes reflexões para compreensão do caráter multifacetado sobre sua ideia de sujeito. Deleuze analisa que

Foucault não emprega a palavra sujeito como pessoa ou forma de identidade, mas os termos “subjetivação”, no sentido de processo e “Si”, no sentido de relação (relação de si). E do que se trata? Trata-se de uma relação de força consigo (ao passo que o poder era a relação de força com outras forças). Trata-se de uma “dobra” da força. Segundo a maneira de dobrar a linha de força, trata-se da constituição de modos de existência, ou da invenção de

³⁰ A nossa intenção nesse estudo não foi desenvolver uma revisão teórica sobre a temática do *sujeito* presente em várias obras de Foucault (tais como: *As palavras e as coisas*, *Arqueologia do Saber*, *Os anormais*, *História da Loucura*, *Vigiar e Punir*, *História da Sexualidade I, II e II – A vontade de saber*, *O uso dos prazeres* e *O cuidado de si*, dentre outros), mas destacar suas principais noções e conceitos, especificamente no que se refere às tecnologias do eu e aos modos de subjetivação.

possibilidades de vida que também dizem respeito à morte, a nossas relações com a morte: não a existência como sujeito, mas como obra de arte. Trata-se de inventar modos de existência, segundo regras facultativas, capazes de resistir ao poder bem como se furta ao saber, mesmo se o saber tenta penetrá-los e o poder tenta apropriar-se deles (DELEUZE, 1992b, p. 120-121).

Retomamos a obra *Vocabulário de Foucault*, na qual Castro (2009), ao analisar o verbete *subjetivação*, destaca que “Foucault é conduzido a uma história das práticas nas quais o sujeito aparece não como instância de fundação, mas como efeito de uma constituição. Os modos de subjetivação são, precisamente, as práticas de constituição de sujeito” (CASTRO, 2009, p. 408). De acordo com Deleuze (2005) “a ideia fundamental de Foucault é a de uma dimensão da subjetividade que deriva do poder e do saber, mas que não depende deles” (p. 109). Em síntese, podem-se distinguir dois sentidos da expressão *modos de subjetivação* na obra de Foucault:

No primeiro sentido, Foucault fala dos modos de subjetivação como determinação relação de conhecimento e de poder. Com efeito, os modos de subjetivação e de objetivação não são independentes uns dos outros; seu desenvolvimento é mútuo [...]. Trata-se de uma história dos jogos de verdade nos quais o sujeito, enquanto sujeito, pode converter-se em objeto de conhecimento [...]. [No segundo sentido], as “formas de atividade sobre si mesmo” [...], as técnicas e os procedimentos mediante os quais se elabora essa relação, os exercícios sobre os quais o sujeito se constitui como objeto de conhecimento, as práticas que permitem ao sujeito transformar seu próprio ser (CASTRO, 2009, p. 408-409, acréscimo nosso).

Mas qual caminho é percorrido por Foucault para estruturar suas investigações sobre os modos de subjetivação do sujeito? Para ele,

O fio condutor que parece ser o mais útil, nesse caso, é constituído por aquilo que poderia se chamar de “técnicas de si”, isto é, os procedimentos que, sem dúvida, existem em toda a civilização, pressupostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isso graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento de si por si. Em suma, trata-se de recolocar o imperativo do “conhecer-se a si mesmo”, que nos parece tão característico de nossa civilização, na interrogação mais ampla e que lhe serve de contexto mais ou menos explícito: que fazer de si mesmo? Que trabalho operar sobre si? Como “se governar”, exercendo ações onde se é o objetivo dessas ações, o domínio em que elas se aplicam, o instrumento ao qual podem recorrer e o sujeito que age? (FOUCAULT, 1997, p. 109-110).

Ao falar sobre as *técnicas de si* Foucault remete ao domínio *ser-consigo*, isto é, ao plano ético. A intenção inicial de Foucault era centrar seus estudos em torno da sexualidade. No volume 2 da História da Sexualidade (*O uso dos prazeres*), Foucault (2006b) reflete que

“gostaria, inicialmente, de me deter na noção cotidiana e tão recente de ‘sexualidade’: tomar distanciamento em relação a ela, contornar sua evidência familiar, analisar o contexto teórico e prático ao qual está” (p. 9) e enfatiza que “o projeto era, portanto, o de uma história da sexualidade enquanto experiência – se entendemos por experiência a correlação numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade” (FOUCAULT, 2006b, p. 10).

Em seguida Foucault (2006b) assume que “um deslocamento teórico” o levou a pensar:

Sobre as formas de práticas discursivas que articulavam o saber. E foi preciso também um deslocamento teórico para analisar o que frequentemente se descreve como manifestações do “poder”: ele me levava a interrogar-me, sobretudo, sobre as relações múltiplas, as estratégias abertas e as técnicas racionais que articulam o exercício dos poderes. Parecia agora que seria preciso empreender um terceiro deslocamento a fim de analisar o que é designado como “o sujeito”; convinha pesquisar quais são as formas e as modalidades da relação consigo através das quais o indivíduo se constitui e se reconhece como sujeito [...]; estudar os jogos de verdade na relação de si para si e a constituição de si mesmo como sujeito, tomando como espaço de referência e campo de investigação aquilo que poderia chamar-se “história do homem de desejo” (FOUCAULT, 2006b, p. 11).

Para operar a investigação sobre sexualidade Foucault recentra suas discussões desde a Antiguidade clássica até os primeiros séculos do cristianismo, e retrata o seu percurso e problematizações nos volumes II (*O uso dos prazeres*) e III (*O cuidado de si*) de História da Sexualidade (FOUCAULT, 2006b; 2009)³¹. A orientação dos seus estudos se deu a partir das seguintes questões:

Por que o comportamento sexual, as atividades e os prazeres a ele relacionados são objeto de uma preocupação moral? Por que esse cuidado ético que, pelo menos em certos momentos, em certas sociedades ou em certos grupos, parece mais importante do que a atenção moral que se presta a outros campos, não obstante essenciais na vida individual ou coletiva, como as condutas alimentares ou a realização dos deveres cívicos? [...]. Por que esse cuidado ético tão insistente, apesar de variável em suas formas e em sua intensidade? (FOUCAULT, 2006b, p. 14).

Ao falar do plano ético (domínio *ser-consigo*), Veiga-Neto (2005) argumenta que, a “essa relação de si para consigo mesmo, ou seja, como cada um se vê a si mesmo – só pode ser colocada em movimento como um dos elementos de uma ontologia que, por sua vez, já

³¹ Foucault (2006b) destaca que “o papel desses textos era o de serem operadores que permitiam aos indivíduos interrogar-se sobre sua própria conduta, velar por ela, formá-la e conformar-se, eles próprios, como sujeito ético, em suma, eles participam de uma função ‘etopoética’, para transpor uma expressão que se encontra em Plutarco” (p. 16).

pressupõe os outros dois eixos – do ‘ser-saber’ e o do ‘ser-poder’ – operando simultaneamente” (p. 98-99).

De acordo com esse autor,

Colocado no espaço projetado pelos três eixos [ser-saber, ser-poder e ser-consigo], o sujeito é um produto, ao mesmo tempo, dos saberes, dos poderes e da ética. Mas como essa produção do sujeito não é mecânica, causal, não se pode pensar nos elementos que constituem os três eixos operando independentemente entre si (VEIGA-NETO, 2005, p. 99).

Portanto, podemos verificar que é nesse terceiro domínio (*ser-consigo*) que Foucault ancora de forma coerente suas proposições sobre os modos de subjetivação e, de forma crítica, apresenta as formas de sujeição do homem que, através de estratégias de saber-poder, criam-se dispositivos, *tecnologias* nos quais enleam-se os sujeitos em ações que impelem sua própria subjetividade.

Para compreensão conceitual de *tecnologias de si* ou *tecnologias do eu*, são válidas as contribuições de Foucault (1990) nos estudos realizados na obra *Tecnologias del yo y otros textos afines*, na qual o autor destaca que:

A modo de contextualização devemos compreender que existem quatro tipos principais destas “tecnologias”, e que cada uma delas representa uma matriz da razão prática: 1) tecnologias de produção, que nos permitem produzir, transformar ou manipular coisas; 2) tecnologias de sistemas de signos, que nos permitem utilizar signos, sentidos, símbolos ou significações; 3) tecnologias de poder, que determinam a conduta dos indivíduos, os submetem a certos tipos de fins ou de dominação, e consistem em uma objetivação do sujeito; 4) **tecnologias do eu**, que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmo com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, imortalidade (FOUCAULT, 1990, p. 48, tradução e grifo nosso).

Portanto, é nesse terceiro domínio foucaultiano (*ser-consigo*), nas *tecnologias do eu*, que centraremos as análises do nosso objeto investigativo, tendo em vista compreender como o dispositivo curricular da alfabetização manifesto nas atividades de leitura e escrita presentes na *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando* (SIMONETTI, 2011a) operam para garantir o governo e a produção da subjetividade docente e infantil.

Entendemos que o currículo não apenas apresenta conteúdos, mas constrói discursos, produz significados e os sujeitos. A partir das atividades de leitura e escrita prescritas na *Proposta Didática*:

Precisamos perguntar, como, hoje, se produzem e como entram em circulação não só técnicas de transformar a si mesmos, mas todo um conjunto de textos relacionados com a constituição de “discursos de verdade” sobre “si”, ou seja, sobre as complexas relações entre sujeito e verdade (FISCHER, 2012, p. 114).

As análises a serem empreendidas centrar-se-ão nas atividades³² de leitura e escrita prescritas no documento e seu caráter discursivo, tendo em vista problematizar como, nesse jogo, as *tecnologias do eu* se articulam para produzir determinados modos de ser da alfabetizadora de crianças e, de como em tais atividades circulam discursos que podem estar conectados com os processos de subjetivação tanto docentes quanto infantis.

A seguir apresentamos no excerto abaixo uma Rotina Didática presente na *Proposta* (1ª Etapa, 4ª Semana, 1º Dia) e a análise empreendida que ratifica a didatização e delimitação temporal do ensino aprendizagem da leitura e escrita. O texto base é *Amarelinha*³³ e sugere-se como material para o trabalho pedagógico Fichas dos Nomes da música e Caderno de Atividades. Vejamos:

RODA DE LEITURA E ORALIDADE: Leitura da música *Amarelinha*. Professor(a) - Objetivo didático: leitura de memória e compreensão da música *Amarelinha*; Orientação didática: a) leia/cante coletivamente o texto da música *Amarelinha*. Pesquise e fale sobre o autor/compositor cearense Flávio Paiva. B) Converse com os alunos sobre a brincadeira de amarelinha [...] (SIMONETTI, 2011a, p. 60).

Associada a essa atividade o Caderno de Atividades (SIMONETTI, 2011c) propõe nos tempos *Lendo e compreendendo* e *Aquisição da Escrita*:

LENDO E COMPREENDENDO: 1. Em dupla, leia a música e enumere as linhas do texto [...]. AQUISIÇÃO DA ESCRITA: 2. Em dupla, escreva uma lista dos nomes que aparecem na música (nome dos meninos/nome das

³² Considerando a existência de um grande número de atividades da *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando*, destinadas a serem trabalhadas em quatro etapas equivalentes a um ano letivo, foram selecionadas aquelas que expressaram significados importantes para a nossa problematização e análise, e especificamente as atividades que foram associadas a narrativas das histórias infantis do livro *Parece... mas não é* (SIMONETTI, 2011b). Vale destacar que nosso interesse não foi de identificar e analisar bases teóricas ou epistemológicas sobre currículo, alfabetização e letramento, ou sobre o quê, como ensinar ou avaliar no processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita. Interessaram-nos os emaranhados discursivos circulantes na *Proposta* que constitui a base do trabalho alfabetizador das professoras que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental I (1º e 2º anos) e, também, quais *tecnologias* (disciplinares e de subjetivação) foram ativadas para garantir o funcionamento e a produção das subjetividades docentes e infantis.

³³ *Amarelinha* (Flávio Paiva): Quem quer brincar de macaca/Começa riscando o chão/Pode ser com giz branquinho/Pode ser com preto carvão/Chamar muitos amiguinhos/Fica mais interessante/Mais alegre a alegria/Quando tem muitos brincantes/Chama a Júlia, chama o Léo/A Camila e o Gabriel/Chama o Kim, chama a Lara/O Victor e a Maria Clara/Joga a pedra numa casa/Pula na ponta do pé/Joga a pedra noutra casa/Faz palminha-de-guiné/Chama a Júlia, chama o Léo/A Camila e o Gabriel/Chama o Kim, chama a Lara/O Victor e a Maria Clara.

meninas). Professor (a) - Objetivo didático: leitura e escrita dos nomes do texto com compreensão; Orientação didática: escolha as duplas diversificando o nível de escrita dos alunos e conduza a leitura e a escrita dos nomes (SIMONETTI, 2011a, p. 60-61).

Podemos observar que o sequenciamento didático proposto busca normalizar a prática pedagógica docente. De acordo com Bujes (2002b) “não usamos a linguagem apenas para descrever e interpretar o mundo; as linguagem que utilizamos estão profundamente implicadas na instituição de práticas e na constituição de identidades sociais” (p. 20).

Sendo a alfabetização uma prática pedagógica, consideramos que,

As práticas pedagógicas se estruturam através de distintos campos discursivos, os quais competem no estabelecimento de um significado para a escola, para o professor, para o educando, e por tornar hegemônica uma determinada forma de organização do processo educativo (DIAZ, 1998, p. 19).

De outro lado, percebemos que a *Proposta* remete a uma limitação em conduzir a prática docente alfabetizadora na aquisição do código escrito. Destaca-se nesse processo que

Se o professor se limita a mostrar o código está convertendo o texto em uma coisa que tem que analisar e não em uma voz que tem que escutar. Se o professor pretende antecipar o sentido essencial do texto está também cancelando de uma forma autoritária e dogmática a possibilidade de escuta [...]. O professor não pode pretender saber o que o texto diz e transmitir a seus alunos esse saber que já tem. Nesse caso, ao estar antecipando o resultado, as atividades de leitura dos alunos seriam um experimento, simples meios para chegar a um saber previsto de antemão e construído segundo critérios de verdade, objetividade etc. (LARROSA, 2003, p. 44).

Ratificamos que os espaços-tempos instituídos pela escola, neste estudo, representado pela *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando*, constituem-se dispositivos curriculares microfísicos criados para legitimar e garantir a governamentalização do trabalho das professoras alfabetizadoras e a produção do sujeito infantil na escola fundamental, sendo as atividades de leitura e escrita materiais importantes para cartografar tecnologias de governo do eu. Foucault considera a leitura e a escrita sob outra ótica. Para esse autor,

O papel da escrita é constituir, com tudo o que a leitura constituiu, um corpo. E é preciso compreender esse corpo não como um corpo de doutrina, mas sim – segundo a metáfora da digestão, tão frequentemente evocada – como o próprio corpo daquele que, transcrevendo suas leituras, delas se apropriou e fez sua a verdade delas: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida em “forças e em sangue” (*in vires, in sanguinem*). Ela se torna no próprio escritor um princípio de ação racional (FOUCAULT, 2010b, p. 152).

As análises que apresentaremos das atividades de leitura e escrita no próximo tópico estão correlacionadas com a produção discursiva em torno das histórias infantis presentes no livro infantil *Parece... mas não é* (SIMONETTI, 2011b) e nas respectivas atividades que estão associadas aos personagens dessas histórias, em especial a figura do *lobo*. Essa operação intenciona compreender como

Os rituais disciplinares de objetivação/normalização/individualização [nos materiais do *Pacto*, em especial nas narrativas das histórias infantis e as respectivas atividades de leitura e escrita] possibilitam a diferenciação entre os sujeitos, mensurando-os a partir de padrões prescritos, dentro de um *continuum* que vai da anormalidade à normalidade. Ao ser individualizada, dessa maneira, a criança passa a ser um objeto de descrição e documentação. Os saberes assim produzidos possibilitam um tipo de controle e dominação que se efetiva num processo constante de objetivação/subjetivação (DORNELLES, 2005, p. 22, acréscimo nosso).

Considerando a linguagem literária como um campo discursivo e um artefato cultural que circula o cotidiano pedagógico das escolas e produz o sujeito infantil, analisaremos a seguir como são constituídas as representações de infância nas narrativas infantis dos materiais do *Pacto*, especificamente aquelas associadas à leitura e escrita.

CAPÍTULO III

3. A LITERATURA INFANTIL E OS ESTUDOS CULTURAIS: ITINERÁRIOS PARA COMPREENDER O GOVERNO DA INFÂNCIA

*Uma literatura menor não é a de uma
língua menor, mas antes a que uma
minoría faz em uma língua maior.*
Gilles Deleuze

A literatura infantil (em especial os livros infantis de contos de fadas e lendas) faz parte do universo formativo da criança e constitui um artefato cultural que está presente em diferentes contextos sociais e educativos, formais ou não-formais, sendo a escola um espaço privilegiado para o consumo e trabalho pedagógico, pois é utilizada por professoras em inúmeras atividades educativas, principalmente nas etapas iniciais da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Antes de passarmos à análise do livro infantil *Parece... mas não é* (SIMONETTI, 2011b) utilizado pelo *Pacto*, consideramos importante compreender à luz dos Estudos Culturais (EC), como a literatura infantil, entendida neste estudo como artefato cultural, além de cumprir seu papel formativo de construção de sentidos, valores morais, sociais, educativos, éticos e estéticos, constitui-se como uma produção discursiva, uma *tecnologia de governo*, que pode regular condutas, disciplinar ações, instituir regras sociais e/ou morais, governar os corpos e produzir a subjetividade infantil. Cabe salientar que nossa intenção não está voltada para um estudo nas áreas da linguística ou literatura, mas a partir dos Estudos Culturais da educação direcionar nosso olhar para os textos das histórias infantis percebendo-os como artefatos culturais que estão presentes nos espaços escolares. Neste estudo, nas propostas de atividades de leitura e escrita do programa *Pacto*.

Por se constituir um campo discursivo, a linguagem literária e, especificamente, a literatura infantil, estrutura-se em discursos que nos permitem visualizar e analisar quais representações ou modelos de infância são produzidos nos textos narrativos. Tal característica está associada também ao caráter pedagogizante dos textos literários infantis, que muitas vezes impõem à criança padrões comportamentais, regras sociais e morais socialmente valorizados.

A opção analítica pela *caixa de ferramentas* dos Estudos Culturais se justifica pelo fato de que a abordagem de tais estudos traz uma nova concepção de cultura e linguagem daquela que reconhecemos no senso comum. Daí a importância de entendermos as

transformações culturais que impactam a vida moderna e como estas concorrem para a produção das identidades dos sujeitos.

Nos dias atuais é visível o impacto das transformações culturais na literatura, artes, sistemas filosóficos, de crenças, morais, religiosas, as tecnologias de informação e comunicação, dentre outros, enfim, em todos os âmbitos da vida social e cotidiana das instituições, na família, no trabalho e na escola. Entretanto, vale ressaltar que esse processo social de transformações não é homogêneo, pois existem particularidades sociais, culturais e familiares; mas acreditamos que, em geral, as transformações a que nos referimos têm haver com uma prevalência do ter ou possuir algo em detrimento do ser ou adquirir algum atributo pessoal e interior.

Analisando a centralidade da cultura nos debates sobre as sociedades contemporâneas, podemos verificar que,

No século XX, veio ocorrendo uma “revolução cultural” no sentido substantivo, empírico e material da palavra. Sem sombra de dúvida, o domínio constituído pelas atividades, instituições e práticas expandiu-se para além do conhecido. Ao mesmo tempo, a cultura tem assumido uma função de importância sem igual no que diz respeito à estruturação e organização da sociedade moderna tardia, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais (HALL, 1997, p. 2).

Assim, os estudos no campo da cultura e das relações de poder constituem-se dois vetores importantes para as conexões da analítica dos Estudos Culturais e da crítica pós-estruturalistas contemporâneos. Mas, de onde advêm tais perspectivas teóricas? Qual a concepção de sujeito e cultura que advêm de tais estudos? Qual contribuição dos Estudos Culturais para o entendimento da literatura infantil no âmbito da cultura? A partir das questões apresentadas, buscamos nesta breve revisão entrelaçar o diálogo com essa abordagem teórica tendo em vista localizar a literatura infantil como campo discursivo promissor para a investigação científica de orientação pós-estruturalista.

A emergência dos Estudos Culturais (ou *Cultural Studies*) inscreve-se a partir da segunda metade do século XX (anos 50) na Inglaterra, acompanhada das transformações e deslocamentos do conceito de cultura. Eles operam a partir da reversão de tentativa de naturalização de um único ponto de referência para os estudos da cultura, pois, “configuram um movimento das margens contra o centro [...]. Poderíamos dizer que o que aproxima as diversas manifestações dentro dos Estudos Culturais é uma guerra contra o cânone” (COSTA, 2004, p. 13-14).

De acordo com essa autora, os trabalhos que inauguraram os Estudos Culturais foram estabelecidos na escola britânica (e posteriormente se ampliaram para os Estados Unidos, Canadá, Austrália, África e América Latina) a partir da publicação das obras de Richard Hoggart – *The uses of literacy*, 1957 – e Raymond Williams – *Culture and society*, 1958. Para Costa (2004) “o surgimento de um conjunto de análises identificado como ‘estudos culturais’ é o corolário de uma movimentação teórica e política que se articulou contra concepções elitistas de cultura” (p. 23).

Os Estudos Culturais tem como questão central a problematização acerca das noções de cultura, que:

Transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque dos sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – *culturas* – e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido (COSTA; SILVEIRA; SOMER, 2003, p. 36).

Assim, compreendemos cultura, tal como o conceito apresentado por Du Gay *apud* Bujes (2002), como:

Práticas culturais de significação. Estas são práticas de atribuição de sentido que, ao estabelecerem códigos que passam a ser compartilhados, permitem a comunicação entre um determinado grupo para o qual tais significações fazem sentido. A cultura, então, é vista não como um reflexo de processos econômicos ou políticos, mas como constitutiva do mundo social, do mesmo modo que estes mesmos processos e com eles intimamente conectada. O fato de que todas as práticas sociais são práticas de significação, portanto, fundamentalmente culturais, dá este caráter de centralidade à cultura (p. 20).

Consideramos que a base teórica dos Estudos Culturais, filiada à perspectiva Pós-Estruturalista, constitui uma vertente de análise que abre possibilidades importantes para a investigação científica que tenha como centralidade os processos culturais que envolvem as relações sociais e de poder na esfera da educação, mídia, comunicação, cinema, literatura, arquitetura dentre outras, afinal, tais campos constituem-se como práticas sociais e discursivas imersas em relações de saber e poder.

Na obra *O que é, afinal, Estudos Culturais?*, ao definir conceitualmente os Estudos Culturais, encontramos a proposição da ideia de cultura em que

Os processos culturais estão intimamente ligados com as relações sociais, especialmente com as relações e as formações de classe, com as divisões sexuais, com a estruturação racial das relações sociais e com as operações de idade [...]. Cultura envolve poder, contribuindo para produzir assimetrias nas capacidades dos indivíduos e dos grupos sociais para definir e satisfazer suas necessidades [...]. Cultura não é um campo autônomo nem externamente determinado, mas um local de diferenças e de lutas sociais (JOHNSON, 2006, p. 13).

Ao lançarmos o olhar investigativo para os Estudos Culturais fica evidente sua preocupação com as transformações e deslocamentos na concepção de cultura, em especial, o que se passou a chamar de “virada linguística: a descoberta da discursividade, da textualidade” (HALL, 2013, p. 232). Esse autor considera que há uma

Importância crucial da linguagem e da metáfora linguística para *qualquer* estudo da cultura; a expansão da noção do texto e da textualidade, quer como fonte de significado, quer como aquilo que escapa e adia o significado; o reconhecimento da heterogeneidade e da multiplicidade dos significados, do esforço envolvido no encerramento arbitrário da semiose infinita para além do significado; o reconhecimento da textualidade e do poder cultural, da própria representação, como local de poder e de regulamentação; do simbólico como fonte de identidade (HALL, 2013, p. 232-233).

Conforme aponta Veiga-Neto (2004), do ponto de vista metodológico, os Estudos Culturais estão divididos em duas amplas tendências:

Uma está mais voltada para a etnografia – principalmente no que concerne ao estudo de populações urbanas e dos chamados grupos minoritários -; a outra, às análises textuais – envolvidas mais com o estudo da comunicação de massas e da literatura produzida por e para as classes populares [e] observavam-se também diferentes focos de interesse: questões de raça e etnia, de gênero etc. (VEIGA-NETO, 2004, p. 40, acréscimo nosso).

Hall (1997) também destaca que “toda ação social é ‘cultural’ e todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação” (p. 16, grifo do autor). De outro lado, Foucault (2004) apresenta que nas práticas discursivas estão implicadas as relações de saber-poder, o que nos possibilita pensar a cultura como um campo onde circulam forças de significação. Por sua vez, Veiga-Neto (2004) analisa que:

Porque a cultura está imbricada indissolúvelmente com relações de poder, derivam dessas relações de poder a significação do que é relevante culturalmente para cada grupo. Isso significa, então, uma desnaturalização da cultura, isso é, significa que, para os Estudos Culturais, não há sentido dizer que a espécie humana é uma espécie cultural sem dizer que a cultura e o próprio processo de significá-la é um artefato social submetido a permanentes tensões e conflitos de poder. Ao salientar o papel do poder – ou talvez se poderia até dizer: ao colocar o poder no centro das significações e

identidades culturais-, esse campo abre uma frente para que se possa construir uma ponte com o pensamento de Foucault (VEIGA-NETO, 2004, p. 40).

Cabe ressaltar ainda nas análises feitas por Hall (2013), quando enfatiza que “os estudos culturais são uma formação discursiva, no sentido foucaultiano do termo [...], os estudos culturais abarcam estudos múltiplos, bem como numerosas histórias distintas” (p. 220-221). Já Johnson (2006) destaca que “os Estudos Culturais estão necessariamente e profundamente implicados em relações de poder. Eles são parte dos próprios discursos que buscam descrever” (p. 51).

Os estudos realizados por Wortmann (2007) sobre as análises culturais no campo da educação trazem à tona a preocupação de que não há ortodoxias nos Estudos Culturais, pois este é um campo eminentemente crítico e permite uma variada incursão em diferentes campos do saber e suas metodologias compartilham o compromisso de analisar práticas culturais com e no interior das relações de poder.

Consideramos que a literatura infantil está imersa discursivamente em práticas culturais nas quais coexistem relações de saber e poder, seja na linguagem oral, visual ou escrita, pois

O campo discursivo sobre o qual repousa a literatura infantil é um terreno fértil de possibilidades, através do qual se espera entender como a criança era/é vista e representada socialmente, tomando por base o discurso cultural e historicamente produzido que atravessou – e continua atravessando – as diferentes versões de histórias infantis (ALCÂNTARA, 2010, p. 20).

Vale resgatar também no campo dos Estudos Culturais as pesquisas realizadas por Steinberg e Kincheloe (2001) e organizadas na obra *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*, na qual as autoras e seus colaboradores problematizam as concepções biológicas e psicológicas de infância e analisam a produção corporativa, que envolve os filmes, programas de TV, brinquedos, jogos eletrônicos, a literatura, dentre outros. Os resultados das investigações presentes nessa obra ratificam que os produtos culturais (incluímos a literatura infantil) são artefatos que corroboram para a colonização da cultura infantil e impacta diretamente os modos de viver a infância.

Vê-se que os Estudos Culturais colaboram no exame das práticas culturais que nos cercam e, em especial, a infância se constitui um espaço promissor de análise, pois “apoiados nas contribuições dos estudos culturais, estamos mais bem equipados para examinar os efeitos da pedagogia cultural com a sua formação de identidade, sua produção e legitimação do conhecimento, ou seja, seu currículo cultural” (STEINBERG; KINCHELOE, 2011, p. 15).

Para essas autoras, a perspectiva analítica dos Estudos Culturais é audaciosa e propositiva, uma vez que:

Os estudos culturais têm participação no esforço para se criar um caminho interdisciplinar (ou contradisciplinar) de estudo, interpretação e muitas vezes de avaliação de práticas culturais em contextos históricos, sociais e teóricos. Recusando-se a equiparar “cultura” com alta cultura, os estudos culturais se esforçam por examinar a diversidade de práticas e expressões de comunicação, institucionais e artísticas de uma sociedade (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 17).

Ainda na análise da *centralidade da cultura* e suas transformações, Hall (2013) faz um importante alerta aos pesquisadores:

Se vocês pesquisam sobre a cultura, ou se tentaram fazer pesquisa em outras áreas verdadeiramente importantes e, não obstante, se encontraram reconduzidos à cultura, se acontecer que a cultura lhes arrebate a alma, têm de reconhecer que irão sempre trabalhar numa área de deslocamento. Há sempre algo descentrado no meio cultural, na linguagem, na textualidade, na significação; há algo que constantemente escapa e foge à tentativa de ligação, direta e imediata, com outras estruturas. E ainda, simultaneamente, a sombra, a estampa, o vestígio daquelas outras formações, da intertextualidade dos textos em suas posições institucionais, dos textos como fontes de poder, da textualidade como local de representação e de resistência, nenhuma destas questões poderá jamais ser apagada dos estudos culturais (HALL, 2013, p. 233).

Portanto, a análise do discurso literário direcionado para crianças, à luz dos Estudos Culturais, além de desvelar as concepções de educação, infância e alfabetização produzidas pelos materiais didáticos do *Pacto*, intenciona problematizar e desvelar como

Os discursos operam em articulação, fracionando, classificando, ordenando, disciplinando, governando os corpos dos sujeitos em função de cor da pele, beleza, saúde, modos de preservação da saúde, doença, ‘aptidões’ intelectuais, gostos, nacionalidade, etnia, sexo, condição social, entre outras, definindo nesses processos as identidades desses sujeitos e os posicionando ou reposicionando no mundo (WORTHMANN, 2007, p. 85).

A seguir, buscaremos compreender como a literatura infantil se constituiu um espaço de produção discursiva sobre a criança que se conforma ao discurso pedagógico e que criam um repertório de ações que se direcionam ao processo educativo, principalmente aos anos iniciais da alfabetização e, posteriormente, analisaremos o livro de histórias *Parece... mas não é* (SIMONETTI, 2011b), afinal, concordamos que

A infância representa o ponto de partida e o ponto de chegada da pedagogia. O motivo de quase todos seus cuidados e a fonte de boa parte de suas

preocupações [...]. A pedagogia, enquanto produção discursiva destinada a reger e explicar a produção de conhecimentos no âmbito educativo-escolar, dedica seus esforços a fazer desses pequenos “futuros homens de proveito” ou “adaptados à sociedade de maneira criativa”, ou “sujeitos críticos e transformadores”, etc. A pedagogia obtém na infância seu pretexto irrefutável de intervenção para educar e reeducar na escola [...]. A pedagogia se erige como um “grande relato” em estreita conexão com a narração de uma infância desejada em uma sociedade desejada (NARODOWSKI, 2001, p. 21-22).

Entendemos que a literatura infantil é um espaço subsidiário profícuo para conformação dos objetivos da pedagogia de governar a infância, pois considerando a linguagem literária “como campo discursivo afetado pelo contexto histórico-social, torna-se possível analisar quais representações de criança foram se imprimindo, conscientemente, ou não, ao longo da história das narrativas infantis” (ALCÂNTARA, 2010, p. 19), dentre outros dispositivos que ritualizam e exprime um caráter pedagogizante da literatura infantil.

