

## Conflitos entre a demarcação do infantil e a antecipação da alfabetização no currículo do ensino fundamental

Conflicts between the demarcation of childishness and the anticipation of literacy in the elementary school curriculum

*Conflictos entre la demarcación de lo infantil y la anticipación de la alfabetización en el currículo del enseño fundamental*

Maria Carolina da Silva Caldeira – Centro Pedagógico/Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Marlucy Alves Paraíso – Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar os conflitos existentes entre o *dispositivo da infantilidade* e o *dispositivo de antecipação da alfabetização* em um currículo de uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, investigada em uma pesquisa concluída que mostrou efeitos da política que antecipou o início do ensino fundamental para seis anos de idade. O argumento desenvolvido é o de que o *dispositivo da antecipação da alfabetização* aciona estratégias para apagar marcas do/a infantil criadas pelo *dispositivo da infantilidade* na modernidade, tais como o gosto pela brincadeira, a agitação, a inocência e a indisciplina. Isso, porém, não se dá sem conflitos e disputas, já que outros aspectos demandados pelo *dispositivo da infantilidade* – como o controle da sexualidade e a dependência – são mantidos nesse currículo, disponibilizando para infantis e docentes outras posições de sujeito que entram em conflito com o infantil brincalhão, inocente e agitado.

**Palavras-chave:** dispositivo de infantilidade; alfabetização; currículo.

### ABSTRACT

This article aims to analyze the conflicts between *childishness dispositive* and the *dispositive of literacy anticipation*, on a first-year-class of elementary school curriculum. This class was investigated through a concluded research which showed the effects of the policy that anticipated the start of elementary school to six years old children. The argument developed is that the *dispositive of literacy anticipation* triggers some strategies for erasing childishness' marks, which have created by the *childishness dispositive* on modern age, such as the appreciation of play, agitation, innocence and indiscipline. However, such erasure is not produced without conflicts and some disputes, since other aspects demanded by the *childishness dispositive* – such as sexuality control and dependence are kept in this curriculum, making available for children and teachers other subject positions that get in conflict with image of a the playful, innocent and restless infant.

**Keywords:** childishness device; literacy; curriculum.

## RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar los conflictos existentes entre el *dispositivo de anticipación de la alfabetización* y el *dispositivo de infantilidad* en el currículo de un grupo de 1º año de enseñanza fundamental, a través de una investigación concluida que mostró los efectos de la política que anticipó el inicio del ensino fundamental para seis años de edad. El argumento desenvuelto es que el dispositivo de anticipación de la alfabetización acciona estrategias para borrar marcas del/la infante criadas por el dispositivo de *anticipación de la infantilidad* en la modernidad, tales como el gusto por jugar, la agitación, la inocencia y la indisciplina. Sin embargo, eso no se da sin conflictos ni disputas, ja que otros aspectos demandados por el *dispositivo de infantilidad* – como el control de la sexualidad y de la dependencia- son mantenidos en ese currículo, poniendo a disposición de infantes y docentes otras posiciones de sujeto que entran en conflicto como la del infante jugueteón, inocente y agitado.

**Palabras-clave:** dispositivo de infantilidad; alfabetización; currículo.

## Apresentação

Agitadas, inocentes, tímidas, explosivas, geniais, problemáticas, espertas, confusas, desprotegidas, pequenas, inseguras, malcriadas, desobedientes, amorosas, brincalhonas, desreguladas, (in)disciplinadas, alegres, consumidoras, puras... Essas são algumas características comumente associadas às crianças na atualidade. Mais do que características inatas aos seres nos anos iniciais de vida, essas nomeações fazem parte de um processo de produção dos/as infantis no tempo atual. Nas escolas, nos meios de comunicação, nas políticas públicas, na publicidade e na televisão circulam elementos que ajudam a constituir as crianças com determinadas características. Esses diferentes elementos fazem parte do *dispositivo da infantilidade* que, desde o início da Modernidade, tem operado para produzir infantis.

Diferentemente de autores/as como Ariès (1978) que consideram que a infância foi “descoberta” na Modernidade, compreendemos que ela é uma produção, “uma instância suscitada e tornada necessária pelo funcionamento do dispositivo de infantilidade” (CORAZZA, 2002, p. 79). Isso significa que não houve, como aponta Ariès (1978, p. 156), uma progressiva “consciência da particularidade infantil, particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto”. Pelo contrário, o que houve foi um agenciamento de “uma ideia histórica complexa, formada no seio do dispositivo de infantilidade” (CORAZZA, 2004, p. 22). Na perspectiva foucaultiana, um dispositivo é “um conjunto decididamente heterogêneo” (FOUCAULT, 2000, p. 244), pois agrupa elementos de diferentes tipos para produzir posições de sujeito. Ele engloba ações distintas, tais como: “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (FOUCAULT, 2000, p. 244).

O *dispositivo de infantilidade* refere-se, então, a “uma série de arranjos fortuitos, que se foram potencializando, segundo interesses, circunstâncias e relações de poder” (BUJES, 2006, p. 219), com vistas a distinguir crianças de

adultos/as, produzindo as diferenças que, supostamente, nomeavam. A construção da infância ocorreu nesse processo que articulou discursos, arquitetura, instituições, técnicas e táticas que visavam à constituição da infantilidade como marca das pessoas nos anos iniciais de vida. Trata-se, portanto, de uma produção, mais do que uma descoberta; de uma invenção mais do que uma conscientização da sua existência. Ao investigar, durante 2013, um currículo de uma turma de primeiro ano do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte, foi possível verificar como esse dispositivo opera para manter algumas características infantis, construídas ao longo da Modernidade, como mostramos neste artigo.

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

O argumento desenvolvido é o de que o *dispositivo de antecipação da alfabetização*, para atingir o objetivo de alfabetizar todas as crianças aos seis anos, precisa “apagar” algumas marcas do/a infantil criadas pelo *dispositivo da infantilidade*, na modernidade, tais como o gosto pela brincadeira, a curiosidade, a agitação e a permanência prolongada na escola. Isso, porém, não se dá de forma pacífica, o que leva a conflitos no currículo escolar, já que outros aspectos demandados pelo *dispositivo da infantilidade* – como o controle da sexualidade, a dependência e o gosto pela brincadeira – são mantidos nesse currículo. Esses conflitos ocorrem porque saberes diversos e não articulados são acionados nesse currículo, bem como posições de sujeito distintas são demandadas dos/as infantis.

