



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

LORRAINE CAROLINE NICOMEDES

**PROGRAMA “CONTA PRA MIM”: ANÁLISE SEMIOLINGUÍSTICA DOS
IMAGINÁRIOS SÓCIODISCURSIVOS GENERIFICADOS DAS CRIANÇAS NAS
OBRAS DE POESIA**

**UBERLÂNDIA
2024**

LORRAINE CAROLINE NICOMEDES

**PROGRAMA “CONTA PRA MIM”: ANÁLISE SEMIOLINGUÍSTICA DOS
IMAGINÁRIOS SÓCIODISCURSIVOS GENERIFICADOS DAS CRIANÇAS NAS
OBRAS DE POESIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos- Curso de Mestrado- do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito à obtenção do título de mestre em Estudos Linguístico.

Área de concentração: Estudo em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem, sujeito e discurso.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Mazzaro Vilar de Almeida.

Apoio financeiro: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

**UBERLÂNDIA
2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

N656p
2024 Nicomedes, Lorraine Caroline, 1991-
Programa “Conta pra Mim” [recurso eletrônico] : análise
semiolinguística dos imaginários sóciodiscursivos generificados das
crianças nas obras de poesia / Lorraine Caroline Nicomedes. - 2024.

Orientador: Daniel Mazzaro Vilar de Almeida.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.5076>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Almeida, Daniel Mazzaro Vilar de, 1983-,
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

André Carlos Francisco
Bibliotecário Documentalista - CRB-6/3408



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado - PPGEL				
Data:	Vinte e nove de fevereiro de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	15:00	Hora de encerramento:	18:00
Matrícula do Discente:	12212ELI019				
Nome do Discente:	Lorraine Caroline Nicomedes				
Título do Trabalho:	PROGRAMA CONTA PRA MIM: ANÁLISE SEMIOLINGÜÍSTICA DOS IMAGINÁRIOS SOCIODISCURSIVOS GENERIFICADOS DAS CRIANÇAS NAS OBRAS DE POESIA				
Área de concentração:	Estudos em linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, sujeito e discurso				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Base de um estudo discursivo na perspectiva queer				

Reuniu-se, de forma híbrida, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Venan Lucas de Oliveira Alencar - UNICENTRO; Mariana Rafaela Batista Silva Peixoto - UFU; Daniel Mazzaro Vilar de Almeida - UFU, orientador da candidata.

Iniciando os trabalhos, o presidente da mesa, Dr. Daniel Mazzaro Vilar de Almeida, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar, foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Mariana Rafaela Batista Silva Peixoto, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/02/2024, às 16:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Venan Lucas de Oliveira Alencar, Usuário Externo**, em 29/02/2024, às 16:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniel Mazzaro Vilar de Almeida, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/02/2024, às 16:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5219947** e o código CRC **3630E441**.

AGRADECIMENTOS

Queridos amigos, familiares e orientador,

É difícil expressar toda a gratidão que sinto por cada um de vocês. Vocês estiveram ao meu lado em todos os momentos, nos altos e baixos desta jornada até o mestrado, e por isso quero expressar minha profunda gratidão e amor por cada um.

Agradeço a mim mesma pela resiliência e determinação ao longo deste caminho. Mesmo enfrentando obstáculos e quedas, nunca desisti dos meus sonhos e ideais. Levantei-me como uma fênix, renovando minhas energias e lutando com ainda mais força.

Ao meu orientador, agradeço pela compreensão e apoio constantes. Você esteve ao meu lado em todos os momentos, guiando-me com paciência e sabedoria, e sou imensamente grata por toda parceria. Quero levar você, seus ensinamentos e amizade no meu coração por toda vida!

Ao meu esposo, Daniel Stefany Duarte Caetano, agradeço por ser meu pousar, meu apoio fortalecedor. Seu amor e dedicação foram fundamentais para que eu pudesse persistir em meus objetivos acadêmicos, pessoais e espirituais. É uma bênção tê-lo ao meu lado.

À minha mãe, Lucia Luiza de São José Nicomedes, devo uma gratidão ainda maior. Ela fez de tudo por mim, sacrificando-se para que eu pudesse ter as oportunidades que tive. Sua dedicação, amor e força foram meu alicerce durante toda minha vida, e sem ela eu não estaria aqui hoje. Obrigada, mãe, por ser minha inspiração e meu exemplo de amor incondicional. Ao meu pai, Neirton Nicomedes Pereira, agradeço por ter me dado a vida e o amparo, que foram fundamentais para meu crescimento e desenvolvimento.

Ao meu irmãozinho Djavan Maciel Nicomedes, meu companheiro de várias vidas, gratidão por sempre acreditar em mim e me impulsionar na busca dos meus sonhos! Na dor e na alegria, sempre vencemos juntos!

A minha sobrinha, Niara Braga Nicomedes, que é a luz estrelada da minha vida, sou eternamente grata por sua presença em nossas vidas.

A minha cunhada, Talita Ferraro, irmã que a vida me trouxe de forma tão bela, agradeço pela solidariedade, apoio e sororidade durante todo o mestrado.

Quero também expressar minha profunda gratidão à minha madrinha, Marina Nicomedes, que foi meu exemplo de pedagoga dedicada e apaixonada pela educação. Você sempre me

incentivou a seguir pelos caminhos da educação, apoiando-me nos momentos mais desafiadores da minha vida.

A meus tios e tias, Joana de São José, José Braz de São José, Marilda Nicomedes, Zuza Maria e Ana Alice, agradeço por toda base e apoio que me deram ao longo dos anos. Vocês estiveram ao meu lado nos momentos de queda, ajudando-me a levantar e seguir em frente.

Aos meus amigos, Kennedy Junior, João Vítor Sampaio de Moura, Wagner Cassiano e Olden Hugo meu coração se enche de gratidão por todo apoio e amizade que vocês me ofereceram ao longo do caminho. Uma das melhores coisas que o mestrado me trouxe foi vocês. Sou grata por tudo que aprendi e aprendo com nossas trocas!

Às minhas irmãs de alma, Brenda Mourão Pricinoti, Camila Beatriz, Cristiane Pimenta e Ludmila Nogueira e Rochele Garibaldi agradeço por estarem sempre ao meu lado, me incentivando e apoiando em todas as etapas da minha vida. Agradeço pelos abraços acolhedores e suas risadas contagiantes, que sempre me trouxeram alegria nos momentos difíceis.

Deixo minha gratidão à banca examinadora pelas ricas contribuições com meu processo de pesquisa.

Com todo meu amor e gratidão,
Lolô.

RESUMO

Esta dissertação investiga as produções discursivas que fundamentam as concepções da educação infantil, com foco específico nos dispositivos pedagógicos generificadores presentes no projeto de alfabetização familiar, proposto pelo Programa Nacional de Alfabetização (PNA) do Ministério da Educação (MEC), denominado “Conta pra Mim” (Brasil, 2019). O objetivo geral do trabalho é investigar as visadas generificadas dos imaginários sociodiscursivos que, por meio de sua constituição psicossociolinguística, ditam implicitamente como deve ser a criança do sexo feminino e a criança do sexo masculino. Nesse contexto, busco elacionar aspectos do Programa “Conta pra Mim” com as expectativas históricas do ideal social de infância e com elementos dos imaginários sociodiscursivos da infância. Além disso, tem-se o objetivo específico de identificar e descrever performatividades generificadas. Para assimilar a intencionalidade na situação comunicacional entre o emissor e o destinatário presentes nas obras, foram selecionadas poesias, incluindo cantigas, parlendas e quadrinhas. Para a análise da significação discursiva, serão considerados os componentes linguístico e situacional, além de se apoiar nas operações de significação do material verbal e do material psicossocial, conforme elucidado por Charaudeau (2014). Nesse sentido, a significação do discurso privilegia a relação estabelecida entre os parceiros do ato de linguagem, sem ignorar o conteúdo proposicional que se refere à referência ao mundo, mas subordinando-o à intersubjetividade dos interlocutores.

Palavras-chave: Semiolinguística. Infância. Generificação.

ABSTRACT

This dissertation investigates the discursive productions that underpin the conceptions of early childhood education, with a specific focus on the gendering pedagogical devices present in the family literacy project, proposed by the National Literacy Program (PNA) of the Ministry of Education (MEC), Programa “Conta pra Mim” (Brasil, 2019). The general objective of the work is to investigate the gendered impositions of sociodiscursive imaginaries that, through their psychosociolinguistic constitution, implicitly dictate what the female child and the male child should be like. In this context, it seeks to relate aspects of the “Conta pra Mim” Program with the historical expectations of the social ideal of childhood and with elements of the sociodiscursive imaginaries of childhood. In addition, there is the specific objective of identifying and describing gendered performativities. To assimilate the intentionality in the communicational situation between the sender and the recipient present in the works, poems were selected, including songs, parlendas, and quadrinhas. For the analysis of discursive meaning, the linguistic and situational components will be considered, in addition to relying on the operations of meaning of the verbal material and the psychosocial material, as elucidated by Charaudeau (2014). In this sense, the meaning of the discourse privileges the relationship established between the partners of the language act, without ignoring the propositional content that refers to the reference to the world, but subordinating it to the intersubjectivity of the interlocutors.

Keywords: Semi linguistics. Childhood. Gendering.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras 1 e 2 – Imagem [A] e [B].....	51
Figuras 3 e 4 – Imagem [C] e [D].....	51
Figuras 5 e 6 – Imagem [E] e [F].....	52
Figura 7 - O duplo processo de semiotização do mundo.....	66
Figura 8 - Situação de comunicação.....	68
Figura 9 - Imagem [A].....	76
Figura 10 - Imagem [A].....	84
Figura 11 - Imagem [B]	89
Figura 12 - Imagem [C]	92
Figura 13 - Imagem [D]	96
Figura 14 - Imagem [E]	98
Figura 15 - Imagem [F]	101
Quadro 1- Regularidades de performatividades de “feminilidades”	105
Quadro 2- Regularidades de performatividades de “masculinidades”	106

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1.BREVE HISTÓRICO DA FAMÍLIA E DAS INFÂNCIAS NO BRASIL...	17
1.1 O DISCIPLINAMENTO DO CORPO INFANTIL.....	25
1.2 O ATO DE LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS	32
2. OS IMAGINÁRIOS SOCIODISCURSIVOS GENERIFICADOS DO CORPO INFANTIL.....	38
2.1 O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS: DO COGNITIVO AO SOCIODISCURSIVO.....	44
2.2 PERFORMATIVIDADE DE GÊNERO NA INFÂNCIA.....	47
2.3 CARACTERÍSTICAS DA SEXUALIDADE INFANTIL.....	56
3. FORMAÇÃO DE CORPUS	60
3.1 O PROCESSO DA PESQUISA SEMIOLINGÜÍSTICA	63
3.2 VISADAS DISCURSIVAS.....	73
3.3 QUADRO DE REGULARIDADES IMAGÉTICAS E TEXTUAIS.....	75
4. ANÁLISE DE DADOS.....	78
4.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES SOBRE AS OBRAS	80
4.2 PARLENDAS	84
4.3 QUADRINHAS.....	92
4.4 CANTIGAS.....	98
4.5 EPÍLOGO E REGULARIDADES NAS OBRAS.....	103
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106

INTRODUÇÃO

Durante meu desenvolvimento social enquanto mulher preta oriunda de uma infância delineada pelos espaços escolares e familiares, vivenciei fortes imposições que me adjetivavam com qualificações de como deveria me portar. A contragosto, fui engolindo todas as prerrogativas sociais que determinavam quais locais meu corpo deveria ocupar e como poderia perambular por eles. É certo que jamais deixei de ser subversiva, sempre buscando brechas para furar o sistema ou até mesmo bombardear o campo opressor nos combates estabelecidos nas nossas trocas linguageiras.