3.1 Literatura infantil: espaço discursivo na produção de saberes e poderes sobre a infância

Pretendemos neste tópico traçar uma breve retrospectiva histórica de como a linguagem literária adentrou e consolidou-se no universo pedagógico como um campo discursivo promissor na pedagogia moderna que colabora para o governo da infância na escola. Nosso objetivo não é delinear um referencial histórico e teórico no campo da literatura infantil, mas diagramar um panorama que caracteriza toda discursividade de como essa área contribuiu para a produção de saberes e dizeres sobre a infância tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental.

É visível que a literatura infantil na atualidade está consagrada como uma área importante no âmbito educacional e encontramos um vasto mercado editorial que seduz textual e imagetivamente famílias, crianças e profissionais da educação, seja através dos chamados *clássicos infantis* contos de fadas ou contos maravilhosos de Charles Perrault (1628-1703), Jacob (1785-1863) e Wilhelm (1786-1859) Grimm (conhecidos popularmente como Irmãos Grimm), Hans Christian Andersen (1805-1875), as fábulas de Jean La Fontaine (1621-1692), seja pela qualidade dos livros dispostos no seu material gráfico, nas imagens ou até mesmo nos sons que possibilitam uma maior interação do leitor (criança ou adulto) com a literatura infantil. Todo esse repertório de textos e imagens que seduz o imaginário tanto adulto quanto infantil está presente no cotidiano da escola, principalmente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental I.

Inicialmente, vale destacar a importante revisão elaborada por Coelho (1985) na obra *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil*, na qual a autora localiza descritivamente todo o itinerário constitutivo da literatura infantil desde seus primórdios até a contemporaneidade. De acordo com essa autora a literatura infantil, hoje considerada como *clássica*, tem suas origens na Novelística Popular Medieval em suas longínquas *narrativas primordiais*, as quais remontam a fontes orientais bastante heterogêneas e cuja difusão, no ocidente europeu, se deu durante a Idade Média, através da transmissão oral.

A autora também enfatiza que

Dessas *narrativas primordiais* orientais nascem, pois, as *narrativas medievais* arcaicas que acabam se popularizando (na Europa e depois em suas colônias americanas, como o Brasil) e se transformando em *literatura folclórica* (ainda hoje viva, entre nós, circulando principalmente no Nordeste, através da “literatura de cordel”) ou em *literatura infantil* (através dos registros feitos por escritores cultos, como Perrault, Grimm, etc.).

Examinando-se esses dois acervos literários (o folclórico e o infantil) em Portugal e no Brasil, verifica-se que as *versões folclóricas* de certas narrativas apresentam inúmeras variantes (dependendo das regiões onde se arraigaram); enquanto as *versões infantis* reproduzem-se praticamente inalteradas, nas várias edições que se sucedem. É a mobilidade da vida (resultante da transmissão oral) contraposta à fixidez do texto literário, determinada pela escrita (COELHO, 1985, p. 5).

As primeiras manifestações literárias que pudemos identificar surgem durante os séculos medievais (séculos V ao XV)³⁴ e proliferam pelo ocidente europeu e se originam desde fontes narrativas populares até as cultas. Nota-se que o forte viés ideológico de valores morais que impregnam a literatura infantil possui uma fonte religiosa que marca até hoje o universo literário infantil. É, pois,

Através dos manuscritos ou das narrativas transmitidas oralmente e levadas de uma terra para outra, de um povo a outro, por sobre distâncias incríveis, que os homens venciam em montarias, navegações ou a pé, - a invenção literária de uns e de outros vai sendo comunicada, divulgada, fundida, alterada. Com a força da religião, como instrumento civilizador, é de se compreender o *caráter moralizante*, didático, sentencioso que marca a maior parte da literatura que nasce neste período, fundido o lastro oriental e o ocidental. No fundo é sempre uma literatura que *divulga ideais, que busca ensinar divertindo*, num momento em que a palavra literária (privilégio de poucos e difundida pelos jograis, menestrelis, rapsodos, trovadores...) era vista como *atividade superior do espírito*: a atividade de um homem que tinha o *Conhecimento das coisas* (COELHO, 1985, p. 21).

A literatura infantil nos moldes atuais tem o seu surgimento e ascensão no chamado período histórico do renascimento (do século XVI à primeira década do século XIX). A existência de uma literatura infantil “foi uma ‘necessidade’ criada com a origem da família burguesa e a conseqüente transformação na forma de perceber a infância” (ALCÂNTARA, 2010, p. 14). Conforme analisa essa autora,

O primeiro repertório de literatura para infância foram as fábulas e os contos de fadas, gêneros que, com a clara marcação da categoria infância, foram devidamente adaptados para “educar” as crianças nos moldes burgueses. Tendo sofrido alterações conforme a necessidade de cada época, os contos sobreviveram como manifestações culturais de diferentes grupos sociais. Os textos sofreram significativas transformações para atender os propósitos pedagógicos da cultura burguesa, que se utilizava da literatura para transmitir e consolidar valores (ALCÂNTARA, 2010, p. 15).

³⁴ De acordo com Coelho (1985) “o rótulo histórico ‘Idade Média’, embora aponte para as diferenças de *civilização* entre a Idade Antiga e os Tempos Modernos, na verdade foi gerado pelo fator *religião*, pois o período intermédio entre a civilização *pagã* e a civilização *cristã* [...]. Interessa-nos, aqui, realçar a *origem religiosa* do rótulo histórico, porque ela já aponta para a natureza dos valores ideológicos que servem de diretriz aos textos literários que surgem nessa aurora da literatura ocidental” (p. 19-20).

É na sociedade francesa que se observa a eclosão dos principais escritores que influenciaram posteriormente a criação de uma literatura para crianças. Verificamos que,

É na França, na segunda metade do século XVII, durante a monarquia absoluta de Luis XIV, o “Rei Sol”, que se manifesta abertamente a preocupação com uma *literatura para crianças ou jovens*. AS FÁBULAS (1668) de La Fontaine; os CONTOS DA MÃE GANSA (1691/1697) de Charles Perrault; os CONTOS DE FADAS (8 VOLS. – 1696/1699) de Mme. D’Aulnoy e TELÊMACO (1699) de Fénelon são os livros pioneiros do mundo literário infantil, tal como hoje o conhecemos [...]. Não há nada nessa produção, que seja gratuito, ou tenha surgido como puro entretenimento sem importância, como muitos veem a Literatura Infantil em geral (COELHO, 1985, p. 56).

Vê-se que a literatura trouxe marcas desse período renascentista, que se industrializa, moderniza e, ao mesmo tempo impõe um modelo de *ratio* moderna de inspiração francesa, cujo objetivo foi manter o mundo *civilizado* para estabelecer a institucionalidade, uma ordem no pensamento e na sociedade em geral. “No século XVIII, aperfeiçoa-se a tipografia e expande-se a produção de livros, facultando a proliferação dos gêneros literários que, com ela, se adequam à situação recente” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988, p. 18).

Mas de que forma surge essa relação entre literatura para crianças e escola? Quais enunciados discursivos circundaram tal relação? Para pensar tais questões, vale destacar as observações abaixo:

Porque a literatura infantil trabalha sobre a língua escrita, ela depende da capacidade de leitura das crianças, ou seja, supõe terem estas passado pelo crivo da escola. Os laços entre literatura e a escola começam deste ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988, p. 18).

Ao discutir as interfaces entre literatura e escola, Zilberman (1987) aborda que as modificações ocorridas no século XVIII propiciaram o surgimento de modalidades culturais literárias que se corporificam na escola. Para essa autora,

Não por acaso foi a burguesia ascendente dos séculos 18 e 19 a patrocinadora da expansão e aperfeiçoamento do sistema escolar. Tanto é responsável por sua estruturação claustral, como pela elaboração do conjunto de ideias que justifica a validade da educação e suas principais concepções e atividades – a pedagogia. Com isto, solidifica o processo desencadeado pela valorização da infância e difusão do seu conceito moderno, assim como acentua o caráter diferenciado dela, na sua dependência e fragilidade, o que assegura a posterior necessidade de proteção [...]. A literatura infantil, por

sua vez, é outro dos instrumentos que tem servido à manipulação da norma em vigor, transmitindo, via de regra, um ensinamento conforme a visão adulta de mundo (ZILBERMAN, 1987, p. 19-20).

Poderíamos afirmar que o surgimento da literatura infantil nos moldes modernos se inter-relaciona com a eclosão da escola e infância modernas, pois “a infância deixa de ocupar seu lugar como resíduo da vida comunitária [...]. Agora a criança começa a ser percebida como um ser inacabado, carente e, portanto, individualizado” (NARODOWSKI, 2001, p. 27). Mas, “não foi para produzir a infância que a escola institucionalizou-se; foi para fazê-la cada vez mais menos infantil, para acelerar o processo de afânise do infantil, conjurando e renegando sua infantilidade” (CORAZZA, 2000, p. 260).

A escola e a pedagogia modernas capturaram a infância e atribuíram-lhe o estatuto de dependência, necessidade de proteção, cuidado, moralização, normalização (daí é preciso adultizá-la!) e o discurso literário infantil enunciou exitosamente o seu postulado moralizante e educativo, o que se constituiu um dispositivo determinante de conformação do discurso pedagógico.

A ideia reproduzida é de que “o aperfeiçoamento moral e espiritual adviria durante o processo de escolarização de uma educação séria, a qual, pouco a pouco, substituíra as sanções externas pelos controles internos da própria criança sobre seu corpo e sua alma” (CORAZZA, 2000, p. 234) e a literatura infantil, pelas suas especificidades de trabalho que podem domesticar o imaginário e subjetivar o infantil, cumpre uma importante tarefa na consolidação desse projeto.

Consideramos, portanto, que na literatura infantil emerge uma vontade de saber-poder sobre o infantil, cuja pedagogização empreendida pela escola moderna propicia o governo da infância em prol da *moralidade e dos bons costumes*, do atendimento às regras sociais, a normalização, para produzir efeitos disciplinares sobre o corpo e no modo como os indivíduos se veem, agem e significam o mundo. Ousamos dizer que, a literatura infantil pedagogizada nos moldes atuais faz parte de uma *tecnologia de governo* individualizante que está implicada ao governo da subjetividade, afinal, “os sujeitos pedagógicos são uma função do discurso pedagógico, pois são, em grande parte, constituídos, formados e regulados por uma ordem que é introduzida por esse discurso” (GARCIA, 2002, p. 24).

Quando este estudo propõe analisar discursivamente o texto literário direcionado para crianças e materializado no processo de alfabetização, especificamente no ensino da leitura e escrita, buscamos “penetrar nas linguagens e garimpar os significados em multiplicidade de histórias e de textos” (WORTHMANN, 2007, p. 80) presentes no contexto alfabetizador. Essa

autora adverte que “ao se realizarem análises culturais, atente-se para o modo como o discurso constrói, de forma sistemática, versões do mundo social e natural e para o modo como ele posiciona os indivíduos nas relações de poder” (idem, p. 82).

Inserida no campo dos Estudos Culturais, a linguagem literária para crianças (histórias infantis, contos de fadas, músicas, poesias etc.), como todo texto, traz consigo um campo de construção de sentidos que se insere em uma esfera discursiva de representação da infância, bem como de modos de ser e estar no mundo, ou seja, uma tecnologia de governo que produz o infantil.

Apesar de se ter uma amplitude de análise das práticas culturais nos Estudos Culturais, seus interesses

Incluem em particular as “regras” do próprio estudo acadêmico; ou seja, as práticas discursivas (regras tácitas que definem o que pode e o que não pode ser dito, quem fala e quem ouve, e quais construções da realidade na verdade são válidas e quais são indevidas e sem importância) que guiam o esforço escolar. Consequentemente, os estudos culturais envolvem possibilidades estimulantes de novas maneiras de se estudar a educação infantil [e a infância], com a atenção à dinâmica discursiva do campo (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 17, acréscimo nosso).

Vê-se, portanto, que a literatura infantil faz parte de uma produção discursiva importante para a análise dos Estudos Culturais. No texto *Representações de infância e literatura para crianças: duas faces de uma mesma moeda*, Alcântara (2010) tece a seguinte consideração:

A literatura infantil está estruturada em discursos que, ao mesmo tempo em que possibilitam uma leitura da infância e de seus contornos na relação com o adulto, também criam um repertório de ações e comportamentos direcionados ao ensino e inserção da criança no meio social. Assim sendo, os textos literários infantis acabam por colaborar com a transmissão de normas e comportamentos socialmente valorizados (p. 19).

Em seus estudos de enfoque pós-estruturalista sobre literatura infantil e o processo de escolarização, Silveira (2004) destaca que:

A literatura infantil, como produto cultural de contornos específicos, se constituiu no mundo ocidental no momento em que o conceito de infância também se consolidou, ou seja, quando a sociedade passou a representar as crianças como seres em perspectiva, a serem formados e educados para uma posterior vida adulta. A utilização de narrativas de ficção, de maneira geral, ou dos recursos que a indústria cultural mais recentemente associou à produção de livros infantis (sofisticação de projeto gráfico, uso de recursos semióticos variados) com a finalidade de *ensinar às crianças* – qualquer que seja o significado que se possa emprestar a essa expressão – se firmou como prática cultural continuamente exercida, o que se pode constatar, por exemplo, com um simples correr de olhos sobre as sinopses de livros em

catálogos atuais de pequenas, médias e grandes editoras de publicações infanto-juvenis (SILVEIRA, 2004, p. 175).

Consideramos que o texto literário faz parte de uma textualidade de produção de significados, de um jogo discursivo. O texto manifesta-se como objeto de estudo dos Estudos Culturais. Conforme argumenta Johnson:

O “texto” não é mais estudado por ele próprio, nem pelos efeitos sociais que se pensa que ele produz, mas, em vez disso, pelas formas subjetivas ou culturais que ele efetiva e torna disponíveis. O texto é apenas um *meio* no Estudo Cultural; estritamente, talvez, trata-se de um material bruto a partir do qual certas formas (por exemplo, da narrativa, da problemática ideológica, do modo de endereçamento, da posição de sujeito etc.) podem ser abstraídas. Ele também pode fazer *parte* de um campo discursivo mais amplo ou ser uma *combinação* de formas que ocorrem em outros espaços sociais com alguma regularidade (JOHNSON, 2006, p. 75).

Assim, consideramos que urge resgatar no âmbito escolar uma literatura para crianças que descolonize a infância, e que sua produção para crianças se distancie do autoritarismo pedagógico das lições moralizantes de visão adultocêntrica que busca incessantemente domesticar e governar a infância.

Talvez o desafio seja que a literatura infantil na escola descolonize o pensamento, para além de ampliar o mundo das imagens, dos animais selvagens ou domésticos, dos duendes, príncipes e princesas, sapos, castelos e bruxas, bandidos e heróis, e permita a criança viver a potência da inventividade e alegria, a produção da diferença pensando sobre elas na multiplicidade e diversidade que caracterizam o seu viver e estar no mundo. Enfim, possibilitar o seu viver devir-criança³⁵. Afinal,

Quem trabalha com as crianças pequenas conhece as marcas que as diferenciam de outras categorias sociais. Quem trabalha com as crianças pequenas sabe que há algo em devir que nada tem haver com um vir-a-ser adulto, mas sim, um devir-criança. Há crianças que conseguem realizar o seu devir, outras não. O devir como uma capacidade de transpor barreiras e fronteiras entre o individual e o coletivo, o humano e inumano, etc. O devir que deve ser entendido como movimento, “processualidade”, trajetões, como forças intensivas. Há práticas educativas que asseguram possibilidades de devir-criança, outras impedem (ABRAMOWICZ, 2003, p. 18).

³⁵ Ainda sobre o conceito de *devir* localizamos no volume 4 de *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* (Deleuze; Guattari, 1997): “Um devir não é uma correspondência de relações. Mas tampouco é ele uma semelhança, uma imitação e, em última instância, uma identificação” (p. 18), ele “não é imitar algo ou alguém, identificar-se como ele. Tampouco é proporcionar relações formais. Nenhuma dessas duas figuras de analogia convém ao devir, nem a imitação de um sujeito, nem a proporcionalidade de uma forma. Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais *próximas* daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos” (p. 64).

Portanto, inspirado nos referenciais dos Estudos Culturais de orientação pós-estruturalista e a partir de uma análise discursiva, a seguir, apresento à discussão e análise do livro de histórias infantis *Parece... mas não é* (SIMONETTI, 2011b), o qual faz parte de um dos materiais didáticos do *Pacto* e é composto por doze histórias infantis que estão presentes no universo literário de histórias para crianças, sendo que dessas, dez possuem como personagem principal o *lobo*. Para efeito de análise escolhemos quatro histórias, utilizando como critério as mais conhecidas na literatura infantil e que são reproduzidas nas atividades de leitura e escrita nos materiais do *Pacto*.

3.2 A literatura infantil como tecnologia de governo do infantil

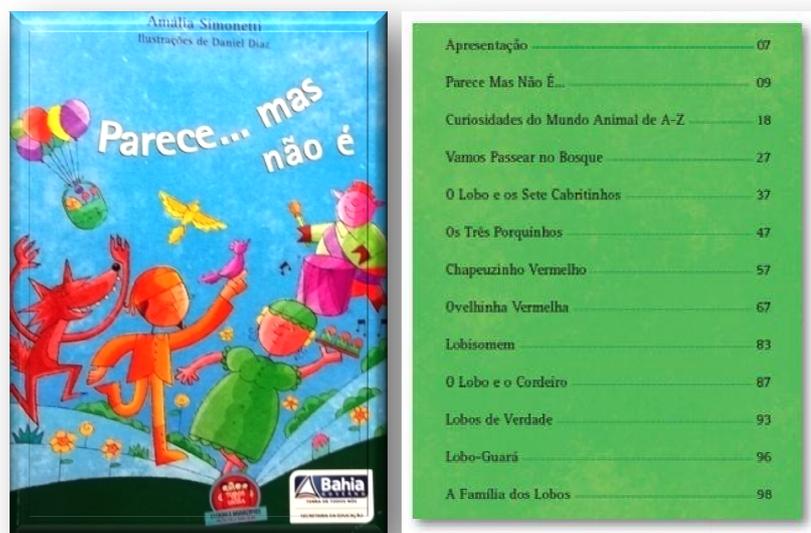
*Vamos passear no bosque
Enquanto seu lobo não vem.
-Tá pronto, seu lobo? Não...
[Estou sendo alfabetizado].
(Domínio público. Acréscimo nosso)*

Como já vimos, os materiais que compõem o *PPE* do estado da Bahia são: a *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando* (SIMONETTI, 2011a), o livro de literatura infantil *Parece... mas não é* (SIMONETTI, 2011b), o *Caderno de Atividades* (SIMONETTI, 2011c) e o *Caderno de Atividades: fichas, gravuras e cartelas* (SIMONETTI, 2011d) e mais dezoito cartazes. Ao analisarmos tais materiais, o que nos chamou a atenção de imediato foram as diversas atividades de leitura e escrita presentes tanto na *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando* (SIMONETTI, 2011a) direcionadas para o planejamento pedagógico das professoras, quanto no *Caderno de Atividades* (SIMONETTI, 2011c) dos alunos, as quais estão associadas em sua maior parte ao personagem do *lobo mau* presente em algumas histórias da literatura infantil.

Dentre os materiais apresentados acima, destacamos para análise o livro para leitura de literatura infantil (Figura 2) intitulado *Parece... mas não é* (SIMONETTI, 2011b), que centraliza discursivamente o personagem do animal *lobo* em sete das dez histórias infantis que compõem o livro.

De posse desse material surgiram-nos, então, os seguintes questionamentos: qual intencionalidade simbólica no processo de ensino aprendizagem da leitura e escrita está associada à figura do lobo? Quais formas de significação e sentidos são atribuídos a esse personagem nas histórias infantis e nas atividades de leitura e escrita propostas nos materiais do *Pacto*? Quais enunciados estão presentes no discurso da literatura infantil quando associados às atividades do aprendizado da leitura e escrita?

Figura 2. Livro de Histórias *Parece... mas não é*



Para a realização da análise do material do *Pacto*, inicialmente revisitamos alguns autores para localizar em qual panorama histórico da literatura infantil o personagem *lobo* aparece e, em seguida, buscamos identificar e analisar quais enunciados estão presentes nos discursos dos materiais, para posteriormente tecermos as reflexões, a nosso ver, de como a literatura infantil transformou-se em uma *tecnologia de governo* da infância que auxilia e conforma a produtividade pedagógica escolar no aprendizado da leitura e escrita.

Iniciamos pelo livro *Parece... mas não é* (Figura 2). Em sua apresentação aos leitores, a autora dirige-se especificamente à criança, enunciando sua atitude individualizante sobre o infantil:

Querida criança. Este é o seu livro de leitura e você vai perceber que é um livro muito, muito legal. O livro tem histórias interessantes de animais e belas ilustrações [...]. **O Lobo é o principal personagem deste livro. Você vai ler muitas histórias de lobos. Você também vai ler sobre lobos de verdade e vai conhecer o Lobo-Guará, um lobo que pode ser encontrado na Bahia. Agora você vai aprender a ler!** Está pronto? Um, dois, três, meia e... já! Era uma vez o lobo-guará e muitos outros animais que ensinaram as crianças a ler e escrever... Seja bem-vinda ao maravilhoso mundo da leitura! (SIMONETTI, 2011b, p. 7, grifo nosso).

O enunciado presente no discurso acima retrata o *lobo* como um personagem central que conduzirá os *caminhos* das crianças para o aprendizado da leitura e da escrita. Entretanto, a imagem do lobo que foi constituída historicamente no repertório das histórias infantis e povoou o imaginário infantil e popular foi a da representação não de um lobo dócil, bondoso, carinhoso, gentil e amigo, mas a de um animal astuto, insidioso, com artimanhas, que planeja armadilhas, persegue, disfarça, engana, representa o medo, a imagem de um *lobo mau*.

Vê-se que no enunciado “agora você vai aprender a ler!” (metaforicamente nos remete a pensar: ou o lobo vai comer você!) não é meramente simbólico, pois gera significados acerca do papel e *ação* do *lobo* nas atividades de ensino que terá efeitos disciplinares sobre os indivíduos e que concorrem na produção de formas de subjetividade no ato de aprendizado da leitura e escrita. O personagem *lobo* presente nas histórias do livro de literatura infantil *Parece... mas não é*, aqui, serve de suporte discursivo pedagógico para o empreendimento da prática educativa de leitura e escrita das crianças na escola. De acordo com Garcia,

Os discursos pedagógicos são práticas, são tecnologias, mistos de poder-saber e de técnicas que têm efeitos produtivos e práticos sobre os sujeitos a que se dirigem e os objetos de que tratam [...]. Os discursos instituem campos de objetos, concorrem na produção de formas de subjetividade, estabelecem diferenciações, presenças, exclusões, saberes e verdades acerca de como pensar, ser e agir, quando os indivíduos estão investidos de certos papéis sociais e formas de autoridade (GARCIA, 2002, p. 26-27).

Localizamos também na *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando* (SIMONETTI, 2011a) referência ao livro *Parece... mas não é*, na qual a autora enfatiza que “o livro de leitura tem como temática os animais, em especial os animais selvagens, em que **o lobo está em destaque**. Os textos do livro de leitura, em diferentes gêneros, expõem essa temática” (p. 19, grifo nosso).

A partir de uma análise mais detida do material surgem outros questionamentos: de onde advém esse personagem clássico da literatura infantil e que é revisitado pelo *PPE* como principal personagem que conduzirá a produtividade pedagógica no ensino da leitura e escrita das crianças? Quais discursos e efeitos disciplinares se apresentam nas histórias associadas às atividades de leitura e escrita?

Sobre a noção de discurso aqui apresentada, destacamos que,

O discurso não é ‘possuído’ por certo grupo poderoso, como insistem erradamente alguns teóricos. Os discursos são práticas que constituem modos de arranjar objetos para o saber, dispor de temas e conceitos, reservar uma posição a quem pode ou deve ocupar o lugar vazio de sujeito do enunciado. Não deturpam, não enganam; não são ideológicos, ilusórios; seu efeito é produtivo, criador de saber sobre o comportamento de indivíduos (disciplinarização), populações (biopoder), sexualidade (normalidade), doença e loucura (medicalização), e, por isso mesmo, dotados de poder (ARAÚJO, 2004, p. 238-239).

Como vimos anteriormente, é na segunda metade do século XVIII, na França, que se manifesta abertamente uma literatura direcionada para o público infantil e juvenil, e coube a

Jean La Fontaine (1621-1692) dar forma a uma das espécies literárias que resistiu ao desgaste dos tempos: a fábula. Conforme aponta Alcântara,

O primeiro repertório de literatura para infância foram as fábulas e os contos de fadas, gêneros que, com a clara marcação da categoria infância, foram devidamente adaptados para “educar” as crianças nos moldes burgueses. Tendo sofrido alterações conforme a necessidade de cada época, os contos sobreviveram como manifestações culturais de diferentes grupos sociais. Os textos sofreram significativas transformações para atender aos propósitos pedagógicos da cultura burguesa, que se utilizava da literatura para transmitir e consolidar valores (ALCÂNTARA, 2010, p. 15).

De acordo com Coelho (1985) a fábula já era largamente cultivada na Grécia e em Roma, nas literaturas orientais e na Idade Média. Desde meados do século XV, italianos e franceses redescobriram as fábulas de Esopo e divulgaram várias versões em latim e em francês, e coube a La Fontaine a tarefa de restituir à fábula em verso todo o seu relevo literário.

Coelho (1985) também destaca que existiu uma heterogeneidade nas fontes literárias de La Fontaine e “o que existe de comum entre esses poemas narrativos é que todos eles expõem uma ‘situação’ que encerra com uma *moralidade*” (p. 61). Essa peculiaridade de atribuir uma *lição* moral às histórias se incorpora a todos os escritores sucessores de La Fontaine.

Como exemplo de uma das fábulas desse autor e que faz parte desse estudo temos *O lobo e o cordeiro* (Anexo 7). Embora fosse escrita para adultos³⁶ (os textos denunciavam miséria, desequilíbrios ou injustiças sociais da época), as fábulas de La Fontaine foram adaptadas e divulgadas em todo o mundo. Os personagens de suas fábulas eram enriquecidos por uma simbologia que incorporava atributos humanos aos animais. Como exemplo, ele mostra a corte como um país de parasitas, maquinadores de imposturas (*O Pastor e o Rei*), onde reina a servilidade e a hipocrisia, onde as rivalidades levam às denúncias e traições (*O Leão, o Lobo e a Raposa*).

Contemporâneo de La Fontaine, Charles Perrault (1628-1703), autor de uma literatura popular que foi desvalorizado pela estética de seu tempo, tornou-se um dos maiores sucessos da literatura para a infância ao publicar em 1697 *Os contos da mãe gansa*. Perrault

³⁶ “A julgar pelo testemunho de seus contemporâneos, suas fábulas eram verdadeiros textos cifrados, que denunciavam as intrigas, os desequilíbrios ou as injustiças que aconteciam na vida da corte ou entre o povo. Foi, pois, pelo empenho de La Fontaine que se divulgaram, no mundo culto, as fábulas populares: *O Lobo e o Cordeiro*; *O Leão e o Rato*; *A Cigarra e a Formiga*; *A Raposa e as Uvas*; *Perrette, a Leiteira e o Pote de Leite*, dentre outros” (COELHO, 2003, p. 22).

Abandona o sistema de versos e passa a redigir em prosa, em linguagem clara, desembaraçada, direta, sabiamente ingênua que agradava plenamente às crianças e aos adultos. Seus oito contos publicados em 1697 são: 1. A Bela Adormecida no Bosque (La Belle au Bois Dormant); 2. Chapeuzinho Vermelho (Le Petit Chaperon Rouge); 3. O Barba Azul (La Barbe-Bleue); 4. O Gato de Botas (Le Maître Chat ou Le Chat Botté); 5. As fadas (Les Fées); 6. A Gata Borralheira ou Cinderela (Cendrillon ou La Petite Pantoufle de verre); 7. Henrique, o topetudo (Riquet à La Houppe); 8. O Pequeno Polegar (Le Petit Poucet). Posteriormente inclui na coletânea mais 3 títulos: *A Pele de Asno*; *Os Desejos Ridículos* e *Grisélidis* (COELHO, 1985, p. 68).

Do repertório de histórias de Charles Perrault apresentadas acima, destacamos *Chapeuzinho Vermelho*, por constar no material analítico desta investigação, a qual também traz como um dos personagens principais o *lobo*. Para Coelho (1985) a moralidade “que encerra cada estória, aponta sempre para *normas de comportamento* que facilitaríamos o sucesso de pessoa junto aos demais ou lhe evitaria dissabores” (p. 69).

Vale ressaltar que nossa intenção é tecer uma análise cultural e não psicanalítica, por ser o texto literário um artefato cultural, uma vez que já encontramos diversos trabalhos que se debruçaram sob o referencial psicanalítico para interpretação de obras da literatura infantil, com especial destaque para Bruno Bettelheim (1980): *A psicanálise dos contos de fadas*.

Nessa perspectiva, objetivamos centralizar a discussão sobre os efeitos disciplinares que atuam nos processos de subjetivação das crianças que serão submetidas a práticas de leituras e escritas normalizadoras e que são inspecionadas, vigiadas, espreitadas pela figura do *lobo*.

Os estudos de Lajolo e Zilbermann (1988) buscaram compreender o esboço histórico de inserção e consolidação da literatura infantil como uma produção ficcional para criança. Essas autoras, enfatizam que,

Do grande elenco de obras publicadas no século XVIII, poucas permaneceram, porque então era flagrante o pacto com as instituições envolvidas com a educação da criança. Mas, ao sucesso dos contos de fadas de Perrault, somou-se o das adaptações de romances de aventuras, como os já clássicos *Robinson Crusóé* (1719), de Daniel Defoe, e *Viagens de Gulliver* (1726), de Jonathan Swift, autores que asseguraram a assiduidade de criação e consumo de obras (LAJOLO; ZILBERMANN, 1988, p. 20).

Os séculos XVIII e XIX são ao mesmo tempo, de um lado, o advento e a expansão das ideias do Iluminismo e Racionalismo, das conquistas científicas e tecnológicas, da consolidação do modelo de escola e educação que possuímos na atualidade e, de outro, acompanhamos o surgimento da literatura infantil e, paralelamente, são períodos históricos

que delineiam caminhos importantes tanto para a *descoberta* da infância³⁷ quanto para a consolidação da força infantilizadora a partir da aliança entre a família e escola modernas.

Conforme aponta Coelho (1985), entre os anos 1812 e 1822 os filólogos, folcloristas e estudiosos da mitologia germânica Jacob (1785-1863) e Wilhelm (1786-1859) Grimm, popularmente conhecidos como Irmãos Grimm, surgem no cenário histórico da literatura infantil com um material folclórico recolhido diretamente da memória popular, lendas e sagas, que resulta na publicação da coletânea *Contos de Fadas para Crianças e Adultos* e que vai encantar crianças de todo o mundo. Para Lajolo e Zilberman (1988) a edição dessa “coleção de contos de fadas que, dado o êxito obtido, converte-se, de certo modo, em sinônimo de literatura para crianças” (p. 20).