---

<sup>1</sup> Cabe registrar que, no momento de realização da pesquisa, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ainda não estava estabelecida. Esse documento curricular determina que a alfabetização deva se consolidar ao final do segundo ano do ensino fundamental, diferentemente do que se apontava em documentos anteriores que estabeleciam o terceiro ano como “idade certa” para a alfabetização. Entendemos que essa determinação, no currículo nacional, é mais um dos efeitos do *dispositivo de antecipação da alfabetização* que, em algumas práticas – inclusive na prática curricular aqui analisada –, funciona no sentido de garantir que essa alfabetização aconteça ainda no primeiro ano.

Não se tratam de conflitos explícitos, mas de lutas entre diferentes modos de compreender a infância e o currículo do primeiro ano do ensino fundamental.

Nesse processo de luta entre os dois dispositivos, são demandados determinados modos de ser infantil e de ser aluno/a no currículo, modos esses que visam ao controle daqueles/as que o vivenciam. Dessa forma, ao dispor as experiências e estabelecer posições de sujeito para serem vividas por meio desse currículo, tanto o *dispositivo da infantilidade* como o *dispositivo da antecipação da alfabetização* atuam no governo dos/as infantis.

Para mostrar como se dá esse processo no currículo investigado por meio do conflito estabelecido entre *dispositivo da infantilidade* e *dispositivo da antecipação da alfabetização*, seguimos aqui a ideia presente em um dos vários livros de literatura infantil usados na sala de aula pesquisada. O livro “Grande ou pequena” (MEIRELES, 2001) é utilizado como mote para pensar as relações entre os dois dispositivos de poder aqui analisados. Nele, Mariana – a personagem principal – conta as dúvidas que a assolam ao ser considerada grande o suficiente para algumas coisas e pequena demais para outras. Parece ser esse o efeito que os conflitos entre esses dispositivos têm no currículo investigado: para algumas coisas, as crianças da turma são consideradas muito pequenas; para outras, elas são consideradas grandes o bastante. Assim, para a organização deste artigo, seguimos a ideia proposta por Mariana ao final do livro: “já que a dúvida que eu tinha ainda ficou comigo, resolvi me aconselhar, procurar por um amigo. Quero ver se ele me ajuda a fazer uma listinha. Para isso, já estou grande, para aquilo, pequenininha” (MEIRELES, 2001, p. 30). Fazemos, assim, neste artigo, duas listas. Na primeira, mostramos aquilo para que os/as infantis são considerados nesse currículo pequenininhos demais para fazer. Na outra, evidenciamos aquilo para que eles/as são considerados grandes o suficiente para realizar. Analisamos essas demandas e mostramos como esses dispositivos buscam discursos, técnicas e procedimentos diversos e conflitivos para construir o *infantil-aluno* que é demandado pela escola no primeiro ano do ensino fundamental. Antes, no entanto, mostramos o percurso teórico-metodológico desenvolvido na pesquisa.

## Considerações teórico-metodológicas

Currículo é aqui entendido como “um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos” (SILVA, 1995, p. 195). Por ser um espaço de produção de sujeitos, de experimentações, vivências e práticas, nele operam dispositivos, relações poder-saber e discursos que muitas vezes evidenciam conflitos culturais e políticos de determinada época. Nesse sentido, constitui-se como um campo de lutas na produção de verdades. Currículo não é entendido apenas como um documento. Aqui se analisa o currículo vivido,

aquele que, de fato, ocorre em uma dada sala de aula para compreender os efeitos do encontro entre dois dispositivos específicos.

Com base na perspectiva foucaultiana, consideramos que “todo currículo quer formar, produzir ou construir um tipo de sujeito” (PARAÍSO, 2010, p. 47). Para Corazza (2001, p. 15), todo currículo tem vontade de sujeito. Ele “quer ‘um sujeito’, que lhe permita reconhecer-se nele”. Isso ocorre porque qualquer currículo “quer modificar alguma coisa em alguém” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 68), com o objetivo de transformá-lo e dotá-lo de características que se consideram adequadas. Como “todo currículo quer mudar condutas” (PARAÍSO, 2010, p. 47), nele são disponibilizadas posições de sujeito que podem ser assumidas por aqueles/as que o vivenciam.

Embora muitas vezes não consigamos “sequer imaginar como os conteúdos, conhecimentos, temas e disciplinas que são selecionados para formar o ‘tal sujeito’ demandado pelo currículo poderão produzir os efeitos desejados” (PARAÍSO, 2010, p. 47), é importante compreender as intrincadas relações estabelecidas no currículo com vistas a disponibilizar certas posições de sujeito. Neste artigo, um currículo do primeiro ano do ensino fundamental é problematizado para verificar de que forma os saberes da alfabetização, das diferentes disciplinas escolares e da mídia se articulam para produzir sujeitos crianças e professores/as com determinados modos de existir.

Para mostrar como isso ocorre, utilizamos informações produzidas por meio de uma pesquisa que fez uso de técnicas etnográficas pós-modernas e da análise de discurso de inspiração foucaultiana. A etnografia pós-moderna refere-se a um conjunto de estudos que têm procurado se afastar tanto das perspectivas clássicas e estruturalistas da antropologia, como de perspectivas hermenêuticas (CALDEIRA, 1988). As perspectivas etnográficas pós-modernas partem do “caráter seletivo e parcial da ‘verdade’ antropológica” (CALDEIRA 1988, p. 147) e do princípio de que os textos etnográficos produzidos estão envolvidos em relações de poder, que, por sua vez, atuam na produção de verdades sobre os grupos culturais pesquisados. Consideram também que não há um significado profundo escondido nas práticas culturais, mas que todos os significados são produzidos nas relações que se estabelecem, sendo possível acessá-los, descrevê-los e analisá-los sem recorrer a uma essência ou a um significado profundo, último ou oculto.