Para desaguar no meu rio de subversão contra as imposições sociais de gênero, raça, classe e sexualidade, ingressei no curso de pedagogia no ano de 2013 na Universidade Federal de Uberlândia. Digo desaguar pois considero o meu processo na licenciatura como um divisor de águas que me auxiliou na compreensão do lugar político em que meu corpo atua todos os dias, simplesmente em existir e reexistir.

Sinto meu corpo atravessado pela interseccionalidade cotidianamente levando-me à reflexão do quanto é necessária, em todos os espaços que ocupamos, a problematização das questões de gênero, raça, classe e sexualidade, demarcando assim territorialidades. Maia Anzi e Maria Edna dos Anjos (2021) elucidam que a territorialidade é um movimento frequente de desterritorialização e (re)territorialização, e esses arranjos necessitam ser compreendidos indissociavelmente. Desse modo, pesquisar a temática a que nos propomos dentro da universidade é desterritorializar e (re)territorializar o espaço acadêmico que ainda é dominado por muitos corpos padronizados pelo sistema cisheteronormativo. Nesse cenário renasce e nasce uma nova Lorraine que se expande em corporeidades outras, de tal forma que minha pesquisa não se distingue totalmente da minha trajetória, pelo contrário, as minhas vivências me trouxeram até aqui.

Gostaria de narrar como foi a minha entrada no programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. Candidatei-me ao processo seletivo do mestrado de 2022-1 na linha 3 - Ensino, sociedade e educação, porém, a banca examinadora decidiu me remanejar para a linha 2 - Sujeito, discurso e sociedade, pois meu projeto se encaixava à linha. Dessa forma, na primeira reunião com meu orientador, Dr. Daniel Mazzaro Vilar de Almeida, fui orientada sobre as primeiras mudanças necessárias para enquadrar meu projeto à sua pesquisa.

Logo depois, ingressei no grupo de estudos coordenado por meu orientador, o EDQueer (Estudos Discursivos na Perspectiva Queer), como também no grupo de estudos “O Sexo da Palavra”, coordenado pelo professor Dr. Fábio Figueiredo Camargo. Visto que os grupos se dedicam a pesquisar sexualidade e questões de gênero, senti despertar-me o desejo de englobar na minha pesquisa tal perspectiva. Sendo assim, atualmente, venho estudando sobre os imaginários sociodiscursivos generificados da infância, que atualmente intensificam a manutenção social de comunicações impositivas de gênero na educação infantil. Em outras palavras, venho estudando a manutenção dos discursos normativos históricos do que é “ser menina e ser menino”.

Após leituras nos grupos de estudos de que participei e reuniões de orientação, encontrei uma problemática que durante minha prática familiar e escolar me causou muito descontentamento, sendo essa a forte imposição de gêneros que as crianças sofrem nessas esferas. Fiquei instigada ao revisitar as minhas memórias e constatar que passei pelas mesmas obrigаторiedades, peguei-me questionando o quanto as famílias estão preocupadas em reafirmar o sexo dos seus filhos por meio de performatividades, antes mesmo de nascerem, como o chá revelação, que é regado de elementos ligados a performatividades “femininas” ou “masculinas”.

Envolvida por essas reflexões ao dialogar com meu orientador, cheguei à consideração da temática da minha pesquisa, que pretende delinear um caminho não binário, desconstruindo, através das leituras e na materialização da dissertação, um caminho contrassexual. Para o filósofo queer Paul Preciado (2014), a contrassexualidade se refere a tecnologias de resistência que representam formas alternativas de sexualidade em oposição às normativas. Segundo o autor, o corpo é elaborado como um texto social, no qual alguns códigos são mais aceitos do que outros. Nesse sentido, o gênero é o produtor que fabrica diversos tipos de corpos, no entanto, o sistema heteronormativo impõe uma natureza fixa a esses corpos, baseando-se nas determinantes estabelecidas pela ciência e sociedade do sexo biológico.

Em diálogo, a historiadora Guacira Louro (2000) aponta que o corpo é uma construção histórica juntamente com a sexualidade, todavia, os sujeitos acreditam que a sexualidade é atributo “dado” pela natureza. Nesse sentido, os humanos se esquecem da sua capacidade de se reinventarem por meio da linguagem, fantasias, representações, símbolos e convenções (Louro, 2000). De acordo com a autora, os sujeitos são educados para a não reflexão crítica do seu corpo e da sexualidade e, dessa forma, continuam contribuindo com ciclo social de imposições. Considera-se, ainda, que os sujeitos se

produzem por meio da linguagem nos processos culturais, de modo que a natureza e a biologia se modificam constantemente (Louro, 2000).

Na visão do Preciado (2014), inspirado em Foucault, o sexo é uma ferramenta tecnológica biopolítica de controle e regulação dos corpos que, através de formas materiais e culturais, moldam o corpo e a subjetividade dos sujeitos. Um exemplo dessas tecnologias são as roupas, maquiagens, cirurgias plásticas, hormônios, entre outros tratamentos que estão embutidos nos imaginários sociodiscursivos de sexo e gênero. Como Charaudeau (2017) explica, os imaginários sociodiscursivos têm origem nos saberes ligados ao conhecimento e crenças. Eles desempenham um papel essencial na construção das representações sociais, configurando-se mediante um conjunto de significados produzidos pelos sujeitos dentro das comunidades languageiras. É necessário destacar que os sujeitos atribuem significados aos seus imaginários por meio de sua perspectiva interpretativa da realidade, conectando-os a um universo de significados. Por isso, as vivências psicossociais humanas são cruciais para a interpretação do mundo.

Tendo como direcionamento tais inquietações, este presente trabalho se inscreve num espaço de subversão da cisheteronormatividade, entendendo que as produções acadêmicas têm como finalidade principal a contribuição com a sociedade ao estabelecerem novos caminhos para resolução de problemáticas sociais. Dessa forma, nosso trabalho almeja colaborar com as análises já existentes do processo de imposição de gênero às crianças.

Embora o percurso seguido não seja convencional, a combinação de pedagogia e análise semiolinguística do discurso me permitiu realizar uma pesquisa mais rica e aprofundada. As áreas de conhecimento mencionadas ofereceram uma perspectiva única para examinar meu tópico de pesquisa, e juntas, proporcionaram uma compreensão mais completa e detalhada das normas sociais que embasam as ações educacionais.

Durante o desenvolvimento deste estudo, a pedagogia teve um papel fundamental na compreensão do contexto educacional das obras, permitindo a formulação de questões de pesquisa relevantes e o aprimoramento do método de pesquisa escolhido. Além disso, meus conhecimentos pedagógicos possibilitaram a interpretação dos dados à luz da análise semiolinguística do discurso.

Por outro lado, a análise semiolinguística do discurso me proporcionou a capacidade de ir além, explorando as sutilezas da linguagem que não são imediatamente visíveis. Por exemplo, auxiliando na identificação de padrões linguísticos, na análise do uso de marcadores linguísticos e na exploração de como a linguagem é utilizada para

construir identidades e relações de poder. Essas percepções seriam difíceis de alcançar apenas com uma abordagem pedagógica.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é investigar, sob a perspectiva da análise semiolinguística do discurso, representações discursivas generificadas que fundamentam pedagogicamente o Programa "Conta pra Mim", do Programa de Alfabetização (PNA), do Ministério da Educação (MEC), de forma a mensurar os possíveis efeitos de sentido. Para tanto, o trabalho é pautado na linha 2 - Linguagem, sujeito e discurso.

Para alçar os objetivos, essa dissertação tem como embasamento teórico-metodológico a análise semiolinguística do discurso, visando os seguintes objetivos específicos: relacionar aspectos presentes no projeto "Conta Pra mim" com os imaginários sociodiscursivos de infância; assimilar a intencionalidade na situação comunicacional entre sujeito falante e sujeito destinatário presentes nas obras pesquisadas; identificar e descrever performatividades generificadas presentes nas obras.

Pretendemos também, por meio deste trabalho, compreender quais discursos sociais impositivos de como deve ser "menino" e como deve ser "menina" estão presentes na proposta pedagógica do projeto do Ministério da Educação Programa "Conta pra Mim". Por ser um trabalho que visa desconstruir marcas binárias, utilizaremos aspas para demarcar os termos "masculino-menino" e "feminino-menina", pois, assim como a teórica queer Judith Butler (2017), entendemos que as performatividades são maneiras/ações/funções sociais da ordem binária "feminino" ou "masculino" que aprendemos cotidianamente. Apesar de haver uma gama extensa de materiais ofertados na página do Programa "Conta pra Mim", optamos por trabalhar com os livros de poesia, especificamente com as cantigas, parlendas e quadrinhas pelo fato de serem indicadas pela Base Nacional Curricular Comum brasileira (Brasil, 2018, p. 89) e, por conseguinte, serem muito utilizadas nas escolas e referenciadas no Programa "Conta pra Mim".

As obras literárias destinadas ao público infantil se configuram como uma área de estudo de notável importância. Com frequência, os livros infantis atuam como espelhos das normas, crenças e valores sociais predominantes. Ao se dedicar ao exame das performatividades binárias presentes nessas obras, é possível obter uma compreensão mais nítida de como as normas de gênero são emitidas às crianças desde os primeiros anos de vida.

Outro aspecto relevante diz respeito à influência na formação das subjetividades. A literatura infantil desempenha uma função importante no desenvolvimento da identidade das crianças. Assim, torna-se essencial compreender como as representações

binárias podem impactar no desenvolvimento infantil. No contexto da promoção das diferenças, a identificação e a problematização das performatividades binárias presentes nas obras literárias infantis assumem uma função crucial. Essa abordagem pode contribuir para fomentar a inclusão das diferentes formas de expressões de gênero na literatura destinada às crianças, possibilitando um ambiente mais acolhedor.

Vale ressaltar que a pesquisa acadêmica é uma ferramenta de educação, conscientização e transformação. Famílias, educadores e autores de obras infantis podem se beneficiar ao compreender a prevalência e o impacto das performatividades binárias. Esse esclarecimento possibilita uma seleção mais criteriosa de livros para crianças e a criação de novas narrativas que estejam alinhadas com visões de mundo mais amplas e reais.

Tendo em vista essas perspectivas, com a finalidade de atingir o objetivo específico de relacionar aspectos do Programa “Conta pra Mim” com elementos presentes dos imaginários sociodiscursivos da infância, o primeiro capítulo deste trabalho aborda um breve levantamento da história da infância no Brasil colonial até os dias atuais. Trouxemos teorias em história e filosofia em sua maioria brasileiras, para possibilitar a compreensão da constituição dos imaginários sociodiscursivos de infância.

No segundo capítulo, buscamos contemplar o objetivo específico de identificar e descrever performatividades generificadas. É importante frisar que, neste aspecto, abordaremos questões relacionadas ao processo familiar de educação das crianças. Também discorreremos sobre as performatividades de gênero na infância apontando aspectos disciplinadores que generificam os corpos infantis. Nessa parte, buscamos definir e elucidar os termos performatividade, generificações, cisheteronormatividade e binarismo em diálogo com a reflexão do desenvolvimento da sexualidade infantil.

Já no terceiro capítulo, esboçamos brevemente a análise semiolinguística do discurso, esclarecendo como a usamos para abarcar o *corpus* desta dissertação e como ela nos dá a possibilidade de alcançar o objetivo específico de assimilar a intencionalidade na situação comunicacional entre sujeito emissor e o sujeito destinatário presentes nas obras de literacia pesquisadas, dando a possibilidade de mensurar os prováveis efeitos de sentido.

Em seguida, na quarta parte, abrangemos as obras através da análise semiolinguística do discurso apresentando-as e relacionando-as com todo o levantamento bibliográfico percorrido nos capítulos anteriormente mencionados.