Coelho (1985) também destaca que os títulos das narrativas dos contos dos Irmãos Grimm são: *A Bela Adormecida, Os Músicos de Bremen, Os Sete Anões e a Branca de Neve, O Chapeuzinho Vermelho, A Gata Borralheira, As Aventuras do Irmão Folgazão, O Corvo, Frederico e Catarina, Branca de Neve e Rosa Vermelha, O Ganso de Ouro, A Donzela que não tinha mãos, O Pescador e suas Esposas, A Dama e o Leão, A Alfaiate Valente, Os Sete Corvos, O Rato, o Pássaro e a Salsicha, A Casa do Bosque, O Lobo e as Sete Cabras, A Guardadora de Gansos, O Príncipe Rã, O Caçador Habilitado, Olhinho, Doisolhinhos, Trêsolhinhos, O Lobo e o Homem, O Príncipe e a Princesa, A Luz Azul, O Lobo e a Raposa, O Enigma, A Raposa e a Comadre, A Raposa e o Gato, Margarida, a Espertalhona, A alface Mágica, As Três Fiandeiras, João Jogatudo, A morte da Franguinha, A Velha do Bosque, O Prego, Joãozinho e Maria, O Diabo e a Avó, O Senhor Compadre, João, o Felizardo, O Pequeno Polegar.*

Como podemos verificar nos títulos dos contos acima, novamente encontramos personagens figurados em animais.

O terceiro autor de grande referência da literatura infantil clássica e que influenciou na disseminação do gênero na modernidade foi o célebre poeta e romancista dinamarquês Hans

³⁷ Através das pesquisas inauguradas por Ariès (1981) em *História Social da Criança e da Família*, foi possível afirmar as características históricas do surgimento da infância moderna. De acordo com Narodowski (2001) os estudos de Ariès apontam “que a infância é um produto histórico moderno e não um dado geral e a-histórico que impregna toda a história da humanidade. A infância também é uma construção e, além disso, uma construção recente, um produto da modernidade. Não em seus traços biológicos, mas em sua constituição histórica e social, o nascimento da infância conforma um fato inovador, onde, além disso, a existência da escola ocupa um papel destaque: ao contrário do postulado clássico da pedagogia, o ser aluno não é um passo posterior ao ser criança, mas pelo menos parte de sua gênese” (p. 25). Desse período destaca-se também a influência da pedagogia de Rousseau a partir da publicação da sua clássica obra *Émile ou De l'éducation*. Essa obra “é a pedra sobre a qual se edifica essa particular igreja da cultura ocidental que chamamos sistema de ensino: é ela que descobre a infância, nomeando-a e normatizando sua existência; situando-a naquela posição das coisas que merecem um nome e, portanto, serem estudadas e respeitadas” (CORAZZA, 2000, p. 242).

Christian Andersen (1805-1875), o qual se preocupou essencialmente com a sensibilidade exaltada pelos ideais do período do Romantismo. Suas histórias infantis sugeriram padrões de comportamento, valores morais e ideológicos a serem adotados pelas crianças.

De acordo com Coelho (2003), com a publicação do *Eventry* (168 contos publicados entre 1835 e 1877) ele estava “sintonizado com os ideais românticos de exaltação da sensibilidade, da fé cristã, dos valores populares, dos ideais de fraternidade e da generosidade humana, Andersen se torna a grande voz para crianças com a linguagem do coração” (p. 24).

Entre os títulos mais divulgados da extensa obra de Andersen destacam-se: *O Patinho Feio*, *Os Sapatinhos Vermelhos*, *A Rainha da Neve*, *O Rouxinol e o Imperador da China*, *O Soldadinho de Chumbo*, *A Pastora e o Limpador de Chaminés*, *A Pequena Vendedora de Fósforos*, *Pequetita*, *Os Cisnes Selvagens*, *A Roupas Nova do Imperador*, *O Companheiro de Viagem*, *O Homem da Neve*, *João e Maria*, *João Grande e João Pequeno* etc.

Após a consolidação da literatura infantil como um gênero importante na formação infantil e juvenil, diversos autores surgem tanto na Europa quanto na América e se expandem pelo mundo, com destaques para Lewis Carrol (1832-1898) e sua obra *Alice no País das Maravilhas*, James M. Barrie (1860/1937), autor de *Peter Pan*, Collodi (1826-1890), pseudônimo de Carlo Lorenzini, autor de *As Aventuras de Pinóquio*, e no Brasil³⁸ destaque para as obras de Monteiro Lobato (1882-1948), dentre outros contemporâneos. Sobre a especificidade da literatura infantil brasileira,

Trata-se de um gênero literário, cuja origem está diretamente relacionada à organização de um aparelho escolar republicano e com certas concepções de infância, segundo as quais a criança – leitor previsto para os textos do gênero e responsável pelo qualificativo *infantil* – é um ser considerado “sem voz” e “em formação”. Para seu crescimento integral, necessita submeter-se: ao processo escolarizado, enquanto prática sociocultural mediadora entre o mundo adulto e o infantil; e a aprendizagem da leitura, enquanto prática sociocultural mediadora entre os textos produzidos por adultos com finalidades de formação e seus leitores infantis (MORTATTI, 2001, p. 182).

Vê-se, portanto, que no repertório das histórias infantis de todos esses autores clássicos, de um lado encontramos a presença simbólica de animais (gatos, leões, lobos,

³⁸ De acordo com Mortatti (2001) “as origens da literatura infantil brasileira encontram-se sobretudo na literatura didática/escolar, que, entre o final do século XIX e início deste, começou a ser produzida de maneira sistemática por professores brasileiros, com a finalidade de ensinar às nossas crianças, de maneira agradável, valores morais e sociais assim como padrões de conduta relacionados com o engendramento de uma cultura escolar urbana e necessários do ponto de vista de um modelo republicano de instrução do povo. Esse “pecado original” somente começou a ser enfrentado na década de 1920, com a produção do escritor Monteiro Lobato – e especialmente com a publicação, em 1921, de *Narizinho arrebitado*, quando, articuladamente à expansão e solidificação do mercado editorial, tem início um processo de autonomização da literatura infantil em relação a suas origens didáticas/escolares, mediante a priorização programática de seu efeito estético e sua função de deleitar” (p.180).

raposas, cordeiros, cigarras, formigas, porcos, cabritos, sapos, dentre outros,) e de outro, reis, rainhas, príncipes, princesas, duendes, meninas e meninos frágeis, e sua inserção em um espaço “maravilhoso”, de fantasias. Vale destacar a tradição da presença dos animais e sua humanização no espaço literário para crianças. Verificamos que,

Imagens de animais já são uma tradição na literatura infanto-juvenil presente desde as fábulas e contos de fadas. Depositária do olhar do outro, dos mitos e crenças do mundo adulto, a infância sempre foi vista como um espaço a ser modelado, educado, disciplinado. Portanto, a tradição literária infantil nasce do desejo de educar essa mesma infância com o caráter pedagógico-moralista de seus textos comprometidos com a manutenção da ordem social. É assim que os bichos apareceram nos contos infantis como formas antropomórficas de simbolizar as vivências e a interioridade frágil das crianças, vistas através do olhar do adulto, e preparar o processo de disciplinarização para sua inserção no mundo civilizado adulto e humano (DINIS, 2003, p. 12).

Esse autor também analisa que “bichos ou bonecos animados também aparecem nos contos infantis brasileiros como projeção dos conteúdos infantis e a serviço da pedagogia adulta que, desta forma, impõe sua visão de mundo à infância” (DINIS, 2003, p. 2).

Após situarmos historicamente como o personagem *lobo* surge no repertório das histórias infantis e se reatualiza nos materiais didáticos do PACTO, a seguir selecionamos para análise quatro histórias do livro *Parece... mas não é* (SIMONETTI, 2011b) e, posteriormente, elencamos algumas atividades de leitura e escrita presentes no *Caderno de Atividades* (SIMONETTI, 2011b) e na *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando* (SIMONETTI, 2011a), tendo em vista caracterizarmos como discursivamente a literatura infantil, utilizada como auxiliar da pedagogia, consolida-se como uma *tecnologia de governo* da infância e adita-se na produção das subjetividades docentes e infantis.

O foco na produção da subjetividade infantil implica a problematização moral que a literatura infantil institui nas condutas dos indivíduos. Ou seja, ao constituir-se uma *tecnologia de governo* com campo de saberes e discursos sobre a infância, a literatura infantil determina efeitos de verdade.

Ao traçar o que chama de *genealogia da subjetivação*, Rose (2001), ancorado nas ideias de Foucault, compreende o conceito de *tecnologia* como,

Qualquer agenciamento ou a qualquer conjunto estruturado por uma racionalidade prática e governado por um objetivo mais ou menos consciente. As tecnologias humanas são montagens híbridas de saberes, instrumentos, pessoas, sistemas de julgamento, edifícios e espaços, orientados, no nível programático, por certos pressupostos e objetivos sobre

os seres humanos. Pode-se considerar a escola, a prisão, o hospício como exemplos de uma dessas espécies de tecnologia, precisamente aquelas que Foucault chamou de "disciplinares" e que funcionam por meio de uma detalhada estruturação do espaço, do tempo e das relações entre os indivíduos; de procedimentos de observação hierárquica e julgamento normalizador; de tentativas para incorporar esses julgamentos aos procedimentos e julgamentos que os indivíduos utilizam a fim de conduzir sua própria conduta (ROSE, 2001, p. 38).

Ressaltamos que, pela análise traçada, a proposta de alfabetização do *Pacto* no estado da Bahia com ênfase na leitura e escrita, reatualiza o discurso construtivista que teve seu apogeu entre o final da década de oitenta e início da década de 90, sob o argumento do trabalho pedagógico de alfabetizar letrando, com base na psicogênese da língua escrita.

Essa reatualização se configura como uma atitude disciplinadora e normalizadora dos atos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, a partir da inserção do personagem *lobo* (mau!) para domesticar e produzir a subjetividade infantil. Passamos a seguir à análise das histórias infantis e de como se efetiva o sistema panóptico com a leitura e a escrita nas atividades pré-programadas pelo *Pacto* e como estas são espreitadas e perscrutadas pelo *lobo mau*.

3.3 Aprenda a ler e escrever ou o lobo (mau) vai comer você! Práticas de governo, objetivação e subjetivação do infantil

É preciso ter uma imagem menos idealizada da escola e enxergá-la conforme as várias forças e dinâmicas disciplinares sobre as quais ela foi se construindo.
Jorge Ramos do Ó

As narrativas das histórias da literatura infantil se consolidaram no tempo como peças-chaves para a formação da criança e se refletem nos estudos do campo literário, mitológico, psicológico, artístico e educacional. Contudo, na medida em que a literatura infantil começou a fazer parte da formação das crianças na escola, ela operou como uma tecnologia de governo que captura o infantil e funciona como um dispositivo do imaginário que também produz a subjetividade dos sujeitos.

Essa captura se dá, em especial, pelo modo como a literatura infantil tem sido trabalhada na escola, muitas vezes com uma preocupação de didatização do ensino a partir da reprodução do mundo adulto, seja através da veiculação de (pré) conceitos, padrões comportamentais, valores sociais ou morais, seja pela sua utilização para cumprir estritamente um objetivo pedagógico do ensino.

Neste estudo parece-nos particularmente importante atentar para os modos de endereçamento dos textos e histórias infantis do *Pacto* destinados a alfabetizar as crianças da primeira etapa do ensino fundamental no estado da Bahia, especificamente, no conjunto de gêneros textuais selecionados para realizar as atividades estruturantes para o aprendizado da leitura e escrita.

A partir da análise do material, compreende-se, pois, que a escolha pelo personagem do *lobo* e os respectivos textos e histórias de que ele faz parte, não ocorreu aleatoriamente³⁹, mas consistiu em demarcar um papel precípua na protagonização de um trabalho de alfabetização que garanta o governo do aprendizado da leitura e da escrita, objetivada nas

³⁹ Vale ressaltar que apesar do material do *Pacto* centrar-se na figura do personagem *lobo*, as histórias escolhidas fazem parte do universo da criança, pois as mesmas já a conhecem, daí serem mais fáceis para o trabalho de normalização da alfabetização, a partir do que propõe a *Psicogênese da língua escrita*. E se fossem escolhidas outras histórias, por exemplo, que trabalhassem as questões étnico-raciais ou a problemática dos direitos humanos, haveria diferença no processo formativo e no aprendizado da leitura e escrita? Acreditamos que não, pois a lógica curricular e dos materiais do *Pacto* é individualizante. Ao final, microfísica e capilarmente o *Pacto quer* transformar essa criança em *sujeito alfabetizado* e, cada etapa de ensino prescrita nos materiais estabelecem tempos e espaços estanques de aprendizagem: ler a história, reproduzi-la, preencher exercícios de lacuna e desenhar.

atividades e exercícios escolares e, conseqüentemente, das subjetividades dos sujeitos envolvidos nesse processo, sejam as crianças ou as professoras alfabetizadoras.

Afinal, o processo ensino-aprendizagem na escola consiste em uma prática discursiva que produz um sistema regulativo nos processos de aquisição dos conhecimentos, pois “o sistema de regulação e normalização [na escola] produz aquilo que conta como ‘boa pedagogia’. Ele produz, portanto, aquilo que conta como um/a ‘bom/boa professor/a’” (WALKERDINE, 1998, p. 197, acréscimo nosso e grifo da autora).

Como vimos anteriormente, a análise empreendida permitiu-nos visualizar que o personagem *lobo* aparece em diversas histórias da literatura infantil e, por sua vez, o livro de literatura infantil *Parece... mas não é* (Figura 2, SIMONETTI, 2011b), objeto desta investigação, também traz em seu conteúdo textos informativos, fábulas, contos e lendas tradicionais e de domínio público com as seguintes temáticas:

PARECE... MAS NÃO É: texto composto de pequenas frases, falando de animais que se parecem: 1. *Parece... mas não é* é o título do livro, uma forma lúdica de chamar a atenção para a nossa temática de animais; 2. CURIOSIDADES DO MUNDO ANIMAL DE A A Z: texto informativo sobre animais selvagens cujos nomes vão de A a Z; 3. VAMOS PASSEAR NO BOSQUE: texto de uma brincadeira popular de domínio público muito conhecida em todo o Brasil; 4. O LOBO E OS SETE CABRITINHOS: conto tradicional; 5. OS TRÊS PORQUINHOS: conto tradicional; 6. CHAPEUZINHO VERMELHO: conto tradicional; 7. OVELHINHA VERMELHA: reconto do conto tradicional *Chapeuzinho vermelho*; 8. LOBISOMEM: lenda; 9. O LOBO E O CORDEIRO: fábula; 10. LOBOS DE VERDADE: texto informativo; 11. LOBO-GUARÁ: texto informativo; 12. A FAMÍLIA DOS LOBOS: texto informativo (SIMONETTI, 2011a, p. 19, grifos da autora).

Após análise do conteúdo acima, identificamos que entre os doze textos/histórias apresentados, dez possuem como temática central do enredo o personagem *lobo*. São elas: a) *Vamos passear no bosque* (Anexo 1); b) *O lobo e os sete cabritinhos* (Anexo 2); c) *Os três porquinhos* (Anexo 3); d) *Chapeuzinho vermelho* (Anexo 4); e) *Ovelhinha Vermelha* (Anexo 5); f) *Lobisomem* (Anexo 6); g) *O lobo e o cordeiro* (Anexo 7); h) *Lobos de verdade* (Anexo 8); i) *Lobo-guará* (Anexo 9) e; j) *A família dos lobos* (Anexo 10).

Os referidos textos/histórias associam-se às atividades/exercícios de ensino da leitura e escrita no processo de alfabetização das crianças, os quais analisaremos posteriormente. Nas atividades escolares que serão descritas e analisadas neste estudo é relevante,

Primeiramente, imaginar sua realização concreta, isto é, a forma através da qual elas podem realmente ser efetivadas; em segundo lugar, ver essas atividades como atividades pedagógicas, isto é, como atividades onde algo é transmitido e adquirido; e, em terceiro lugar, é importante vê-las como práticas de significação, isto é, como atividades onde uma espécie de ritual está ocorrendo, desde o preciso momento em que se dá alguma representação pública e em que se solicita que os alunos estabeleçam alguma conexão pessoal com essa representação. A primeira forma de ver as atividades – em suas realizações concretas – é importante para a análise não apenas do que é aprendido, mas de como é aprendido (LARROSA, 1998, p. 51).

Constatamos também que os referidos textos/histórias aparecem na *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando* para serem trabalhados a partir da 2ª Etapa, 2º mês (equivalente ao mês de agosto), acompanhados de orientações didáticas para utilização com os seguintes kits de materiais: 1. *Conjunto de cartelas didáticas (análise estrutural e análise morfológica das palavras)*; 2. *Conjunto de cartelas de palavras*; 3. *Cartela: Animais de A a Z e cartela de animais que se parecem*; 4. *Cartela-alfabeto: letra maiúscula e; cartela-alfabeto: letra minúscula*; 5. *Conjunto de fichas didáticas*⁴⁰; 6. *Conjunto de fichinhas e*; 7. *Cartazes didáticos*.

Para efeito de análise, selecionamos os textos/histórias que possuem o personagem *lobo* (Anexos 1 ao 10). Desses textos/histórias centramos as análises em quatro, os quais são trabalhados nas atividades de leitura e escrita a partir da 2ª Etapa, 2º Mês da *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando*. Vale ressaltar que não optamos pela análise das etapas anteriores, pois, a 1ª Etapa (1º e 2º mês) estrutura-se nas atividades que centralizam um trabalho com os nomes próprios dos alunos, que têm como referência o texto/música *Gente tem sobrenome* e a 2ª Etapa (1º mês) focaliza em atividades com nomes dos animais e tem como referência os textos *Parece... mas não é* (SIMONETTI, 2011b, p. 9-17) e *Curiosidades do mundo animal de A a Z* (SIMONETTI, 2011b, p. 18-25).

⁴⁰ O conjunto de fichas do kit consta de 141 fichas didáticas distribuídas da seguinte forma: “23 fichas gravura-palavra-primeira letra (nomes de animais de A a Z); 23 fichas gravura-palavra-primeira letra (nomes de animais que se parecem); 09 fichas gravura-texto (Vamos passear no bosque); 09 fichas gravura-palavra (Vamos passear no bosque); 09 fichas gravura-palavra-primeira letra (Vamos passear no bosque); 09 fichas palavra-primeira letra (Vamos passear no bosque); 09 fichas palavra-primeira sílaba (Vamos passear no bosque); 09 fichas palavra-última sílaba (Vamos passear no bosque); 06 fichas gravura-título (dos contos, lenda e fábula) com letra maiúscula; 06 fichas gravura-título (dos contos, lenda e fábula) com letra cursiva; 03 fichas gravura-palavra (nomes dos três porquinhos) com letra maiúscula; 03 fichas gravura-palavra (nomes dos três porquinhos) com letra cursiva; 07 fichas gravura-palavra (nome dos animais da família dos lobos) com letra cursiva; 10 fichas com o título e texto do Lobo-guará; 06 fichas com a gravura dos animais da família dos lobos (SIMONETTI, 2011a, p. 22).

Ao considerarmos as atividades de leitura e escrita dos materiais do *Pacto* como práticas de significação, podemos compreender suas unidades curriculares (Mês, Etapa, Semana, Dia) como “artefatos construídos para fornecer tipos particulares de experiências” (LARROSA, 1998, p. 52), visto que

O que se aprende é produzir significados. Ao aprender isso, ao aprender a significar no interior dessa ordem comunicativa específica, o/a aluno/a aprende simultaneamente as características essenciais dessa ordem moral pedagogicamente construída, aprendendo a constituir sua própria experiência em relação a essa ordem moral. As práticas pedagógicas circunscrevem a forma da ordem moral, mas também a forma e o conteúdo da experiência moral individual (LARROSA, 1998, p. 52).

O primeiro texto entre os dez que aparecem o personagem *lobo* no livro *Parece... mas não é* (Figura 2, SIMONETTI, 2011b), é a brincadeira popular infantil de domínio público intitulada *Vamos passear no bosque* (Anexo 1). Para essa brincadeira, a *Proposta* do PACTO apresenta como material didático auxiliar: dois cartazes (Cartazes números 6 e 7) com a descrição de todo o texto da brincadeira e sua associação com atividades de leitura e escrita; fichas do texto *Vamos passear no bosque* (fichas gravura-texto; fichas gravura-palavra; fichas gravura-palavra-primeira letra; fichas gravura-palavra-primeira letra; fichas palavra –primeira e última sílaba; fichas palavra-primeira letra), cartelas didáticas e cartelas de palavras.

Os exercícios que envolvem a leitura e escrita com base nesse texto/brincadeira constam na 2ª Etapa, 2º Mês da *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando* e sugere-se o trabalho em quatro semanas (SIMONETTI, 2011a, p. 120-165), com a utilização do mesmo material didático descrito acima. A *Proposta* apresenta como objetivos didáticos para o desenvolvimento da leitura e escrita:

Cópia de palavras do texto; escrita espontânea das palavras; escrita de palavras a partir da 1ª e da última sílaba; escrita espontânea de frases; completar texto lacunado; escrita de frase/texto – domínio das convenções gráficas: segurar corretamente no lápis, escrever da esquerda para a direita, de cima para baixo; análise estrutural das palavras: identificação da quantidade de letra, 1ª letra, última letra; tamanho das palavras; identificar palavras; análise fonológica: quantidade de vezes que abre a boca para falar a palavra; identificar a quantidade de sílabas; a sonoridade das palavras, 1ª e última sílaba e análise intra-silábica (SIMONETTI, 2011a, p. 118).

Verificamos nesse material que o planejamento didático a ser seguido pela professora opera para normalização do ensino da leitura e escrita, obedecendo aos *Tempos de Alfabetizar Letrando* constante na *Proposta*. Seleccionamos abaixo uma atividade que é utilizada tendo como referência o texto *Vamos passear no bosque*.

Antes, porém, destacamos que o primeiro tempo de organização didática da aula (*Tempo para gostar de ler*) em todo o material da *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando* traz a seguinte orientação: “TEMPO PARA GOSTAR DE LER. Professor(a): Registre no espaço abaixo os livros e/ou outros suportes textuais que você vai utilizar com seus alunos [São dispostas três linhas para registro]” (SIMONETTI, 2011a). Desse modo, passa-se a ideia de uma (pseudo) flexibilidade da *Proposta* para possibilitar à professora a realização de pesquisas de outros gêneros e materiais textuais para ampliação das suas estratégias didáticas de ensino.

Assim, constatamos que, apesar do discurso acima enunciar uma *liberdade* para o professor pesquisar e escolher os materiais de suporte ao seu trabalho pedagógico, contraditoriamente, os tempos fixos, rígidos, os *kits* de materiais didáticos e a programação pré-definida de cada etapa do ensino normaliza, controla a conduta do ensino da leitura e escrita. Verificaremos essa operação na análise do excerto abaixo, extraído de uma sequência de atividade que tem como texto base *Vamos passear no bosque*:

RODA DE LEITURA E ORALIDADE. Professor(a): * **Objetivo didático:** leitura de memória do texto *Vamos passear no Bosque*; * **Orientação didática:** a) Antes de iniciar a atividade, fale sobre a brincadeira *Vamos Passear no Bosque*. Caso os alunos não a conheçam, explique a brincadeira e brinque com eles. Como brincar: *Vamos Passear no Bosque* é uma brincadeira de Pega-pega muito popular no Brasil. As crianças escolhem quem vai ser o lobo. A criança escolhida fica afastada com as mãos nos olhos fechados. As outras crianças cantam em roda e o lobo vai respondendo, fazendo imitações de acordo com a música. Ao final, quando o lobo disser: “Já estou no jardim”, todas as crianças correm gritando: “Socooooooooo!””. A criança que for pega será o novo lobo e assim sucessivamente; b) Apresente os cartazes 6 e 7, cante *Vamos Passear no Bosque* com os alunos e faça a “leitura cantada”, apontando cada frase das estrofes. Em seguida, leia formalmente, sem cantar, apontando frases das estrofes (SIMONETTI, 2011a, p. 1120-121).

Há aqui, sub-repticiamente, um processo regulativo da conduta do modo como a professora deve alfabetizar [consequentemente está implícito como ocorrerá aprendizagem da criança] e seguir o passo a passo para obtenção de êxito em sua tarefa. Esse dispositivo regulativo que orienta a eficácia das práticas discursivas no ensino da leitura e escrita pode “fornecer os aparatos para a produção da verdade sobre a aprendizagem, num sentido importante, produz o que significa aprender” (WALKERDINE, 1998, p. 197).

No *Tempo de Aquisição da Escrita*, a *Proposta* sugere uma atividade de reprodução, cópia de texto e um posterior comando, a indicação de uma ordem para a professora, como podemos verificar abaixo:

AQUISIÇÃO DA ESCRITA. 2. COPIE DO TEXTO: UMA PALAVRA GRANDE; UMA PALAVRA PEQUENA. Professor(a): * Objetivo didático: identificação de palavras de tamanhos grande e pequeno; * **Orientação didática:** a) No momento dessa atividade, faça intervenções para identificar se os alunos estão na hipótese do realismo nominal ou se já avançaram essa etapa. B) Pergunte aos alunos, por exemplo: Por que você acha que essa palavra é grande? Por que essa palavra é pequena? Quantas letras? (SIMONETTI, 2011a, p. 121).

O excerto acima nos permite inferir que há uma mecanização dos atos de leitura e escrita. Vê-se, portanto, que as práticas disciplinares normatizam e conduzem a conduta das professoras alfabetizadoras. Nessa operação as crianças e as professoras são subjetivamente produzidas nas e pelas práticas discursivas. Destaca-se nesse processo, que a subjetividade dos sujeitos (docentes e crianças) é alvo de uma normatividade que conduz à uniformidade e homogeneidade do ensino, ou seja, ela é alvo do poder. Ao mesmo tempo impõe-se uma ortopedia que regula o fazer pedagógico nos atos de ensino da leitura e escrita. Essa ortopedia disciplinar faz com que cada docente possa controlar a aprendizagem da criança e, também, controlar a si mesmo. Toda essa maquinaria disciplinar que se articula nos projetos curriculares, na escola e nas práticas docentes, enuncia que elas

Têm como função não só pensar o ensino e o aprender aritmética, leitura ou caligrafia. Eles tratam, também, de produzir corpos, preparar homens para a sociedade, aperfeiçoá-la física, moral e intelectualmente. Isto só será possível por meio de um disciplinamento e um regulamento fundado na ordem (DORNELLES, 2005, p. 64).

Outra orientação de normalização da conduta da professora no ensino da leitura e escrita está relacionada às *orientações* para realização dos exercícios do *Caderno de Atividades* (SIMONETTI, 2011c, p. 90-91), no qual direciona-se a seguir o *Tempo Lendo e Compreendendo*, associando-o a uma representação pictórica (um desenho) do conhecimento pela expressão artística. Abaixo apresentamos dois excertos que esboçam a metaforização da dicotomia exterior/interior na representação da linguagem:

LENDO E COMPREENDENDO. LEIA O TEXTO COM SUA TURMA. EM SEGUIDA, ILUSTRE-O COM DESENHO NO QUADRO AO LADO. Vamos passear no Bosque enquanto seu lobo não vem. – Tá pronto, seu lobo? – Não, estou passando sabonete [A atividade consta que em cada estrofe do texto acompanha um espaço quadrado para a criança desenhar]. **Professor(a): * Objetivo didático:** leitura e compreensão do texto a partir do desenho; * **Orientação didática:** leia o texto em grupo e afaça as intervenções necessárias a cada estrofe para que a leitura se torne significativa e compreensiva para os alunos (SIMONETTI, 2011a, p. 121, acréscimo nosso).

LENDO E COMPREENDENDO. 1. LEIA E DESENHE O QUE O LOBO FEZ [seis quadrados com espaços para desenho nas respectivas frases]: PASSOU SABONETE – PEGOU O PENTE – VESTIU A BERMUDA – VESTIU A CAMISETA – COMEU O PÃO – FOI PARA O JARDIM. **Professor(a):** * **Objetivo didático:** leitura e compreensão; **Orientação didática:** a) Organize os alunos em grupos e solicite a leitura das frases dos quadrinhos; b) Em seguida, solicite que desenhem o que o lobo fez (SIMONETTI, 2011a, p. 140, acréscimo nosso).

Observa-se nos excertos acima (e identificamos também em outras atividades da *Proposta*) a busca da expressão do conhecimento da escrita relacionando-o com um desenho, o que “pode ser compreendido como um ritual de comparação e diferenciação interpessoal” (LARROSA, 1998, p. 59). Conforme aponta esse autor,

A ideia de expressão estaria aqui possibilitada porque as produções linguísticas, artísticas ou os comportamentos corporais seriam tomados como signos, e nos signos dessa linguagem haveria alguma pista, algum rastro do indivíduo que os produz. Quando fala ou escreve de uma forma espontânea, quando pinta, quando canta, quando faz teatro, quando se fantasia, quando se move, a criança estaria mostrando a si mesma, estaria levando à linguagem, ao signo, embora de uma forma indireta, alusiva e não referencial, aquilo que ela mesma é (LARROSA, 2010, p. 64).

Ao ser submetida a essa linguagem expressiva, a criança tende a ser entendida normativamente como “o sujeito do discurso expressivo. A expressão seria algo assim como a externalização de estados e intenções internas ou subjetivas. O discurso expressivo seria, portanto, aquele que oferece a subjetividade do sujeito” (idem, p. 64-65). Esse autor também enfatiza que,

Ao pensar normativamente o modo como a pessoa produz signos, é inevitável pensar em termos de maior ou menor competência expressiva [...], ou de maior ou menor sinceridade expressiva [...], ou de maior ou menor espontaneidade expressiva [...]. E isso supõe duas coisas: em primeiro lugar, que a subjetividade é o significado do discurso, algo prévio e independente do discurso do qual seria ao mesmo tempo a origem e a referência; em segundo lugar, que poderia haver, idealmente, uma competência plena, uma sinceridade absoluta e uma espontaneidade livre. Quer dizer, todo um ideal, facilmente pedagogizável, da transparência comunicativa (LARROSA, 2010, p. 65).

A seguir, retomamos outro exemplo extraído da atividade (2ª Etapa, 5ª Semana, 2º Dia, *Caderno de Atividades*, SIMONETTI, 2011b, p. 92) com o texto *Vamos passear no bosque*, que ratifica nossa análise e inferência sobre o processo da normalização das condutas no ensino da leitura e escrita, conforme destacamos abaixo:

AQUISIÇÃO DA ESCRITA: 2. Leia o texto abaixo e pinte as palavras que o(a) professor(a) vai ditar.

Vamos passear no bosque

- Tá pronto, seu lobo?
- Não, estou passando sabonete.
- Não, estou pegando o pente.
- Não, estou vestindo a bermuda.
- Não, estou vestindo a camiseta.
- Não, estou comendo pão.
- Não, estou comendo abacaxi.
- Já estou no jardim.

Agora, copie as palavras que você pintou [espaço de seis quadros].

Professor(a): * Objetivo didático: memorização, reconhecimento e cópia de palavras do texto; **Orientação didática:** a) Dite as palavras: BOSQUE, LOBO, SABONETE, PENTE, BERMUDA, CAMISETA, PÃO, ABACAXI E JARDIM, não necessariamente nessa ordem; b) Fique atento(a) ao manuseio da escrita utilizada pelos alunos no momento da cópia: modo de pegar no lápis, direção da escrita, apoio do papel etc. (SIMONETTI, 2011a, p. 123).