Na pesquisa que dá base a este artigo, as contribuições da etnografia pós-moderna foram fundamentais para compreender as relações que se estabelecem no currículo investigado. Foi importante atentarmos ao fato de que o nosso olhar produzia as informações da pesquisa. As informações eram resultado do nosso processo investigativo (PARAÍSO, 2012). Além disso, a perspectiva etnográfica permitiu entender as relações de poder e os diferentes significados produzidos naquele currículo. Por meio dessa análise, verificamos que nesse currículo operam o

*dispositivo da infantilidade* (para demarcar características consideradas infantis) e o *dispositivo de antecipação da alfabetização* (para apagar outras características).

Durante um ano letivo, acompanhamos as 26 crianças da turma e a professora durante as aulas, atividades coletivas (como jogos, excursões, apresentações), o recreio e os momentos de planejamento da docente. A turma que foi acompanhada era de uma escola pública da Rede Municipal de Belo Horizonte. Para seleção da escola, foram procuradas instituições que tivessem bons índices nas avaliações em larga escala realizadas tanto pela Prefeitura de Belo Horizonte<sup>2</sup> como pelo Ministério da Educação<sup>3</sup>. Isso foi feito, não por acreditarmos que tais avaliações sejam sinônimas de qualidade da educação, mas porque tínhamos a hipótese de que, em escolas que têm bons índices nas avaliações que pretendem medir o grau de alfabetização e letramento das crianças, haveria um investimento maior no governo de crianças e professoras para garantir que o currículo se estruturasse em torno de tais práticas. Com base nesse critério, entramos em contato com dez escolas. Dessas, somente uma aceitou receber a pesquisa. Na referida escola, havia duas turmas de primeiro ano. Em uma delas, a professora regente estava de licença médica e a professora que a substituíra não quis participar da pesquisa. Na outra turma, a professora se disponibilizou a nos receber.

As informações das aulas foram registradas no diário de campo. Além disso, fizemos fotografias de alguns momentos e recolhemos cópias das atividades impressas realizadas em sala de aula. Também foi realizada uma entrevista com a docente que participou da pesquisa. A entrevista procurou compreender os sentidos e significados atribuídos pela docente à sua prática, seguindo pressupostos da entrevista narrativa, tal como apontado por Andrade (2012). As informações produzidas na pesquisa de campo, registradas por meio de diário de campo e fotografias e entrevista, foram analisados com base em elementos da análise de discurso de inspiração foucaultiana, particularmente aqueles que mostram como o discurso atua na produção de posições de sujeito a serem ocupadas por aqueles/as que são interpelados/as por esse discurso (FOUCAULT, 1972)<sup>4</sup>. Com base nesses

---

<sup>2</sup> A Prefeitura de Belo Horizonte realiza anualmente uma avaliação sistêmica nomeada como Avaliação BH, que pretende medir, no caso do primeiro ciclo, os índices de alfabetização, letramento, conhecimentos matemáticos e da área de Ciências. Para maiores informações, confira o site <http://www.avaliabh.caedufjf.net/diagnosticabh/>. Acesso em: 30 mar. 2013.

<sup>3</sup> Foram utilizados dados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

<sup>4</sup> Reconhecemos que há diferenças epistemológicas profundas entre a análise de discurso foucaultiana e a etnografia. Por essa razão, optamos, na pesquisa, por utilizar alguns elementos da etnografia pós-moderna em vez de adotar uma postura etnográfica de modo irrestrito. Assim, procuramos, ao longo da pesquisa, colocar “sob rasura” (MEYER; PARAÍSO, 2012) os elementos dessas duas perspectivas metodológicas e realizar uma bricolagem daqueles elementos que fossem úteis e importantes para a produção das informações coletadas. Tudo isso exigiu uma série de cuidados teóricos e metodológicos que foram explorados com detalhes em um artigo publicado pelas autoras (cf. CALDEIRA; PARAÍSO, 2016).

materiais, foram construídas as listas que evidenciam os conflitos entre a demarcação do infantil e a antecipação da alfabetização.

## As crianças são consideradas pequenas demais para serem independentes

As crianças são consideradas pequenas demais no currículo investigado para serem independentes. Elas são marcadas como “dependentes” e, por isso, é preciso fazer um trabalho que as leve a “dar conta sozinho, ser menos dependente, né?” (Trecho da entrevista com a professora, 16/05). O trabalho que leve as crianças a fazerem certas coisas sozinhas é importante para que elas consigam entender certos elementos da prática escolar (como utilizar os materiais escolares com relativa autonomia), para que consigam resolver pequenos conflitos sozinhas e para que caminhem rumo à aquisição da língua escrita e progressiva autonomia nas práticas de leitura e escrita. A dependência infantil se caracteriza de variadas formas no currículo investigado: as crianças não conseguem ir até o banheiro (que fica no primeiro andar da escola) sozinhas, fazer atividades sem supervisão, utilizar os materiais escolares sem instruções claras, andar livremente pela escola sem um/a adulto/a por perto.

Cabe lembrar que a criança ser dependente do adulto/a é uma das marcas mais recorrentemente associadas a ela, desde sua invenção no início da Modernidade (KOHAN, 2003). A criança constituir-se-á como infantil na medida em que a ela for atribuído o status de “carente de cuidados e frágil” (DORNELLES, 2005, p. 15). Quando são muito pequenas, essa dependência se expressa por sua incapacidade de falar, por não poder usar sua voz para dizer de seus desejos. Infantil é aquele que não fala (CORAZZA, 2002), que ainda não aprendeu a articular a linguagem. Quando são maiores e passam a frequentar a escola a incapacidade de se expressar por meio de outras linguagens – sobretudo a escrita – continua a marcar sua dependência em relação ao adulto. No caso do currículo investigado, que opera com o *dispositivo da antecipação da alfabetização*,<sup>5</sup> a ausência da capacidade de ler

---

<sup>5</sup> O *dispositivo de antecipação da alfabetização* opera nesse currículo por meio de variadas práticas que visam à aquisição do código escrito pelas crianças. Isso ocorre pela preponderância de atividades ligadas à língua portuguesa no currículo, que faz com que saberes escolares de outras disciplinas (como Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física) tenham um espaço bem menor no currículo. Também fica evidenciado pelas práticas baseadas, sobretudo, na psicogênese da língua escrita, que permeiam os fazeres curriculares ali vivenciados. Avaliações de diferentes tipos também são realizadas na escola para verificar em que “nível” de alfabetização as crianças estão. Com base nos resultados dessas avaliações, são realizadas “atividades de reforço” com crianças que ainda não se alfabetizaram. No caso da turma pesquisada, esse reforço era realizado com um grupo de seis crianças que não participavam da aula de educação física para desenvolverem atividades voltadas à língua escrita. Mais detalhes acerca desse processo podem ser lidos em Caldeira e Paraíso (2017), em artigo que trata, especificamente, do dispositivo de antecipação da alfabetização operando nesse currículo.