Por fim, na última parte do trabalho, faremos as considerações finais sobre todo o processo de pesquisa apontando sugestões para que haja uma educação menos generificada das crianças e, por conseguinte, traçando reflexões para novas conjunturas literárias educacionais.

1.BREVE HISTÓRICO DA FAMÍLIA E DAS INFÂNCIAS NO BRASIL

Muito se debate atualmente sobre a função da família na educação das crianças, todavia, por vezes, deixa-se de lado a reflexão da concepção familiar construída ao longo dos tempos. Para melhor compreensão da educação das crianças no seio familiar, serão elucidados alguns aspectos históricos sobre a construção social da infância no Brasil, visto que o *corpus* que será analisado é um material destinado à educação das crianças no núcleo familiar por meio de técnicas de “literacia familiar”.

De acordo com a portaria N° 421, de 23 de dezembro de 2020, do Programa Conta Pra Mim, especificamente no inciso III do artigo 3°, a “literacia familiar é um conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores”. Desse modo, a elaboração do material do projeto foi pensada para ser utilizado na educação domiciliar. A fim de contemplar o objetivo específico de relacionar aspectos presentes no “Programa Conta Pra Mim” com expectativas de performatividades binárias de gêneros na infância, será apresentado um breve histórico da educação da infância pela família e pela sociedade colonial em paralelo com a sociedade moderna contemporânea. O recorte histórico fora escolhido com intuito de apreender o sentido empregado de infância/criança nas discursividades que são enunciadas socio-historicamente.

Ariès (1978) esclarece que o significado de infância utilizado no século XXI é decorrente de movimentos históricos que buscaram dar um lugar e/ou uma função social às crianças. No tempo pregresso, as crianças eram consideradas pequenos adultos e vivenciavam situações cotidianas inóspitas pelo fato de não terem maturação psíquica para tal e não terem escuta ativa por partes dos adultos. Tal representação da criança está presente na etimologia da palavra infância que tem origem no latim *infantia*: *infari* = falar, em que, *fan* significa falante e *in*, negação. Com efeito, a palavra faz referência ao indivíduo que não sabe falar.

Conforme Ariès (1978), a criança na Idade Média vivia no anonimato, somente lhes eram prestados os primeiros cuidados iniciais para sobrevivência. Posteriormente,

iriam se inserir na vida adulta experienciando situações cotidianas sem ser pensada a integridade biopsicossocial delas. Dessa maneira, as crianças aprendiam a sobreviver apropriando-se das ações exteriorizadas pelos adultos. Ademais, a família limitava-se a trocas afetivas e comunicações sociais nos meios que não tangiam o interior familiar, na sociedade civil. Em virtude de tal estado de anonimato, a criança não tinha voz nos processos de construções sociais, porém, permeavam discursos que as mantinham nesse lugar invisível.

O psicanalista Oscar Cirino (2001) discorre sobre esse não lugar da criança na sociedade média. Seus trajes eram os de adultos, as representações artísticas da época não tinham a presença forte das crianças, o mundo infantil não existia. A adultização e sexualização das crianças eram encaradas com naturalidade. Marly Amarilha (2000) detalha que não havia nenhuma preocupação com essa fase da vida. A infância era deixada de lado, sendo considerada uma fase transitória, por isso não valia a pena dedicarlhe atenção.

De acordo com a assistente social Maria do Carmo Brant Carvalho (2003), a noção de família é oriunda da civilização grega *famulus*, que simbolizava um “organismo social” regido por um chefe que mantinha sob seu poder filhos, mulher e alguns escravos. Ariès (1978) corrobora na elucidação da construção do sentido de família afirmando que nos calendários, desde o século XIII, somente havia ilustrações de homens camponeses, enquanto as mulheres apareceram nas figuras a partir do século XVI como objetos de amor cortês ou como donas de casa. Já as crianças surgiram em imagens brincando na neve ou imitando os adultos somente após o século XVII (Ariès, 1978).

Ademais, o historiador Fábio Pestana (2010) esclarece que as crianças portuguesas no século XVI tinham a expectativa de vida até 14 anos de idade, porém, mais da metade dos que sobreviviam ao nascer morriam antes de 2 anos. As famílias portuguesas urbanas pobres vendiam seus(suas) filhos(as) à Coroa para trabalharem em navios que estavam em busca das Índias, e as crianças camponesas eram poupadas, pois já trabalhavam na faina agrícola. O recrutamento se estendia às crianças órfãs, urbanas e de famílias pedintes, e essas crianças eram denominadas “grumetes” (Pestana, 2010, p. 13)

Segundo Pestana (2010), mesmo as famílias cientes que os grumetes em sua maioria morriam em situações perturbadoras nas navegações servindo os navios contaminados por doenças, sofrendo violências sexuais, sendo raptados por piratas nas invasões às embarcações, consideravam mais vantajoso alistarem seus filhos, pois as

crianças não tinham muita expectativa de vida fora das embarcações, além de ser uma boca a menos para comer.

Além disso, a Coroa portuguesa raptava crianças judias de suas famílias para tornarem-se grumetes nas embarcações lusitanas, com intuito de ter mais mão de obra e controlar o crescimento da população judaica em Portugal.

Entregues a um cotidiano difícil e cheio de privações, os grumetes viam-se obrigados a abandonar rapidamente o universo infantil para enfrentar a realidade de uma vida adulta. Muitos grumetes eram sodomizados por marujos inescrupulosos – categoria classificada nos documentos, como formada por “criminosos da pior espécie”, tais como “assassinos, incendiários, (e) sediciosos”, cuja pena por “decapitação ou enforcamento” havia sido comutada “pelo serviço marítimo” de evidente superioridade física sobre os meninos. Relatos de viajantes estrangeiros que passaram por Portugal no século XVIII, dão conta de que a pedofilia homoerótica era muito comum, permitindo supor que nas embarcações, ambiente onde, até mesmo os religiosos costumavam tolerar atos considerados dignos de condenação à fogueira, tal prática era extremamente corriqueira (Pestana, 2010, p. 16).

De acordo com Pestana (2010), nesse contexto, os corpos infantis buscavam sobreviver até o solo firme com a esperança de ascensão social na marinha. Pela falta de alimento na embarcação, os oficiais liberavam a pesca de peixes pela tribulação, todavia, como os grumetes eram atribulados de demandas no navio, não lhes restava tempo na busca de mais alimentos e acabavam se alimentando de ratos e baratas. Consequentemente, eram acometidos de doenças infecciosas.

Além disso, havia a presença dos pajens, que eram crianças tratadas com menos severidade que os grumetes por serem da nobreza ou ligadas aos oficiais da marinha e, assim, acabavam tendo autoridade dentro dos navios com relação aos demais tripulantes. Seus afazeres no navio compreendiam servir os oficiais, monitorar os grumetes e aprender os mistérios da navegação; ademais, sua alimentação era mais farta que a das outras crianças não nobres.

Em algumas circunstâncias os oficiais faziam embarcar seus próprios parentes como pajens, sublinhando o prestígio da categoria e a possibilidade de ascensão aos mais altos cargos. As crianças embarcadas por seus próximos tinham a função básica de aprendiz. Exemplo emblemático dessa situação é o caso do mestre da nau Conceição, naufragada em 1555, que embarcara, em sua companhia, “um sobrinho, e dois cunhados seus”. Ao longo da viagem, os familiares funcionaram como aprendizes de seu ofício, no lugar do sota-piloto a quem por direito caberia a função. O mestre os protegeu até o fim, levando-os consigo quando ele e outros oficiais abandonaram o restante dos sobreviventes em terra, fugindo no batel com todos os mantimentos salvos do naufrágio. (Pestana, 2010, p. 18).

Dessa forma, as embarcações seguiam rumo às Índias repletas de crianças em situação lastimosa que em sua maioria não chegavam a pisar em terra firme (Pestana, 2010, p. 15). Porquanto, todos os desgastes vivenciados pelos corpos infantis denotavam o silenciamento das crianças navegantes na busca da sobrevivência que lhes era longínqua.

É necessário observar sobretudo que as crianças de africanos(as) escravizados(as) não eram consideradas preciosas para compra, pois, se a expectativa de vida da criança nobre era pequena, a da criança preta ou pobre praticamente era inexistente (Del Priori, 2010). Como afirmam Góes e Florentino (2018), a taxa de mortalidade das crianças filhas de escravizados representava prejuízo para os senhores e não gerava compaixão das pessoas, pois os escravizados eram considerados indignos de proteção divina e eram tratados como animais.

Em concordância, os historiadores José Roberto Góes e Manolo Florentino (2018) apontam que crianças negras escravizadas, na sua maioria com apenas 1 ano de idade, já eram órfãs por diversos fatores recorrentes, como mortes do pai e mãe e fuga de membros da família. Elas eram, então, doadas para outro senhor ou para seus filhos e não era permitido o registro de crianças por pessoas que não fossem casadas por Deus na igreja com a bênção do padre:

Os pais também sumiam dos inventários porque eram vendidos e legados: uma entre cada quatro famílias era partida quando chegava a hora de dividir os bens do falecido. E fugiam, por certo. Além disso, os avaliadores de escravo só registravam o pai se esse fosse casado, como recomendavam as prescrições da Igreja Católica. (Góes; Florentino, 2018, p. 181).

Ainda segundo Góes e Florentino (2018), os senhores mantinham nas fazendas uma mulher preta presa para que os escravizados homens pudessem "descarregar sua tensão" mantendo relação sexual com ela e, para sanar os prejuízos causados pela morte de bebês escravizados. A escravizada em cativeiro procriava novos escravos para fortalecerem a mão de obra no trabalho.

Segundo a filósofa e historiadora da educação Maria Arilda Inês (2003), no século XVI, Pe. Manoel Nóbrega escreveu para a coroa portuguesa solicitando que enviasse mulheres portuguesas pois na colônia não havia muitas mulheres, por consequência não havia reprodução dos colonizadores ou branqueamento e sim miscigenação com as indígenas e escravas. Na busca de resolução da problemática encontrada pelos padres, Nóbrega em 1552 pedia a custódia das predestinadas órfãs de

Portugal que ao chegarem na colônia seriam dirigidas a um homem, sendo encarregadas de cuidar da família e manter o ciclo de gerações através da reprodução de filhos.

Já na colônia brasileira, na primeira metade do século XVI, os indígenas passaram por um processo de conversão e catequização pela Companhia de Jesus. De acordo com o historiador Rafael Chamboleyron (2010), os jesuítas não tinham o controle de todo processo de ensino nas vilas inicialmente, todavia, foram ganhando espaço tornando-se uma “ordem docente” e, na mesma proporção que a Instituição Apostólica Romana ganhava força, a pedagogia jesuítica se instaurava nos processos de ensino do Brasil colônia.

Nas escolas jesuíticas, o lazer ficava por conta do banho de rio e no “ver correr as argolinhas”. Tradição lusa antiquíssima, essas consistiam em uma forma de “justa” na qual se deixava pender de um poste ou árvore enfeitada, uma argolinha que devia ser tirada pelo cavaleiro em disparada. “Ensinamo-lhes jogos que usam lá os meninos do Reino, conta, entusiasmado, o padre Rui Pereira em 1560. Tomam-nos tão bem e folgam tanto com eles que parece que toda sua vida se criaram nisso”. Brincava-se, também, com miniaturas de arcos e flechas ou com instrumentos para a pesca. Outras brincadeiras: o jogo do beliscão, o de virar bunda-canastra, o jogo do peia-queimada, além de ritmos, cantos, mímicas feitas de trechos declamados e de movimentação aparentemente livre mas repetidora de um desenho invisível e de uma lógica misteriosa e mecânica. (Del Priori, 2010, p.54)

Sob a ótica da historiadora Mary Lucy Del Priori (2010), a educação das crianças na escola jesuítica se dava por meio de cantos, brincadeiras e festejos religiosos, pois os indígenas adoravam os instrumentos. As músicas se repetiam com mensagens de catequização na busca da santidade cristã. Paralelamente, a educação domiciliar das crianças nobres era realizada por suas mães com cartilhas de alfabetização que continham histórias que, através de seu enredo, educavam as crianças para se portarem devidamente na sociedade, ao mesmo tempo em que estabeleciam as funções das crianças e jovens de ambos os sexos. A partir dessas elucidações históricas, é possível perceber o quanto ainda são relevantes, na atualidade, tais prerrogativas educacionais, como será demonstrado através da materialidade investigada destinada pelo Programa "Conta Pra Mim", às famílias. É importante salientar que, neste cenário, as famílias são responsáveis pela alfabetização e letramento das crianças. No entanto, essa responsabilidade é, atualmente, atribuída ao estado.