O que podemos apreender desses excertos e notas é que seja possível desenredar uma trama complexa das práticas de leitura e escrita que produzem a eficácia da pedagogia centrada na normalização das condutas e no treinamento das professoras, conforme indicado nos comandos: “*leia, escreva, dite, pinte, copie, fique atento(a)*”, ou seja, mantenha a vigilância, inspecione para garantir a ordem, a disciplina, o governo e o autogoverno.

Vale observar que, os processos de “normalização não são o produto de algum superpoder repressivo, empenhado em manter as pessoas em seus lugares. Isto é, o poder disciplinar não funciona através da repressão visível, mas através da reprodução encoberta de nós mesmos” (WALKERDINE, 1998, p. 204).

De outro lado, consideramos que os processos objetivação e subjetivação oriundos de tais práticas discursivas no percurso da prática alfabetizadora das crianças podem fabricar modos de ensinar a ler e escrever, pois,

A subjetivação acontece num complexo de aparatos, de práticas, de maquinações e montagens no interior das quais os seres humanos são fabricados [...]. A subjetivação é, em síntese, um processo prático que fornece os vocabulários e os meios pelos quais os indivíduos podem se narrar e se conduzir a si mesmos segundo certas normas (GARCIA, 2002, p. 29).

A orientação para o trabalho com o texto *Vamos passear no bosque* foi de quatro semanas, o equivalente a 20 dias de atividades e exercícios para aquisição da leitura e escrita, porém selecionamos três para tecermos a análise. O próximo excerto foi extraído do *Caderno de Atividades* (SIMONETTI, 2011b), 2ª Etapa, 8ª Semana, 1º Dia, e as respectivas

orientações para o trabalho da professora são da *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando* (SIMONETTI, 2011a), referente ao *Tempo de Aquisição da Escrita*:

2. COMPLETE O TEXTO:

VAMOS _____ NO _____
 ENQUANTO _____ LOBO _____ VEM.
 - TÁ _____, SEU _____?
 - _____, ESTOU _____ SABONETE.
 _____ PASSEAR _____ BOSQUE
 ENQUANTO _____ LOBO NÃO _____.
 - _____ PRONTO, _____ LOBO?
 - NÃO, _____ PEGANDO _____ PENTE.

Professor(a): * Objetivo didático: escrita do texto com compreensão; * **Orientação didática:** a) É importante observar a escrita dos alunos, se estão escrevendo de acordo com seu nível de escrita ou escrevendo apenas de memória; b) É importante que você faça um registro do nível de escrita dos alunos e que faça intervenções para que seu aluno possa avançar (SIMONETTI, 2011a, p.137).

As regras de governo e autogoverno nos processos de leitura e escrita encontram-se ritualizadas em todo o material do *Pacto* e se fixam natural e eficazmente, e as atividades/exercícios de fixação são da ordem do *exame*, que individualiza e permite prescrever os traços dos sujeitos (normal, anormal, deficiente, problemático, carente, com dificuldades de aprendizagem, alfabetizado, não alfabetizado etc.) com as experiências de aprendizagem que desenvolvem na escola. Ao assumirmos as atividades/exercícios da *Proposta do Pacto* como componentes da esfera do exame, entendemos que ele

Combina as técnicas de hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele veem-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam (FOUCAULT, 2002b, p. 154).

Outra atividade do *Tempo de Aquisição da Escrita* extraída do *Caderno de Atividades* (SIMONETTI, 2011c, p. 107) ilustra como a ritualização do exercício para fixar a escrita reativa mecanismos que regulam um percurso único para os sujeitos aprendizes:

AQUISIÇÃO DA ESCRITA

2. LEIA E COMPLETE AS FRASES ABAIXO

1. VAMOS PASSEAR NO BOSQUE

__A__O__P__S__E__R__O__B__S__U__.

2. ENQUANTO SEU LOBO NÃO VEM

___N___Q___A___T___S___L___O___ÃO___E___.

3. – TÁ PRONTO, SEU LOBO?

T___P___ON___O, ___E___L___BO?

4. – NÃO, ESTOU PASSANDO SABONETE.

N___, E___T___P___SS___N___O___A___O___ET___.

(SIMONETTI, 2011c, p. 107).

Qual o significado dessa atividade escolar? O que podemos inferir? Esse ritual mimético, disciplinar da leitura e escrita objetiva, normaliza, individualiza e produz a subjetividade dos sujeitos possibilitando sua diferenciação e a criança, ao ser individualizada, “passa a ser objeto de descrição e documentação. Os saberes assim produzidos possibilitam um tipo de controle e cominação que se efetiva num processo constante de objetivação/subjetivação” (DORNELLES, 2005, p. 22). O sujeito infantil é perscrutado e se torna objeto de conhecimento que pode ser descrito, hierarquizado, diferenciado, subjetivado. A partir da ênfase dada aos exercícios de fixação da leitura e escrita na *Proposta do Pacto*, apreende-se que

A lógica linear e progressiva caracteriza o *exercício* propriamente escolar – com a sua complexidade crescente, tarefas a um tempo repetitivas e diferentes mas apontando sempre para essa figura terminal do exame – permite, sem dúvida, que o indivíduo se vá adequando desde o início à regra da relação tanto com os outros como com um determinado tipo de percurso. Os rituais escolares avaliam o aprendizado, disponibilizando-lhe ainda um lugar *entre* pares num alinhamento espacio temporal (RAMOS DO Ó, 2007, p. 43).

Para continuidade do trabalho de leitura e escrita e sua relação com o personagem *lobo*, a *Proposta do Pacto* sugere que na 3ª Etapa, 2º Mês, sejam utilizados os seguintes textos/contos da literatura infantil: *O Lobo e os Sete Cabritinhos* (5ª Semana), *Os Três Porquinhos* (6ª Semana), *Chapeuzinho Vermelho* (7ª Semana) e *Ovelhinha Vermelha* (8ª Semana). Observamos que os objetivos didáticos traçados seguem a mesma lógica anterior já discutida no texto/brincadeira *Vamos passear no bosque*, como podemos verificar abaixo:

Objetivos Didáticos: Compreensão da função e da estrutura do gênero textual conto; Compreensão do conto a partir das ilustrações; Reflexão oral do conto: o que faz lembrar, sentir e pensar...; Dramatização do conto; Leitura do título do conto; Leitura dos nomes dos personagens; Identificação e leitura das sílabas iniciais; Escrita espontânea de palavras; Escrita espontânea de texto (coletivo); Análise estrutural de palavras: identificação da quantidade de letras, quais letras, tamanho da palavra (hipótese do realismo nominal); Análise fonológica de palavras: quantas vezes abrem a boca para falar a palavra, identificação de sílabas, quantidade de sílabas e análise intrassilábica (SIMONETTI, 2011a, p. 168).

Os *Objetivos Didáticos* [acompanhados das atividades/exercícios, entendidos neste estudo como procedimento *ótico* e discursivo] pré-determinados na *Proposta* do PACTO remetem a posições discursivas que produzem as professoras (sujeitos da enunciação), a criança e aprendizagem (objetos da enunciação) e, por conseguinte, estabelece *regimes de verdade* sobre os atos de aprender a ler e escrever.

O discurso sobre a alfabetização, leitura e escrita presentes na *Proposta Pedagógica para Alfabetizar Letrando* (SIMONETTI, 2011a) é, portanto, um operador que modifica tanto docentes quanto a criança e “é inserindo-se no discurso, aprendendo as regras de sua gramática, de seu vocabulário e de sua sintaxe, participando dessas práticas de descrição e redescritção de si mesma que a pessoa se constitui e transforma sua subjetividade” (LARROSA, 2010, p. 68).

Em continuidade a reflexão, após a apresentação e análise das atividades/exercícios com o personagem *lobo* e o texto/brincadeira *Vamos passear no bosque*, passamos, então, à discussão do conto tradicional da literatura infantil intitulado *O lobo e os sete cabritinhos* (Anexo 2). Lembramos que a opção analítica que escolhemos obedece à sequência dos textos/histórias que aparecem no livro infantil *Parece...mas não é* (SIMONETTI, 2011b) e não aquela que aparece na *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando* (SIMONETTI, 2011a) e no *Caderno de Atividades* (SIMONETTI, 2011c).

*O lobo e os sete cabritinhos*⁴¹ utilizado no livro *Parece... mas não é* uma versão adaptada da história de *Chapeuzinho Vermelho* feita pelos Irmãos Jacob e Wilhelm Grimm. Apesar de as histórias infantis terem versões e adaptações que se modificam, tais narrativas mantêm uma posição discursiva de transmissão de *saberes*, em nosso caso, *saberes moralizantes*. A estratégia discursiva indica que

A criança que ouve a narração da história atribui à história e ao narrador adulto a completude de um saber que nela é considerado incompleto. Ao mesmo tempo atribui-lhe um peso de verdade absoluta, pois vem de um narrador que se encontra na posição do sujeito autorizado. Em termos discursivos, pode-se dizer que, na construção da narrativa, como transmissão “de saberes”, o que é narrado, apesar de parecer sempre o mesmo, é, na verdade, sempre diferente. Isso porque o mesmo re-narrado, ainda que ocorra uma paráfrase, e se mantenha o mesmo sentido, nunca vai ser exatamente o mesmo já que mudam as condições de produção e isso vai representar uma diferença [...]. As narrativas que existem na tradição podem ser as mesmas, no entanto, também, se reorganizam continuamente, ao serem atravessada pela posição discursiva dos narradores, que já foram ouvintes em outro momento (BONOTTO, 1999, p. 14).

⁴¹ A versão original dos Irmãos Grimm é intitulada *O Lobo e as Sete Cabras*.

Os estudos de Coelho (1985) incluem os *Contos de Grimm*⁴² na área das *narrativas do fantástico-maravilhoso* porque todas elas, a despeito de serem diferentes gêneros literários, pertencem ao mundo do imaginário ou do fantástico. Identificamos ainda que nos contos dos Irmãos Grimm há também a presença do personagem *lobo* nas histórias de *Chapeuzinho Vermelho* (conto de Perrault recontado em outra versão)⁴³, *O Lobo e o Homem* e *O Lobo e a Raposa*.

Outro aspecto relevante levantado por Coelho (1985) nos contos dos Grimm são os elementos estruturais das suas narrativas. São eles: *repetição* ou *reiteração*, que consiste na repetição exaustiva dos mesmos esquemas básicos (= argumentos, tipos e atributos de personagens, motivos, funções das personagens, valores ideológicos etc.); *onipresença da metamorfose* (príncipes ou princesas, pobres ou plebeus, são “encantados”, transformando-se, via de regra, em *animais* (leão, rã, corvo, peixe, pássaro, pomba, etc.); *a força do destino* (destino, determinismo, fado – tudo parece determinado a acontecer como uma fatalidade a quem ninguém pode escapar); *a reiteração dos números*: a repetição dos números 3 e 7 é algo notável nas estórias maravilhosas e, obviamente, estiveram ligados à simbologia esotérica dos números que tanta influência tiveram nas religiões e filosofias antigas.

Dentre os elementos estruturais apresentados por essas narrativas, consideramos que merecem destaque os *valores ideológicos* que perpassam os conteúdos das histórias na literatura infantil, pois possuem um alicerce de base moral imperioso que são incorporados em práticas pedagógicas como auxiliar do trabalho educativo de *(de)formação* da criança, sob a justificativa de prepará-la para a vida e o enfrentamento dos problemas que advêm nesse processo.

Nos Irmãos Grimm encontramos registros peculiares que atentam para os *valores ideológicos*, tal como podemos verificar abaixo:

Predomínio dos *valores humanistas*: preocupação fundamental com a sobrevivência ou as necessidades básicas do indivíduo: fome, sede, agasalho,

⁴² Coelho (1985) destaca que nas narrativas dos Irmãos Grimm “não há propriamente contos-de-fadas (= conto maravilhoso onde as *fadas* aparecem). A maioria são *contos de encantamento* (= estórias que apresentam metamorfoses ou transformações, por encantamento) ou *contos maravilhosos* (= estórias que apresentam o elemento mágico, sobrenatural, integrado naturalmente nas situações apresentadas). Apresentam também algumas *fábulas* (= estórias vividas por animais); *lendas* (= estórias ligadas ao princípio dos tempos ou da comunidade, e onde o mágico ou o fantástico aparecem como “milagre” ligado a alguma divindade); *contos de enigma ou de mistério* (= estórias que têm como eixo um enigma a ser desvendado); e *contos jocosos* (= ou faceciosos, humorísticos, divertidos...) (p. 112, grifos da autora).

⁴³ Conforme analisa Coelho (1985) a versão de *Chapeuzinho Vermelho* apresentada por Perrault traz um aspecto de “violência” (termina com o lobo devorando a menina e avó), a qual cede espaço para um *humanismo*, em que os Irmãos Grimm modificam o final da história (onde o caçador chega, abre a barriga do lobo, deixando que as duas saiam vivas e felizes; enquanto o lobo morria com a barriga cheia das pedras que o caçador ali colocou...). Essa estória aparece também com o título *O Lobo e as Sete Cabras*.

descanso, estímulo à caridade, solidariedade, boa vontade, tolerância [...]. Oscilação entre uma *ética maniqueísta* (nítida separação entre o Bem e o Mal; o Certo e o Errado) e uma *ética relativista* (o que parecia mau acaba se revelando bom, o que parecia errado resulta em algo certo) [...]. Há uma ordem natural nos seres que não deve ser contrariada. São sempre os mais velhos que detêm nas mãos o Poder e a Autoridade, de maneira inquestionável. Enquanto são sempre os mais novos os preferidos ou os predestinados (=representam o futuro). O *indivíduo* que consegue vencer as “provas” e passar do nível mais baixo da sociedade para o mais alto, é sempre alguém com *dons excepcionais* [...]. A mediadora, por excelência, dessa passagem de um nível social para outro, é a Mulher [...]. Qualidades exigidas à Mulher: Beleza, Modéstia, Pureza, Obediência, Recato... total submissão ao Homem (pai, marido ou irmão) [...]. Ambiguidade da natureza feminina: ela é causa de bem e de mal; tanto pode salvar o homem, com sua bondade e amor, como pô-lo a perder com seus ardis e traições [...] (COELHO, 1985, p. 115-116).

É visível, portanto, que esses elementos estruturais se consolidaram através dos tempos e são encontrados nos diversos livros de literatura infantil, sejam eles clássicos ou da atualidade, os quais foram resgatados e capturados para o universo literário como suporte pedagógico para orientar e subsidiar o discurso e a prática docente com o intuito de *escolarizar, alfabetizar, educar, formar, socializar, promover valores e moralizar* o infantil.

Consideramos que a centralidade de um trabalho pedagógico com o auxílio da literatura infantil que enfatiza os aspectos ideológicos e/ou moralizantes das histórias infantis, tal como encontramos na *Proposta do Pacto*, certamente concorre significativamente para uma tecnologia de governo que disciplina condutas, estrutura modos de subjetivação do infantil e demarca exclusões, regimes de verdade acerca de como pensar, ser e agir.

Todavia, essa tecnologia de governo da subjetividade não foi produzida pela inspiração intelectual acadêmica, científica ou de um literato, mas foram fabricadas, (re) inventadas, refinadas e se disseminaram em diferentes maquinarias que se articularam em práticas discursivas manifestas em linguagens na escola, família, religião, literatura etc.

A subjetividade aqui descrita funciona como um marco regulatório e a literatura infantil [em seus moldes didatizantes] como um gênero textual, literário e estético, opera como condutor, um guia que molda, rotula ou estereotipa formas de compreender o mundo e a existência, tais como: pensar as relações de saber e poder, relações de gênero, étnico-raciais, normas de conduta, (in) sucesso, (in) disciplina, padrões comportamentais, valores éticos, padrões estéticos, valores morais, ideológicos, dentre outros.

As atividades/exercícios que envolvem a leitura e escrita com base na história *O lobo e os sete cabritinhos* constam na 3ª Etapa, 2º Mês da *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando* e sugere-se o trabalho em três dias – 5ª Semana (SIMONETTI, 2011a, p. 170-175)

com a utilização do mesmo material didático (cartazes, fichas didáticas etc.) já descrito anteriormente.

Abaixo apresentamos os excertos referentes aos *Tempos Roda de Leitura e Oralidade* e *Aquisição da Escrita*, os quais obedecem a uma sequência didática que busca, mais uma vez, normalizar o ensino e o aprendizado da leitura e escrita:

RODA DE LEITURA E ORALIDADE.

LEITURA DO CONTO *O LOBO E OS SETE CABRITINHOS* (LIVRO DE LEITURA, PÁGINA 37). Professor(a): * **Objetivo didático:** leitura e compreensão da história *O Lobo e os Sete Cabritinhos* e entendimento da forma (estrutura) do gênero textual do conto; * **Orientação didática:** a) Ler a história no livro de leitura; b) Faça perguntas aos alunos sobre o conto que vai ser lido: Quem conhece essa história? De que será que ela vai falar? c) Faça predição a partir da ilustração da história (livro de leitura, página 37). Agora leia a história *O Lobo e os Sete Cabritinhos* e converse com os alunos sobre o que eles compreenderam; em seguida, pergunte também: A história *O Lobo e os Sete Cabritinhos* faz vocês lembrarem de alguma coisa? Em que vocês pensam? O que vocês sentiram? (SIMONETTI, 2011a, p. 170).

AQUISIÇÃO DA ESCRITA. 2. ESCREVA OS NOMES DOS ALIMENTOS QUE O LOBO, FINGINDO-SE DE DONA CABRA, DISSE TRAZER DA FEIRA⁴⁴.

Professor(a): * **Objetivo didático:** compreensão do texto lido e registro de ideias. **Orientação didática:** a) Trabalhe oralmente a compreensão do texto; b) Estimule seus alunos a registrar suas respostas nos respectivos espaços; c) Permita que seus alunos realizem a mesma atividade em dupla (SIMONETTI, 2011a, p. 171).

O que está envolvido aqui, novamente, é todo um aparato de treinamento docente expresso nos comandos *ler a história, faça perguntas, trabalhe oralmente, estimule seus alunos*. Essa operação pré-definida dos modos de ensinar e aprender a ler e escrever sustenta um discurso pedagógico no qual intervêm saberes e poderes na constituição dos sujeitos, pois “na constituição do sujeito está implicada a pedagogia, ou, para ser mais específico, as práticas pedagógicas” (SILVA, 1998, p. 18). O discurso pedagógico nos moldes do *Pacto* se coloca como uma tecnologia de governo de controle e regulação dos saberes/fazeres da alfabetização e nos domínios da leitura e escrita. Vale destacar que

As práticas pedagógicas se estruturam através de distintos campos discursivos, os quais competem no estabelecimento de um significado para a escola, para o professor, para o educando, e por tornar hegemônica uma

⁴⁴ Na história descreve-se o seguinte texto: “- Cabritinhos, sou eu, a mamãe Cabra, abram a porta depressa. Trouxe da feira milho assado, pamonha, canjica e munguzá!” (SIMONETTI, 2011c, p. 40).

determinada forma de organização e processo educativo. Neste esforço, os discursos também competem por tornar hegemônicas formas de subjetividade (SILVA, 1998, p. 19).

O discurso e prática pedagógica orientada pelos materiais do *Pacto*, estruturam e normalizam uma forma unidirecional de aquisição de conhecimentos da leitura e escrita, a partir da reprodução de atividades/exercícios de leitura e escrita que rotinizam a ação didática e produzem a subjetividade dos sujeitos, subtraindo as formas plurais e criativas de construção do conhecimento das crianças (e também docentes) nessa importante etapa de formação.

Em outra atividade, extraímos da 3ª Etapa, 5ª Semana, 2º Dia, as atividades/exercícios que também enfatizam o personagem *lobo*:

LENDO E COMPREENDENDO

1. ILUSTRE A DRAMATIZAÇÃO DO CONTO TRABALHADO PELA SUA TURMA.

AQUISIÇÃO DA ESCRITA

2. COMPLETE AS PALAVRAS QUE FALTAM DO TÍTULO DA HISTÓRIA QUE SEU (SUA) PROFESSOR(A) ACABOU DE RELER.

O _____ E _____ OS _____ CABRITINHOS.

Professor(a); * Objetivo didático: identificação do título, compreensão e análise linguística da frase. **Orientação didática:** a) Explore a importância do título no texto; b) Explore a compreensão da frase com os alunos, questionando também aspectos referentes à estrutura: quantidade de palavras, espaços, pontuação, letra maiúscula no início da frase; c) Explore as palavras: LOBO, SETE e CABRITINHOS. Faça análise quanto à letra inicial e final, quantidade e sequência de letras (SIMONETTI, 2011a, p. 172-173).

Como pode ser observado nos excertos acima, o objetivo da leitura e escrita nas atividades propostas, a nosso ver, a partir da apropriação do discurso literário, está implícita uma formação da criança que tem o controle e colonização da sua leitura e escrita, a partir de um modelo prescrito, pré-definido e com um itinerário normativo a ser seguido, o que exclui a possibilidade de leituras/escritas nômades, errantes, heterogêneas, plurais e, sobretudo, de respeito às diferenças.

A seguir, apresentamos a análise da história *Os três porquinhos* e como o *lobo* espreita mais uma vez as atividades de leitura e escrita na *Proposta do Pacto*.

A terceira história infantil que dá sequência aos textos/histórias do livro *Parece... mas não é* (SIMONETTI, 2011b) que é utilizado como suporte para as atividades de leitura e

escrita é o clássico *Os três porquinhos* (Anexo 3), o qual aparece no livro como uma adaptação do conto de Joseph Jacobs. A seguir, transcreveremos na íntegra a versão da história que consta no livro, tendo em vista nos dar subsídio para melhor compreender a análise empreendida:

Era uma vez três porquinhos: Prático, Cícero e Heitor. Um dia, o Lobo Mau descobriu que havia porquinhos morando naquele lado da floresta. – Hum! Porquinhos! Nada mal para o meu almoço, disse o lobo. De repente, foi bater à porta do porquinho mais novo, Heitor, o da casa de palha. O porquinho, antes de abrir a porta, olhou pela janela e, avistando o Lobo, começou a tremer de medo, mas se fez de corajoso. – Vá embora! Não abrirei a porta! Sou um leão!, mentiu o porquinho. – Leão, é? Não sabia que porquinho tinha virado leão. Deixe o leão saber disso. Eu, sim, sou um lobo e lobo é valente. Abra já essa porta, disse o Lobo com supergrito assustador. – Com a força do meu supersopro, a sua casa irá voar. Um, dois, três e já... fuuuuuuuuuuuuu! As palhas voaram pelos ares. O porquinho, desesperado, correu para a casa de madeira de Cícero, o irmão do meio. O Lobo correu atrás furioso. –Abra a porta! Um lobão faminto vem vindo! Trancados na casa de madeira, Heitor e Cícero tremiam de medo. O Lobo resolveu disfarçar e parecer bonzinho, então bateu à porta devagarinho. – Porquinhos, deixem-me entrar só um pouquinho. Eu sou um lobo amigo! – Não vamos abrir seu lobo bobo, você está nos enganando. Lobo é sempre mau! – Ah, é, NE... Sou mau, NE? Então vou soprar meu supersopro supersônico! O Lobo, furioso e esfomeado, encheu o peito de ar e soprou tão fortemente que as madeiras voaram para todo lado. O Lobo caiu roxo no chão, com falta de ar, de tanto soprar. Heitor e Cícero aproveitaram a falta de fôlego do Lobo e correram para a casa de tijolos de Prático, o irmão mais velho, para pedir ajuda. O Lobo não demorou a chegar. – Porquinhos, sou eu, o lobo bom. Estou com falta de ar, deixem-me entrar! – Pode esperar sentado, seu lobo mentiroso, respondeu Prático. – Já que é assim, preparem-se para correr! Essa casa, em poucos minutos, irá voar! O Lobo encheu os pulmões de ar e soprou a casa de tijolos, mas a casa não caiu. Soprou mais forte e nada. Soprou forte, fortão, superforte e nada adiantou. De repente, ouviram um barulho. O Lobo estava subindo no telhado. Tirou uma telha, duas, três e ploft! Caiu bem dentro do saco de farinha. – Fariiiiinha, farooooofa..., disse o lobo entalado. Depois saiu correndo em disparada e nunca mais foi visto naquela floresta. Prático, Heitor e Cícero decidiram morar juntos e viveram felizes para sempre no sertão do Ceará tocando em sua banca Pocilgas do Forró (SIMONETTI, 2011b, p. 47-55).

Esta história infantil que também traz como personagem principal o *Lobo* (mau) já faz parte do repertório literário das crianças em casa ou na escola e acompanhou diversas gerações. Esse personagem foi escolhido como um objeto fóbico que apresenta uma ameaça a partir dos seus contornos descritivos: *boca e olhos grandes, mau, intimidador* e domina várias cenas narrativas das histórias infantis já descritas anteriormente. Entretanto,

O lobo não é um bicho tão grande e raramente ataca o homem, então por que ele foi escolhido para esse papel desabonador? Acreditamos que justamente por ser a versão maligna do cachorro: ambos partilham a mesma aparência, e podem cruzar entre si. Enfim, um é a versão doméstica, e o outro, a versão

selvagem do canídeo. Tão iguais e tão diferentes, o lobo e o cão mostram-se propícios para suportar a metáfora do perigo [...]. O lobo é, em definitivo, essa versão papai [e professor/a] bonzinho que se tem em casa [e na escola] pode tornar-se uma figura ameaçadora e temível (CORSO; CORSO, 2006, p. 59, acréscimo nosso).

Mas qual sua importância na constituição subjetiva da criança quando essas narrativas permeadas por elementos fóbicos se apresentam como um suporte pedagógico para as professoras alfabetizadoras no trabalho de leitura e escrita, especificamente nos materiais do *Pacto*?

Em breve levantamento bibliográfico, encontramos análises da história *Os três porquinhos* em diferentes perspectivas: de caráter sociológico (BÚRIGO, 2013)⁴⁵, psicanalítico (BETTELHEIM, 1980; CORSO; CORSO, 2006)⁴⁶, literário (ANDRADE; FRANCA, 2010)⁴⁷, pedagógico (PRADO, 2012)⁴⁸, dentre outras. Contudo, nossa intenção é, de um lado, trazer ao debate à luz dos estudos da crítica pós-estruturalista outros elementos reflexivos que possam problematizar o viés didatizante da literatura infantil e sua utilização como dispositivo curricular nas atividades de alfabetização, especificamente da leitura e escrita na escola fundamental. E, por outro lado, objetivamos apresentar novos territórios para se pensar a educação, a literatura infantil e a infância a partir de uma análise cultural de caráter discursivo.

Uma das principais contribuições de destaque para a análise do conto *Os três porquinhos* deu-se no âmbito da leitura psicanalítica realizada por Bruno Bettelheim na obra *A Psicanálise dos contos de fadas* (1980). Bettelheim foi um dos pioneiros a interpretar as narrativas infantis a partir de um olhar psicanalítico e inspirou inúmeros trabalhos. Em sua análise, esse autor destaca que

⁴⁵ O estudo de Búrigo (2013) consiste em analisar as ideologias que remetem à dignificação do trabalho no conto infantil *Os três porquinhos* com base nos estudos realizados por Umberto Eco e Marisa Bonazzi, Martin Carnoy e Sérgio Lessa.

⁴⁶ A obra *A psicanálise dos contos de fadas* de Bettelheim (1980) foi pioneira em interpretar exaustivamente os contos de fadas a partir da teoria psicanalítica. Ela traça uma radiografia de alguns contos da literatura infantil, discutindo as razões, motivações psicológicas, os significados emocionais, a função de divertimento, a linguagem simbólica do inconsciente que estão subjacentes nos contos infantis. Por sua vez, Corso e Corso (2006), inspirados nos estudos de Bettelheim, a partir do referencial psicanalítico esboçam em sua obra análises dos contos tradicionais divididas em duas partes. Na primeira, apresentam e discutem as Histórias Clássicas e, na segunda, as histórias e personagens do século XX – Histórias Contemporâneas, tais como *Winnie-the-Pooh*, *A turma da Mônica*, *Harry Potter*, *Mafalda*, entre outras.

⁴⁷ Em seu artigo as autoras debatem “os finais felizes e os não tão felizes dos contos de fadas tradicionais aos modernos” e suas principais variantes que compõem a cena narrativa das histórias infantis e seus personagens.

⁴⁸ Prado (2012) tece a análise da história *Os três porquinhos* a partir de dados coletados em sua pesquisa de doutorado sobre as relações etárias entre crianças pequenas em uma instituição de educação infantil pública. A autora tem como alegoria de análise as *temporalidades da infância* e propõe uma construção social das idades da infância no capitalismo, em contraponto com as capacidades de sociabilidade e de produção das culturas infantis pelas meninas e meninos, menores e maiores no coletivo educativo.

“Os três porquinhos” ensinam à criança pequenina, da forma mais deliciosa e dramática, que não devemos ser preguiçosos e levar as coisas na flauta, porque se o fizermos poderemos perecer. Um planejamento e previsão inteligentes combinados a um trabalho árduo nos fará vitoriosos até mesmo sobre nosso inimigo mais feroz – o lobo! A estória também mostra as vantagens de crescer, dado que o terceiro e mais sábio dos porquinhos é normalmente retratado como o maior e o mais velho (BETTELHEIM, 1980, p. 53).

Na contramão dessa argumentação psicanalítica, entendemos que há subentendido um discurso que projeta uma infância etapista, dependente e absolutizada pela lógica do mundo adulto e que infantiliza a criança reduzindo-a a uma condição pueril, frágil e a uma indigência física, afetiva e intelectual. Essa interpretação fica evidente no trecho da história no qual os porquinhos *Cícero e Prático* têm suas casas de palha e madeira destruídas pelo *lobo* e correm para casa de tijolos de *Heitor* para pedir proteção: “Heitor e Cícero aproveitaram a falta de fôlego do Lobo e correram para a casa de tijolos de Prático, o irmão mais velho, para pedir ajuda. O Lobo não demorou a chegar” (SIMONETTI, 2011b, p. 53).

Bettelheim (1980) continua sua análise da história *Os três porquinhos* enfatizando que,

Vivendo de acordo com o princípio do prazer, os porquinhos mais novos buscam gratificação imediata, sem pensar no futuro e nos perigos da realidade, embora o porquinho do meio mostre algum amadurecimento ao tentar construir uma casa um pouco mais substancial que a do mais novo. Só o terceiro e mais velho dos porquinhos aprendeu a viver de acordo com o princípio da realidade: ele é capaz de adiar seus desejos de brincar, e de acordo com sua habilidade de prever o que pode acontecer no futuro. É até mesmo capaz de prever corretamente o comportamento do lobo (BETTELHEIM, 1980, p. 54).

Vê-se nessa interpretação que é atribuído ao *porquinho* mais velho (*Heitor*) uma relação de poder frente aos mais novos, caracterizado pela sua “astúcia”, “vivacidade” e “inteligência” definidas *a priori*, a partir da linearidade temporal do seu desenvolvimento e idade em comparação aos outros, ou seja, ser *experiente, mais velho* é gozar de uma *maioridade*. De outro lado, para Bettelheim (1980) o *porquinho* mais velho foi “capaz de adiar seus desejos de brincar, e de acordo com sua habilidade de prever o que pode acontecer no futuro” (p. 54) e ele também detinha os conhecimentos e habilidades para construir uma casa mais segura.