e escrever e de compreender a lógica de funcionamento da escola é apontada como uma das maiores dificuldades para a realização do trabalho com esses *infantis-alunos/as*, como fica evidente na reclamação feita pela professora que fez parte da pesquisa: “seis anos é tão difícil! Se a diretora soubesse não colocava esse monte de menino na sala. É uma dependência!” (Diário de campo, 10/07). Em outra situação, algumas professoras falam que não gostam dessa idade porque a toda hora os/as alunos/as ficam chamando: “professora, professora, tia, vem cá!” (Diário de campo, 09/05).

A propalada dependência infantil no currículo do primeiro ano do ensino fundamental entra em conflito com outras enunciações aparecem em diferentes artefatos culturais e que colocam os/as infantis, de hoje, como “mais autônomos/as” e cada vez “menos dependentes” dos/as adultos/as. Quando se fala das tecnologias, por exemplo, se afirma que, por terem nascido em um mundo altamente tecnologizado, as crianças têm mais facilidade em lidar com elas. Considera-se que, nesse processo, as crianças passam a ter mais possibilidade de acesso ao conhecimento acumulado, o que as torna menos dependentes dos saberes transmitidos pela escola (SERRES, 2013).

Em um contexto em que os/as infantis são produzidos como cada vez menos dependentes dos/as adultos/as, inseri-los/as mais cedo na escola funciona como uma estratégia para que os/as adultos/as possam sentir-se ainda úteis. Por meio da instituição escolar, os/as adultos/as exercem sua influência sobre as crianças, dotando-as de características particulares. A dependência de que os/as infantis são acusados/as e, portanto, a necessidade de um/a adulto/a para dizer o que é preciso que façam quando são pequenos, na escola, pode servir não apenas para que os/as infantis se tornem adultos/as, mas para que os/as adultos/as não percam essa referência de normalidade. Afinal, como aponta Corazza (2002), o *dispositivo de infantilidade* tem sido uma das estratégias mais importantes para que os/as adultos/as não percam suas referências e continuem a se situar como aqueles/as que estão dentro da norma.

Se considerarmos a norma como uma forma de exercício de poder (FOUCAULT, 1999), podemos afirmar que esse processo insere os/as infantis em uma situação de desvalorização e hierarquização. Tal fato faz com que as relações de poder permaneçam colonizando os/as infantis e submetendo-os/as àqueles/as que são mais velhos/as. Contudo, como as relações de poder operam demandando múltiplas posições de sujeito, afirmar que os/as infantis são dependentes e que os/as adultos/as são independentes funciona não apenas definindo um status para os/as infantis, mas também para os/as mais velhos/as.

Além disso, verificamos na investigação que a dependência dos/as infantis, associada à pressão por alfabetizar, estabelece um conflito no currículo e, faz com que seja necessário construir a *posição de sujeito professora protetora*. As

características dessa posição de sujeito professora protetora eram nomeadas na escola como fazendo parte de um “perfil”. Assim, afirma-se que a professora Roberta<sup>6</sup> tem “perfil para seis anos” (Diário de campo, 07/08). Em outro momento também se diz que “Roberta tem perfil para seis anos porque já trabalhou com educação infantil, tem paciência, sabe alfabetizar” (Diário de campo, 24/04). Esse perfil para educar as crianças de seis anos tem como marcas a paciência, a proteção, o carinho e a habilidade de alfabetizar. A enunciação segundo a qual professoras alfabetizadoras devem ser carinhosas, protetoras e afetivas já foi constatada em outras pesquisas, como a de Carvalho (2014), por exemplo. Ela estabelece uma posição de sujeito, para as docentes que atuam com crianças pequenas, que articula estratégias para governá-las, a fim de que elas também possam governar os/as infantis de suas turmas que, embora sejam pequenos/as e considerados/as dependentes, precisam ser alfabetizadas.

Na escola investigada, essa posição de sujeito *protetora* era demandada das professoras para conseguir alfabetizar crianças pequenas. Contudo, havia disputas em relação a essa demanda, já que muitas não queriam assumir essa posição. Assim, nesse currículo diz-se “eu quero os prezinhos... bem longe de mim” (Diário de campo, 28/08). “Prezinho” é uma palavra utilizada para fazer referência à pré-escola, anteriormente frequentada pelas crianças de seis anos. O uso do diminutivo para se referir a essa etapa da escolarização pode indicar uma série de aspectos. O primeiro deles refere-se a “diminuição” da importância dessa etapa de ensino, que seria menor em relação às outras. Um segundo aspecto pode referir-se ao incômodo gerado pela inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental. Um terceiro aspecto remete à ideia de que as crianças de seis anos são infantis demais para estarem no ensino fundamental e, portanto, deveriam estar ainda na educação infantil, na pré-escola. Nesse processo, não somente a posição de sujeito *infantil dependente*, mas também a posição de sujeito *professora protetora* são menos valorizadas no contexto investigado.

A pouca valorização das professoras do primeiro ano entra em conflito com a pressão pelo ensino da leitura e da escrita operacionalizada pelo *dispositivo de antecipação da alfabetização* que também caracteriza esse currículo, pois como afirma uma professora: “a alfabetização é até o final dos oito anos, mas as provas que chegam já cobram leitura de textos, palavras... Isso já vai ser cobrado, né?” (Trecho da entrevista com a professora, 12/05). Assim, se, por um lado, desvaloriza-se o primeiro ano pela dependência das crianças, por outro ele tem sua importância reafirmada pelas questões relativas à alfabetização e à aprendizagem. Há, portanto, um evidente conflito entre as enunciações que circulam no primeiro ano do ensino fundamental sobre as crianças.

---

<sup>6</sup> Os nomes utilizados aqui são todos fictícios, conforme acordos feitos entre as pesquisadoras e os/as pesquisados/as.