Del Priori (2010) esclarece que a educação das crianças as adestrava para assumirem posições na sociedade colonial, de tal forma que os ambientes sociais diferenciados posicionavam as crianças dentro das perspectivas das classes sociais que elas ocupavam. Todas as formas de carinho dirigidas às crianças eram encaradas como

"mimos" que poderiam tornar os rebentos frágeis demais, e essa crítica era associada à fraqueza feminina na educação dos rebentos, então, para se ter filhos(as) fortes, a educação precisava ser rígida.

Os castigos físicos foram implementados pelos padres como correção pedagógica de condutas consideradas errôneas; para eles, mesmo que as crianças fossem pequenas, tinham que pagar os seus erros da mesma forma que Deus fazia que os adultos pagassem pelos débitos com uma vida difícil por viverem em pecados. Dessa maneira, os sacerdotes indicavam punições como açoites e chicotadas (Del Priori, 2010).

De acordo com Carlos Sousa e Maria Cavalcante (2016), no ano de 1549 iniciou-se no Brasil a missão educacional jesuítica coordenada pelo padre Manoel da Nóbrega e José Anchieta. Os evangelizadores abriram diversas escolas no país como o Colégio de São Paulo e a Universidade de São Paulo. Além disso, se tornaram referência em eficácia educacional para a época por meio do uso de métodos pautados no *ratio studiorum* (conjunto de regras), com a finalidade de sistematização educacional dos currículos, métodos de ensino, organização das salas de aula e disciplinas, na busca de direcionar a civilização das crianças e jovens educando-as para serem exemplos de cristãos e constituírem uma boa família.

Conforme afirmam Sousa e Cavalcante (2016), a Companhia de Jesus implantou forte projeto de pedagogia de "boas maneiras" que almejava a disseminação da civilidade. Os sujeitos que recebiam as instruções pedagógicas deveriam acatá-las sem questionamentos. Com o intuito de adequar as crianças e os adolescentes às normativas, a educação jesuítica sistematizava regras escolares, morais e culturais. Angeli e Silveira (2016) esclarecem que os sujeitos eram disciplinados com métodos de educação letrada para controlar seus comportamentos. Dessa forma, os métodos de pedagogização dos sujeitos os enquadravam nas funções requeridas socialmente.

O alargamento da noção de civilidade [...]evidencia-se quando a noção vai aos poucos se desarticulando do âmbito essencialmente cortês e adentra outros espaços, tal como a universidade e o mundo das aprendizagens escolares. Consolida-se, por fim, uma finalidade pedagógica dos comportamentos, evidenciada pela sistematização da transformação dos costumes. (Castro; Silveira, 2016, p.26).

A partir do século XVIII, a concepção de infância começa a nascer direcionando o olhar sobre a subjetividade das crianças. O período infantil começa a ter evidência ocupando espaço na sociedade. A doutora em educação Sandra Corazza (2002) enfatiza que, após a teoria da racionalidade de Descartes (1649), que afirma que a infância não

trazia contribuições significativas para a subjetividade e que deveríamos nascer na vida adulta – pois a capacidade racional da criança é pequena –, iniciou-se a perspectiva da dualidade do corpo, especificando características singulares dos sujeitos. Desse modo, a criança passa a ser avaliada por outra ótica levando-se em conta a sua imaturidade racional, considerando as limitações anatômicas cerebrais e corporais.

Nos expostos de Ariès (1978), o autor explica que as divisões de nomenclaturas que são usadas na contemporaneidade – infância, adolescência e juventude – somente surgiram a partir do século XVIII. Período que permeou a reflexão sobre os cuidados necessários para sanar o alto percentual de mortalidade infantil. Todavia, a criança continuou a ser pensada na perspectiva do adulto, com projeções dos anseios dos sujeitos que as cercavam para assumirem eficientemente na adolescência e idade adulta as funções sociais pré-estabelecidas.

De acordo com a historiadora da educação Maria Lucia Aranha (2006), o pedagogo Johann Heinrich Pestalozzi foi contribuinte desse novo olhar, preconizando uma pedagogia intuitiva e afetiva que visava à educação moral e elaborando concepções sobre a natureza humana e seu processo de desenvolvimento da infância à vida adulta. Aranha (2006) acentua que Pestalozzi defendia uma pedagogia pautada no trabalho educacional de desenvolvimento integral das potencialidades da criança, o(a) pedagogo(a) anuía aos(às) educadores(as) a metáfora do jardineiro que cuida e cultiva o jardim deixando fluir seu curso natural, ministrando a instrução sem forçar o(a) educando(a) no processo. Mesmo com novos olhares sobre o período, ainda permanecia a educação disciplinar dos corpos com intuito de extinguir comportamentos sociais considerados inadequados.

Na Idade Moderna, após diversos movimentos que concebiam a infância por novos horizontes, a subjetividade infantil ganha espaço. Vários autores começam a debruçar-se sobre a temática alçando o entendimento dessa fase como base do desenvolvimento humano. Vilmar Pereira e Jacqueline Eichenberger, (2018, p. 211) fomentam que “[o] esforço de cada autor ao definir quem é o *infans* e como deve ser tratado, demonstra a tentativa de compreensão da criança”.

De acordo com Del Priori (2019), no início do século XX, com aumento populacional nas grandes cidades brasileiras, a desigualdade social ficou escancarada e o índice de criminalidade de crianças e menores infratores levou a sociedade à preocupação, pois a infância já vinha sendo considerada a “semente futura”. A fim de extinguirem os crimes, as autoridades responsáveis por auxiliarem na infância ofereceram cuidados aos

infratores, pois acreditavam que as punições e os trabalhos sanariam a problemática e levariam crianças e adolescentes para um “bom caminho”. Por mais que a infância vinha sendo vista como “semente do futuro”, os corpos infantis continuavam a ocupar realidades definidas dentro de sua classe social, como também ainda se entendia que, para a formação da criança, as punições seriam eficazes.

Já no final do século XX, com a constituição do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente, 1991), as penalidades começaram a ser mais fiscalizadas. De acordo com Passeti (2000), mesmo havendo o documento, ainda prevalecem mecanismos de priorização de classes sociais:

A educação para a cidadania defendida pelo ECA, continua subordinada à perspectiva criminalizadora dos antigos códigos de menores, pois a mentalidade jurídica no Brasil, continua predominantemente encarceradora e não surpreende que quase dez anos após a promulgação do ECA, temos que registrar que a história de séculos de punições não se muda só com a lei. Assim sendo, a perspectiva punitiva de internação, permanece presidindo as decisões, desconsiderando os apelos dos reformistas que reivindicam com insistência medidas de semiliberdade e liberdade assistida. (Passeti, 2000, p. 371)

É preciso ressaltar que a influência das normas educacionais jesuíticas reflete até os dias atuais na educação das crianças no Brasil por meio de discursividades que defendem punições, disciplinamentos de comportamentos, tratamentos diferenciados para “meninos” e “meninas” visando à formação “correta” das crianças. Certamente, ao longo dos anos, a família assumiu o papel de educar, instruir e guiar as crianças para a vida adulta. Adicionalmente, herdou prerrogativas basilares de uma educação pautada com punições e disciplinamentos.

Em relação ao tema, Ariès (1978) aponta que a família na Idade Média tinha a função de união econômica, e que a concepção familiar dos dias atuais nasceu na modernidade e vem sofrendo alterações históricas, sociais e culturais, mas é após a Revolução Industrial que a ideia de núcleo familiar ganhou um sentido de afetividade e acolhimento. É nesse contexto que a família acabou se tornando ferramenta de disciplinamento dos corpos infantis, e os discursos que qualificaram os “bons comportamentos” passaram a engendrar as infâncias a lugares sociais comuns delimitados. Aliás, as discursividades sobre comportamentos infantis vêm compondo os imaginários sociodiscursivos dos sujeitos contemporâneos desde essa época. Por isso, é fundamental compreender que as crianças, historicamente, são representadas e apresentadas em posição de submissão e silenciamento de sua voz.

1.1 O DISCIPLINAMENTO DO CORPO INFANTIL

Na visão da assistente social Maria do Carmo Brant (2003), a idealização do núcleo familiar simbolicamente é vista como materialização de afetividade, vínculos saudáveis, amor incondicional. É considerada o primeiro espaço em que o sujeito que se encontra nos primeiros anos de vida será incluso. Todavia, Brant (2003) destaca que as expectativas representam potenciais oportunidades, não constituem certezas. Por certo, a família ocupa lugar de grande expectativa no imaginário dos sujeitos e as qualificações de como deve ser uma família estão regadas de expectativas do imaginário coletivo.

Como observa Del Priori (2019), durante a história, a família no Brasil foi influenciada pela Igreja Católica e pela colonização europeia, de modo que era vista como instituição sagrada e só era legítima por meio de um casamento religioso, além de sua função maior ser a procriação. Os pressupostos educacionais das crianças se pautavam em cartilhas de alfabetização de primeiras letras e bons comportamentos, instruções ministradas pelas mães.

Segundo a socióloga e demógrafa Elza Berquó (1989), a conjuntura familiar durante os séculos no Brasil colônia e império tinha o núcleo familiar regido pelas prerrogativas cristãs de moral e civilidade, comportamentos que eram impostos pela Igreja Católica. Já na modernidade, vislumbram-se alterações nos arranjos familiares devido à saída das mulheres para atividades sociais que antes não ocupavam e o aumento de famílias monoparentais.

Nesse sentido, Brant (2003) enfatiza que é importante entender a família como uma casa que se constrói historicamente, e que é preciso considerar o seu movimento de organização, desorganização, reorganização fortemente ligado a valores socioculturais. As discursividades que circundam a instituição familiar trazem como modelo ideal de família qualificações de valores previstos na educação com prerrogativas religiosas disseminadas no Brasil colônia e império e, dessa maneira, as crianças são educadas dentro de normas estabelecidas por crenças e valores socio-historicamente construídos que objetivam a composição de uma família “perfeita” aos moldes normativos.

Em relação à busca de perfectibilidade da família, o filósofo francês René Schérer (2009) elucida que o interior da família é instituído de forma privada na busca de seu aperfeiçoamento para a expansão na sociedade, sendo o movimento ancorado com objetivo de alcançar o padrão estabelecido pela comunidade que a cerca. Segundo o autor,

nesse complexo familiar, a criança é encarada com necessidades adultas, seus desejos e suas faculdades lúdicas não têm espaço para serem exprimidos com liberdade.

Schérer (2009) afirma que a visão da infância defendida por Rousseau no final do século XIX originou uma utopia pedagógica de que seria possível uma experimentação da criança através da observação. Para Schérer (2009), a criança está emaranhada num processo contínuo de pedagogização pelos adultos de suas ações sociais.

Como apontado por Schérer (2009), a sociedade moderna criou uma máquina do poder que regula utopias sobre a educação dos corpos infantis e, ilusoriamente, os (as) tutores (as) dos rebentos desejam controlar, reprimir, transformar o indivíduo em todas as suas etapas de desenvolvimento. Além disso, a ordem social se organiza para garantir a formação padrão dos sujeitos para desaguarem no mesmo objetivo social.