Percebemos que há na argumentação psicanalítica esboçada acima uma ideia de furto precoce do lúdico na vida do infantil, tendo em vista condensar e subtrair seu tempo para os

jogos e brincadeiras, com o objetivo de torná-lo produtivo e inserir-se de forma célere no mundo adulto.

Outra perspectiva de análise da história *Os três porquinhos* com viés psicanalítico é apresentada por Corso e Corso (2006), na qual destacam

A necessidade de proteção da criança diante de perigos que ela não decodifica bem, mas desconfia que deve aprender a evitar. *Os três porquinhos* possui também agregado um aspecto de fábula moral, mostrando que a perseverança vence, que o mundo não é só brincar, que o trabalho árduo é recompensador e que crescer é saber cuidar de si (CORSO; CORSO, 2006, p. 57).

Encontramos nos argumentos acima mais uma vez a caracterização de uma vida e infância recompensadora através do trabalho, que expurga prematuramente as vivências lúdicas e enfatiza-se “*que o mundo não é só brincar, que o trabalho árduo é recompensador*”, entretanto, o que faz elidir em tal discurso é o papel produtivo do trabalho em detrimento do lúdico.

Contrariando as leituras psicanalíticas, os estudos de Prado (2012) em *Os três porquinhos e as temporalidades da infância* problematizam que,

Numa noção de tempo que é para ser gasto, e bem gasto, demarcado, investido, controlado, subjugado, a história [*Os três porquinhos*] revela o sentido imposto pelo capitalismo, marcando arbitrariamente um tempo de experiências que são registradas como fatores causais. Uma noção cronológica, linear, do menor para o maior, é demarcada – metáfora de uma infância que precisa preparar-se para a vida jovem e adulta, madura, séria e produtiva (PRADO, 2012, p. 83, acréscimo nosso).

Ao relacionar a história *Os três porquinhos* com outros contos de fadas, Bettelheim (1980) também considera que tipicamente nos contos de fadas a criança mais jovem que embora de início seja menosprezada, no final ela é vitoriosa. Segundo ele,

“Os três porquinhos” desviam-se desse padrão, pois é o mais velho dos porquinhos quem é sempre superior aos outros dois. Uma explicação pode ser encontrada no fato de que todos os três porquinhos são “pequenos” e, portanto imaturos, como a própria criança. A criança, por sua vez, se identifica com cada um deles e reconhece a progressão de identidade (BETTELHEIM, 1980, p. 56).

Vê-se que nas premissas apontadas acima a imagem de uma criança e infância prematuras, dependente e imatura, que é avalizada pela égide do discurso psicanalítico. Vale ressaltar que os saberes constituídos pelas *pedagogias psi* (SILVA, 1998b) representados como uma *verdade científica* sobre a infância e a educação “passam a balizar o processo de

normatização do crescimento das crianças e se manifestam em procedimentos sobre o comportamento, o disciplinamento e a normatização das mesmas” (DORNELLES, 2005, p. 20).

Outro aspecto relevante na análise de *Os três porquinhos* é que a história “recompensa” o porquinho mais velho e determina com isso a temporalidade e infantilização do infantil como *menor, mais novo, inexperiente* e que carece de proteção do mais velho, adulto, esperto e inteligente. Essa pressão exercida sobre o infantil caracteriza-se pelo fato de que

A infantilização deve ser forte para consertar o infantil errado, fazê-lo entrar em retidão, corrigir sua direção, repará-lo, restituir a infantilidade que lhe pertence, vingá-lo, desforrá-lo, castigar o mundo, o tempo e o social que dele roubam a infância que é, que deve ser a sua. Tornar a juntar, recolocar na ordem, pôr direito, fazer justiça, corrigir a tortuosidade da infância: tarefas das tecnologias de Estado e das práticas de si, das técnicas de governo de si mesmo/a e dos/as outros/as – de toda a atividade que requer a conduta da conduta na relação do eu com o próprio eu, e nas relações que supõem formas de controle ou direcionamento -, que reparem os erros deste nosso presente sem infância: tempo desajustado, dis-junto, desarmonioso, em desconcerto, desacordado, demitido, fora de si, desordenado, fora dos eixos, injusto (CORAZZA, 2000, p. 353).

Percebe-se, portanto, que a concepção de infância que se apresenta nas entrelinhas das histórias infantis aqui analisadas é a de um bloco monolítico, causal, determinado pela linearidade e etapismo do desenvolvimento infantil, influências marcantes das *pedagogias psi*. Essa noção de *imaturidade e infantilidade* da criança apresentada por Bettelheim “parece autorizar a opressão, a dominação, o controle e o adultocentrismo” (PRADO, 2012, p. 83).

Identificamos também que se encontram presentes na história *Os três porquinhos* elementos para se problematizar a naturalização da infância. Entretanto, torna-se crucial pensá-la “para além de um recorte etário determinante e produtor de relações sociais e de um discurso científico sobre o desenvolvimento infantil e humano como linear e com etapas a serem vencidas” (PRADO, 2012, p. 85). É preciso, pois, “buscar a verdade histórica do infantil como atividade analítica, usar a ética como tecnologia de investigação, tratar o poder como estratégia, e o saber como prática [...]. Necessitamos de uma infância sem fim para não desaparecer enquanto sujeitos queridos da modernidade” (CORAZZA, 2000, p. 320).

Os materiais do *Pacto* também associam as atividades de leitura e escrita à história *Os três porquinhos*, as quais constam na *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando* (SIMONETTI, 2011a), na 3ª Etapa, 2º Mês, 6ª Semana e traçam os seguintes objetivos:

Leitura do conto com compreensão; leitura crítica do conto; leitura com entonação correta e observação da função dos sinais de pontuação; compreensão da relação título x texto; identificação de palavras no texto; reescrita espontânea do conto; escrita de frase com identificação dos espaços entre palavras na segmentação da escrita; escrita de texto; análise estrutural da frase: identificação da quantidade de palavras na frase; análise estrutural das palavras: quantidade de letras, quais letras, correspondência e classificação de palavras quanto ao número de letras e de sílabas; análise fonológica de palavra: quantas vezes abrem a boca para falar a palavra, quantas sílabas e identificação de sílabas (SIMONETTI, 2011a, p. 168).

Assim como nas etapas anteriores, o material também *sugere* para o trabalho didático a utilização do livro *Parece, mas não é...*, cartaz com a história *Os três porquinhos*, fichas do título da história, fichas dos personagens Heitor, Cícero e Prático, cartelas didáticas e cartelas de palavras. Nas atividades de leitura e escrita referentes a essa etapa também aparece o personagem *lobo* na história *Os três porquinhos*, porém, com ênfase nos personagens (*Cícero, Heitor e Prático*) e algumas palavras extraídas da narrativa.

Para o primeiro dia de atividade com a história *Os três porquinhos* a *Proposta sugere* essa sequência didática:

RODA DE LEITURA E ORALIDADE: LEITURA DO CONTO *OS TRÊS PORQUINHOS* (LIVRO DE LEITURA, PÁGINA 47). **Professor(a):** * **Objetivo didático:** leitura e compreensão do conto *Os Três Porquinhos*; * **Orientação didática:** a) Antes da leitura, faça perguntas aos alunos sobre o conto: Quem conhece essa história? Do que será que ela vai falar? b) Faça a predição a partir da ilustração da história (livro de leitura, página 47); c) Em seguida, leia em voz alta, no livro *Parece... mas não é*, o conto *Os Três Porquinhos* e faça perguntas acerca da história; d) Depois peça aos alunos que dramatizem o conto ou façam teatro de fantoches; e) Apresente o cartaz 9 e explore o texto fazendo perguntas aos alunos. Chame também a atenção para o título, os nomes dos personagens e suas respectivas casas (SIMONETTI, 2011a, p.180).

Verificamos no excerto acima mais uma vez o dispositivo disciplinar em ação, reproduzido nos comandos normalizadores indicados pelos verbos que orientam a ação docente: “*Antes da leitura faça perguntas*”, “*em seguida, leia em voz alta*”, “*depois peça*”, “*apresente o cartaz*”, “*explore o texto*”, “*chame também a atenção*”. Consideramos que tais comandos disciplinares são dispositivos pedagógicos que estabelecem uma forma unidirecional da ação docente alfabetizadora para o ensino da leitura e da escrita, os quais concorrem para produção da subjetividade docente. Interessante notar que cada Etapa, Mês, Semana e Dia é seguido por todas as profissionais de todas as escolas do estado da Bahia que estão conveniadas com o *PPE*. De igual modo,

A produção de textos é estruturalmente regulada pelas características da situação comunicativa e que o que deve ser aprendido são precisamente os princípios que regulam a comunicação. Assim, aquilo que o aluno tacitamente adquire são esses princípios regulativos [da leitura e escrita] (LARROSA, 1998, p. 57, acréscimo nosso).

Um elemento novo que aparece como *sugestão* de atividade, presente em um dos objetivos didáticos no excerto acima, relaciona-se à solicitação para que os alunos utilizem da linguagem dramática para encenar a história. Considerando que “aprender é produzir significados” (LARROSA, 1998), entendemos que no interior dessa ordem comunicativa específica para dramatizar a história (ou representá-la com teatro de fantoches), as crianças *aprenderão* a constituir sua experiência em relação à ordem moral individual do papel de cada *porquinho*, ou seja, a reprodução das ações dos personagens associa-se à ideia de que a criança de pouca idade tem menos experiência, é incapaz de assumir alguns papéis, não possui força física, restrições cognitivas e, portanto, necessita de auxílio e proteção dos mais velhos.

Essa “moldagem moral” (LARROSA, 1998) encoberta pela representação dos papéis dos *Três porquinhos* circunscreve uma prática pedagógica que reforça a naturalização das relações de poder instituída pelas idades. Assim,

O tempo em que se vive a infância deve ser encurtado, substituído pela seriedade que não torna a casa de tijolos do porquinho mais velho uma “casinha”, como descrita na história para se referir às outras casas construídas. No diminutivo também inferioriza-se o porquinho “mais novinho”, como que ainda mais desprovido de consciência em relação aos perigos do lobo e de seu poder. Não é por acaso que sua casa é a primeira a ser destruída pelo lobo, e tendo ele se refugiado na casa de madeira do irmão do meio, confirma-se sua ingenuidade e incapacidade de conhecer os reais perigos (PRADO, 2012, p. 84).

Nessa atividade de dramatização podemos também inferir, por exemplo, que na escolha das crianças que representarão cada papel, as crianças possam selecionar aquelas que já são rotuladas e/ou estereotipadas como *magras, fracas, musculosas, fortes, espertas, inteligentes* ou *talentosas*. Com isso, a produção dos significados contidos na dramatização da história imagina-se “que as crianças possam ver seu autorretrato pessoal como uma exibição moral pública de si própria” (LARROSA, 1998, p. 54) e, assim, “temos, agora, uma prática discursiva especializada que produz um discurso de educação moral” (idem, p. 55).

No excerto seguinte apresentamos uma atividade que consta na *Proposta* referente ao *Tempo Lendo e Compreendendo* para ser trabalhada no 2º dia, ainda com o texto base *Os três*

porquinhos, na qual notamos que fica explícita a ênfase dada aos atributos potenciais do porquinho mais velho:

1. NA HISTÓRIA DOS TRÊS PORQUINHOS, PRÁTICO ERA DONO DA CASA DE TIJOLO. O QUE VOCÊ ACHA DESSE PORQUINHO? ESCREVA.

[...] **Professor(a): * Orientação didática:** a) Converse com seus alunos sobre o que eles acham do porquinho mais velho. Junto com a turma, levante as suas características. Estimule-os a escrever; b) Estimule a criatividade dos alunos, solicitando que criem um final bem legal ou engraçado para a história. Diga que depois vai ler os novos finais criados (SIMONETTI, 2011a, p. 179).

Essa proposta de atividade reforça claramente uma hierarquia de poder e competência física e intelectual de cada *porquinho*, em especial de *Prático*, o *mais velho* e *mais esperto*, o que estabelece um significado moral para os atributos de cada personagem. Vale destacar que

A escolha dos materiais para a construção das casas também demonstra uma hierarquia de poder que se revela na leveza e inconsistência da palha pelo porquinho menor, na possível resistência da madeira pelo irmão do meio e na consistência e solidez do tijolo pelo irmão mais velho – o melhor material, a melhor escolha, o melhor porquinho! (PRADO, 2012, p. 85).

Adicionalmente, imagine-se que a professora possa controlar quaisquer realizações consideradas inoportunas, ilegais, proibidas ou de *bullying* das crianças, tais como rotulação de colegas, brincadeiras indevidas, sátiras, deboches, apelidos etc., ou seja, o desgoverno sobre o discurso produzido fora de uma interrogação moral. “Dito de forma mais geral, a educação moral deve ser considerada como uma gramática da interrogação moral do eu, a fim de fazer com que o eu se torne público” (LARROSA, 1998, p. 61) e é nessas regras que a gramática do eu é constituída. Isto posto,

A exibição pública do eu tem certos efeitos. O sujeito pode se ver fora de si mesmo e pode ser ver do ponto de vista dos outros. Neste caso, nas perguntas que lhe são dirigidas, na comparação de seu autorretrato com o de seus parceiros, ele pode se ver no efeito que sua própria auto-descrição tem na exposição final. [As crianças] aprendem simultaneamente o que conta como moral nas experiências concretas que elas têm de si mesmas e o que conta como moral nos textos pessoais e públicos específicos que elas devem produzir (LARROSA, 1998, p. 61-62).

Passamos agora a tecer a última análise deste estudo, a partir da clássica história infantil *Chapeuzinho Vermelho* (Anexo 4). Salientamos que as outras histórias, textos e

respectivas atividades de leitura e escrita que possuem o personagem lobo seguem a mesma lógica alfabetizadora. Para a análise dessa narrativa abrimos um tópico específico, considerando que essa história é um dos maiores clássicos da literatura e que já fora reproduzida em diversas versões e tenha gerado inúmeras interpretações.

Esclarecemos que na sequência do livro *Parece... mas não é* (SIMONETTI, 2011b) temos a história *Ovelhinha Vermelha*⁴⁹ (Anexo 5), a qual é uma versão adaptada de *Chapeuzinho Vermelho*. Optamos em centrar a análise na história de *Chapeuzinho* tendo em vista não haver repetições nas interpretações que se seguem, uma vez que a estrutura esquemática das atividades de leitura e escrita da *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando* (SIMONETTI, 2011a) conserva uma mesma ordem de análise estrutural e fonológica das palavras, bem como os mesmos materiais didáticos de apoio (cartazes, fichas, cartelas didáticas e de palavras, dentre outros).

⁴⁹ De acordo com Nascimento (2001) na versão de Chapeuzinho Vermelho que encontramos no texto-base de Perrault há a presença de quatro personagens marcantes: a menina, sua mãe, sua avó e o lobo. Nessa versão, a menina sai de casa a pedido da mãe para levar um bolo e um potezinho de manteiga à sua avó, que se encontrava adoentada. O final da história é trágico, culminando com a morte de Chapeuzinho e da avó. Esse mesmo conto é retomado no século XIX pelos Irmãos Grimm que, ao reescrevê-lo, acrescentam novas informações, como uma advertência dada pela mãe à menina, de que não conversasse com estranhos a caminho da casa da avó. Há também a inserção de um novo personagem, o caçador, que inverte o final da história ao abrir a barriga do lobo e retirar dela Chapeuzinho e sua avó, sãs e salvas.

3.4 Chapeuzinho Vermelho: entre versões, uma leitura discursiva

O domínio da literatura no escopo de uma instituição torna-se governalizável, na medida em que o cânone toma a literatura como objeto de seu controle de saberes que se traduzem em poderes institucionais.

João Bôsco Cabral dos Santos

Chapeuzinho Vermelho é uma das mais antigas histórias infantis que se consolidaram na tradição literária para crianças (e também adultos), construiu um legado cultural para a literatura e foi transmitida por várias gerações e, ainda hoje, encanta, provoca fantasias e imaginação, legitima saberes interpretativos (principalmente, psicanalíticos) e colabora na produção das subjetividades e identidades, especificamente femininas, em especial dos sujeitos infantis. Um dos primeiros registros dessa narrativa tão antiga é a versão oral dos camponeses franceses, transcrita por Robert Darnton (1986) na obra *O grande massacre dos gatos*, versão que apresentamos no Anexo 11 deste trabalho.

No livro de histórias infantis *Parece..., mas não é* (SIMONETTI, 2011b), objeto desta investigação, a história de *Chapeuzinho Vermelho* (Anexo 4) aparece como “adaptação do conto de Charles Perrault” (p. 58)⁵⁰ - o qual apresenta um final em que *Chapeuzinho Vermelho* e a vovozinha são salvas por um caçador – e também encontramos sua relação com os esquemas de atividades de leitura e escrita na *Proposta do Pacto*, tal como analisaremos posteriormente.

A história é um conto que foi recolhido por Charles Perrault da tradição oral camponesa⁵¹ e sua origem não possui uma data precisa. Foi publicada em 1697 em uma coletânea de oito contos intitulada *Les contes de Ma Mère L'Oye (Os Contos da Mamãe Gansa)*. São eles: *A Bela Adormecida no Bosque, Chapeuzinho Vermelho, O Barba Azul, O Gato de Botas, As Fadas, A Gata Borralheira ou Cinderela, Henrique, o topetudo e O Pequeno Polegar* (COELHO, 1985). É possível observar na obra de Perrault a predominância de personagens femininas em seus contos, às quais “figuram como protagonistas em quatro e

⁵⁰ Conforme indica esta análise investigativa, de caráter discursivo, identificamos no livro *Parece... mas não é* (SIMONETTI, 2011b) um registro equivocado da fonte da história de *Chapeuzinho Vermelho*, a qual aparece como uma adaptação do conto de Charles Perrault. Contudo, constatamos que a versão adaptada para o material do PACTO é a dos Irmãos Grimm, na qual o *lobo* come a *vovozinha* e *Chapeuzinho* e posteriormente aparece um caçador que, com um facão corta a barriga do *lobo* e salva as vítimas.

⁵¹ Para o historiador Robert Darnton (1986) em sua obra *O grande massacre de gatos*, Perrault, mestre que inaugura o gênero literário para crianças, “realmente recolheu seu material da tradição oral do povo (sua principal fonte, provavelmente, era a babá de seu filho). Mas ele retocou tudo, para atender ao gosto dos sofisticados frequentadores dos salões, *précieuses* e cortesãos aos quais ele endereçou a primeira versão publicada de *Mamãe Gansa* (p. 24).

desempenham papel relevante em mais dois. Nesse mundo feminino, a meu ver, ganham especial relevo os saberes construídos em torno da *Chapeuzinho Vermelho*” (WITZEL, 2012, p. 182).

De acordo com Coelho (1985), “não ficou documentado em que ‘fontes’ especificamente ele [Perrault] teria ido buscar as células de cada conto seu” (p. 73, acréscimo nosso), mas estão voltadas para uma “literatura popular, com o duplo intuito de: provar a equivalência de valor entre os ‘Antigos’ greco-latinos e os ‘Antigos’ nacionais; e com este material ‘moderno’ divertir as crianças e ao mesmo tempo orientar sua formação moral” (COELHO, 1985, p. 67). Porém,

É na tradição oral que Perrault busca suas histórias, sendo que, originalmente, tais histórias não foram pensadas especificamente para crianças, mas se endereçavam a todos(as) que se dispusessem a ouvi-las. Desse modo, em seus contos, ao mesmo tempo em que o autor mantém características das narrativas que em adaptações posteriores são *suavizadas* – possivelmente por serem consideradas *impróprias* para a infância –, preocupa-se em explicitar suas preocupações educativas, a partir do entendimento das crianças como seres necessitados de proteção e orientação moral (HILLESHEIM; GUARESCHI, 2006, p. 110).

Coelho (1985) acrescenta sobre a origem não esclarecida sobre *Chapeuzinho Vermelho* que, “o tema é antiquíssimo e aparece em vários folclores, sendo apontada sua célula originária no mito grego de *Cronos* que engole os filhos, os quais de modo miraculoso conseguem sair de seu estômago e o encher de pedras” (idem, p. 75). Mendes (2000) complementa este argumento afirmando que “outra particularidade de *Chapeuzinho Vermelho* é que ele é o único conto da coletânea vindo diretamente da tradição oral. Não se conhece nenhuma versão escrita anterior a Perrault” (p. 95).

Desde a sua publicação no final do século XVII por Charles Perrault e depois pelos Irmãos Grimm⁵² em 1812 foram incorporadas várias versões à história. Vale ressaltar que,

Apesar de existirem diferentes versões, há poucas histórias similares à de *Chapeuzinho*. Os contos de fadas são extremamente repetitivos, uma leitura mais extensiva nesse território revela que uma mesma fórmula aparece, com variações apenas superficiais, sob vários títulos. Nesse sentido, *Chapeuzinho* é ímpar (CORSO; CORSO, 2006, p. 55)

⁵² Conforme analisa Coelho (1985) os Irmãos Grimm, influenciados pelo romantismo e humanismo da época que trouxeram para o mundo um sentido humanitário, vai ter consequências na renovação da arte, da literatura e dos costumes, daí, “a violência (patente ou latente dos *Contos* de Perrault) cede agora a um *humanismo*, onde mescla o sentido do maravilhoso da vida. A despeito dos aspectos negativos que continuam presentes nessas estórias, o que predomina sempre é a *esperança e a confiança na vida*. Para exemplificar, confrontem-se os finais da estória do *Chapeuzinho Vermelho* em Perrault (que termina com o lobo devorando a menina e a avó) e a do Grimm (onde o caçador chega, abre a barriga do lobo, deixando que as duas saiam vivas e felizes; enquanto o lobo morria com a barriga cheia de pedras que o caçador ali colocou)” (p. 111).

As várias versões, paródias, releituras e adaptações da história de *Chapeuzinho Vermelho*, assim como as diversas histórias infantis clássicas que herdamos na atualidade foram recolhidas nas narrativas populares.

Pretendessem elas divertir os adultos ou assustar as crianças, como no caso de contos de advertência, como “Chapeuzinho Vermelho”, as histórias pertenciam sempre a um fundo de cultura popular, que os camponeses foram acumulando através dos séculos, com perdas notavelmente pequenas [...]. Parece desaconselhável elaborar uma interpretação com base numa única versão de um único conto, e mais arriscado ainda basear análises simbólicas em detalhes – capuzes vermelhos e caçadores – que podem não ter aparecido nas versões dos camponeses. Mas há registro dessas versões em número suficiente – 35 “Chapeuzinhos Vermelhos”, 90 “Pequenos Polegares”, 105 “Cinderelas” – para se poder perceber as linhas gerais de um conto, como ele existiu na tradição oral (DARNTON, 1986, p. 32-33).

Os estudos de Nascimento (2001) destacam que tanto para a versão de *Chapeuzinho Vermelho* de Perrault, quanto à dos Irmãos Grimm, foram produzidas outras versões nos séculos XX e XXI, as quais,

Subvertem e desconstruem o esquema didático e moralizador do texto de Perrault, dentre as quais podemos citar *Chapeuzinho Vermelho* (1894), de Figueiredo Pimentel; *Fita Verde no Cabelo* (1970), de Guimarães Rosa; *Chapeuzinho Amarelo* (1979), de Chico Buarque; *História mal contada* (1985), de Carlos Drummond de Andrade; *Chapeuzinho Vermelho: estória e desistória* (1987), de Lólio de Oliveira; *Chapeuzinho Vermelho de Raiva* (1995), de Mário Prata; *Chapeuzinho Vermelho e o Lobo* (1982), de Roald Dahl; *Chapeuzinho Vermelho do jeito que o lobo contou* (1999), de Maurício Veneza; *Chapeuzinho adormecida no país das maravilhas* (2005), de Flávio de Souza; *O filho da bruxa* (2005), de Michael Gruber; *A Chapéu* (1992), de Hilda Hilst; *A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho* (2008) de Agnese Baruzzi e Sandro Natalini; e até mesmo uma versão em animação gráfica, *Deu a louca na Chapeuzinho* (2005), dirigida por Cory Edwards, criador do roteiro juntamente a Todd Edwards e Tony Leech e autor da história original, junto a Todd Edwards (NASCIMENTO, 2001, p. 44).

Em breve levantamento bibliográfico, encontramos alguns estudos (COELHO, 1985; WARNER, 1999; BONOTTO, 1999, 2003; MENDES, 2000; NASCIMENTO, 2001; TATAR, 2004; FUJIMURA, 2006; OLIVEIRA, 2007; ARAÚJO, AMARI e OLIVEIRA, 2011; WITZEL, 2012; GAMA-KHALIL *et. al.*, 2014, dentre outros) que problematizaram e analisaram versões e adaptações do conto *Chapeuzinho Vermelho*, seja em uma perspectiva folclórica, histórica, mitológica, sociológica, seja sob a ótica literária, linguística, psicanalítica ou pedagógica. Entretanto, fora identificado que o maior número desses estudos

interpretativos seguiram um viés psicanalítico, especificamente dos exegetas Erich Fromm e Bruno Bettelheim, com ênfase para o último. Darnton (1986) analisa que Erich Fromm

Interpretou o conto como um enigma referente ao inconsciente coletivo na sociedade primitiva e decifrou-o “sem dificuldade”, decodificando sua “linguagem simbólica”. A história diz respeito à confrontação de uma adolescente com a sexualidade adulta, explicou ele. Seu significado oculto aparece através de seu simbolismo – mas os símbolos que ele viu, em sua versão do texto, baseavam-se em aspectos que não existiam nas versões conhecidas dos camponeses, nos séculos XVII e XVIII. Assim, ele enfatiza o (inexistente) chapeuzinho vermelho como um símbolo da menstruação e a (inexistente) garrafa que levava a menina como símbolo de virgindade: daí a (inexistente) advertência da mãe, para que ela não se desviasse do caminho, entrando em regiões ermas, onde poderia quebrá-la. O lobo é o macho estuprador. E as duas (inexistentes) pedras colocadas na barriga do lobo, depois que o (inexistente) caçador retira a menina e sua avó, representam a esterilidade, a punição por infringir um tabu sexual (DARNTON, 1986, p. 23).

Verifica-se no excerto acima que a interpretação psicanalítica de Fromm criticada por Darnton direciona o olhar para o âmbito da sexualidade, o que posteriormente também é enfatizado por Bettelheim. Darnton (1986) tece uma crítica a tal análise, enfocando que o psicanalista “nos conduz para um universo mental que nunca existiu ou, pelo menos, que não existia antes do advento da psicanálise” (p. 23) e, também questiona: “como poderia alguém entender um texto de maneira tão equivocada? A dificuldade não decorre do dogmatismo profissional, mas, principalmente, da cegueira diante da dimensão histórica dos contos populares” (idem).

Talvez possamos atribuir à demasiada reprodução de *Chapeuzinho Vermelho* por tanto tempo à temática da iniciação sexual já propalada e analisada pelos psicanalistas e à ideia disseminada para o entendimento dos conflitos internos dos sujeitos, em especial a sexualidade infantil, e a “perda da inocência” (CORSO; CORSO, 2006).

O sentido da inocência infantil resultou, portanto, numa dupla atitude moral com relação à infância: preservá-la da sujeira da vida e especialmente da sexualidade tolerada – quando não aprovada – entre os adultos; e fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão. Pode parecer que exista aí uma contradição, pois de um lado a infância é conservada, e de outro é tornada mais velha do que realmente é. Mas essa contradição só existe para nós, homens do século XX. Nosso sentimento contemporâneo da infância ao primitivismo e ao irracionalismo ou pré-logismo. Essa ideia surgiu com Rousseau, mas pertence à história do século XX. Há muito pouco tempo ela passou das teorias dos psicólogos, pedagogos, psiquiatras e psicanalistas para o senso comum [...]. Sob a influência desse novo clima moral, surgiu a literatura pedagógica infantil distinta dos livros para adultos (ARIÈS, 1981, p. 146-147).

Conforme analisa Corazza (2000), no que denomina dispositivo da infantilidade⁵³, “as famílias e os filhos [...] são [colocados] ao lado da norma, do saber, da vida, do sentido, das disciplinas e das regulamentações” (p. 122, acréscimo nosso).

A história de *Chapeuzinho Vermelho* é vista como,

Essa narrativa da tradição oral – que consideramos a mais antiga -, passando por Perrault, até a história como é contada hoje – praticamente a versão dos Grimm -, os aspectos mais eróticos (em que Chapeuzinho se despe para entrar na cama do lobo-vovozinha) e canibalísticos (quando, antes de comer a menina, o lobo lhe serve a carne e o sangue da avó) foram sendo suprimidos, substituídos e suavizados [...]. O conto da Chapeuzinho contém um drama sobre a perda da inocência, e isso está preservado em todas as versões [...]. É uma história que pode até incumbir-se das sequelas psíquicas do desmame e ajudar a organizar as fobias necessárias, mas é principalmente evocativa de uma corrente erótica que perpassa a relação da criança com seus adultos (CORSO; CORSO, 2006, p. 53).

Do ponto de vista das análises e interpretações que mais se disseminaram no campo pedagógico e obtiveram êxito, destaca-se a interpretação psicanalítica dos contos realizada por Bruno Bettelheim (1980) na obra *A psicanálise dos contos de fadas*.

A interpretação psicanalítica de Bettelheim sobre *Chapeuzinho Vermelho* considera que a criança é levada a se identificar com o despertar para a sexualidade infantil e por sentir nele a personificação dos seus dilemas. Conforme enfatiza esse autor,

Chapeuzinho Vermelho é na realidade uma criança que já luta com problemas pubertais, para os quais ainda não está preparada emocionalmente pois ainda não dominou os problemas edípicos [...]. Chapeuzinho é amada universalmente porque, embora virtuosa, sofre a tentação; e porque sua sorte nos diz que confiar nas boas intenções de todos, que nos parecem tão bons, na realidade deixa-nos sujeitos a armadilhas. Se não houvesse algo em nós que aprecia o lobo mau, ele não teria poder sobre nós. Por conseguinte, é importante entender sua natureza, mas ainda mais importante é aprender o que a torna atraente para nós. Por mais atraente que seja a ingenuidade, é perigoso permanecer ingênuo toda a vida. Mas o lobo não é apenas o sedutor masculino. Também representa todas as tendências associadas e animais dentro de nós (BETTELHEIM, 1980, p. 208-209).

⁵³ Corazza (2000), na obra *História da infância sem fim*, a partir de referenciais foucaultianos, tece uma análise de como a temática da infância ocupa um lugar estratégico no qual se entrecruzam os dispositivos de saber, poder e subjetivação do infantil, postulando a busca de uma “infância sem fim” para não desaparecermos como sujeitos da modernidade. Para essa autora “a ‘infantilidade’ – essa qualidade, esse estado, essa propriedade, esse modo de ser do infantil – tomará parte das medidas da Razão, do trabalho da Verdade e das tecnologias de Poder [...]. Investidas pelo biopoder nos seus corpos sujeitados, “as crianças” serão seres vivo cuja vida se calculará e cujo fato de viver cairá no campo de controle do saber e de intervenção do poder, os quais se deixarão implicar sua saúde, alimentação, condições de existência, necessidades, interesses, desejos, identidade” (CORAZZA, 2000, p. 22-23).