## As crianças são consideradas pequenas demais para namorar

Na escola investigada, as normas de gênero e sexualidade articulam-se ao *dispositivo de infantilidade* e fazem com que se estabeleça e divulgue a norma “criança não namora”. Tal frase é dita explicitamente nesse currículo quando se comenta que Yasmin e João são namorados e a professora diz: “Eles são amigos. Criança não namora” (Diário de campo, 11/09). É estabelecida também quando, para depreciar uma colega aos olhos da nova professora, uma criança conta para ela que Luiz é bagunceiro e que Leandra namora, o que é rechaçado pela docente (Diário de campo, 18/06). Ela aparece ainda quando, duas crianças comentam que suas famílias as deixam assistir ao que quiserem na TV. Nesse momento, a professora diz: “Por isso eu entendo criança de seis anos querer namorar” (Diário de campo, 14/08). De modo semelhante ao que foi encontrado por Carvalhar (2009), ao investigar currículos de educação infantil, namorar não é considerado normal quando se tem seis anos ou menos. É estabelecida uma norma que desqualifica aqueles/as que a transgridem, nomeando-as/os como “assanhados/as”. O raciocínio operado e divulgado é o de que a sexualidade na infância não existe ou pelo menos que ela não se deve expressar em forma de namoro.

No processo de diferenciação entre infantis e adultos/as, na Modernidade a distinção quanto à sexualidade teve uma função primordial. A localização da vida sexual na idade adulta foi uma das táticas da técnica de adultização da sexualidade que continua operando na contemporaneidade. Como explica Foucault (2006, p. 29), com relação ao sexo das crianças “afirma-se frequentemente que a época clássica o submeteu a uma ocultação”. Estabeleceu-se que o sexo das crianças não deveria ser falado abertamente. Porém, “o próprio mutismo, aquilo que se recusa dizer ou que se proíbe mencionar” (FOUCAULT, 2006, p. 30) faz parte de um processo de inserção dessas práticas em um dispositivo que atua no sentido de infantilizar as crianças.

No currículo investigado, a norma quanto à sexualidade infantil funciona no sentido de mostrar que na infância não se namora, mas que, quando forem adultos/as, eles/as deverão demonstrar interesse pelo outro sexo e namorar. Nessa direção, no mesmo currículo que estabelece que “criança não namora”, há uma série de outros ensinamentos que apresentam o namoro como possibilidade. Em parlendas – utilizadas para alfabetizar, mas que ultrapassam em muito essa tarefa – pergunta-se: “Com quem você pretende se casar? Loiro, moreno, careca, cabeludo, soldado, ladrão, qual é a letra do seu coração” (Diário de campo, 11/09). Ao contar uma história, questiona-se: “Vocês namorariam o sapo?” (Diário de campo, 18/06). Assim, ao mesmo tempo em que se diz que aquela não é a idade para namorar, ensina-se que, no futuro – ou até mesmo no presente, desde que na forma de brincadeira ou hipótese –, o namoro existe. A norma de que é preciso ser criança, preservando a pureza e a inocência, funciona ao lado da noção de que o namoro

deve estar no horizonte infantil, para quando elas deixarem de ser crianças. Tal como a Mariana da História “Grande ou Pequena”, pode-se ser pequeno demais para namorar, mas no *dispositivo de infantilidade* é preciso lembrar que, em breve, eles/as serão grandes o suficiente para isso.

## **As crianças são consideradas pequenas demais para passar o dia todo na escola**

As crianças do primeiro ano do ensino fundamental também são consideradas pequenas demais para ficar o dia inteiro na escola. O *dispositivo da infantilidade* entra em conflito com uma das demandas mais urgentes da educação brasileira nos últimos vinte anos: a ampliação do tempo de permanência dos/as alunos/as na escola. Em Belo Horizonte, desde 2006, a ampliação da jornada escolar foi efetivada por meio do Programa Escola Integrada (PEI), que garante para os/as alunos/as do ensino fundamental nove horas de permanência na escola (BELO HORIZONTE, 2007). A adesão à Escola Integrada é feita de forma espontânea. Assim, as crianças – e, particularmente, suas famílias – escolhem se vão participar das atividades desenvolvidas no âmbito do PEI.

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

Circula na escola a enunciação de que as atividades da Escola Integrada são mais agitadas, e que, por isso, deixam os/as infantis mais inquietos/as. Isso foi dito em diferentes momentos da pesquisa, sobretudo na sala de professores, nos momentos de lanche das docentes. Assim, se a inquietação já aparece como uma das marcas infantis demandadas pelo *dispositivo de infantilidade* (KOHAN, 2003), ela é produzida ainda mais pelo currículo da Escola Integrada. Em um dos momentos de lanche, a coordenadora do Programa Escola Integrada estava presente na sala de professores e explicou que a justificativa para atividades mais agitadas é a de que as

crianças precisam de algo diferente daquilo que há no horário regular. Caso contrário, não se interessam pelas atividades disponibilizadas. Dessa forma, utiliza-se uma das características historicamente atribuídas aos/às infantis para enredá-los/as nesse currículo, garantindo, assim, sua adesão a ele.

Isso gera, contudo, conflitos no currículo regular já que a agitação das atividades do PEI faz com que, no horário da aula regular, a maioria das crianças esteja cansada e sonolenta. É o caso, por exemplo, de Raylane, que aparenta estar triste na sala de aula. Quando uma das pesquisadoras lhe pergunta o que houve, ela diz que está com sono por causa da excursão da Integrada (Diário de campo, 29/08). De modo semelhante, no primeiro dia de Nicolas no PEI, a professora reclama por ele estar dormindo. Ela diz que isso ocorre constantemente com os/as outros/as alunos/as que participam da Escola Integrada (Diário de campo, 04/05). Essa situação se prolonga ao longo do ano, de tal modo que a professora comenta que vai sugerir à mãe que tire o menino do PEI, pois ele dorme durante a aula (Diário de campo, 03/09). Se no currículo do tempo integral a agitação é utilizada como tática para garantir a adesão dos/as infantis, no currículo do tempo regular ela é apresentada como causa do desinteresse e do sono infantil, o que leva ao questionamento da sua validade para aqueles/as que a frequentam. Considera-se, no currículo do horário regular, que as crianças são pequenas demais para ficar o dia inteiro na escola. Considera-se, também, que elas têm uma necessidade maior de sono e a agitação das atividades repercute negativamente nas aulas do outro horário, particularmente nas atividades necessárias para sua alfabetização.