Vale ressaltar que a escola desenvolve papel semelhante, conforme argumenta Schérer (2002), escolarizando sujeitos dóceis e aptos a funções pré-estabelecidas, gerando comportamentos adotados socialmente quase irreversíveis. Como observa o autor, os responsáveis pela instrução das crianças se colocam na posição de detentores do “saber” direcionando-as no processo de apropriação do mundo. Nesse enredo, a família é sempre chamada a fazer parte da máquina do poder que assegura o êxito em controlar e guiar os corpos para o mesmo objetivo traçado socialmente.

Fica claro que a educação da infância vem se denotando pelo olhar dos adultos que atribuem diferentes formas de controlar, reprimir e educar os corpos infantis para estarem adequados ao meio social. Vale lembrar que essas premissas são semelhantes às regras jesuíticas de formação moral que foram disseminadas no Brasil colônia.

Sem dúvida, é primordial delimitar o percurso histórico que concebe os olhares sobre a infância, pois a concepção é a lente que decodifica o horizonte daquele(a) que a tem. Por certo, a criança transita na sociedade com um corpo permeado de história, histórias, aprendizado, afetividade; linguagens múltiplas que expressam sua identidade diante do todo que lhes é apresentando. A história elabora a identidade dos sujeitos, e os discursos atuam como mensageiros que materializam o passado. A mensagem endereçada por vezes é opaca e retrógrada, o corpo da criança no seu processo de crescimento é abafado, e permanecem, consciente ou inconscientemente, imposições sociais de uma educação opressiva. A historiadora Guacira Louro (2000) problematiza que

[é] fácil concluir que nesses processos de reconhecimento de identidades inscreve-se, ao mesmo tempo, a atribuição de diferenças. Tudo isso implica a instituição de desigualdades, de ordenamentos, de

hierarquias, e está, sem dúvida, estreitamente imbricado com as redes de poder que circulam numa sociedade. O reconhecimento do "outro", daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos, é feito a partir do lugar social que ocupamos. De modo mais amplo, as sociedades realizam esses processos e, então, constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais) e aqueles que ficam fora dela, às suas margens. (Louro, 2000, p. 9)

Ante a citação acima, compreende-se que tudo que foge da normatização deságua nas margens da sociedade. Face à opressão do corpo das crianças na história da sociedade, é detectável uma relação de poder. Tendo em vista essa opressão, Freire (2013, p. 65) afirma: “Quando a educação não é libertadora o sonho do oprimido é ser o opressor”. Possivelmente o(a) educando(a) que tem seu corpo abafado por discursos opressores na infância não aprendeu a ouvir, se expressar, raciocinar de maneira livre.

Sendo assim, para Freire (2013), a atuação dos(as) educadores(as) deve transcender aspectos ideológicos vigentes e vividos, considerados dogmas ditos normais, não contestados. Esses dogmas são disseminados por dispositivos pedagógicos no processo educacional das crianças, sem reflexão crítica, acabando por não respeitar as reais manifestações do desenvolvimento infantil.

Nesse cenário, a família, respaldada pela sociedade, exerce a função de domínio do saber efetivando o poder hierárquico sobre as crianças e, dessa forma, o ciclo de silenciamento se perpetua por séculos e o sujeito infantil é receptor de sistemas de pensamentos sobre si que o disciplinam constantemente. Louro (1997) afirma que a relação de poder estabelecida entre sujeitos produz corpos dóceis e moldáveis às regulações; analogamente, o educador Paulo Freire (2005) pontua a narrativa de que o(a) educador(a) responsável por educar se coloca na posição de detentor de todo saber e, dessa maneira, os sujeitos são educados mecanicamente, como se fossem vasilhas preenchidas. Em decorrência disso, o processo educacional se torna o ato de depositar conhecimento sem ser estimulado o desenvolvimento crítico dos(das) educandos(as).

De acordo com Freire (2005), a educação dos sujeitos oprimidos é definida como um ato de depositar verdades absolutas, o sujeito que educa não se comunica: faz comunicados. Nessa educação, considerada como bancária pelo autor, o saber é uma concessão dos que se qualificam sábios. A educação bancária anula o poder de apropriação do saber pelos sujeitos que são educados nessa lógica, provendo uma postura ingênua e não criativa dos (as) educandos (as) e, conseqüentemente, os sujeitos oprimidos

assumem atitudes fatalistas, religiosas, mágicas ou místicas, que não permitem a superação da visão inautêntica do mundo e de si.

Freire (2005) chama a atenção para o medo que a sociedade tem de que os sujeitos oprimidos quebrem essa lógica opressora desconstruindo a ingenuidade, a visão mítica e religiosa, se voltando para a criticidade libertadora enquanto unidade dialética entre subjetividade e objetividade, a qual gerará uma atuação social educativa consciente e transformadora. Todavia, o sistema dominador fecha constantemente as brechas que iluminam processos de emancipação dos corpos, os dispositivos pedagógicos reguladores negam a possibilidade da liberdade de pensamento crítico.

Assim, o(a) oprimido (a), segundo Freire (2005), não transcende aspectos ideológicos vigentes e vividos, dogmas ditos normais e que não são contestados, e sim, exercidos como significação dos corpos, entretanto, não abarcam as diversidades dos sujeitos, podendo gerar danos no processo de educação. Tendo em vista que no momento de aprendizado, o(a) educando(a) deposita sua confiança no(a) educador(a) e se apropria da sua visão de mundo, ou seja, de das formações discursivas que constituem aquele(a) que educa.

Na visão da linguista Eni de Lourdes Orlandi (2009, p.43), uma formação discursiva “se define como aquilo que em uma formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada – determina o que pode e deve ser dito”. Assim sendo, a construção de sentidos sobre os objetos e sujeitos são elaborados através da seleção de elementos dentro do discurso. Em outras palavras, os sentidos não são inerentes à língua, mas emergem e são moldados pelas formações discursivas. Em geral, os discursos que interpelam os sujeitos que vivem a infância são passados de geração em geração, estabelecendo regras de condutas do que se pode falar ou não, de quais brincadeiras são de meninas e quais são de meninos, quais roupas são destinadas para os meninos e meninas.

Possivelmente, os sujeitos que são educados com essas formações discursivas podem ser “contaminados”, devido a isso consideram “naturais” os regimes de verdades estabelecidos pelas discursividades. Para Freire (2005), a verdade impositiva causa uma “miopia” que distorce a realidade dos fatos, de tal forma que tudo que se vê e é ouvido não é questionado com criticidade pelos sujeitos que estão no processo educacional.

Ainda de acordo com Freire (2005), a aceitação das relações de poder torna os sujeitos meros participantes da expansão econômica, como joguetes no emaranhado de interesses de minorias que lutam em prol da acumulação econômica. Nessa lógica, a

desigualdade e as opressões dos corpos são vistas como ordem natural dos fatos, e não como processo histórico que pode ser desnaturalizado.

Não há como negar que houve mudanças no espaço que o corpo infantil ocupa na sociedade, todavia, percebe-se que, mesmo havendo modificações no “sentimento de infância” durante os séculos, ainda impera um discurso de poder social que persiste no não aprofundamento das problemáticas do período infantil, predominando uma relação de poder impositivo dos adultos para com as crianças. Michel Foucault (2001) discorre assim sobre as relações de poder:

O traço distintivo do poder é que alguns homens possam mais ou menos integralmente determinar a conduta de outros homens – ainda que não de maneira exhaustiva ou coercitiva. [...] O governo dos homens pelos homens – formem eles grupos modestos ou importantes, quer se trate do poder dos homens sobre as mulheres, dos adultos sobre as crianças, de uma classe sobre a outra, ou de uma burocracia sobre uma população – supõe uma determinada forma de racionalidade e não uma violência instrumental. (Foucault, 2001, p. 980)

Pensando no sentido de poder citado pelo autor, compreende-se a pouca autonomia dada para as crianças, gerando distanciamento da *infans* pela sociedade, causando uma mutilação do processo educacional. Com efeito, as relações de poder permanecem transpassando o tempo, repetindo o ciclo, pois aquele(a) que foi oprimido(a) pelos discursos no lugar de filho(a), posteriormente é opressor(a) no lugar de pai/mãe. O sujeito imerso nessa problemática costuma encontrar-se perdido de sua verdade, vivendo, dessa maneira, na alienação do interno e externo do seu ser. Foucault (1987) chama a atenção para esse processo de perda de identidade do sujeito na sociedade ao dizer que a submissão é tamanha que se torna disciplinar:

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma aptidão, uma capacidade que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. (Foucault, 1987, p.19).

Tendo em vista toda a complexidade desse discurso negatório do corpo infantil, começa-se a elucidar o desamparo das crianças na sociedade contemporânea. Os corpos infantis falam de diversas maneiras o que apreendem do mundo, porém não são ouvidos, mas sim silenciados com regimes disciplinares. Muitos dos sujeitos presentes no seio

familiar, por terem sido educados no regime de silenciamento de seu corpo, não desenvolvem, enquanto educadores, um olhar de respeitabilidade perante a infância. Dessa forma, limitam-se à negativa das manifestações infantis, reproduzindo práticas educativas repressoras.

Foucault (1979), ao discorrer sobre formas de poder, esclarece que o saber é controlado por uma infraestrutura social de poder, de modo que o sujeito acessa determinados saberes que estão dispostos dentro das condições que lhes são impostas. Por conseguinte, há um processo social estruturado de dominação dos corpos que acompanha os sujeitos desde a tenra existência, resultando, assim, numa não escuta dos seres e abafando a possibilidade de construção das infâncias pelas crianças.

O poder de discursos predominantes na sociedade impossibilita a concretização da autonomia e a valorização das dinâmicas sociais vivenciadas pelas crianças. Partindo da definição da palavra ‘autonomia’, que significa dirigir sua vida discernindo seus caminhos (Cunha, 2009), pode-se compreender que a criança precisa ter a mediação do(a) educador(a) na aquisição de sua autonomia e compreensão da identidade, tendo assim valorizado o seu dinamismo social. Na visão do educador Jean Piaget (1974), a educação precisa dar possibilidades de desenvolvimento intelectual e moral do sujeito; todavia, os discursos violentos permeiam os ambientes educacionais e são encarados com naturalidade.

O ECA (BRASIL, 1990) assegura o direito à infância a fim de preservar a integridade e desenvolvimento das crianças. Com intuito de diminuição do desamparo infantil, o documento afirma que

[a] criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990, p. 12)

O artigo 3º do estatuto garante o direito da criança ao desenvolvimento físico, moral, espiritual e social, porém, como referido anteriormente, o método educacional das famílias ainda se encontra embasado em concepções que não valorizam o *infans*, concebendo ainda este estado como frágil e sem perspectivas. Como resultado, a educação opressora e excludente não dá oportunidade para o aprender crítico do mundo, pois, onde há o velar, tudo se torna fosco aos olhos do sujeito, que perde o direito do seu

aprender. Por conseguinte, não consegue ter uma apropriação do conhecimento clara e digna para o desenvolvimento crítico nos caminhos de relações sociais históricas.

Os corpos oprimidos são marcados por discursividades que perambulam pela história, qualificações tão profundas que por vezes os sujeitos que as carregam não conseguem compartilhá-las. Guacira Louro (2000) afirma que o corpo frequentemente pertencente a uma comunidade procura se adequar aos critérios de estereótipos, higiênicos e morais, ou seja, se enquadram nas imposições culturais.

As ferramentas de vigilância tonaram-se dispositivos regulatórios tendo como parceria diferentes instâncias sociais como família, escola e religião, todas impondo normas para as manifestações verbais e não verbais das crianças. Para Foucault (1987), os mecanismos de controle se dão pela regulação dos corpos e da linguagem dos corpos que são disciplinados por um método minucioso com o qual a sociedade controla cada ação dos sujeitos.