É válida a crítica feita por Darnton sobre alguns reducionismos que sustentam as análises psicanalíticas dos contos de fadas, em especial *Chapeuzinho Vermelho*. Esse autor destaca que, para Bettelheim, o final da história é particularmente importante, pois

Para ele, a chave da história, e de todas as histórias desse tipo, é a mensagem afirmativa de seu desenlace. Tendo um final feliz, declara, os contos populares permitem às crianças enfrentarem seus desejos e medos inconscientes e emergirem incólumes, o id subjugado e o ego triunfante. O id é o vilão do “Chapeuzinho Vermelho” na versão de Bettelheim. É o princípio do prazer que faz a menina se extraviar [...]. O id também o lobo, que é também o pai, que é também o caçador, que é também o ego e, de alguma forma, igualmente o superego [...] (DARNTON, 1986, p. 25).

Esse autor prossegue sua crítica à interpretação psicanalítica de Bettelheim, apesar da sua visão simbolista menos mecanicista do que a feita por Eric Fromm e nos adverte que

A generosa visão do simbolismo que tem Bettelheim fornece uma interpretação menos mecanicista do conto do que a resultante do conceito de código secreto que tem em Fromm, mas também decorre de algumas crenças não questionadas quanto ao texto. Embora cite comentaristas de Grimm e Perrault em número suficiente para indicar alguma consciência do folclore como disciplina universitária, Bettelheim lê “Chapeuzinho Vermelho” e os outros contos como se não tivessem história alguma. Aborda-os por assim dizer, horizontalizados, como pacientes num divã, numa contemporaneidade atemporal. Não questiona suas origens nem se preocupa com outros significados que possam ter tido em outros contextos, porque sabe como a alma funciona e como sempre funcionou (DARNTON, 1986, p. 26).

De outro lado, vale ressaltar que o advento da literatura infantil se dá no final do século XVII e início do século XVIII, períodos em que a infância como categoria social vai se consolidar. É durante esse período que

A educação, nesse contexto, é o processo pelo qual se objetivava manter a inocência das crianças, censurando e restringindo o que poderia ser dito, visto, lido e aprendido pelas crianças. E, ao mesmo tempo, é o processo pelo qual se corrige, se direciona, se controla toda manifestação infantil, objetivando tornar as crianças adultas e inibir os efeitos de sua infantilidade. Essas noções produzidas sobre as crianças durante os séculos XVI e XVII vão aos poucos projetando sobre elas um modo de viver e de se relacionar com o seu corpo e com sua sexualidade. A ênfase do silenciamento é quebrada no século XVIII (MORUZZI, 2012, p. 12).

Paralelamente, é possível visualizar que a “literatura infantil, já neste seu início, atrela-se a um emergente mecanismo de governamentalidade dos sujeitos infantis, os quais se constituíam, cada vez mais, como um alvo de preocupações econômicas, políticas, religiosas, morais e pedagógicas” (HILLESHEIM; GUARESCHI, 2006, p. 111).

Os estudos de Foucault (2006a) revelam que nos séculos XVII, XVIII e XIX “em torno e a propósito do sexo há uma verdadeira explosão discursiva” (p. 23). É nesse período que há o silenciamento sobre o corpo e a sexualidade da criança. Tal mutismo não significa que “não se fala menos do sexo, pelo contrário. Fala-se dele de outra maneira; são outras pessoas que falam, a partir de outros pontos de vista e para obter outros efeitos” (FOUCAULT, 2006a, p. 33).

Foucault (2006a) também argumenta que nos colégios do século XVIII, vistos de uma forma global, havia a impressão de que não se falava em sexo, “entretanto, bastava atentar para os dispositivos arquitetônicos, para os regulamentos de disciplina e para toda a organização interior: lá se tratava continuamente do sexo” (p. 34). Esse arranjo espacial e regulamentar nos espaços educativos permitia instaurar uma disciplina e o governo dos corpos.

O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separações, com ou sem cortina), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala de maneira mais prolixa da sexualidade das crianças [...]. Mas ainda há mais: o sexo do colegial passa a ser, no decorrer do século XVIII um problema público. Os médicos se dirigem aos diretores dos estabelecimentos e aos professores, também dão conselhos às famílias; **os pedagogos fazem projetos e os submetem às autoridades; os professores se voltam para os alunos, fazem-lhes recomendações e para eles redigem livros de exortação, cheios de conselhos médicos e de exemplos edificantes.** Toda uma literatura de preceitos, pareceres, observações, advertências médicas, casos clínicos, esquemas de reforma e planos de instituições ideais, prolifera em torno do colegial e de seu sexo (FOUCAULT, 2006a, p. 34-35, grifo nosso).

Eis aqui, portanto, no contexto do advento da literatura infantil da época (final do século XVII e início do século XVIII) como se localizam e se reproduzem os discursos, as interdições morais que dominaram os repertórios das histórias infantis, o que é visível na adaptação feita pelos Irmãos Grimm em relação à versão de Perrault, especificamente no conto de *Chapeuzinho Vermelho*, a qual suprime as referências sexuais que estão explícitas na primeira narrativa de Perrault (Anexo 12)⁵⁴.

⁵⁴ Conforme apresentado por Maria Tatar (2004) na obra *Contos de fadas: edição comentada e ilustrada*, a autora recolhe a versão original de Charles Perrault do conto *Le Petit Chaperon Rouge* da obra *Histoire ou Contes du temps passé, avec des moralités*. Essa versão (texto completo no anexo 12) é acompanhada da seguinte moral: “Vemos aqui que as meninas/E sobretudo as mocinhas/Lindas, elegantes e finas/Não devem a qualquer um escutar. E se o fazem, não é surpresa. Que do lobo virem o jantar. Falo “do” lobo, pois nem todos eles/São de fato equiparáveis. Alguns são até muito amáveis/Serenos, sem fel nem irritação. Esses doces lobos, com toda educação/Acompanham as jovens senhoritas/Pelos becos afora e além do portão. Mas ai! Esses lobos gentis e prestimosos/São, entre todos, os mais perigosos (TATAR, 2004, p. 338).

A partir de uma leitura foucaultiana, entendemos que,

A supressão de aspectos considerados *impróprios* às crianças insere-se no que o autor chama de pedagogização do sexo das crianças, que, juntamente com a hysterização do corpo das mulheres, a socialização das condutas de procriação e a psiquiatrização do prazer perverso, constituiu-se, a partir do século XVIII, como um grande conjunto estratégico que desenvolveu dispositivos de saber-poder sobre o sexo. [Por sua vez], o século XIX é profícuo em controles sobre a sexualidade das crianças – e aqui podemos pensar nos contos de fadas como encarregados, ao lado das famílias, dos pedagogos, dos médicos, etc., de alertar sobre os *perigos* da sexualidade infantil, inscrevendo-se, portanto, em uma tecnologia do sexo, que escapava às instituições religiosas e se exercia a partir da pedagogia, da medicina e da economia (HILLESHEIM; GUARESCHI, 2006, p. 115, acréscimo nosso).

Isto posto, não é nossa intenção tecer análises de viés psicanalítico do conto *Chapeuzinho Vermelho*, pois essas interpretações “enxergam, na trajetória da menina ingênua, símbolos reveladores da perda da inocência, das fantasias de sedução, da curiosidade infantil, das superações das relações edípicas etc.” (WITZEL, 2012, p. 184). Assim, ao partimos de uma leitura discursiva de inspiração foucaultiana, importa compreendermos o conto infantil como um documento histórico, a ser abordado como um monumento, tendo em vista que elementos discursivos dessa história se entrecruzam, dão efeitos de sentido e instauram jogos de verdade que subjetivam crianças e docentes, em nosso caso investigativo, no processo de aprendizado de leitura e escrita na escola fundamental. Darnton nos adverte que,

Os contos populares são documentos históricos. Surgiram ao longo de muitos séculos e sofreram diferentes transformações, em diferentes tradições culturais. Longe de expressarem as imutáveis operações do ser interno do homem, sugerem que as próprias mentalidades mudaram. Podemos avaliar a distância entre nosso universo mental e o dos nossos ancestrais se nos imaginarmos pondo para dormir um filho nosso contando-lhe a primitiva versão camponesa do “Chapeuzinho Vermelho”. Talvez, então, a moral da história devesse ser: cuidado com os psicanalistas – e cuidado com o uso das fontes (DARNTON, 1986, p. 26).

Ao entendermos o conto como documento histórico, vale caracterizar que Perrault está vivendo no final do século XVII as transformações da sociedade francesa que correspondem não só ao declínio ou desgaste da estética clássica, como também à “deterioração do governo de Luís XIV com o abuso declarado de seu poder absoluto, com sua política de conquista e as terríveis guerras que provoca; as violências religiosas; o aumento da miséria do povo e um clima geral de mal estar, temor e insegurança” (COELHO, 1985, p. 65). Nesse período também

Instaurou-se um poder disciplinar bastante rígido, gerando, a partir de estratégias focadas no medo, *corpos obedientes, dóceis e úteis*. No caso específico das mulheres, tais estratégias centravam especialmente no seu corpo e na sua sexualidade. Assim, mediante práticas modelares, *Chapeuzinho* irrompe como resultado de relações de poder que constroem, destroem e reconstroem, ao longo da história, verdades sobre o sujeito e, conseqüentemente, constroem, destroem e reconstroem identidades de gênero (WITZEL, 2012, p. 185).

No conto de Perrault, *Chapeuzinho Vermelho* (Anexo 12) é punida com a morte pelo seu *pecado*, enquanto nos Irmãos Grimm a ênfase se localiza na possibilidade da *menina* controlar seus impulsos sexuais e assim viver uma vida *feliz*.

Conforme analisa Dinis (2006), no clássico *Chapeuzinho Vermelho*, é possível também perceber uma domesticação civilizadora da infância através de uma pedagogia moralizante. Para esse autor há uma disciplinarização da infância que deverá trilhar sua escala evolutiva sem desviar-se dos caminhos pré-traçados pela sabedoria do adulto.

Os contos de fadas, articulados a um discurso pedagógico que busca governar a infância, veiculam uma concepção moral da mesma, na medida em que esta passa a ser relacionada tanto a um período de inocência, quanto de irracionalidade ou fraqueza. Tomando-se como exemplo as versões de *Chapeuzinho Vermelho* [...], percebemos que tal concepção moral da infância resulta em uma literatura infantil que busca preservar as crianças da *corrupção* do mundo – particularmente das questões referentes à sexualidade –, a partir do cultivo de determinadas virtudes (no caso deste conto, destaca-se a obediência filial) e do uso da razão (HILLESHEIM; GUARESCHI, 2006, p. 117).

Vale questionar, portanto: quais elementos discursivos estão presentes nessa história e que é reconfigurada como material didático literário para orientar a prática alfabetizadora das docentes e a aprendizagem da leitura e escrita das crianças na *Proposta do Pacto*?

Considerando os livros infantis como artefatos culturais de produção de significação e subjetividades, as histórias que em geral têm caráter moralizante, em nosso caso, *Chapeuzinho Vermelho*, fazem circular discursos sobre a representação de uma criança (menina) e infância *inocente* (*i noscente* = que não sabe, não conhece), que por sua vez representa a identidade feminina de característica impotente e frágil. De outro lado, o personagem *lobo mau* ocupa um espaço do protagonista que simboliza a imagem masculina que representa o forte, sedutor, dominador e que, ao mesmo tempo, exerce poder e controle sobre outrem.

Nascimento (2001), ao analisar a linguagem literária como um campo discursivo, destaca que

A literatura infantil, como todo texto, oral, visual ou escrito, traz consigo todo um processo de construção de sentidos. Os autores, ao produzirem um texto, possuem uma intencionalidade, ou mesmo uma idealização relativa à recepção de sua obra. Da mesma forma, o leitor, no ato da escolha literária, é tomado por determinada expectativa, que pode ser provocada por estímulos diversos, que vão desde atrativos presentes na capa do livro, até comentários ou sugestões de leitura. São as condições de produção e de recepção das obras que influenciam os discursos que as permeiam e, logo, os indivíduos que delas fazem uso (NASCIMENTO, 2001, p. 18).

Apesar das inúmeras versões e mudanças da história de *Chapeuzinho Vermelho*, os enunciados⁵⁵ discursivos que se consolidaram e ingressaram na memória dos ouvintes (crianças e adultos) da história se relacionam, a nosso ver, principalmente a quatro elementos que se complementam: ao medo, à obediência, aos *cuidados* com a sexualidade e à normalização da conduta, em especial a feminina, o que denota a produção de modos de subjetivação do infantil e, de outro lado, identidades de gênero.

Além disso, é importante destacar que nenhuma manifestação discursiva – consideremos as orais e escritas – é neutra, pois faz parte de formações ideológicas que são, ao mesmo tempo, produtoras e produtos de sentidos histórica e socialmente construídos. Sendo assim, é possível considerar que todo discurso, ao carregar as marcas de sua produção, traz consigo elementos diversos das práticas sociais que o permeiam. A partir disso, considerando a linguagem literária e, conseqüentemente, a literatura infantil como campo discursivo afetado pelo contexto histórico-social, torna-se possível analisar quais representações de criança foram se imprimindo, conscientemente, ou não, ao longo da história nas narrativas infantis (NASCIMENTO, 2001, p. 19).

Nas formulações e argumentações de Foucault (2005) sobre discurso na obra *Arqueologia do saber*, o autor dedica-se no Capítulo III a definir e caracterizar analiticamente o conceito, a função e descrição de *enunciado*. Para esse autor,

O enunciado é sempre apresentado através de uma espessura material, mesmo composta das mesmas palavras, carregada exatamente do mesmo sentido, mantida em sua identidade sintática e semântica, uma frase não constitui o mesmo enunciado se for articulada por alguém durante uma conversa, ou impressa em um romance; se foi escrita um dia, há séculos, e se reaparece agora em uma formulação oral (FOUCAULT, 2005, p. 113).

Na interpretação de Fischer (2012) sobre o conceito de enunciado proposto por Foucault,

⁵⁵ Ancorada na leitura foucaultiana da *Arqueologia do saber*, Fischer (2012) argumenta que em todas as formulações sobre *discurso* de Foucault ele se refere ao enunciado como “número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência”, ou “como domínio geral de todos os enunciados”, “prática regulamentada dando conta de um certo número de enunciados” – são algumas delas.

Não há enunciado que não esteja apoiado em um conjunto de signos, mas o que importa é o fato de essa “função” se caracterizar por quatro elementos básicos: um referente (ou seja, um princípio de diferenciação), um sujeito (no sentido de “posição” a ser ocupada), um campo associado (isto é, coexistir com outros enunciados) e uma materialidade específica – por tratar de coisas efetivamente ditas, escritas, gravadas em algum tipo de material, passíveis de repetição ou reprodução, ativadas através de técnicas, práticas e relações sociais (FISCHER, 2012, p. 77, grifos da autora).

Sendo o enunciado uma função que “atravessa” a linguagem (FISCHER, 2012), conseqüentemente ele se apoia nos discursos. Foucault (2005) considera que o enunciado pode ser repetido apesar de sua materialidade, pois não há problema em afirmar que uma mesma frase pronunciada por duas pessoas, em circunstâncias, entretanto, um pouco diferentes, constitui apenas um enunciado. O autor destaca como exemplo que,

Um texto reproduzido várias vezes, as edições sucessivas de um livro, ou, ainda melhor, os diferentes exemplares de uma mesma tiragem não dão lugar a igual número de enunciados distintos [...]. Um livro, qualquer que seja seu número de exemplares ou de edições, quaisquer que sejam as substâncias diversas que ele pode utilizar, é um lugar de equivalência exata para os enunciados, uma instância de repetição sem mudança de identidade (FOUCAULT, 2005, P. 115).

Pensar a linguagem literária para crianças como campo discursivo nos possibilita configurar um olhar para as histórias infantis como um conjunto de enunciados que se apoiam no campo do saber literário, o qual está associado ao sistema de formação discursiva produzido principalmente nos campos da Pedagogia e Psicanálise. Ou seja, apesar de as histórias infantis se modificarem em versões e adaptações, seus enunciados, mensagens com regras sociais e moralizantes se reproduzem e mantêm a mesma formação discursiva.

A repetição do conto *Chapeuzinho Vermelho* e seu resgate nos materiais didáticos do *Pacto* para cumprir objetivos didáticos no aprendizado da leitura e escrita, em nossa opinião, apresentam novas discursividades, efeitos de sentido e opera na produção de modos de subjetivação do infantil, principalmente por fazer emergir o personagem *lobo mau* como principal protagonista das histórias que compõem o livro *Parece... mas não é* (SIMONETTI, 2011b).

Concordamos que a história

Chapeuzinho Vermelho pode ser considerada um procedimento da microfísica do poder, na medida em que joga exatamente com a eficiente relação gratificação-sanção. Em que pesem as diferentes versões [...], todas preservam um eixo de vigilância e punição o que nos permite tomá-la como um conto de advertência, forjado nas tramas da microfísica do poder

disciplinar. Brotam dessa narrativa sentidos que sugerem uma vigilância orientada para a pregação da moral sobre o comportamento das meninas-mulheres; particularmente sobre seus instintos naturais e sexuais, advertindo que, se agirem como Chapeuzinho Vermelho, elas podem ser devoradas pela sua própria sexualidade que é como um lobo faminto, irracional e incontrolável (WITZEL, 2012, p. 186-187).

Nota-se, portanto, que o conto *Chapeuzinho Vermelho* discursivamente produz enunciados que enfatizam as ameaças e riscos de ser criança e, em especial, menina-mulher. Nessa relação a *moral* produzida no conto subjetiva modos disciplinares das atitudes da criança (menina-mulher) para controle dos seus atos, desejos e comportamentos sexuais, enfim, reproduz-se um discurso que institui uma biopolítica das relações de gênero, ou melhor, da sexualização do gênero, a partir de rótulos e modelos que denotam a obediência (às ordens que se lhe impõem), docilidade e fragilidade da criança e da menina-mulher.

Considerando os elementos discursivos que circundam a história *Chapeuzinho Vermelho*, apresentamos a seguir atividades de leitura e escrita presentes na *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando* (SIMONETTI, 2011a), que têm como base a personagem *Chapeuzinho* e prescrevem a ritualização dos modos de aquisição da leitura e escrita.

Na *Proposta* o conto *Chapeuzinho Vermelho* é o texto base que está previsto para ser trabalhado na 3ª Etapa, 7ª Semana, no período de três dias de atividades, com os seguintes materiais: Livro de leitura *Parece... mas não é* (SIMONETTI, 2011b, pp. 57-65), Caderno de Atividades (2011c, p. 145-150), Cartaz número 10 e as Fichas, gravuras e cartelas didáticas (SIMONETTI, 2011d). Para o *Tempo Roda de Leitura e Oralidade* foram propostos os seguintes objetivos:

Professor(a): * **Objetivo didático:** leitura e compreensão do conto *Chapeuzinho Vermelho*; * **Orientação didática:** a) O conto *Chapeuzinho Vermelho* é muito conhecido, mas continua encantando as crianças; b) Leia para a turma, em voz alta, o conto *Chapeuzinho Vermelho* no livro de leitura; c) Peça aos alunos que, em duplas, leiam do seu jeito o conto no livro; d) Para estimular a compreensão, questione: Qual é a trama da história? Qual é o nome dos personagens? O nome do autor? O título? O nome de algum personagem que conhecem? (SIMONETTI, 2011a, p. 181).

Vê-se no excerto acima, como já analisado no capítulo precedente, o *ordenamento* e normalização da ação pedagógica da professora, a partir dos objetivos: *leia para a turma, peça aos alunos, questione* e tais *ordens* instituem um poder disciplinar que

Em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor [do “aprendizado” da leitura e escrita]. Ele não amarra as forças para reduzi-las;

procura ligá-la para multiplicá-las e utilizá-las num todo [...]. A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício (FOUCAULT, 2002b, p. 143, acréscimos e grifos nosso).

O processo de mecanização da leitura e escrita também está associado à trama discursiva que sugere a identificação da história e em especial o papel dos personagens (*Chapeuzinho Vermelho, o Lobo, a Vovozinha e o Caçador*). Esse jogo reatualiza através do conto *Chapeuzinho Vermelho* os aspectos moralizantes da história e cumpre com os objetivos didáticos propostos pelo *Pacto*.

Com isso, podemos inferir que a concepção de escola, docência e alfabetização que orienta a *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando* (SIMONETTI, 2011a) configura-se como um aparelho que condiciona mecanicamente os atos de ler e escrever, ou seja, uma máquina reprodutora que subjetiva nos docentes e nas crianças modos de ensinar e aprender. Sobre a atitude docente frente ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, é válido destacar como na obra *Mil Platôs (Vol. 2)*, Deleuze e Guattari (1995) iniciam o texto *20 de novembro de 1923 – Postulados da Linguística* refletindo que

A professora não se questiona quando interroga um aluno, assim como não se questiona quando ensina uma regra de gramática ou de cálculo. Ela “ensigna”, dá ordens, comanda. Os mandamentos do professor não são exteriores nem se acrescentam ao que ele nos ensina. Não provêm de significações primeiras, não são a consequência de informações: a ordem se apoia sempre, e desde o início, em ordens [...]. A máquina do ensino obrigatório não comunica informações, mas impõe à criança coordenadas semióticas com todas as bases duas da gramática (masculino-feminino, singular-plural, substantivo-verbo, sujeito do enunciado-sujeito de enunciação etc.) [...]. A linguagem não é mesmo feita para que se acredite nela, mas para obedecer e fazer obedecer (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 11-12).

Parece-nos que as *palavras de ordem* da *Proposta* do *Pacto* aproximam-se dessa lógica, a de uma máquina raiz e totalizante que induz a obrigatoriedade de um ensino e de uma linguagem que “não é a vida, ela dá ordens à vida; a vida não fala, ela escuta e aguarda” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 13) e, assim, nesse jogo perverso as experiências e vozes do infantil apagam-se, dissipam-se nas fronteiriças paredes institucionais que ativam os saberes e poderes para garantir a governamentalidade da infância.

A seguir, apresentamos a *orientação* para a realização do trabalho de leitura e escrita do *Tempo Lendo e Compreendendo*:

1. ESCUTE O CONTO QUE SEU(SUA) PROFESSOR(A) VAI LER. AGORA, DESENHE A PARTE DO CONTO DO CHAPEUZINHO QUE VOCÊ MENOS GOSTA [espaço para ilustração]. **Professor(a):** * **Objetivo didático:** compreensão e apreciação crítica do conto; * **Orientação didática:** incentive e permita que os alunos critiquem o conteúdo e opinem sobre os personagens (SIMONETTI, 2011a, p. 182).

O que podemos extrair desse excerto? Quais elementos discursivos se entrecruzam? Qual tipo de apreciação crítica pode ser recolhida no conto *Chapeuzinho Vermelho*? Qual seria a parte do conto que menos as crianças obviamente não vão gostar? A nosso ver, entendemos que se encontram presentes nos objetivos do excerto acima uma estratégia discursiva que remete à criança a reprodução dos eventos morais já identificados na história.

No *Tempo de Aquisição da Escrita*, a atividade prevista para o segundo dia está descrita da seguinte forma:

2. COMPLETE O TEXTO ESCRREVENDO AS RESPOSTAS DO LOBO. CHAPEUZINHO, QUANDO ENTREOU NO QUARTO, ESTRANHOU O TAMANHO DA AVÓ E FOI LOGO PERGUNTANDO:

- OH, VOVOZINHA, QUE OLHOS GRANDES SÃO ESSES?

- OH, VOVOZINHA, QUE ORELHAS COMPRIDAS SÃO ESSAS?

- OH, VOVOZINHA, E ESSA BOCA ENORME?

(SIMONETTI, 2011c, p. 147).

As respostas que sucedem cada pergunta acima, tal como se encontram registradas no livro *Parece... mas não é* (SIMONETTI, 2011b, p. 61-62), são: os olhos “- São para enxergar sua beleza minha netinha!” as orelhas: “- São Para ouvir você cantar minha netinha!” e, a boca enorme “- É para te engolir! De repente o Lobo Mau deu um pulo e, num movimento só, comeu a pobre Chapeuzinho Vermelho”.

Podemos visualizar aqui, a reprodução da ideia de uma menina inocente, frágil e submissa e, também

Enxergamos a ingenuidade e a bondade conduzindo a menina à morte (ou à quase morte); em outro movimento, complementarmente, enxergamos a ignorância e a ‘vontade de saber’ definindo seu final. É essa posição de sujeito vítima da potência viril do lobo, marcada pela penalidade, que autoriza a compreensão de que há um prevailecimento do sujeito masculino, em aberta consonância com os jogos de verdade que definiram, desde os primórdios, a tradicional dissimetria entre os sexos e instauraram os códigos de sociabilidade [...]. Códigos, por exemplo, que, ao estabelecerem regras de condutas, estabeleciam que o corpo das mulheres não lhes pertencia, podendo ficar à disposição de lobos que dele quisessem usufruir (WITZEL, 2012, p. 189).

A formação de um discurso moral está associada à imagem do medo de *Chapeuzinho* que permite ao *lobo mau* ser agressivo e devorador. Vê-se, portanto, que as atividades de leitura e escrita do *Pacto* com base na história de *Chapeuzinho Vermelho* produzem modos de ver, descrever e compreender a infância e, conseqüentemente, prescrevem formas de aprendizagem articuladas por produções discursivas advindas dos contos infantis. Essa operação consolida-se pelo disciplinamento, controle e governo dos saberes e dos corpos infantis nas atividades, materiais didáticos, tempos e espaços em que se reproduzem a leitura e a escrita.

O discurso literário abre múltiplas perspectivas para percepção dos modos de compreensão da infância e é chegada a hora de pensar, inventariar, ouvir e recontar outras histórias, habitarmos outros múltiplos mundos fantásticos que proporcionem vivências estéticas criativas e não domesticadoras, afinal,

Fora do lobo, atrás do lobo, vivem no seu interior muitas outras coisas: que nem tudo o que morde é lobo; que dentro de si habitam também a raposa, o dragão, o tigre, o macaco e ave-do-paraíso, e que todo esse mundo é um éden cheio de milhares de seres, formosos e terríveis, grandes e pequenos, fortes e delicados, mundo asfixiado e cercado pelo mito do lobo – tanto com o verdadeiro homem que nele há é asfixiado e preso apenas pela sua aparência de homem, pelo burguês (HESSE, 2013, pp. 73-74).

Inspirados em *O lobo da estepe* de Herman Hesse “vemos desenvolver-se não uma teoria do duplo, mas uma teoria do múltiplo: a rica fauna que habita cada ser humano [...], um novo exercício de afirmação da vida” (DINIS, 2003, p. 2). Eis, então, os desafios que se avizinham na constituição de nossas infâncias: (re) conhecer os *lobos* que habitam em nós adultos, pois “as crianças nos convidam – às vezes nos forçam – a nós, adultos, a nos tornarmos crianças. Teremos a coragem e o desprendimento necessários para isso?” (GALLO, 2010, p. 120).

É relevante, pois, pensarmos uma possibilidade de uma literatura infantil transgressora, *menor*, não domesticadora e moralizante, que questione o uno e valorize o múltiplo, que se afaste do padrão hegemônico de racionalidade adulta pedagogizante, que seja inventividade, liberdade, criatividade, ludicidade e multiplicidade. Aos moldes deleuzianos, pensar, quiçá, uma *literatura infantil menor*, mas não como “tem sido relacionada a uma condição de menoridade, isto é, a uma produção literária de qualidade inferior, a qual se esgota em um projeto utilitário, pedagógico” (HILLESHEIM, 2008, p. 2). Uma literatura infantil menor significa, portanto,

Uma literatura que faz a língua vibrar, que a arrasta, conduzindo a uma região na qual habita uma minoria, que constitui o povo por vir e a nova terra. Uma literatura para a infância é uma literatura que preserva o novo, renovando formas de viver e pensar o mundo [...]. Uma literatura menor é uma literatura que se torna criança, extraindo partículas infantis dos acontecimentos e estabelecendo a infância como potência (HILLESHEIM, 2008, p. 8).

Talvez, o regresso aos textos de Clarice Lispector possivelmente possa inspirar um novo olhar para a literatura infantil na escola, pois essa autora quando escreveu para o público infantil não quis dar lições moralizantes, socializar ou adultizar a infância, mas “quer propor-lhe uma nova aventura: a experiência de um novo mundo que pode ser constantemente recriado pela imaginação” (DINIS, 2003, p. 4).

O desafio é, portanto, alterar os efeitos de poder para descolonizar os saberes e poderes sobre a infância, para que a escola e a pedagogia produzam novas formas de cultura (e potencialize as culturas infantis), subjetividades livres, criativas, plurais e abertas à diferença, afinal, “no campo das relações de poder e como condição permanente de sua existência, há uma ‘insubmissão’ e liberdades essencialmente renitentes, não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga” (DREYFUS; RABINOW, 2010, p. 293-294).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa pós-crítica não permite saber tudo. As verdades são parciais. Ela é uma pesquisa de “invenção” não de comprovação do que já foi sistematizado. Sua principal contribuição é apenas de ser aproveitável por outros/as pesquisadores/as, como uma “sementeira” de sentidos imprevistos. Ela implode o sistema consensual das formas em que habitualmente compreendemos, falamos e escutamos.
Sandra Corazza

O processo de governamentalização do estado para a escola moderna configura-se em diversas vertentes (alfabetização, currículo, materiais didáticos, formação docente, avaliação e controle dos resultados, dentre outros) e, no estado da Bahia, os efeitos performativos no campo da infância e das crianças que adentram os anos iniciais do ensino fundamental acomodam no âmbito do *Programa Pacto pela Educação (PPE)* práticas de alfabetização individualizantes que intencionam atuar eficazmente para garantir o governo da infância e, em consequência, a produção das subjetividades docentes e infantis, o que, a nosso ver, micropoliticamente produz a imagem de uma criança universal, essencializada e biopsicologicamente determinada.

Neste estudo foi possível identificar que os discursos que circunscrevem os operadores micropolíticos que organizam o *PPE* e que são materializados na *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando* (SIMONETTI, 2011a) indicam a subjetivação de saberes e fazeres tanto de docentes quanto das crianças, os quais estão vinculados às seguintes estratégias discursivas: Ensinar a ler, escrever e (mais recentemente) contar. Alfabetizar. Letrar. Organizar e controlar tempos e espaços de aprendizagens. Justapor uma teoria pedagógica e *psi* que dê cientificidade e valide uma verdade sobre o fazer pedagógico. Firmar compromissos de *todos pela educação*. Estabelecer *pactos* educativos e cooperativos com municípios, famílias e escolas. Cumprir metas e prazos. Erradicar o analfabetismo. Operar dispositivos curriculares para o domínio das linguagens oral, escrita, [matemática] e literária. Produzir e distribuir *kits* de materiais didáticos e pré-programar planejamentos e exercícios escolares. Examinar professores e alunos (Provinha Brasil, Prova Brasil, IDEB, ENEM, ENADE). Distribuir bolsas e cobrar resultados. Produzir as subjetividades docentes e infantis. Governamentalizar.

Com base em tais operadores discursivos vigentes no processo de governamentalização da infância apresentados acima, tecemos algumas considerações

reflexivas a partir de quatro pontos principais que circunscreveram toda a investigação: o *Programa Pacto pela Educação* e o dispositivo curricular através da *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando*; os discursos pedagógicos fundamentados na *Psicogênese da Língua Escrita* e que se associam à *Proposta* para garantir o governo da infância e a produção das subjetividades docentes e infantis; a literatura infantil como tecnologia de governo para o aprendizado da leitura e escrita e, por fim; a concepção de infância subjacente ao *Pacto* e a indicação de outras possibilidades de se pensar a educação e a infância.