Nos dois casos estabelecem-se relações de poder sobre os/as infantis que operam tomando a “agitação” deles/as como tática para governá-los/as. Em um caso, a agitação é utilizada para construir um currículo do qual os/as infantis gostem, participem e se envolvam. No outro, a agitação aparece como justificativa para o desinteresse infantil. Por essa razão, é preciso evitá-la para garantir que os/as infantis possam viver de forma mais adequada o currículo do tempo regular, consolidando aquelas aprendizagens operacionalizadas pelo *dispositivo de antecipação da alfabetização*. Como as relações de poder não se dão sem resistência, os/as infantis atendem, de formas distintas, às estruturas feitas em seu modo de viver. Eles/as ora agem conforme se espera deles/as no currículo do tempo integral, ora de acordo com as demandas do currículo do tempo regular. Isso pode ser verificado em certo momento, quando Brenda diz à pesquisadora que está com sono e fala: “ai, tia, vou pedir pra minha mãe me tirar da escola integrada. Eu estou muito cansada” (Diário de campo, 05/07). A agitação que serve como justificativa para que os/as infantis gostem das atividades entra em conflito com o desejo de descansar e de ser bem sucedida na escola.

O cansaço – e o desânimo que advêm dele – aparece não apenas com relação ao fato de ficar na escola o dia inteiro. Ele aparece também em função de ficar na

escola desde cedo, situação operacionalizada pelo *dispositivo de antecipação da alfabetização* que preconiza a necessidade de aumentar o tempo de escolarização infantil para garantir “maior tempo para a aprendizagem da alfabetização e do letramento das crianças de seis anos de idade” (DANTAS; MACIEL, 2010, p. 160). Assim, os/as infantis reclamam de cansaço por estarem escolarizados/as e expressam isso de diversas formas. Eric, quando perguntado por uma das pesquisadoras se gosta mais da Escola Integrada ou da escola normal diz: “eu gosto mesmo é de ficar em casa” (Diário de campo, 27/11). Se o currículo de tempo integral disponibiliza uma posição de sujeito agitado, os/as infantis, nem sempre, situam-se na posição disponibilizada por esse discurso. Eles/as se posicionam indicando cansaço, por estarem na escola por tanto tempo, vivendo atividades que, em certos momentos, demandam sua agitação e, em outros, demandam quietude.

Nesses diferentes momentos, o *dispositivo de infantilidade* atua no sentido de promover características, como a agitação e as brincadeiras, como infantis. Dessa forma, o currículo que amplia o tempo de permanência dos/as infantis na escola, promove a vivência dessas características, atuando na longa trama discursiva que tem enredado os/as infantis. Todavia, como também atua o *dispositivo de antecipação da alfabetização*, que prega a necessidade da atenção e do cumprimento das regras para se alfabetizar, há uma negação dessas características infantis. Não se trata, contudo, de uma contradição, mas de um dos muitos efeitos das disputas entre esses dispositivos na escola e na contemporaneidade. Nessa disputa, estabelece-se que, para algumas coisas, eles/as são “grandes demais” e devem, portanto, deixar de lado tais comportamentos para serem bem-sucedidos na escola e para garantir a manutenção e atuação do *dispositivo de antecipação da alfabetização*. São esses aspectos, para os quais os/as infantis são considerados/as grandes, que listamos a seguir.

### **As crianças são consideradas grandes o suficiente para se comportarem adequadamente**

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

Prestar atenção é fundamental para ser um/a bom/boa aluno/a e para atingir aquilo que é a meta principal desse currículo: a alfabetização. Afinal, como se ensina

nesse currículo: “A gente está aqui na escola para estudar, não está? Se a gente não faz isso, alguma hora a gente vai ter que fazer, não vai? Para aprender...” (Diário de campo, 09/05). Quando se questiona para que as crianças foram colocadas na escola, um/a infantil afirma que é “para ficar quietinho”. A professora espanta-se e repete a pergunta, ao que o mesmo aluno responde “não, para aprender a ler, a escrever” (Diário de campo, 09/07). Para consolidar essa aprendizagem, durante uma atividade em dupla pergunta-se e imediatamente responde-se nesse currículo: “Só que para aprender, a gente precisa ter o quê? Atenção. Se a dupla tiver atrapalhando a concentração, tiver atrapalhando a aprendizagem, nós vamos ter que separar a sala.”<sup>7</sup> (Diário de campo, 10/05).

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

Esse *procedimento de culpabilização* faz com que os/as infantis sejam colocados/as em uma posição de quem “tem que colocar a cabecinha pra pensar” (Diário de campo, 27/05) e, com base nessa reflexão, mudar o seu comportamento, ou seja, aciona-se uma posição de *infantil-reflexivo*. Segundo esse currículo, é preciso responsabilizar-se e “estar continuamente envolvido no auto-aperfeiçoamento” (POPKEWITZ, 2006, p. 277). Para isso, tão importante quanto as regras ditadas pelo outro, são os processos de autorreflexão constante. Ensina-se o/a infantil a ser autônomo/a e a arcar com as consequências de seus atos, mas essa autonomia objetiva governá-los/as. No contexto atual, o currículo está envolvido em um processo em que os indivíduos precisam aprender a ser livres “de maneira tal que eles vivam sua liberdade de forma apropriada” (ROSE, 2001, p. 41). Assim, colocar o/a infantil como responsável pelas sanções que ele/a possa vir a sofrer insere-se no processo de governo deles/as. Associar procedimentos como o castigo e a culpabilização torna esse governo ainda mais eficiente. Afinal, o governo “é sempre um difícil e versátil equilíbrio de complementaridade e conflito entre técnicas que asseguram a coerção e processos por meio dos quais o eu é construído e modificado

---

<sup>7</sup> Como a sala estava organizada em duplas, a expressão “separar a sala” significa desfazer as duplas e colocar as crianças assentadas em filas individuais.

por si próprio” (FOUCAULT, 1993, p. 207).