De acordo com sociólogo Bernstein (1977), o dispositivo pedagógico sobrepõe poder e conhecimento, atua na produção, reprodução e transformação da cultura. Para o autor (Bernstein, 1997, p. XX), “o modo como a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional formal reflete a distribuição de poder e os princípios de controle social”.

Na visão do filósofo italiano Giorgi Agabem (2005), o dispositivo social regulador dos sujeitos tem uma rede que estabelecem em si, simultaneamente, mecanismos linguísticos e não linguísticos, com a finalidade estratégica de efetivar por meio de suas ações efeitos sociais.

Chamarei literalmente de dispositivo 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 seres vivos. 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 sem dar-se conta das consequências que se seguiriam – teve a inconsciência de se deixar capturar (Agabem, 2005, p. 13).

Como também pontua Foucault (2008), o dispositivo exprime três características: heterogênea, sustentada pelas relações de força e poder; a existência pautada numa função estratégica na busca de responder uma urgência; e uma gênese implicada na manipulação das relações de força. Conforme afirma o autor, a relação se

esmiuça intrinsecamente entre saber e poder, o segundo nasce da configuração do primeiro, na luta pela detenção do saber para a força do poder. Corroborando Veyne (2009) dizendo que o dispositivo é ativo e eficaz na sua regulação, produz algo na sociedade, estabelece efeitos, age sobre os sujeitos e a sociedade numa troca de ação e reação. Os efeitos são máquinas enunciativas que produzem formas de “saber fazer” e “saber ver”.

Desse modo, os enunciados que permeiam a infância possivelmente fomentam os lugares que os corpos delas devem ocupar, além de definirem particularidades dos gêneros “femininos” e “masculinos”. Os atos de linguagem estabelecidos pelos sujeitos que fazem parte do dispositivo social que educa as crianças encenam enunciados que conferem um silenciamento das destinatárias ao decidirem quebrar o circuito abafando o lugar do “dizer” das crianças. Dessa forma, o dispositivo regulador social segue constituindo sentidos ligados a discursividades aglutinadas na memória sociodiscursiva que as crianças precisam ser educadas para serem obedientes, dóceis, sujeitos que oprimem suas paixões internas e são exemplos de anjos santificados.

1.2 O ATO DE LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS

Na visão de Charaudeau (2009), o discurso é da ordem de um fenômeno de encenação do ato de linguagem comunicacional, e é no circuito da fala, formado pelo sujeito enunciator (EUe) e pelo sujeito destinatário (TUd), que se realiza a troca linguageira¹ pautada nas práticas sociais, organizando o lugar do “dizer”. De acordo com Charaudeau (2009), o discurso pode ser considerado uma prática de saberes partilhados pela comunidade. Dessa maneira, ao refletir sobre os discursos que circundam as crianças desde a colonização do Brasil, percebe-se uma falha ao considerá-las como submissas e não protagonistas de sua história. Elas são frequentemente vistas como ingênuas. Conforme foi esclarecido anteriormente, as crianças são interpeladas por discursos moralistas e opressivos, que as relegam a um papel secundário em seu próprio desenvolvimento. Isso ocorre porque esse momento é geralmente planejado pelos adultos para atender às demandas que eles consideram necessárias.

¹ O termo *linguageira* se refere à linguagem enquanto prática social, cultural, pessoal em uma dada situação. De acordo com Daniel Almeida (2016), trata-se de uma tradução do francês *langagier* e que significa “aquilo que é próprio da linguagem de forma geral”, e que é bastante empregado no Núcleo de Análise do Discurso da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE/UFMG), com o qual Patrick Charaudeau mantém um constante diálogo.

Conforme aponta Charaudeau (2009), o discurso é embasado por uma construção sócio-histórica de trocas linguageiras, onde também os imaginários sociodiscursivos sobre a infância constroem sua significação. O discurso somente pode ser compreendido através da análise da situação comunicacional. Nessa perspectiva, o ato de linguagem praticado pelos parceiros de fala não se limita à expressão verbal da linguagem, uma vez que ela pode transcender os padrões convencionais da linguística. Como já discutimos sobre o silenciamento do corpo infantil e as formas educacionais regulatórias, será essencial abordarmos um pouco do não-lugar do dizer da criança no ato de linguagem. Com toda certeza, os adultos, ao conduzirem a comunicação com as crianças sob sua tutela, representam elementos presentes do significado sócio-histórico de criança/infância.

Dessa forma, podemos considerar que os imaginários sociodiscursivos da infância estão inseridos nas práticas educacionais e, parafraseando Charaudeau (2017), tais práticas se fundem num elo que busca coerência entre a ordem social e as condutas dos sujeitos, sendo reguladas por aparelhos sociais institucionalizados. Segundo o autor, o sintoma dos imaginários sociodiscursivos é a fala representada, que constrói os universos de pensamento, lugares de instituição de verdades, consolidados através de discursos narrativos e argumentativos que sugerem uma explicação e descrição dos fenômenos do mundo e dos comportamentos dos seres humanos. Charaudeau (2017) elucida que o imaginário sociodiscursivo

[se] constrói, assim, de sistemas de pensamento coerentes a partir de tipos de saber que são investidos, por vezes, de pathos (o saber como afeto), de ethos (o saber como imagem de si) ou de logos (o saber como argumento racional). Logo, os imaginários são engendrados pelos discursos que circulam nos grupos sociais, se organizando em sistemas de pensamento coerentes, criadores de valores, desempenhando o papel de justificação da ação social e se depositando na memória coletiva. (Charaudeau, 2017, p. 579)

Segundo Charaudeau (2009), para que o discurso seja analisado, é necessário avaliar a situação comunicacional da enunciação: “[o] necessário reconhecimento recíproco das restrições da situação pelos parceiros da troca linguageira nos leva a dizer que estes estão ligados por uma espécie de acordo prévio sobre os dados desse quadro de referência” (Charaudeau, 2009, p. 68). Charaudeau (2017) define o “contrato de comunicação” como um acordo simbólico que legitima o ato comunicativo em termos de significado. Esse contrato é essencial para que os participantes de um ato

de linguagem possam se entender minimamente e interagir, construindo o significado, que é o objetivo principal de qualquer ato de comunicação.

Neste corpus, a análise está em torno do contrato de comunicação entre adultos e crianças. Vale lembrar que, durante a estruturação das regras contratuais, por vezes as crianças são silenciadas por quem as tutela. Dessa forma, na balança de estratégias comunicativas, o lado dos tutores pesa mais por terem maior maturidade cognitiva e vivencial.

Além disso, as discursividades que rodeiam os corpos infantis se baseiam num contrato social rígido e inflexível, de modo que a palavra infância por vezes é carregada de valor semântico negativo, atribuindo às crianças características de ingenuidade e falta de autonomia. Dessa forma, o efeito semântico da palavra infância ainda é validado pelo olhar do adulto. Charaudeau (2016) esclarece que

[é] importante ressaltar aqui a diferença entre as noções de "valor" e de "validade". O valor remete a uma semântica às vezes referencial e axiológica que se encontra inscrita nas palavras e em sua utilização social, como seria, por exemplo, a palavra "crime", portadora pelo uso social de um semanticismo de valor negativo. A validade refere-se ao efeito semântico que é produzido em coerência com a situação na qual são empregadas as palavras, cujos parceiros do ato de linguagem são levados em conta. (Charaudeau, 2016, p. 5)

Os discursos educacionais infantis estão esquematizados por um sistema de pensamentos envoltos por verdades absolutas sobre o corpo infantil, sendo justificadas com argumentações pautadas em narrativas construídas pela visão adulta do que é o ideal para as crianças. As punições severas que os corpos infantis sofrem ao infringirem normas regulatórias deixam evidente a dificuldade de compreensão da voz infantil, quando se manifesta.

As discursividades na infância são como ferramentas de disciplinamento dos corpos infantis, o que reforça paradigmas que impedem as crianças de ocuparem o protagonismo do seu estágio. Pensar-se no processo de silenciamento da infância é lembrar a decadência infantojuvenil percorrida pelos séculos. É inegável que aqueles(as) que recebem os significados do ser criança na infância enquanto adultos podem trazer concepções equivocadas, regadas de feridas não expressadas. É possível observar que o corpo infantil sempre fora vigiado, controlado e punido durante a construção social da infância. No dia a dia, quando as famílias educam as crianças, usam a estratégia de validade de seus comandos educacionais, através de um contrato social que estabelece regularidades comunicacionais consideradas importantes socialmente para a educação dos rebentos.

Para demonstrar a validade de seus argumentos, no ato de linguagem, os(as) educadoras(as) lançam mão da estratégia discursiva de *fazer crer* para fundamentar suas ações educativas. De acordo com Charaudeau (2004), essa manobra discursiva expressada pelo locutor/educadores(as) visa provar que sua tese argumentativa é válida, influenciando o interlocutor (crianças) a crerem na sua argumentação.

Segundo Charaudeau (2016), nos jogos de encenação social de papéis estabelecidos, há uma problemática de influência, considerando que o discurso é atravessado por discursividades presentes nas memórias sociodiscursivas, sendo elas influenciadoras das ações dos sujeitos no ato de linguagem.

A razão argumentativa, considerada do ponto de vista de uma problemática da influência, não reside somente na força do argumento (existe um argumento incomparável?) nem na força única das ideias (o que é uma ideia forte?). Se fosse o caso, seria possível saber antecipadamente o que é um raciocínio incomparável e todo mundo usaria o mesmo modelo, ou o que é uma ideia forte e todo mundo teria esse recurso. Um mesmo argumento pode servir a ideias opostas, uma mesma ideia pode se inserir em raciocínios diferentes. Pode-se concluir que nenhum argumento, nenhuma ideia, tem força em si mesma (Charaudeau, 2016, p. 5)

Diante dessa estratégia discursiva, é possível notar que, em geral, as argumentações apresentadas pelos adultos são baseadas em crenças familiares, escolares, religiosas que direcionam a infância de forma coercitiva para a contensão de seus corpos, da sua voz e da sua autenticidade. As regras sociais de brincadeiras e manifestações corporais são comumente conhecidas por enunciados como, por exemplo, “menino não brinca de boneca”; “toda menina deve se sentar como uma princesa”; “meninos não podem chorar, devem ser fortes”; “meninas são frágeis”. Geralmente, todas essas afirmações são validadas como mediações educativas, e as famílias as aplicam na educação de seus filhos(as), uma vez que é legitimada socialmente como uma instituição de autoridade.

Como apontam Charaudeau e Maingueneau (2014), a legitimidade é formada pela posição de autoridade que o sujeito ocupa no ato de linguagem. No cenário educativo em que propomos a reflexão crítica, ação de linguagem é guiada pela intenção comunicativa dos educadores(as), uma vez que, em sua maioria, estão inscritos no lugar do “dizer” (conduzem o ato de linguagem com as crianças). Como já foi mencionado anteriormente, há uma projeção de expectativas com relação ao desenvolvimento do sujeito que atravessa a infância. Dessa forma, as crianças podem perder a oportunidade

de aprender que na sociedade existem diversas formas de atuação como sujeitos sociais, caminhos que permitem a constituição de uma subjetividade mais autêntica.