O primeiro ponto analisado indica que o *Programa Pacto pela Educação*, a *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando* e o kit de materiais didáticos atuam de forma a normalizar a prática alfabetizadora das docentes e produzir as subjetividades docentes e infantis. Adicionalmente, a rotinização espaço-temporal para *Alfabetizar Letrando* (*Tempo para gostar de ler; Roda de leitura e oralidade; Lendo e compreendendo; Tempo de aquisição da escrita e; Escrevendo do seu jeito*) normaliza, disciplina e controla a ação docente e os espaços e tempos de aprendizagem das crianças e, conseqüentemente, esvazia e extirpa processos de autorias e criatividades dos sujeitos na busca de redefinir outros itinerários formativos no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

A estrutura curricular da *Proposta* que atua como dispositivo de saber, poder e subjetivação, funciona como a principal peça na engrenagem do *PPE*. Ela propõe-se a ser profilática, visto que não age no cerne da problemática do analfabetismo, mas busca estritamente a dar resposta ao cumprimento das metas e índices que mensuram a educação das crianças nas séries iniciais do ensino fundamental. Daí sua função precípua é padronizar a formação dos sujeitos infantis e direcionar o fazer docente por um caminho controlável e governável.

É através dessa *Proposta* que se imprime uma ordem geométrica, disciplinar e temporal nas atividades de leitura e escrita. Essa lógica opera na distribuição dos saberes que “são necessários” para a aquisição do código escrito, manifesto exclusivamente pelo sequenciamento e etapismo dos *tempos* de alfabetizar. Esse refinado dispositivo coloca a infância nas malhas do seu saber e poder, bem como regula as práticas alfabetizadoras tanto nos processos cognitivos quanto subjetivos de docentes e crianças.

O desafio é se pensar outra lógica curricular que retorritorialize os atos da linguagem no ensino e aprendizado da leitura e escrita, e também subverta o comodismo pedagógico dos receituários e pré-programas que ratificam a perversa racionalidade governamental de garantir a individualização e disciplinarização dos corpos e mentes de docentes e crianças.

Contrariando essa ideia, há, portanto, que se manter em suspenso todas as formas de controle, disciplinarização e normalização do processo pedagógico. Para tanto, é fulcral problematizar os efeitos do discurso da universalidade dos saberes e da validade científica de uma única concepção teórica de aprendizagem, a das ciências *psi*, pois, tal como nos adverte Sandra Corazza,

Lá dentro de nossos currículos, o infantil zomba de nós. Talvez, porque ele saiba que nós somos aqueles e aquelas que ainda acham que as coisas se passam como se os modos de subjetivação tivessem vida longa. Talvez, porque perceba que nós o escutamos e olhamos, como se fosse uma subjetividade que ainda brinca de ser grega, cristã..., enquanto o que ele vem armando é o exercício de novas práticas de liberdade (CORAZZA, 2001, p. 66).

Portanto, os arranjos curriculares do programa *PPE*, em sua estrutura, coadunam com uma *Proposta* de alfabetização que busca responder a uma “verdade” e, copiosamente, almeja a disciplinarização e sujeição dos corpos e saberes, negando-se as experiências, assujeitando e colonizando o pensamento. Daí, concordarmos com a proposição de se pensar uma educação como experiência, uma vez que,

Uma educação como experiência é sua indisciplina, em particular a indisciplina do pensamento para não pensar o que há que pensar e, ao contrário, pensar o que a ordem e a hierarquia das verdades estabelecidas não permitiram pensar [...]. Em outras palavras, não se trataria de glorificar a experiência e condenar a verdade, mas de explorar quais os limites, as condições, as exigências, para que possamos fazer do ensinar e do aprender um jogo que nos permite, cada vez, ensaiar o exercício de pensar de outro modo, de ser de outro modo (GONDRA; KOHAN, 2006, p. 25).

Os discursos pedagógicos que estão associados às atividades de leitura e escrita da *Proposta* fundamentam-se na *Psicogênese da Língua Escrita*, a qual, sob a égide do discurso construtivista estabelece um sistema de governo da subjetividade de docentes e crianças através de diferentes regras de como *alfabetizar e letrar* para o aprendizado do código escrito e aparecem como universais aplicáveis a todos e que, conseqüentemente, provoca inclusões e exclusões. Para esse modelo de pedagogia *psi*

O problema do ensino consiste, então, em fornecer lições eficientes, de forma que todas as crianças possam resolver problemas de forma flexível, ou de forma que os professores possam ser ‘reflexivos’ sobre suas práticas, com a ‘reflexão’ parecendo ter uma lógica que é independente do tempo histórico ou da localização social. Supõe-se que as regras são ‘naturais’ e universais (WALKERDINE, 1999, p. 127).

É nesse contexto que a *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando* e seus discursos pedagógicos fundamentados no construtivismo da *Psicogênese da língua escrita*, inscrevem-se como um sistema que atua com uma “normatividade silenciosa que é obscurecida à medida que a ‘solução de problemas’ é vista como ‘universal’ e natural para todos os grupos de crianças que vêm para a escola” (WALKERDINE, 1999, p. 127). Esse sistema, portanto, configura-se como uma tecnologia de poder que é individualizante e vincula-se a uma racionalidade política que nega a diversidade, as questões étnico-raciais, as relações de gênero, religião e cultura.

Por outro lado, a tentativa de consolidação de um saber canônico pelas pedagogias *psi*, especificamente sobre os atos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, não sequestra a possibilidade de subversão e irrupção de outras formas de aprendizagem mais dinâmicas, criativas, prazerosas e quiçá desviantes, a serem produzidas e experienciadas por crianças e professoras. Afinal,

Se as instituições escolares modernas foram construídas com espaços de subjetivação pela sujeição, é nas práticas desviantes daqueles que escolhem correr os riscos de produzir experiências de liberdade no cotidiano da escola, inventando uma prática educativa que toma como princípio ético a estetização da existência, que reside a possibilidade de resistência e criação (GALLO, 2006, p. 188).

Ao pensarmos o papel do intelectual, destacamos que ele não pode se furtar da tarefa de problematizar as verdades que são produzidas no contexto dessa racionalidade governamental, uma vez que,

O problema político essencial para o intelectual não é criticar os conteúdos ideológicos que estariam ligados à ciência ou fazer com que sua prática científica seja acompanhada por uma prática científica justa; mas saber se é possível constituir uma nova política da verdade. O problema não é mudar a “consciência” das pessoas, ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção da verdade (FOUCAULT, 2004, p. 14).

Eis, talvez, o grande desafio da escola moderna e de seus atores sociais, o de constituir processos singulares e múltiplos de produção da *verdade*. As ideias de Foucault nos inspiram a refletir que a instituição escolar, mesmo imersa nas relações de poder e saber pode cumprir uma função importante de se fazer (re) pensar as relações de poder e dominação sobre a vida e sobre o outro, que é um desafio premente para a pedagogia contemporânea. Fazer pensar sem assujeitar, promover uma educação (e também a alfabetização) que pense “o direito à vida, ao corpo, à saúde, à felicidade, à satisfação das necessidades, o ‘direito’, acima de todas as

opressões ou ‘alienações’, de encontrar o que se é e tudo o que se pode ser” (FOUCAULT, 2006, p. 158).

Portanto, a partir de toda essa problemática anunciada entre as relações de poder e controle na esfera educacional, questionamos: estaria a escola fadada ao fracasso de cumprir sua função social de formação técnica, científica, cultural e humanística dos sujeitos que adentram o universo escolar/acadêmico? Não seria possível a constituição de uma configuração pedagógica que rompesse o paradigma do poder e do controle sobre a infância, a educação e a vida?

Mas acreditamos na possibilidade de os sujeitos construírem resistências e processos de mudanças proliferando estratégias de pensamento que problematizem as relações de poder e controle que as instituições exercem sobre suas vidas, dentro da própria instituição e do processo pedagógico a que está submetido. Vale ressaltar que

Onde há poder há resistência e, no entanto, (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder [...]. Esses pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder. Portanto, não existe, com respeito ao poder, *um* lugar da grande recusa [...]. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder (FOUCAULT, 2006a, p. 105-106).

Tais resistências anunciadas por Foucault podem se estruturar no interior dos grupos e das instituições, pois, “da mesma forma que a rede de relações de poder acaba formando um tecido espesso que atravessa os aparelhos e as instituições, sem se localizar exatamente neles, também a pulverização dos pontos de resistência atravessa as estratificações sociais e as unidades individuais” (FOUCAULT, 2006a, p. 107).

A terceira análise reflexiva que apresentamos relaciona-se com o papel da literatura infantil e sua ancoragem como artefato cultural e espaço discursivo que corrobora com a produção de poderes e saberes sobre a infância. As regras que sancionam o discurso da literatura infantil nas atividades de leitura e escrita da *Proposta do Pacto* em prol da alfabetização das crianças, partem de um princípio unidirecional que circunda todo o material: as histórias infantis e textos (com evidência para o personagem *lobo*) do livro *Parece... mas não é* são conhecidos pelas crianças e, em geral, fazem parte do seu repertório, daí seu valor estratégico. Por sua vez, essa estratégia configura um modo de operação panóptica que busca melhor garantir a eficiência dos processos de controle das atividades no ensino da leitura e escrita.

Ao aprender as regras da leitura e escrita sob a ótica de uma ordem e disciplina com suporte literário já conhecido pelas crianças, associados à ciência *psi* - da *Psicogênese da língua escrita* -, a literatura infantil incorpora uma ortopedia disciplinar que se constituirá como um artefato cultural que no interior de uma ordem pedagógica didatizante e moralizante produz significados que rotinizam o fazer literário e destituem seu valor estético.

A literatura infantil no âmbito das atividades de leitura e escrita do *Pacto* atua como uma *tecnologia de governo* que cumpre o papel de domesticar o imaginário, produzindo efeitos disciplinares e de subjetivação do infantil. Pode-se perceber que os textos e histórias infantis explorados nas atividades de leitura e escrita colaboram com a transmissão de normas e comportamentos a serem seguidos pelas crianças.

Vale destacar que no estudo identificamos que o personagem *lobo* é o principal ícone de representação simbólica que está presente na maior parte das atividades de leitura e escrita, bem como dos materiais didáticos. Esse personagem é utilizado como suporte discursivo e, em nossa análise, possui efeitos disciplinar e coercitivo, que passa à criança a ideia de uma representação subjetiva de como se deve ler e escrever, sob pena do “lobo mau desagradar-se e comer você”. Essa modulação discursiva institui inclusões e exclusões, saberes e verdades acerca do certo e errado no processo de aquisição da leitura e escrita, daí sua relação com os modos de subjetivação do infantil.

Urge resgatar na escola a constituição de uma literatura infantil que descolonize o pensamento, seja desterritorializante, provoque linhas de fuga, uma literatura aos moldes deleuzianos, *menor*. Ou seja, uma literatura que possibilite a experimentação de uma experiência estética desvinculada dos preceitos estritamente normativos e pedagógicos. Assumir essa postura no trabalho docente com crianças talvez signifique romper com os elos culturais e sociais que foram consolidados em nossa prática educativa e de formação pedagógica.

A viabilização de uma literatura infantil *menor* deve estar pautada no respeito à diversidade, às relações de gênero e étnico-raciais. É lidar com o convergente e o divergente, racional e emocional, o real e o imaginário, é irromper os binarismos, é dialogar com os saberes tanto da cultura erudita quanto popular. É subverter o dispositivo da infantilidade que molda o pensamento e a prática pedagógica. É, portanto, coabitar outras leituras e escritas que transformem nossas leituras e escritas de mundo, não como uma literatura que tenha seu valor diminuto, mas entendendo-a

Como uma língua de uma minoria diante de uma língua maior, traçando linhas de fuga para a linguagem e possibilitando a invenção de novas forças. Pensar o menor [...] significa compreendê-lo como aquele que está abaixo da palavra de ordem, localizando-se fora das imagens impostas pela maioria e desafiando a formação de um só dogma, de uma verdade. A literatura infantil torna-se, assim, um exercício de alteridade, uma literatura que faz a língua vibrar, conduzindo-a a uma terra na qual habita uma minoria, preservando o novo e renovando formas de viver e pensar o mundo (HILLESHEIM, 2008, p. 1).

Como último ponto reflexivo, tratamos da concepção de infância presente no *PPE*. Ficou visível no processo de investigação que os documentos e materiais do *Pacto* produzem discursivamente uma infância molar, essencialista, etapista e normalizada. As reflexões advindas das análises empreendidas dos materiais levaram-nos aos seguintes questionamentos: que tempo e espaço de viver a infância e aprender são esses traduzidos pelo *PPE*? Só existe uma forma de viver a infância?

A partir da análise investigativa, faz-se necessário configurar um paradigma que anuncie um horizonte de possibilidades, um itinerário que oportunize tempos-espacos de aprendizagem da leitura e escrita nos quais se possa experimentar uma infância e seus *jogos*, que contribua para a formação humana, ética e estética dos sujeitos. Vale destacar que

O tempo da vida não é apenas questão de movimento numerado e que esse outro modo de ser temporal pode ser pensado como um modo de ser infantil, de criança. Se uma lógica temporal – a de *chronos* – segue os números, outra – a de *aión* – brinca com os números e infantiliza o movimento [...]. A infância não é apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado que tem como marca uma intensidade (KOHAN, 2011, p. 3).

Podemos notar que a infância não pode se resumir a uma questão cronológica, de duração, etapas evolutivas (tal como já foi expresso pelos aportes teóricos das ciências e pedagogias *Psi*), tempos e espaços rígidos, pois “no reino infantil, que é o tempo, não há sucessão nem consecutividade, mas uma intensidade da duração” (KOHAN, 2011, p. 3).

A infância hoje, seja nos discursos políticos e institucionais ou nos discursos pedagógicos e psicológicos, não é mais marcada pela negatividade, como *in-fans*, um tempo sem voz, imaturidade, infantilidade, mas estrategicamente busca-se ao invés de *dar voz*, se intenciona ouvi-las. Conforme aponta Kohan (2011), existem duas infâncias:

Uma é a infância majoritária, a da continuidade cronológica, da história, das etapas do desenvolvimento, das maiorias e dos efeitos: é a infância que costumamos chamar de “tradição ocidental”, educa conforme os modelos da formação. Essa infância é compreendida como primeira etapa da vida marcada pelo tempo da progressão sequencial: seremos primeiro bebês,

depois, crianças, adolescentes, jovens, adultos, velhos. Ela ocupa uma série de espaços molares: as políticas públicas, os estatutos, os parâmetros da educação infantil, as escolas, os conselhos tutelares. Existem também outras infâncias, que habitam outras temporalidades, outras linhas, infâncias minoritárias. Infâncias afirmadas como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação (KOHAN, 2011, p. 5).

Somos habitados pelos espaços e temporalidades que compõem as duas *infâncias*. Elas estão presentes no dia-a-dia da família à escola, das políticas de Estado às normatizações jurídicas e protecionistas que julgam resguardar seus direitos. Mas, ambas as infâncias não se excluem, cruzam-se e interconectam-se. Para Kohan (2004) “uma infância afirma a força do mesmo, do centro do tudo; a outra, a diferença, o fora, o singular. Uma leva a consolidar, unificar e conservar; a outra a irromper, diversificar e revolucionar” (p. 63).

Na contramão dos dispositivos disciplinares e de infantilidade modernos que persistem no governo da infância, e neste estudo bem representados pelas práticas de alfabetização do *PPE*, ousamos afirmar que urge a necessidade de constituição de uma educação e alfabetização que possibilite a experimentação de um devir-criança, um devir múltiplo, nômade, que provoca fluxos e irrompe acontecimentos, experiências. A compreensão de devir a que nos referimos

Não é imitar algo ou alguém, identificar-se com ele. Tampouco é proporcionar relações formais. Nenhuma dessas figuras de analogia convém ao devir, nem a imitação de um sujeito, nem a proporcionalidade de uma forma. Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e de lentidão, as mais *próximas* daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 64, grifos dos autores).

E, por ser um devir múltiplo, como positividade, a afirmação da infância nesses moldes, revela

Que não há nenhum caminho predeterminado que uma criança deva seguir, nenhuma coisa em que ela deva se tornar: a infância “apenas” é um exercício imanente de forças [...]. A infância é devir; sem pacto, sem falta, sem fim, sem captura; ela é desequilíbrio; busca novos territórios; nomadismo; encontro; multiplicidade em processo, diferença, experiência. Diferença não-numérica; diferença em si mesma; diferença livre de pressupostos. Vida experimentada; expressão de vida; vida em movimento; vida em experiência (KOHAN, 2007, p. 331-332).

Então, por que não pensar uma educação da infância como potência? Potência de vida! Pois as crianças são seres que irrompem a lógica imposta por *Cronos*, afirmam o novo, a criação, a invenção, afinal, a infância não é apenas uma etapa evolutiva da vida, ela está colada na vida, seja das próprias crianças ou dos adultos. Desse ponto de vista, a infância desterritorializa, pois, em um

Bloco de infância, ou um devir-criança, à *lembrança de infância*: “uma” criança molecular é produzida... “uma” criança coexiste conosco, numa zona de vizinhança ou num bloco de devir, numa linha de desterritorialização que nos arrasta a ambos – contrariamente à criança que fomos, da qual nos lembramos ou que fantasmamos, a criança molar da qual o adulto é o futuro (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 92).

Portanto, o devir-criança é a possibilidade de constituição de novos fluxos de alteridade para si e para *Outrem*. “Outrem não aparece aqui como sujeito, nem como um objeto mas, o que é muito diferente, como um mundo possível, como a possibilidade de um mundo assustador [...]. Outrem é, antes de mais nada, esta existência de um mundo possível” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 24-25). Daí, vale ressaltar que

As crianças são potenciais cidadãos, potenciais democratas, potenciais seres éticos, enfim, vocês podem escolher as potências que mais lhes agradem. As crianças, pensa-se, são pura potência. Podem-se colocar na sua formação as melhores intenções e desenvolver com elas os mais finos projetos. Não nos interessa o detalhe da especificidade, mas sim que se trata sempre de potências definidas desde uma exterioridade à própria infância (KOHAN, 2007, p. 328).

Vale ainda destacar que, no interior da crise da sociedade disciplinar, quem trabalha com crianças também tem algo em devir que não tem nada a ver com um vir-a-ser-adulto, mas sim, um devir-criança, tal como uma capacidade de transpor barreiras e fronteiras entre o individual e o coletivo, o humano e inumano. De acordo com Abramowicz (2003) o devir deve ser entendido como “movimento, ‘processualidade’, trajetos, como forças intensivas. Há práticas educativas que asseguram possibilidades de devir-criança, outras impedem” (p. 6, grifo da autora). Ela também enfatiza que “este é um direito essencial das crianças, o de possibilitar e dar condições para que elas efetuem o devir-criança; ou seja, necessitamos, em primeiro lugar, afastá-las do trabalho, da guerra e da miséria” (idem, p. 7).

Se numa análise macro tais condições de concretização do devir-criança não se efetivar, em quais outros itinerários podemos nos deter? Em qual campo micropolítico? Quais possibilidades e condições a escola, os docentes e seus currículos, por exemplo, podem

propiciar e potencializar os *devires* das crianças? Estaríamos experimentando o devir-criança que provoca, sinaliza, murmura o dia-a-dia da educação?

Talvez seja chegada à hora de possibilitarmos a experiência do devir-criança como possibilidade de questionamento das homogeneidades, dos controles dos saberes e dizeres sobre a infância, o governo da vida e das subjetividades. Concordamos com Jódar e Gómez (2002) quando ressaltam que:

Introduzir o devir-criança nas formas de pensar e viver a educação não é simplesmente promover um pensar, escrever, falar ou, em suma, educar “para” as crianças; segue-se disso, por um lado, que quem pensa, escreve, fala ou educa e, por outro, que quem recebe esse pensamento, essa escrita, fala ou educação não é, em nenhum dos dois casos, uma entidade prefixada de antemão e de uma vez por todas. Ao contrário, esse “para” é um processo em devir. Devir, duplamente e em paralelo, *entre* uns e outros, em direção à alteridade de ambos (JÓDAR e GÓMEZ, 2002, p. 35-36).

De acordo com Kohan,

A tarefa parece ser não só a de encontrar a infância numa criança, numa faixa etária, sequer de encontrar a infância para si, para esta vida particular, mas ir ao encontro da infância do mundo e restaurá-la. Buscar propiciar relações “infantis” com os outros e com o mundo, instaurar novos lugares no mundo, encontrar o que o mundo tem de novo, inventar um novo mundo, encontrar-se em um outro mundo, singular (KOHAN, 2007, p. 332).

Vê-se, portanto, que as crianças e suas infâncias podem nos fazer (re) pensar a cada dia as multiplicidades, linhas de fuga e resistência que podem desterritorializar o controle dos exercícios de ser criança. Elas nos ensinam a cartografar novos mapas, redefinir conceitos, diagramar outros currículos, reinventar outras histórias literárias, traçar outros itinerários de ensino e aprendizagem, e nas suas linhas de fuga reinventar a vida. Eis, portanto, o nosso desafio imediato:

Se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba de nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância de nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: no como a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder (LARROSA, 1998, p. 232).

Por fim, ressaltamos que os resultados apresentados nesta investigação não se esgotam aqui e, a nosso ver, não constituem apenas um diagnóstico denunciativo do processo de

governamentalização da infância a partir da política de alfabetização de crianças de 06 a 08 anos de idade no estado da Bahia. Faz-se necessário salvaguardar que, mesmo com as prescrições normativas de controle, disciplina e normalização dos espaços e tempos de aprendizagem da leitura e escrita no *Pacto*, certamente existem forças ativas e reativas, linhas de fuga e resistências que se afirmam nas vivências cotidianas das escolas, nos trabalhos das docentes e nas receptividades das crianças, afinal, onde há infância pulsa-se vida e, também, outras formas de vivê-la.

A vida não é só assujeitamento. Ela escorrega pelos dedos da governamentalidade, subvertendo-se, rebelando-se, não permitindo ser aprisionada pelos dispositivos. E nessa rebeldia e subversão, criam bifurcações e constroem novas formas de ser e se fazer vida. Nisso se resguarda nossa esperança, de problematizar novas formas de se pensar e viver a infância.

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas-SP, v. 14, n. 3, p. 13-24, set./dez. 2003.
- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 01 ago.2010.
- AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? **Revista Outra travessia**, Florianópolis, n. 5, p. 9-16, jul./dez. 2005.
- ALCÂNTARA, Flávia. Representações de infância e literatura para crianças: duas faces de uma mesma moeda. In: COENGA, Rosemar (org.). **A leitura em cena: literatura infanto-juvenil, autores e livros**. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.
- ANDRADE, Désirée Fernandes de; FRANCA, Vanessa Gomes. E viveram felizes para sempre: os finais felizes e os nem tão felizes dos contos de fadas tradicionais aos modernos. In: COENGA, Rosemar (org.). **A leitura em cena: literatura infanto-juvenil, autores e livros**. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.
- ARAÚJO, Francielle M. S. C.; AMARI, Fábio Nader; OLIVEIRA, Ana Maria M. A função dos contos de fadas na constituição do sujeito psicanalítico: uma análise a partir do conto Chapeuzinho Vermelho. **Akrópolis**, Umuarama, v. 19, n. 3, p. 187-202, jul./set. 2011.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. **Do signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BAHIA. **Decreto nº 12.792, de 28/04/2011**. Institui o Programa “Pacto pela Educação”. Salvador: Abril, 2011.
- _____. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Programa Pacto com os Municípios**. Disponível em: <http://educar.sec.ba.gov.br/todospelaescola/?page_id=21>. Acesso em: 01 jul. 2012.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 1980.
- BONOTTO, Martha E. K. K. **As várias reescrituras de chapeuzinho vermelho: velhos e novos sentidos**. 1999. 260f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- _____. Chapeuzinho amarelo: um novo sentido para uma velha história. **Em questão**, v. 9, n. 1, p. 55-68, 2003.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a primeira infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE):** razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. **Decreto 6.094, de 24/04/2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 11 out. 2014.

_____. **Lei 9.394 de 20/12/1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 11 out. 2014.

_____. **Lei 9.424, de 24/12/1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm>. Acesso em: 11 out. 2014.

_____. **Lei 11.494, de 20/06/2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 11 out. 2014.

_____. **Lei 10.172, de 09/01/2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 11 out. 2014.

_____. **Lei 11.738, de 16/07/2008.** Institui o piso profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 11 out. 2014.

_____. **Lei 10.639, de 09/01/2003.** Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 11 out. 2014.

_____. **Lei 11.645, de 10/03/2008.** Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 11 out. 2014.

_____. **Lei 13.005, de 25/06/2014.** Aprova o novo Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 11 out. 2014.

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho amarelo.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias.** Rio de Janeiro: DP & A, 2002a.

_____. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 17-39, set./dez. 2002b.

_____. Outras infâncias? In: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens**. Canoas: Editora da ULBRA, 2006.

_____. **Educação de crianças, docência e processos de subjetivação**. 32ª Reunião Anual da Anped, 2009. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT07-5589--Int.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2012a.

_____. **O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder**. Disponível em:
<<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/BUJES.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2012b.

_____. **Educação de crianças, docência e processo de subjetivação**. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT07-5589--Int.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2012c.

BÚRIGO, Tiago dos Santos. **As ideologias subjacentes ao trabalho e sua dignificação no conto “Os três porquinhos”**. Disponível em:
<<http://www.periodicos.unesc.net/index.php/SELM/article/view/File/447/451>>. Acesso em: 06 nov. 2013.

CARVALHO, Rosângela Tenório de. A qualidade social da educação básica no discurso do Ministério da Educação. **Estudos de Sociologia**, v. 2, n. 18, 2012. Disponível em:
<<http://www.revista.ufpe.br/revsocio/index.php/revista/rt/captureCite/69/0>>. Acesso em: 10 out. de 2014.

CASTELLO, Luis A; MÁRSICO, Cláudia T. **Oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CERISARA, Ana Beatriz. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coord.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indoeuropéias ao Brasil contemporâneo**. São Paulo: Quíron, 1985.

_____. **O conto de fadas: símbolos, mitos, arquétipos**. São Paulo: DCL, 2003.

CONTOS CLÁSSICOS. **Os três porquinhos**. Erechim: Edelbra, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da infância sem fim**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2000.

_____. **O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

_____. Os bons(?) os maus(?): genealogia da moral da Pedagogia. In: CORAZZA, Sandra Mara. **Para uma Filosofia do inferno na educação:** Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins. Belo Horizonte: Autêntica, 2002a.

_____. **Infância & Educação:** era uma vez... quer que conte outra vez? Rio de Janeiro: Vozes, 2002b.

_____. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I.** Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

CORAZZA, Sandra Mara; TADEU, Tomaz. **Composições.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003

CORSO, Diana L; CORSO, Mário. **Fadas no divã:** psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, mai./ago. 2003.

_____. **Estudos culturais em educação:** mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... . Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004.

_____. Cartografando a gurizada da fronteira: novas subjetividades na escola. In: ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio de (Orgs.). **Cartografias de Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DARNTON, Robert. **O grande massacre dos gatos e outros episódios da história cultural francesa.** Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992a.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** São Paulo: Editora 34, 1992b.

_____. **Foucault.** São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Vol. 2. São Paulo: Editora 34, 1995.

_____. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Vol. 3. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Vol. 4. São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. O que é um dispositivo? IN: DELEUZE, G. **O mistério de Ariana.** Lisboa: Veja, 1996. Disponível em: Disponível em: <<http://www.ufes.br/ppgpsi/files/textos/Deleuze%20-%20O%20que%20%C3%A9%20um%20dispositivo.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2012.

DIAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

DICIONÁRIO ON LINE DE PORTUGUÊS. *Kit*. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/kit/>>. Acesso em: 02 abr. 2014.

DINIS, Nilson. Pedagogia e literatura: crianças e bichos na literatura infantil de Clarice Lispector. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 21, p. 271-286, 2003.

_____. **Perto do coração criança: imagens da infância em Clarice Lispector**. Londrina: EDUEL, 2006.

_____. A esquizoanálise: um olhar oblíquo sobre corpos, gêneros e sexualidades. **Sociedade e Cultura**, v.11, n. 2, p. 355-361, jul./dez. 2008.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica**. São Paulo: Forense Universitária, 2010.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Educação & Sociedade**, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modo de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito F.; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, pp. 151-162, jan./jun. 2002.

_____. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologias del yo y otros textos afines**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1990.

_____. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002a.

- _____. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002b.
- _____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2003.
- _____. **Microfísica do poder**. São Paulo: Edições Graal, 2004.
- _____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2005a.
- _____. **A arqueologia do saber**. São Paulo: Forense Universitária, 2005b.
- _____. **História da sexualidade**. Volume I: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006a.
- _____. **História da sexualidade**. Volume II: O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006b.
- _____. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- _____. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- _____. 1983. Estruturalismo e pós-estruturalismo. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos II: Arqueologia das Ciências Humanas e História dos Sistemas de Pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008c.
- _____. **História da sexualidade**. Volume III: O cuidado de si. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.
- _____. 1978. A sociedade disciplinar em crise. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos IV: Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.
- _____. 1983. O uso dos prazeres e as técnicas de si. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos V: Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.
- _____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c.
- FUJIMURA, Calina Miwa. **Pela estrada a fora com Chapeuzinho Vermelho**. 2006. 101f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introduções e conexões, a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- GALLO, Silvio. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (Orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- _____. Infância e poder: algumas interrogações à escola. In: KOHAN, Walter Omar (org.). **Devir-criança da filosofia: infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GAMA-KHALIL, Marisa Martins; FIGUEIRA, Bruno de Sousa; GOMES, Eduarda L.; QUIANZALA, Gabriela M. C.; OLIVEIRA, Lívia M. de.; BORGES, Luisa I.; COSTA, Mariane C.; PALUMA, Vânia C. G. **Chapeuzinho vermelho – visão e contravisão de A psicanálise nos contos de fadas, de Bruno Bettelheim**. Disponível em: <<http://www.ppgel.com.br/Anexos.../chapeuzinho%20vermelho%20.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2014.

GARCIA, Maria Manuela Alves Garcia. **Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GOMES, Ana Valeska Amaral. **Alfabetização na idade certa: garantir a aprendizagem no início do ensino fundamental**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013.

GONDRA, José; KOHAN, Walter (Orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GUERRA, Vânia Maria L. **Um estudo das práticas de subjetivação e do controle na sala de aula**. Disponível em: <<http://www.ceul.ufms.br/pgletras/docentes/Vânia>>. Acesso em: 01 dez. 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A, 2011.

_____. **A centralidade da cultura**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/neccso/word/texto_stuart_centralidadecultura.doc>. Acesso em: 10 nov. 2012.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.

HESSE, Hermann. **O lobo da estepe**. São Paulo: Record, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Indicadores educacionais**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 19 ago. 2013.

HILLESHEIM, Betina; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. Contos de fadas e infância(s). **Educação & Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 31, n. 1, p. 107-126, jan./jun. 2006.

_____. Por uma literatura menor: produção literária para a infância. **Reflexão e Ação**, v. 16, n. 2, p. 38-50, 2008.

JÓDAR, Francisco; GÓMEZ, Lucia. Devir-criança: experimentar e explorar outra educação. **Educação & Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 27, n. 2, p. 31-45, jul./dez. 2002.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? IN: JOHNSON, Richard; ESCOSTEGUY, Ana Carolina; SCHULMAN, Norma. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter O. (org.). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

_____. **Infância.** Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Infância, estrangeiridade e ignorância:** ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.