Aliado à falta de concentração, a conversa e o descumprimento dos “combinados” aparecem como marcas infantis que são combatidas no currículo investigado. Assim, se elas são apresentadas agitadas, essa marca precisa ser retirada para que eles/as se tornem bons/boas alunos/as, pois, conforme afirma Corazza (2002), a relação com os/as infantis na Modernidade sempre se deu ao modo de uma gangorra: de um lado privilegiam-se as características deles/as, elegendo “a infância como o período que contém a chave explicativa para o que somos, pensamos, sentimos; de outro, fazemos de tudo para que os infantis deixem de ser infantis” (CORAZZA, 2002, p. 196). Procura-se, assim, no currículo investigado, fazer com que as crianças deixem de ser infantis o mais rápido possível. Para isso, aciona-se um *procedimento de desvalorização das idades menores*.

Esse procedimento faz com que, por um lado, os/as mais velhos/as sejam julgados/as pelos/as infantis como aqueles/as que são mais capazes de fazer certas coisas. Por outro lado, os menores são considerados ainda menos capazes do que eles/as. É o que se nota quando, por exemplo, Pedro pede para a professora recortar algo. Lucas diz: “você não sabe recortar até hoje? Parece bebê” (Diário de campo, 24/09). A idade é apresentada como um fator para julgar os atos cometidos. Quanto menor a idade, maior a possibilidade de que aquele ato seja considerado inadequado. Por sua vez, as pessoas mais velhas são avaliadas positivamente, como quando Brenda olha o diário de campo de uma das pesquisadoras, que está com várias páginas escritas e diz: “Você leva a aula a sério! Quando eu tiver sete anos [mostra oito anos com o dedo] eu também vou levar!” (Diário de campo, 30/05). A lógica que opera nesse currículo é também assumida pelos/as infantis, que a utilizam como norma para avaliar seus comportamentos e os dos outros. Verificamos assim que no currículo investigado, ser aluno/a, nos momentos em que opera o *dispositivo de antecipação da alfabetização*, implica deixar de lado algumas características atribuídas às crianças.

## As crianças são consideradas grandes demais para brincar

A associação “infantis = brincadeira” é primordial no funcionamento do *dispositivo de infantilidade* que, desde que passou a operar produzindo crianças, fez circular a ideia de que “sempre que se pensasse nelas, as associasse com isto e se dissesse: – É de brincar e jogar que as pequenas mais gostam!” (CORAZZA, 2002, p. 60). A construção da infância passa pela separação dos jogos como característicos dessa etapa, enquanto a maturidade estaria destinada a outras situações (ARIËS, 1978). Embora haja diferentes elementos que mostram ao longo da história que a brincadeira não é algo apenas infantil, essa noção adquire fortes significados na sociedade contemporânea.

Nesse sentido, em um dos documentos da legislação que regulamenta o ensino fundamental de nove anos, determina-se que “a principal atividade da criança até os seis anos é o brinquedo: é nele e por meio dele que ela vai se constituindo.” (BRASIL 2006, p. 4).<sup>8</sup> Estudos e pesquisas que têm como tema a ampliação do Ensino Fundamental afirmam que as crianças têm como “principal demanda o brincar” (ARELARO, JACOMINI, KLEIN, 2011, p. 48). Diversos espaços que operam com o *dispositivo da infântilidade* na atualidade, como os documentos citados, escolas de educação infantil e as pesquisas no campo da educação, divulgam a enunciação segundo a qual a brincadeira e o brinquedo são fundamentais para a infância. É claro que o currículo do primeiro ano, como um dos elementos desse dispositivo, não iria se posicionar, ostensivamente, contra a brincadeira. Dessa forma, ela é estimulada em alguns momentos. Na turma investigada, a sexta-feira é o “dia do brinquedo”. Nesse dia, as crianças podem levar um brinquedo de casa e têm um tempo para usá-lo em sala de aula.

Além disso, a brincadeira e os jogos são usados para que certas aprendizagens sejam produzidas. Eles são empregados, por exemplo, para ensinar a ler e escrever, em uma articulação entre o *dispositivo de antecipação da alfabetização* e o *dispositivo de infântilidade*. Jogos como “Mais uma”, “Troca letras”, “Caça-Rimas”, “Batalha de palavra” e “Palavra dentro de palavra” estão presentes na sala de aula e são utilizados na sexta-feira por aquelas crianças que não levam brinquedos de casa ou que preferem usar esses jogos. São também utilizados como atividades cotidianas para garantir a alfabetização.

As brincadeiras, entretanto, são reorganizadas e inseridas em uma lógica que, embora não desconheça sua importância, as coloca em segundo plano. Assim, a professora ensina “Nosso lema, Gustavo, é: primeiro a atividade, depois a brincadeira” (Diário de campo, 17/08). A docente pergunta e responde imediatamente: “dá pra gente aprender a ler brincando? Dá, mas o tempo todo não dá não” (Diário de campo, 27/05). O comportamento infantil é avaliado coletivamente e conclui-se que “esse brinquedo tem atrapalhado muito vocês. Ontem eu fui olhar a atividade do Lucas e ela estava toda embolada debaixo da mesa e você brincando com o bonequinho do Luiz” (Diário de campo, 31/08). A brincadeira pode até estar presente no currículo que opera com o *dispositivo de infântilidade*, mas ela é considerada menos importante quando se tem, como demanda principal, garantir a alfabetização das crianças aos seis anos.

Isso não significa, porém, que não haja resistências. Justamente porque se estabelece a norma de que não se deve brincar, uma série de transgressões são

---

<sup>8</sup> Diferentes documentos oficiais que sucederam a Lei 11.274/2006 também ressaltam a importância do brincar nos anos iniciais, tais como “Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (2007)” e “Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação” (2009).

realizadas, mostrando a resistência infantil, tanto ao modo como o jogo é trabalhado na sala de aula, como às restrições com relação ao tempo de seu uso. Assim, as crianças reinventam as regras e dão novos sentidos a materiais para garantir a brincadeira. Quando não se tem uma bola de futebol, por exemplo, usa-se um tubo vazio de cola, levado da sala de aula para brincar no recreio (Diário de campo, 03/09). Se não há bonecas, é possível fazer uma com o agasalho de frio do uniforme escolar (Diário de campo, 27/09). Os/as infantis resistem às regras que colocam o brincar como algo para o qual já são grandes demais. Mostram que o exercício do poder não se dá sem resistência. Todos/as aqueles/as que estão excluídos desse exercício de poder constroem suas formas de resistir, dando novos significados e mostrando o quanto as relações de poder são voláteis e fugidias. Estabelecem-se, assim, no currículo do primeiro ano múltiplas formas de viver e significar a brincadeira, colocando sob suspeita a demanda de que, para brincar, elas já são grandes demais.