Apesar de estarem em fase de maturidade cognitiva, as crianças são capazes de tomar suas próprias decisões construindo e produzindo significados do mundo por meio da linguagem. Agamben (2005) esclarece que a linguagem na infância é o lugar que o sujeito problematiza sua experiência e se constitui, “expulsando” a experiência pela palavra. Sendo assim, as crianças, ao longo do seu desenvolvimento, não devem ocupar o espaço da não validade da sua fala, uma vez que a constituição da subjetividade infantil está fundamentada em trocas linguageiras que legitimam as suas experiências através da escuta afetiva. Contudo, se apenas a comunicação do adulto for validada e legitimada, a criança continuará a não assumir o papel de protagonismo na infância, permanecerá relegada a expectativas sociais. Enquanto a criança não ocupar o lugar do “dizer” no ato de linguagem, as suas experiências e problematizações não serão respeitadas.

Ao examinar a infância constantemente silenciada, é possível notar que a ideia religiosa difundida no Brasil de que o corpo precisa ser purificado de pecados através de práticas educativas opressoras permanece atuante no trato da infância até os dias atuais. O psicanalista Paulo Cecarelli (2011) explica que o significado do corpo construído pelo ocidente é recente, visto como criação de Deus sendo intocável, inquestionável e inescrutável, uma vez que a visão médica e religiosa os qualificou assim. De acordo com o autor, na transição de concepção religiosa do corpo para a concepção cartesiana, ele se tornou uma máquina com “pedagogia corporal”, passando a ser controlado detalhadamente em seus gestos, na sua educação e na sua socialização.

Cecarelli (2011) destaca que, ao longo do século XIX, irrompem os primeiros projetos de dimensão imaginária do corpo. O autor elucida que, para se analisar o corpo, é necessário levar em consideração a cultura em que esse corpo está inscrito, pois ela lhe confere significados, “o constrói e o reconstrói, o decora e o desvela. Mas, também, o destrói, o deforma e o mutila” (Cecarelli, 2011, p. 6). Portanto, as formas do trato do corpo estão estritamente ligadas às normas e valores da dinâmica sócio-histórica.

Após esse breve levantamento da história social da infância no Brasil, há de se considerar que os discursos presentes na colonização dos povos que constituíram o país reverberam até os dias atuais nas regras que moldam os corpos dos sujeitos: nas famílias e nas funções sociais. Para melhor compreensão dos processos de generificações, é deveras importante ter claro que a família é um dispositivo do aparelho social de efetivação da generificação, por meio da educação do sexo e da sexualidade da criança,

com intuito de enquadrá-las em papéis sociais que são estabelecidos socio-historicamente, como apresentado nos dados anteriormente.

Certamente, durante os séculos, as meninas e os meninos sempre ocuparam funções específicas e distintas, reguladas pelos aparelhos institucionais da família, escola e religião. As meninas são formadas com uma educação passiva/introspectiva para cuidarem do lar, procriar e servir docilmente seus maridos ou patrões; os meninos ainda são formados com uma educação para ações expansivas/extrovertidas, para administrar propriedades ou serem mão de obra ativa para o mercado. Os corpos infantis são educados conforme seu sexo orgânico para atuarem dentro do papel social que os é atribuído.

Diante do exposto, pode-se compreender que o corpo é constituído de sentidos que o interpelam e o engendram de forma severa e punitiva, visando a civilização corporal em todos os espaços sociais (Castro; Silveira, 2016). Conforme mencionado anteriormente, a família, enquanto primeira educadora dos corpos infantis – e, geralmente, também enquanto instituição do aparelho regulador – adentra as crianças para serem civilizadas dentro das normas sociais desejáveis.

O corpo da criança foi subjugado a processos de opressão, sua formação sempre foi voltada para assumir papéis sociais específicos para a efetivação de projetos de vida desejados por aqueles(as) que as cercam. Ainda hoje, quando a voz da criança ecoa é considerada sem legitimidade por ser vista como precoce e sem maturidade. Na visão da antropóloga infantil Clarice Cohn (2009), há a necessidade de soltar as amarras que preconcebem as imagens das crianças para adentrar seu universo, alçando compreender seu ponto de vista e o que desejam apreender do mundo.

A desnaturalização de tudo que é posto como normatizações para o corpo infantil precisa ser revista, o passado histórico tem que ser estudado criticamente para não serem mantidas repetições de atitudes violentas sobre o corpo infantil. E com o desejo de aprofundamento nas generificações do sexo e da sexualidade das crianças, no próximo capítulo serão abordadas mais detalhadamente as performatividades dos gêneros que são impostas ao corpo infantil.

2. OS IMAGINÁRIOS SOCIODISCURSIVOS GENERIFICADOS DO CORPO INFANTIL

Muito se tem discutido, recentemente, acerca de imposições de identidades, especialmente as de sexualidade e gênero, na primeira infância antes mesmo de as crianças serem concebidas por suas famílias, e tais engendramentos as posicionam em funções pré-estabelecidas socio-historicamente. No período de socialização, o corpo infantil é emaranhado por formações discursivas que fomentam regras de performatividades que as crianças são influenciadas a reproduzirem. Charaudeau (2005) tece contribuições ao apontar que a socialização se dá na troca de si com o outro estabelecendo elo social, e a linguagem é a estruturação desse circuito de troca.

De acordo com Butler (2017), a performatividade de gênero é legitimada pela reencenação, produção e reprodução de práticas sociais constituídas por um conjunto de significados pré-estabelecidos ritualizados mecanicamente como propriedades naturais da “condição humana”. A performatividade é materializada através dos corpos que transitam na sociedade por meio de repetição constante no desenvolvimento humano; desse modo, o corpo é regulado e disciplinado para atingir a “melhor” performatividade do gênero que engendra “macho/ masculino” ou “fêmea/feminino”, pois, do contrário, é considerado uma aberração, perdendo assim sua legitimidade instituída pelos dispositivos generificadores.

Ainda segundo Butler (2017), gênero não é um condicionamento biológico, mas sim performatividades acionais do que é ser “menina/mulher” e “menino/homem”, sendo a performatividade todo jogo de encenação generificado que condiciona o sujeito a uma característica binária estabelecida socialmente. Para a autora, o processo de generificação é estruturado pela linguagem, designando o local que cada corpo ocupa dentro da sociedade. Em consonância, Charaudeau (2017) esclarece que é por meio da linguagem que apreendemos do mundo a sua realidade prática para significá-lo. Quando o sujeito enuncia seu mundo, significado por meio do seu discurso, materializa valores sociais pré-estabelecidos. Todavia, sempre há possibilidades desses valores serem contestados por meio da subjetividade dos sujeitos.

O corpo é, nesse sentido, “uma situação” e, por isso, é construído a partir de significados culturais que almejam determinar o gênero conforme o sexo biológico, sendo assim, não pode ser encarado como roteiro definido dos sujeitos. Todavia, parte das ciências da saúde, muitas famílias, escolas e religiões ainda consideram o sexo biológico

como fator determinante, prevalecendo assim a educação generificada dos corpos. Com efeito, dentro das comunidades linguageiras os sujeitos são marcados por códigos que lhes sugerem um lugar comum que devem ocupar: “feminino” ou “masculino”.

Ao enunciar o mundo significado, o sujeito exprime uma construção coletiva e não individual de elementos que qualificam e o posiciona em identidades sociais. Charaudeau (2005) elucida que não há escolhas que sejam individuais, pois, quando os sujeitos discursam, o efeito é no nível coletivo, logo, ao determinar ações generificadas a um sujeito, se reafirma numa estrutura sócio-histórica normativa que, por meio da linguagem, marca corpos com elementos binários.

Levando em consideração que o sujeito se constitui por meio da linguagem, é importante esclarecer que a legitimação das performatividades ocorre inicialmente na infância. Este processo de educação binária dos corpos visa fomentar um roteiro que converge com o sexo biológico do sujeito. Para uma melhor compreensão da raiz dessa naturalização de expectativas da infância, daremos início à conceituação de imaginários sociodiscursivos.

Na perspectiva de Charaudeau (2017), o imaginário sociodiscursivo atribui valores positivos e negativos para representações sociais buscando ressonância entre ordem social e condutas, edificando assim o elo com os aparelhos de regulação social. Nesse sentido, o imaginário sociodiscursivo é de dimensão variável, sendo ao mesmo tempo social e pessoal. O primeiro contém construções simbólicas do vivido coletivamente na história da comunidade a que o sujeito é pertencente, já o segundo é a memória social constituída pelo significado íntimo das experiências vividas pelo sujeito. O autor afirma que o sintoma do imaginário é a fala, pois permite aos sujeitos significarem o mundo:

Enfim, esse imaginário pode ser qualificado de sociodiscursivo na medida em que se cria a hipótese de que o sintoma de um imaginário é a fala. De fato, ele resulta da atividade de representação que constrói os universos de pensamento, lugares de instituição de verdades, e essa construção se faz por meio da sedimentação de discursos narrativos e argumentativos, propondo uma descrição e uma explicação dos fenômenos do mundo e dos comportamentos humanos. (Charaudeau, 2017, p. 579).

Segundo Charaudeau (2017), é por meio dos imaginários sociodiscursivos que os sujeitos apreendem o mundo construindo suas significações dos objetos, interpretam os fenômenos e suas produções e compreendem as relações humanas transformando a realidade em real significativa. Como resultado, obtém-se um processo de simbolização

do mundo afetivo-emocional que percorre a intersubjetividade dos laços sociais, de tal forma que esse movimento alimenta a memória coletiva. Dessa maneira, o imaginário sociodiscursivo contempla a função de criação de valores e de justificação de ações.

A memória sociodiscursiva é uma das ferramentas da linguagem para categorizar e posicionar os sujeitos no mundo e para que os corpos sejam construídos socio-historicamente pelas formações discursivas. Charaudeau (2005) afirma que os sujeitos são compostos pelo olhar do outro que define vestimentas, sexo, andar, linguagem, posturas, ou seja, elementos que determinam qual espaço social eles devem ocupar.

Além disso, Charaudeau (2001) esclarece que o sujeito utiliza em seu enunciado as estruturas ficcionais do constructo de teatro no jogo de relações discursivas, contendo situação de representação de cena (enunciativa), personagens, gêneros e enredos dramáticos. No arranjo da peça teatral, o sujeito esboça sua verdade enquanto locutor a significar o mundo, e a plateia (destinatários) recebe a mensagem que lhe é endereçada. Dessa forma, o mesmo personagem pode exclamar distintas discursividades, levando em conta a assimetria daquilo que se diz (enunciado) e o lugar que o sujeito discursa (enunciativo). O discurso pode ser direto ou indireto, explícito ou implícito, pode apresentar ambiguidade, e é caracterizado, portanto, pela sua heterogeneidade.

A relação do sujeito com o discurso sempre é atravessada pelo contexto do enunciado que precede o enunciativo. O personagem está alicerçado no ato de linguagem contendo traços de intersubjetividade e subjetividade enunciativa. O locutor da enunciação se define em relações múltiplas e o interlocutor se atém aos sentidos materializados no discurso.

Em virtude dessa troca discursiva, os corpos constituem sua identidade interpelados por normativas sócio-históricas, a performatividade se dá desde a tenra idade num processo de repetição performática. Assim, o sistema binário significa o que é ser “mulher” e o que é ser “homem” ao mesmo tempo em que generifica corpos através de estratégias discursivas naturalizadas socialmente. As formações discursivas impostas a essas crianças são nutridas de contradições, todavia, iniciam a educação generificada do seu corpo.

Charaudeau (2004) constata que o significado dos enunciados não se esgota em si mesmo e só podem ser compreendidos quando se leva em conta o “outro lugar” de enunciação daquele que enuncia, ou seja, as condições estabelecidas no ato de linguagem.

Na situação comunicacional, o sujeito do discurso se posiciona no ponto central de produção e interpretação do ato de fala, gerando assim a comunicação.

Relata Charaudeau (2004) que a situação de comunicação estrutura os jogos de expectativas das trocas languageiras, nos quais o locutor se coloca em papéis predeterminados na organização do imaginário sociodiscursivo. Assim, na comunicação, o sujeito se inscreve em identidades sociais impostas pelas condições situacionais do ato languageiro. Nesse sentido, para se analisar discursos sobre a generificação infantil, é de grande importância interpretar a identidade social do locutor e o que o autoriza a se inscrever nessa identidade social.