_____. Imagens da infância. In: LINS, Daniel (Org.). **Nietzsche/Deleuze:** imagem, literatura e educação. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007b.

_____. **Devir-criança da filosofia:** infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/27/diversos/te_walter_kohan.pdf>. Acesso em: 01 out. 2011.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira:** história & histórias. São Paulo: Ática, 1988.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura:** estudos sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

_____. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Tecnologias do eu e educação. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

_____. A construção pedagógica do domínio moral e do sujeito moral. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Liberdades reguladas:** a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

LYRA, Carlos; BÔSCOLI, Ronaldo. Lobo bobo. In: **Songbook Carlos Lyra.** Rio de Janeiro: Lumiar Discos [regravado em], 1993.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho:** ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. O conceito de dispositivo em Foucault: mídia e produção agonística de sujeitos-maternos. **Educação & Realidade**, v. 29, n.1, p. 199-213, jan./jun, 2004.

_____. Enunciar-se, organizar-se, controlar-se: modos de subjetivação feminina no dispositivo da maternidade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 139-151, mai./ago. 2005.

_____. Sobre os modos de produzir sujeitos e práticas na cultura: o conceito de dispositivo em questão. **Currículo sem Fronteiras**, vol. 9, n.2, p. 226-241, jul./dez. 2009.

MENDES, Mariza B. T. **Em busca dos contos perdidos:** o significado das funções femininas nos contos de Perrault. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, mar. 2001.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Leitura crítica da literatura infantil. **Itinerários**, Araraquara, v. 17, p. 179-187, 2001.

NASCIMENTO, Liliane Pereira Soares do. **Desistória em retalhos**: o jogo intertextual na reescritura do conto Chapeuzinho Vermelho. 2001. 309f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2001.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder**. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral**: uma polêmica. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

OLIVEIRA, Vera Beatriz M. Bertol de. Contos de fadas em pauta: Chapeuzinho Vermelho e Cinderela. In: III CELLI - III Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários. **Anais...** Maringá: UEM, 2007. Disponível em: <www.ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos_literarios/pdf.../111.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2013.

PAMPLONA, Renata Silva. **O kit anti-homofobia e os discursos sobre diversidade sexual**. 2012. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

POPKEWITZ, T.; LINDBLAD, S. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade**. São Paulo, CEDES, v. 22, n. 75, p. 111-148, ago. 2001.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRADO, Patrícia Dias. Os três porquinhos e as temporalidades da infância. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 32, n. 86, p. 81-96, jan-abr. 2012.

QUINTEIRO, Jucirema. O direito à infância na escola: por uma educação contra a barbárie. In: Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coord.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto: Asa, 2004.

RAMOS DO Ó, Jorge. O governo do aluno na modernidade. **Revista Educação, Foucault Pensa a Educação**, São Paulo, Segmento, v. 3, p. 36-45, 2007.

ROCHA, Cristianne Famer. O espaço escolar em revista. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... . Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu.** Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. Como se deve fazer a história do eu? **Educação & Realidade**, v. 1, n. 26, p. 33-57, jan./jul. 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, João Bôsko Cabral dos. Panóptico da discursividade literária. In: FERNANDES, Claudemar Alves; GAMA-KHALIL, Marisa Martins; ALVES JUNIOR, José Antonio (Orgs.). **Análise do discurso na literatura: rios turvos de margens indefinidas.** São Carlos, SP: Claraluz, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças: contextos e identidades.** Portugal: Universidade do Minho (CEC), 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (coord.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação.** Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, Maria C. S. de (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu.** Rio de Janeiro: Vozes, 1998a.

_____. As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu.** Rio de Janeiro: Vozes, 1998b.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Linhas de escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias críticas do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Contando histórias sobre surdos (as) e surdez. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004.

SIMONETTI, Amália. **Proposta didática para alfabetizar letrando.** Salvador: Secretaria de Educação, 2011a.

_____. **Parece... mas não é.** Salvador: Secretaria de Educação, 2011b.

_____. **Caderno de atividades.** Salvador: Secretaria de Educação, 2011c.

_____. **Caderno de atividades: fichas, gravuras e cartelas.** Salvador: Secretaria de Educação, 2011d.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de.; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (in) visível**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith.; VEIGA-NETO, Alfredo *et ali*. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

_____. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth.; ORLANDI, Luiz B. L.; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002a.

_____. Espaço e currículo. In: LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002b.

_____. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004.

_____. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber Costa (Org.). **Caminhos investigativos I**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

_____. Teoria e método em Michel Foucault: (in) possibilidades. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 34, set./dez. 2009.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

WARNER, Marina. **Da fera à loira: sobre contos de fadas e seus narradores**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

WITZEL, Denize Gabriel. Discurso, poder e a moralidade (in) desejada da Chapeuzinho Vermelho na mídia. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, v. 25, n. 2, jul./dez. 2012.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1987.

ANEXOS

ANEXO 1**Vamos passear no bosque**

(Adaptação de brincadeira popular infantil)

Vamos passear no bosque

Enquanto Seu Lobo não vem.

- Tá pronto, Seu Lobo?

- Não, estou passando sabonete.

Vamos passear no bosque

Enquanto Seu Lobo não vem.

- Tá pronto, Seu Lobo?

- Não, estou pegando o pente.

Vamos passear no bosque

Enquanto Seu Lobo não vem.

- Tá pronto, Seu Lobo?

- Não, estou vestindo a bermuda.

Vamos passear no bosque

Enquanto Seu Lobo não vem.

- Tá pronto, Seu Lobo?

- Não, estou vestindo a camiseta.

Vamos passear no bosque

Enquanto Seu Lobo não vem.

- Tá pronto, Seu Lobo?

- Não, estou comendo pão.

Vamos passear no bosque

Enquanto Seu Lobo não vem.

- Tá pronto, Seu Lobo?

- Não, estou comendo abacaxi.

Vamos passear no bosque

Enquanto Seu Lobo não vem.

- Tá pronto, Seu Lobo?

- Já estou no jardim.

ANEXO 2

O lobo e os sete cabritinhos

(Adaptação do conto de Jacob e Wilhelm Grimm)

Numa bela manhã, Dona Cabra pegou o cesto das compras e, virando-se para os seus sete cabritinhos, falou:

- Vou à feira fazer compras. Não abram a porta para ninguém, pois o Lobo Mau anda por perto e, como vocês sabem, ele devora cabritinhos, cabras e bodes.

- Sim, mamãe, responderam os sete cabritinhos ao mesmo tempo.

- Quando voltar, mostrarei a minha pata para vocês saberem que sou eu.

O Lobo Mau ouviu tudo o que a Cabra disse para os cabritinhos, pois estava escondido no quintal.

- Cabritinhos, sou eu, a mamãe Cabra, abram a porta depressa. Trouxe da feira milho assado, pamanho, canjica e mungunzá!

Os cabritinhos não acreditaram que era a mãe e falaram:

- Vamos abrir! Mas, primeiramente, mostre a sua pata...

“Esses cabritinhos são inteligente, não posso mostrar minha pata”, pensou o Lobo. Mas logo teve uma ideia. Transformou a pata para ficar igual a pata de cabra.

- Meus cabritinhos queridos, é a mamãe que acaba de chegar.

- Vamos abrir! Mas antes queremos ver a sua pata...

O Lobo Mau logo mostrou a pata. Os cabritinhos caíram na armadilha e abriram a porta.

O Lobo, mais que depressa, mostrou a enorme língua. Desesperados de medo e atropelando-se uns aos outros, os cabritinhos procuraram se esconder.

Mas o Lobo Mau, esperto e esfomeado, devorou seis cabritinhos de uma só vez. Só restou um, o caçula, que, tremendo de medo, se escondeu no relógio da sala.

Quando a cabra voltou, não viu nenhum cabritinho. Em prantos e desesperada, ela ouviu um choro vindo do relógio. Correu para lá e salvou o cabritinho caçula.

Sem pensar duas vezes, pegou uma grande tesoura e foi salvar os outros seis cabritinhos. Aproximando-se do Lobo, que roncava à sombra de uma frondosa árvore, a Cabra, num golpe rápido, cortou a barriga do Lobo, de onde saíram muito assustados, um a um, os seis cabritinhos.

E sabe o que aconteceu com os sete cabritinhos?

Ah! Viveram felizes para sempre com a mamãe Cabra e o papai Bode na fazenda do Seu Toinzinho no sertão dos Inhamuns. E o Lobo Mau? Não se sabe ao certo o que lhe aconteceu... Uns dizem que explodiu. Outros dizem que virou lobisomem e outros, ainda, que até hoje ele corre com medo da Cabra uivando assim: aaaaauuuuuuuuuuuuu!

ANEXO 3

Os três porquinhos

(Adaptação do conto de Joseph Jacobs)

Era uma vez três porquinhos: Prático, Cícero e Heitor. Um dia, o Lobo Mau descobriu que havia porquinhos morando naquele lado da floresta.

- Hum! Porquinhos! Nada mal para o meu almoço, disse o Lobo.

De repente, foi bater à porta do porquinho mais novo, Heitor, o da casa de palha.

O porquinho, antes de abrir a porta, olhou pela janela e, avistando o Lobo, começou a tremer de medo, mas se fez de corajoso.

- Vá embora! Não abrirei a porta! Sou um leão!, mentiu o porquinho.

- Leão, é? Não sabia que porquinho tinha virado leão. Deixe o leão saber disso. Eu, sim, sou um lobo e lobo é valente. Abra essa porta, disse o Lobo com um supergrito assustador. – Com a força do meu supersopro, a sua casa irá voar. Um, dois, três e já... fuuuuuuuuuuuuu!

As palhas voaram pelos ares. O porquinho desesperado, correu para a casa de madeira de Cícero, o irmão do meio. O Lobo correu atrás furioso.

- Abra a porta! Um lobão faminto vem vindo!

Trancados na casa de madeira, Heitor e Cícero tremiam de medo. O Lobo resolveu disfarçar e parecer bonzinho, então bateu à porta devagarinho.

- Porquinhos, deixem-me entrar só um pouquinho. Eu sou um lobo amigo!

- Não vamos abrir seu lobo bobo, você está nos enganando. Lobo é sempre mau!

- Ah, é, né... Sou mau, né? Então vou soprar meu supersopro supersônico!

O Lobo, furioso e esfomeado, encheu o peito de ar e soprou tão fortemente que as madeiras voaram para todo lado. O Lobo caiu roxo no chão, com falta de ar, de tanto soprar.

Heitor e Cícero aproveitaram a falta de fôlego do Lobo e correram para a casa de tijolos de Prático, o irmão mais velho, para pedir ajuda. O Lobo não demorou a chegar.

- Porquinhos, sou eu, o lobo bom. Estou com falta de ar, deixem-me entrar!

- Pode esperar sentado, seu lobo mentiroso, respondeu Prático.

- Já que é assim, preparem-se para correr! Essa casa, em poucos minutos, irá voar! O Lobo encheu os pulmões de ar e soprou a casa de tijolos, mas a casa não caiu. Soprou mais forte e nada. Soprou forte, fortão, superforte e nada adiantou.

De repente, ouviram um barulho. O Lobo estava subindo no telhado. Tirou uma telha, duas, três e ploft! Caiu bem dentro do saco de farinha.

- Fariiiiinha, farooooofa..., disse o Lobo entalado. Depois saiu correndo em disparada e nunca mais foi visto naquela floresta.

Prático, Heitor e Cícero decidiram morar juntos e viveram felizes para sempre no sertão do Ceará tocando em sua banda Pocilgas do Forró.

ANEXO 4

Chapeuzinho Vermelho

(Adaptação do conto de Charles Perrault)

Era uma vez uma menina conhecida como Chapeuzinho Vermelho. Um dia, a mãe de Chapeuzinho Vermelho preparou uma cesta de frutas para a vovó que morava na floresta. A mãe recomendou que a filha tivesse cuidado com o Lobo.

E lá foi Chapeuzinho Vermelho pela estrada afora cantando. De repente, apareceu um lobo enorme, de pelo avermelhado e olhos encarnados.

- Bom dia, aonde está indo, linda menina, assim tão só?

- Vou visitar minha vovó que mora no interior da floresta, numa casinha de janelas vermelho-claras e telhado vermelho-escuro.

O Lobo se despediu de Chapeuzinho e, como conhecia muito bem a floresta, seguiu uma trilha mais curta. Assim, chegou primeiro à casa da vovozinha e bateu à porta.

- Quem é?, perguntou a avó.

- Sou eu, sua netinha, disse o Lobo imitando a voz da menina.

A vovó logo abriu a porta e, com um só pulo, o Lobo Mau devorou a pobre vovozinha.

Em seguida, vestiu a roupa da vovó e enfiou-se embaixo das cobertas, à espera de Chapeuzinho Vermelho.

- Vovozinha, cheguei!

- Estou aqui na cama, minha netinha, disse o Lobo afinando a voz.

Chapeuzinho, quando entrou no quarto, estranhou o tamanho da avó e foi logo perguntando:

- Oh, vovozinha, que olhos grandes são esses?

- São para enxergar sua beleza, minha netinha!

- Oh, vovozinha, que orelhas cumpridas são essas?

- São para ouvir você cantar, minha netinha!

- Oh, vovozinha, e essa boca enorme?

- É pra te engolir!

De repente, o Lobo Mau deu um pulo e, num movimento só, comeu a pobre Chapeuzinho Vermelho.

- Agora, estou realmente satisfeito, uivou o Lobo.

- Vou tirar uma soneca.

Um caçador que passava ali por perto ouviu um ronco ensurdecedor e correu para a casinha da vovó. Chegando lá, o caçador viu o Lobo com um barrigão. Aproximando-se mais ainda, ouviu um gritinho:

- Socorro! Socorro!

Imediatamente, pegou o facão e, bem devagar, começou a cortar a barriga do Lobo, que dormia e roncava. Quando abriu a barriga, o caçador tomou um susto, pois estavam Chapeuzinho Vermelho e a vovozinha, que pularam de alegria.

Em seguida, o caçador costurou a barriga do Lobo e foi se esconder com as duas entre as árvores.

De repente, o Lobo acordou e, percebendo que a barriga estava vazia, uivou danado de raiva: - Auuuuuuu! Auuuuuuu!

O caçador e a vovozinha levaram Chapeuzinho Vermelho para casa. E todos contaram para a mãe de Chapeuzinho Vermelho o que havia acontecido. E assim jantaram todos juntos, foram dormir e sonharam que seriam felizes para sempre passeando nas praias e serras do Ceará.

ANEXO 5
Ovelhinha Vermelha
 (Reconto de Chapeuzinho Vermelho)

Era uma vez uma ovelhinha conhecida como Ovelhinha Vermelha porque seu pelo era vermelho como sangue. Seu nome verdadeiro ninguém mais lembrava, nem a própria mãe ovelha. Aliás, a ovelha mãe também esqueceu o próprio nome de tanto lhe chamarem de mãe da Ovelhinha Vermelha. Ovelhinha Vermelha tinha uma ovelha avó.

Um dia, Dona Ovelha preparou uma cesta de frutas vermelhas: morando, pitanga, acerola, maçã, jambo e todas as frutas vermelhas que existiam no sítio.

- Ovelhinha, Ovelhinha Vermelha, vá levar essas frutas vermelhas para sua ovelha avó!

De repente, volta a Ovelhinha Vermelha, vermelha de tanto correr no sol.

- Mamãe, mamãe, descobri uma alcatéia no caminho da fazenda.

- Lobos na fazenda! Então vá para a casa da vovó ovelha pela trilha do rio. Cuidado, os lobos vivem em alcatéia.

A Ovelhinha Vermelha pegou a cesta de frutas vermelhas e saiu cantando...

Ia pela trilha do rio quando apareceu na sua frente um lobo enorme, de pelo avermelhado e olhos encarnados.

- Bom dia, linda ovelhinha, disse o Lobo com voz doce.

- Socorro! Socorro! Você é um lobo e lobo devora ovelhas e ovelhinhas...

- Não, ovelhinha, eu sou um lobo herbívoro! Não como carne, só legumes, verduras, frutas...

- A nossa família também é herbívora, disse Ovelhinha Vermelha, porque meu pelo e minha carne são vermelhos como sangue.

“Hum! Carne, carne vermelha, vermelhinha! Carne de ovelha é meu prato predileto”, pensou o Lobo.

- Diga-me, ovelhinha, aonde está indo assim tão só?

- Vou visitar minha avó ovelha.

- Onde mora sua avó?

- Na fazenda, num curralzinho de janelas vermelho-claras e telhado vermelho-escuro.

O Lobo teve uma ideia e disse para Ovelhinha Vermelha:

- Vamos fazer uma aposta para ver quem chega primeiro ao curral da sua vovó ovelha?

- Eu irei por aquela trilha da esquerda e você por essa da direita!

- Um, dois, três e já!, gritou o Lobo e saíram correndo.

Conhecendo a fazenda tão bem quanto o seu nariz, o Lobo escolheu a trilha mais curta. Assim, chegou primeiro à casa da vovó ovelha e bateu à porta, delicadamente.

- Quem é?, perguntou a ovelhinha a avó.

- Sou eu, sua netinha, disfarçou o Lobo.

A boa ovelhinha velhinha respondeu:

- Puxe a porteira!

O Lobo entrou e, com um só pulo, devorou a pobre vovozinha, antes que ela pudesse berrar. Em seguida, fechou a porta. Enfiou-se à espera da Ovelhinha Vermelha, que perdeu a aposta e chegou muito tempo depois.

- Vovozinha, cheguei!

- Estou aqui na cama, minha netinha, disse o Lobo afinando a voz.

- Quando entrou no quarto, Ovelhinha Vermelha estranhou o tamanho da avó, uma vovó ovelha não é tão grande, e foi logo perguntando:

- Oh, vovozinha, que olhos grandes são esses?

- São para enxergar também no escuro!
- Oh, vovozinha, que orelhas compridas são essas?
- São para ouvir tudo, queridinha!
- Oh, vovozinha, e essa boca enorme?
- É para engolir você também!
- Num só movimento, o Lobo Mau deu um pulo e comeu a pobre Ovelhinha Vermelha. Satisfeito, uivou o Lobo. E foi tirar uma soneca. Depois de alguns minutos, já roncava alto.

O fazendeiro, dono das ovelhas, ouviu um ronco ensurdecador e correu para o curralzinho da vovó ovelha. Chegando lá, viu o Lobo, que dormia como uma pedra, com um enorme barrigão se mexendo, e pensou: “Aposto que este danado comeu a vovó ovelha!”. De súbito, pegou o facão e, bem devagar, começou a cortar a barriga do Lobo.

Quando abriu a barriga, o fazendeiro tomou um susto. Lá estava também a Ovelhinha Vermelha, sua ovelhinha predileta. Em seguida, costurou a barriga do Lobo. Os três se esconderam entre as árvores e aguardaram o Lobo acordar.

De repente, o Lobo acordou, viu que a barriga estava vazia e uivou danado de raiva:

- Auuuuuuuuuuuuuuu! Auuuuuuuuuuuuuuuuuuu!

O fazendeiro despediu-se da vovozinha e foi levar Ovelhinha Vermelha para casa pela trilha da vila. Chegando à vila, comprou para a Ovelhinha um lindo chapeuzinho vermelho. E assim, a partir daquele dia, todos os cearenses do Cariri começaram a chamar a Ovelhinha de Chapeuzinho Vermelho.

Entrou pela perna do pinto, saiu pela perna do pato e você reconta quatro!

ANEXO 6**Lobisomem**

(Adaptação da lenda do Lobisomem)

O lobisomem é um homem que toda sexta-feira, à meia-noite, se transforma em lobo.

O lobisomem é metade lobo e metade homem. Antes do amanhecer, ele procura uma encruzilhada para voltar a ser homem. Caso contrário, ficará lobisomem para o resto da vida.

O lobisomem suga o sangue das pessoas e dos animais. Quem acredita em lobisomem, dia de sexta-feira, não sai de casa depois da meia-noite.

No Brasil, existem muitas versões dessa lenda:

- *Lenda 1 – contam que nascendo sete filhos, todos meninos, o sétimo se tornará lobisomem.*
- *Lenda 2 – contam também que nascendo sete filhas, se o oitavo filho for menino, esse será lobisomem.*
- *Lenda 3 – contam que se um homem é o sétimo filho, quando ele casar, seu filho vai ser lobisomem.*

ANEXO 7
O lobo e o cordeiro
(Adaptação da Fábula de Esopo)

Um inocente cordeiro estava bebendo água em um córrego para matar a sede quando viu um lobo saindo do mato. O lobo se aproximou do cordeiro e disse arrogante:

- Como ousa sujar a água que vou beber com o seu casco imundo?*
- Senhor lobo, não estou sujando a água de Vossa Majestade. E o córrego tem água suficiente para nós dois.*
- Seu cordeiro atrevido, como ousa me dirigir a palavra com tamanha prepotência?*
- E, bufando de ódio, o lobo saltou e devorou o indefeso cordeiro, que não teve tempo de se defender.*

É importante respeitar o direito dos outros.

ANEXO 8
Lobos de Verdade
(Texto informativo)

Lobo é um cão selvagem e está em extinção.

Os lobos são carnívoros e alimentam-se de carneiro, veados, pássaros, peixes e serpentes.

Vivem em grupos familiares denominados alcatéia. O casal líder da alcatéia é chamado de lobo alfa e loba alfa. Apenas esse casal pode ter filhotes.

Quando a loba alfa vai ter crias, ela cava uma toca e permanece nela por semanas. A loba alfa tem em média seis filhotes. Quando nascem, eles ficam na toca com a mãe, que não permite a entrada de nenhum lobo. O pai lobo só entra para lhes trazer comida.

Os lobinhos nascem cegos e sem defesa, mas quando crescem têm uma visão muito boa, assim como a audição e o olfato, e os dentes são bem afiados.

Quando estão grandes, são levados para fora da toca e apresentados aos outros lobos, membros da alcatéia. A partir daí, todos os membros da alcatéia cuidam dos lobinhos.

Anexo 9
Lobo-Guará
(Texto informativo)

Nome científico: Chrysocyon brachyurus

Classe: Mammalia

Ordem: Carnívora

Família: Canidae

Habitat: Região Centro-Oeste do Brasil

Hábito: Noturno

Comportamento: Solitário

Número de crias: 2 a 5 filhotes

Peso adulto: Entre 20 e 32 kg

Alimentação: Cutias, pacas, aves, frutas, mel

Longevidade: 13 anos

Alimentação em cativeiro: frutas, carnes

Extinção dos lobos: Caça e destruição do habitat

O lobo-guará parece muito com a raposa devido às pernas longas e finas. O lobo-guará não vive em alcatéia, é solitário, junta-se, no máximo, aos pares. Seus uivos são ouvidos a grandes distâncias. E é por causa dos sons de seus uivos, que parecem dizer guará, que é chamado de lobo-guará.

O lobo-guará é o maior cão selvagem da América do Sul e o único lobo encontrado no Brasil. Sua altura chega a 87 centímetros. O corpo é coberto de pelos cor de ferrugem. A parte inferior das pernas, a ponta da cauda e o focinho são pretos.

Veloz e ágil, o guará salta longe para apanhar a presa e consegue localizá-la a distância graças à sua altura. Mas ele é medroso, evita lugares mais habitados, raramente ataca carneiros ou cabras e adora capturar galinhas em casas isoladas.

Como as pernas dianteiras desses lobos são um pouco mais curtas que as traseiras, sobem morro facilmente, mas para descer têm dificuldade. Por esse motivo, os caçadores esperam os guarás na descida para matá-los.

O guará é um animal pouco agressivo. As lutas entre os machos são raras. Quando dois guarás se encontram, evitam a briga, e se chegarem a lutar, aquele que fica em desvantagem acaba fugindo para não ser ferido.

Anexo 10
A família dos Lobos
(Texto informativo)

COIOTE

Tem a fama de preguiçoso porque dorme muitas horas, profundamente. Emite vários sons: uiva, rosna, grunhe, geme e grita.

CHACAL

É um animal esperto, capaz de percorrer grandes distâncias trotando durante horas. Solta uivos constantemente.

CACHORRO SELVAGEM

É uma espécie em extinção que vive na África. Ele é muito parecido com a raposa. Caça em bando e corre alternadamente atrás da presa até que ela canse e seja cercada e abatida pelo grupo. Geralmente, as presas são os antílopes.

HIENA

É o canino menos popular. Dissimulada, seu grito parece uma horrorosa gargalhada. Imita o rugido do leão e late como cachorro. É tão valente que ataca até os leões.

FENECO

Raposinha de orelhas grandes. Passa o dia na toca e caça durante a noite. A toca contém túneis e um compartimento forrado de plantas e penas que servem de cama. É muito simpática e alimenta-se de roedores, aves, lagartos e insetos.

RAPOSA

É um animal elegante, prudente e, principalmente, astuto. Dorme durante o dia e caça à noite. A raposa vive sozinha até a época do acasalamento.

Anexo 11
Chapeuzinho Vermelho

(Versão oral dos camponeses franceses, cf. DARNTON, 1986, p. 21-22)

Certo dia, a mãe de uma menina mandou que ela levasse um pouco de pão e de leite para sua avó. Quando a menina ia caminhando pela floresta, um lobo aproximou-se e perguntou-lhe para onde se dirigia.

- Para a casa de vovó – ela respondeu.
- Por quê caminho você vai, o dos alfinetes ou o das agulhas?
- O das agulhas.

Então o lobo seguiu pelo caminho dos alfinetes e chegou primeiro à casa. Matou a avó, despejou seu sangue numa garrafa e cortou sua carne em fatias, colocando tudo numa travessa. Depois, vestiu sua roupa de dormir e ficou deitado na cama, à espera.

Pam, pam.

- Entre, querida.
- Olá, vovó. Trouxe para a senhora um pouco de pão e de leite.
- Sirva-se também de alguma coisa, minha querida. Há carne e vinho na copa.

A menina comeu o que lhe era oferecido e, enquanto o fazia, um gatinho disse: “menina perdida! Comer a carne e beber o sangue de sua avó!”

Então, o lobo disse:

- Tire a roupa e deite-se na cama comigo.
- Onde ponho meu avental?
- Jogue no fogo. Você não vai precisar mais dele.

Para cada peça de roupa – corpete, saia, anágua e meias – a menina fazia a mesma pergunta. E, a cada vez, o lobo respondia:

- Jogue no fogo. Você não vai precisar mais dela.

Quando a menina se deitou na cama, disse:

- Ah, vovó! Como você é peluda!
- É para me manter mais aquecida, querida.
- Ah, vovó! Que ombros largos você tem!
- É para carregar melhor a lenha, querida.
- Ah, vovó! Como são compridas as suas unhas!
- É para me coçar melhor, querida.
- Ah, vovó! Que dentes grandes você tem!
- É para comer melhor você, querida.

E ele a devorou.

Anexo 12
Chapeuzinho Vermelho⁵⁶
 (Primeira Versão de Charles Perrault)

Era uma vez uma pequena aldeã, a menina mais bonita que poderia haver. Sua mãe era louca por ela e a avó, mais ainda. Esta boa senhora mandou fazer para a menina um pequeno capuz vermelho. Ele lhe assentava tão bem que por toda parte aonde ia a chamavam Chapeuzinho Vermelho.

Um dia sua mãe, que assara uns bolinhos, lhe disse: “Vá visitar sua avó para ver como ela está passando, pois me disseram que está doente. Leve para ela um bolinho e este potinho de manteiga.”

Chapeuzinho Vermelho partiu imediatamente para a casa da avó, que morava numa outra aldeia. Ao passar por um bosque, encontrou o compadre lobo, que teve muita vontade de comê-la, mas não se atreveu, por causa dos lenhadores que estavam na floresta. Ele lhe perguntou para onde ia. A pobre menina, que não sabia que era perigoso parar e dar ouvidos a um lobo, respondeu:

“Vou visitar minha avó e levar para ela um bolinho com um potinho de manteiga que minha mãe está mandando.”

“Sua avó mora muito longe?” perguntou o lobo.

“Ah! Mora sim”, respondeu Chapeuzinho Vermelho. “Mora depois daquele moinho lá longe, bem longe, na primeira casa da aldeia.”

“Ótimo!” disse o lobo. “Vou visitá-la também. Vou por este caminho aqui e você vai por aquele caminho ali. E vamos ver quem chega primeiro.”

O lobo pôs-se a correr o mais que podia pelo caminho mais curto, e a menina seguiu pelo caminho mais longo, entreteendo-se em catar castanhas, correr atrás das borboletas e fazer buquês com as flores que encontrava. O lobo não demorou muito para chegar à casa da avó. Bateu: Toc, toc, toc.

“Quem está aí?”

“É sua neta, Chapeuzinho Vermelho”, disse o lobo, disfarçando a voz. “Estou trazendo um bolinho e um potinho de manteiga que minha mãe mandou.”

A boa avó, que estava de cama por andar adoentada, gritou: “Puxe a lingueta e o ferrolho se abrirá.”

O lobo puxou a lingueta e a porta se abriu. Jogou-se sobre a boa mulher e a devorou num piscar de olhos, pois fazia três dias que não comia. Depois fechou a porta e foi se deitar na cama da avó, à espera de Chapeuzinho Vermelho, que pouco tempo depois bateu à porta. Toc, toc, toc.

“Quem está aí?”

Ouvindo a voz grossa do lobo, Chapeuzinho Vermelho primeiro teve medo, mas, pensando que a avó estava gripada, respondeu:

“É sua neta, Chapeuzinho Vermelho. Estou trazendo um bolinho e um potinho de manteiga que minha mãe mandou.”

O lobo gritou de volta, adoçando um pouco a voz: “Puxe a lingueta e o ferrolho se abrirá.”

Chapeuzinho Vermelho puxou a lingueta e a porta se abriu. O lobo, vendo-a entrar, disse-lhe, escondendo-se na cama debaixo das cobertas:

“Ponha o bolo e o potinho de manteiga em cima da arca, e venha se deitar comigo.”

Chapeuzinho Vermelho tirou a roupa e foi se enfiar na cama, onde ficou muito espantada ao ver a figura da avó na camisola. Disse a ela:

⁵⁶ Essa versão de Charles Perrault foi recolhida por Maria Tatar (2004): PERRAULT, Charles. *Le Petit Chaperon Rouge. Histoires ou Contes Du temps passe, avec dès moralités*. Paris: Barbin, 1697.

“Minha avó, que braços grandes você tem!”

“É para abraçar você melhor, minha neta.”

“Minha avó, que pernas grandes você tem!”

“É para correr melhor, minha filha.”

“Minha avó, que orelhas grandes você tem!”

“É para escutar melhor, minha filha.”

“Minha avó, que olhos grandes você tem!”

“É para enxergar você melhor, minha filha.”

“Minha avó, que dentes grandes você tem!”

“É para comer você.”

E dizendo estas palavras, o lobo malvado se jogou em cima de Chapeuzinho Vermelho e a comeu.

MORAL

*Vemos aqui que as meninas,
E sobretudo as mocinhas
Lindas, elegantes e fi nas,
Não devem a qualquer um escutar.
E se o fazem, não é surpresa
Que do lobo virem o jantar.
Falo “do” lobo, pois nem todos eles
São de fato equiparáveis.
Alguns são até muito amáveis,
Serenos, sem fel nem irritação.
Esses doces lobos, com toda educação,
Acompanham as jovens senhoritas
Pelos becos afora e além do portão.
Mas ai! Esses lobos gentis e prestimosos,
São, entre todos, os mais perigosos.*