## Considerações finais

Os diferentes elementos que compõem o *dispositivo da infantilidade* no currículo do primeiro ano mostram como sua atuação ainda é marcante na contemporaneidade. Contrariamente, o *dispositivo de antecipação da alfabetização* tem atuado para apagar algumas dessas marcas infantis. Como mostramos neste artigo, há conflitos claros entre os dois, já que um luta para manter certas características (como a dependência infantil e o controle da sexualidade) e outro demanda o apagamento de algumas características, estabelecendo uma criança bem comportada e pouco agitada. Contudo, na articulação de ambos, os conflitos e as alianças acontecem e são produzidas diferentes posições de sujeito. Nas lutas que se dão entre esses dois elementos, há momentos de aproximação e de distanciamento. Por um lado, muitas vezes, o *dispositivo de antecipação* precisa eliminar algumas marcas dos/as infantis para se efetivar. Por outro, o *dispositivo de infantilidade* continua agindo para manter essas marcas.

Além disso, no contexto da investigação, ser nomeado como criança de seis anos significa ora ser grande, ora ser pequena. Ser professora dessas crianças também significa ter certas características em alguns momentos. O *dispositivo de infantilidade* e o *dispositivo de antecipação da alfabetização* atuam, portanto, não apenas definindo o que é próprio dos/as infantis, mas também o que é próprio dos/as adultos/as que lidam com eles/as.

Esses dois modos de governar os/as infantis remetem ao conflito existente entre os dois dispositivos de poder que operam no currículo investigado. Remetem, também, ao conflito existente em nossa sociedade que cria e demanda diferentes posições para as pessoas nos anos iniciais de suas vidas. Aprender a lidar com esses conflitos significa compreender, como afirma a Mariana do livro citado no início

deste artigo que, “pelo que entendi, em minha vida inteirinha, para umas coisas serei grande, para outras, pequenininha”. Afinal, é nessa dupla lógica que, ao longo da história da Modernidade, se produziram modos de ser infantil em sua articulação com os/as adultos/as e com a escola. É ela que vemos proliferar no currículo investigado destinado à alfabetização de crianças no primeiro ano do ensino fundamental, marcando os/as infantis ora como grandes, ora como pequenos/as.

## Referências

ANDRADE, Sandra. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: PARAÍSO, Marlucy; MEYER, Dagmar. (Org.). *Metodologias pós-críticas de pesquisas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 173-194.

ARELARO, Lisete; JACOMINI, Márcia; KLEIN, Sylvie. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 35-51, abr. 2011.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara. 1978. 280 p.

BELO HORIZONTE. *Escola Integrada*. Secretaria Municipal de Educação. Belo Horizonte, 2007, 17p.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 39/2006. *Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental*. Brasília, 2006.

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

CALDEIRA, Teresa. A presença do autor e a pós-modernidade em antropologia. *Novos estudos CEBRAP*, n. 21, p. 133-157, jul. 1988.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; PARAÍSO, Marlucy Alves. Etnografia educacional e análise de discurso: uma bricolagem metodológica para pesquisar currículos. *Revista E-curriculum (PUCSP)*, v. 14, n. 4, p. 1499-1526, out./dez. 2016.

CARVALHAR, Danielle. *Relações de gênero no currículo da educação infantil: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos*. 2009. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CARVALHO, Rodrigo. O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação. *Educação & Pesquisa*. v. 40, n. 1, p. 231-246, jan./mar. 2014.

CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo: pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis: Vozes, 2001. 150p.

CORAZZA, Sandra. *Infância & educação: era uma vez... quer que conte outra vez?* 1 Ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 203p.

CORAZZA, Sandra. *História da infância sem fim*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. 392p.

CORAZZA, Sandra. TADEU, Tomaz. Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DANTAS, Angelica; MACIEL, Diva. Ensino fundamental de nove anos e a inserção de crianças de seis anos na escolarização obrigatória no distrito federal: estudo de caso. *Educação e sociedade*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 157-175, jan./mar. 2010.

DORNELLES, Leni. *Infâncias que nos escapam*. Petrópolis: Vozes, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Petrópolis: Vozes, 1972

FOUCAULT, Michel. Verdade e subjetividade. *Revista de Comunicação e Linguagem*. Lisboa, n. 19, p. 203-223, 1993.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1999. 296p.

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

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. São Paulo: Graal, 2006. 161p.

KOHAN, Walter. *Infância*. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 264p.

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

MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar. PARAÍSO, Marlucy. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 15-22.

PARAÍSO, Marlucy. Currículo e Formação Profissional em Lazer. In: ISAYAMA, Helder. (Org.). *Lazer em estudo: currículo e formação profissional*. Campinas: Papirus, 2010. p. 27-58.

PARAÍSO, Marlucy. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar. PARAÍSO, Marlucy. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-46.

POPKEWITZ, Thomas. Tecnologia como prática cultural: morfologias de governamento. In: SOMMER, Luís Henrique. BUJES, Maria Isabel (Orgs). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Editora da ULBRA, 2006. p. 265-280.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 33-57, jan./jun. 2001.

SERRES, Michel. *Polegarzinha*: Uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. 96p.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

Recebido em: 16 set. 2019.

Aceito em: 27 abr. 2020.

### **Maria Carolina da Silva Caldeira**

Doutora em educação pela FAE/UFMG. Professora do Centro Pedagógico da UFMG e do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social/FAE/UFMG. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas (GECC/FAE/UFMG). Áreas de interesse: currículo, alfabetização, infância e gênero.

Contato: [mariacarolinasilva@hotmail.com](mailto:mariacarolinasilva@hotmail.com)

### **Marlucy Alves Paraíso**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), Pesquisadora com Bolsa Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 1C. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas (GECC/FAE/UFMG). Áreas de interesse: currículo, diferença, gênero e culturas.

Contato: [marlucyparaíso@gmail.com](mailto:marlucyparaíso@gmail.com)