Para Charaudeau (2017), o ato de comunicação sobredetermina as identidades sociais dos envolvidos na situação de comunicação. O interlocutor que recebe o ato de fala se encarrega de interpretar a mensagem, buscando efeitos de sentidos na enunciação opaca do locutor. Vale ressaltar que os efeitos visados e efeitos de sentidos não se condizem sempre.

Os efeitos de sentidos estabelecidos pelas estruturas comunicacionais da sociedade interpelam os sujeitos que atravessam a infância produzindo corpos domesticados; dessa forma, as relações estabelecidas pelos tutores com as crianças no seio familiar assumem a função institucionalizada de educação normatizadora dos seus rebentos. Segundo o analista do discurso Cleudemar Fernandes (2012), o sujeito não é um ser autônomo que decide livremente suas ações e identidade, mas sim um ser influenciado pelas relações, sendo rodeado por práticas discursivas, valores e formas subjetivas consideradas essenciais pela cultura em que está inserido.

Nesse jogo de relação de influência, os combinados sociais estabelecidos para a manutenção das trocas languageiras regulam a intencionalidade, fundamentando assim as ações dos sujeitos. De acordo com Patrick Charaudeau (2001), as ações relacionadas à linguagem são realizadas dentro de um modelo específico de relação contratual na qual os sujeitos estão implicitamente cientes. Esse acordo é concebido por três elementos fundamentais, e cada um deles desempenha um papel na construção de sentido do ato de linguagem. O primeiro elemento é o **comunicacional**, que abrange aspectos técnicos da comunicação, ou seja, como ela foi transmitida, por qual canal de comunicação, o estilo de codificação e a forma que a mensagem é estruturada; o segundo elemento engloba a esfera **psicossocial** do sujeito enunciador onde se encontra a estrutura social, psicológica, crenças e valores embutidas na enunciação do locutor; já o terceiro elemento é o **intencional** que se relaciona às circunstâncias em que se efetiva o ato de comunicação.

Dessa forma, na relação estabelecida entre família e criança, os elementos contratuais que balizam essa troca referem-se ao sentindo que o(a) mediador(a) do saber se coloca diante do processo de manifestação infantil. Dessa forma, a educação se embasa na intencionalidade que deflui das circunstâncias comunicacionais.

Pela observação dos aspectos mencionados das formações discursivas, pode-se verificar que os sujeitos socio-históricos são interpelados por discursos que embasam seu processo de constituição de identidade, gênero e sexualidade. O padrão binário de organização da educação de corpos acaba por impor à criança funções sociais presentes no imaginário generificado e, dessa maneira, o sistema regulatório que as educa determina os comportamentos, exigindo funções sociais enquadradas em identidades de gênero fêmea/feminino/menina e macho/masculino/menino. É inquestionável que geralmente as famílias buscam reafirmar o sexo biológico de suas crianças como determinante para funções sociais que elas deverão assumir, e certamente o fundo dessa decisão aponta para a visão generificada da construção social da imagem da criança e da família.

Como já foi observado, as funções sociais atribuídas a “mulheres” e “homens” são distintas. Historicamente, a educação das mulheres quase sempre esteve voltada para os cuidados do lar e a maternidade, enquanto a dos homens visava torná-los provedores do lar. É importante salientar que existem similaridades e diferenças na educação de mulheres e homens quando se leva em consideração o contexto. Mesmo havendo políticas sociais destinadas à promoção da igualdade, há incipiências e contradição inerente à sociedade capitalista. É necessário que haja estratégias que possam gerar e reproduzir padrões socioeconômicos e de acesso a direitos equiparados. Certamente, na educação das crianças, há o reflexo desses posicionamentos sociais. Ao direcionar o olhar para a educação, que define diferentes espaços para “meninos” e “meninas”, fica claro o quanto as funções sociais e de gênero são extremamente demarcadas desde a infância.

Rodrigo Borba (2015), citando Butler, elucida que o gênero são recursos semióticos presentes na língua, no modo de falar, nas roupas escolhidas, assim sendo um conjunto de atos persistentes que reafirmam o sexo biológico e o gênero social que a sociedade atribui aos sujeitos no momento de nascimento. Desse modo, as crianças, quando são educadas, vão adquirindo atos generificados e os reproduzindo conforme se desenvolvem. Os elementos semióticos presentes na constituição da subjetividade infantil, quase sempre, apresentam divisões binárias.

Esclarece Charaudeau (2008) que os elementos semióticos fazem parte da construção linguística, atribuem significados por meio de formas-sentidos empregados

pelos sujeitos no ato de linguagem. Tendo em vista, que os componentes semiolinguísticos podem ser, dentre outros, imagens, palavras e textos, no arranjo da educação infantil, geralmente, se encontram elementos semiolinguísticos generificados, ou seja, que definem o que é de “menino” e o que é de “menina”.

Sobre a distribuição espacial para regulação da educação das crianças, acrescenta a pedagoga Andrea Moruzzi (2012) que a organização dos espaços disciplinares que os corpos são educados exprimem elementos que caracterizam as posições que os sujeitos devem ocupar dentro da comunidade, classe e/ou grupo a que são destinados socialmente. Além disso, o espaço torna-se analítico a fim de conhecer e dominar os sujeitos e, assim como as práticas são focadas para evitar dispersão, aglomerações, displicências, o tempo precisa ser marcado e a utilidade dos corpos definida.

Como ainda aponta Moruzzi (2012), os movimentos históricos que constituem a concepção de infância precisam considerar a articulação em torno do corpo infantil por meio de dispositivos que interagem juntos impondo nas relações de força o poder que disciplina as corporeidades, gerando assim uma distribuição espacial dos corpos do sexo biológico feminino e masculino dentro das instituições que compõem os dispositivos regulatórios família, escola, religião, entre outros.

Para possibilitar uma melhor reflexão sobre a influência dos adultos no processo educacional das crianças, serão citadas algumas referências usuais na área da pedagogia e psicologia infantil a fim de contribuir para a compreensão do desenvolvimento cognitivo e da linguagem das crianças. Vale ressaltar que não foram encontrados textos relacionados à infância escritos pelo teórico que embasa essa pesquisa, Patrick Charaudeau.

2.1 O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS: DO COGNITIVO AO SOCIODISCURSIVO

Sobre a maturidade cognitiva das crianças, o biólogo Jean Piaget (1974), ao fundar a teoria do desenvolvimento cognitivo, apresenta quatro fases cognitivas das crianças como base para a compreensão do desdobramento do pensamento infantil. Na primeira etapa, segundo o autor, o recém-nascido até os 2 anos está no estágio sensório-motor se apropriando do mundo através dos sentidos e ações motoras. Nesse período, as crianças exploram o meio externo aprendendo a controlar suas habilidades motoras e sensoriais buscando entender o mundo até que, no final do estágio, já tenham adquirido a noção de objeto permanente, ou seja, os objetos/pessoas que usualmente fazem parte da sua vida fixam-se como referência na sua tela mental.

Na segunda fase, a criança de 2 a 7 anos está no estágio pré-operacional, momento em que utilizam símbolos para representar objetos e ideias durante suas brincadeiras e na comunicação com os sujeitos que as cercam, assim como também apresentam resistência para compreenderem perspectivas de outras pessoas e não conseguem assimilar conceitos abstratos como massa e volume (Piaget, 1974).

Na terceira etapa, esclarece Piaget (1974), as crianças de 7 a 12 anos estão no estágio operacional concreto, conseguindo assim compreender conceitos abstratos como massa e volume, além de se descentralizarem do seu ego para compreender outras perspectivas, embora ainda tenham dificuldade no entendimento do que é justiça e liberdade.

Já na última fase, Piaget (1974) categoriza como o estágio das operações formais, no qual as crianças acima de 12 anos conseguem apresentar pensamentos hipotéticos e abstratos, resolvem problemas complexos e já assimilam conceitos de justiça, moralidade e política.

Por certo, as fases do desenvolvimento cognitivo não se desencadeiam de maneira rígida: os sujeitos, na verdade, transitam dentro dos estágios conforme o meio social, já que as fases são desenvolvidas cognitivamente por meio dos estímulos que lhes são apresentados. Acrescenta-se a isso a reflexão acerca do saber que é entregue para as crianças em todos os estágios de desenvolvimento cognitivo, ou melhor, somente lhes é apresentado o saber que está no poder dos sujeitos que as educam; dessa forma, a criança inicialmente não consegue assimilar de maneira autônoma o conhecimento do mundo que lhe é transmitido.

Vale lembrar que nos três primeiros estágios as crianças não têm compreensão crítica dos estímulos externos, mas é de suma importância ressaltar que, durante a apreensão do que lhes é ensinado, as crianças apresentam uma assimilação estruturada por uma linguagem própria. Ao serem ouvidas por seus(suas) educadores(as), seus corpos externam sentidos outros iniciais sobre o mundo. Todavia, como já foi exposto no primeiro capítulo, a infância no Brasil carrega feridas arraigadas de opressão na sua concepção que enquadram as crianças em perspectivas sócio-históricas culturais.

Dessa forma, os dispositivos pedagógicos disciplinadores educam as crianças constantemente através dos discursos por meio dos saberes e, como dito anteriormente, a criança de 0 a 7 anos está mais receptiva ao que o mundo lhe entrega de saberes, já que não consegue selecionar, por falta de maturidade cognitiva, quais ferramentas educativas desejam ter nos seus laços sociais. Certamente, a educação opressora inibe as crianças de expandirem seus desejos conforme desenvolvem a capacidade de percepção crítica dos processos educacionais que estão inseridas, assim como são silenciadas disciplinarmente como estratégias discursivas dentro da relação educativa.

Para que haja a compreensão das situações comunicacionais que costumam embasar a educação das crianças, é de suma importância considerar a influência que os adultos detêm sob o desenvolvimento tenro. Sendo a educação das crianças regida pela comunicação, na visão de Charaudeau (2008), a lógica comunicacional é composta por um conjunto de regras que estipulam o que deve ser dito, onde se pode dizer e se é permitido falar. Geralmente, essas normas regulam as trocas comunicacionais do dia a dia, entre os parceiros de fala. Tendo como base essa dinâmica, é possível refletir as trocas comunicacionais que incutem a educação das crianças, considerando que o silenciamento histórico do corpo infantil aloca as crianças no lugar do não dizer dentro do contrato comunicacional.

Analisando a influência dos adultos sobre as crianças, um dos aspectos fundamentais da educação infantil no ambiente familiar reside no fato de que o processo de assimilação do conhecimento do mundo pelas crianças é filtrado pelos adultos que as orientam. Como resultado, todas as informações previamente adquiridas pela humanidade estão sob a supervisão dos sujeitos que estão encarregados de educar a infância, sendo incumbência dos educandos, que ainda não atingiram a maturidade, receberem as orientações elencadas por seus educadores.

Dentro dessa perspectiva, no contrato comunicacional estabelecido entre família e filhos o contexto psicossocial influencia as ações educacionais que se apresentam com

formas-sentidos por vezes generificados. O sujeito enunciador (família), ao estruturar suas normas familiares, acaba por reproduzir discursividades contidas na constituição da sua subjetividade. Tendo em vista que a subjetividade dos sujeitos é uma construção social que é influenciada por regras culturais baseadas em crenças e/ou saberes contidas na comunidade da qual o sujeito faz parte, o sujeito, durante o desenvolvimento da sua subjetividade, integra características coletivas e particulares. Dessa maneira, quando a família elenca as regras educacionais de seus filhos, as infla de perspectivas psicossociais já presentes na sua formação subjetiva de cada componente familiar.

Como todo contrato comunicacional, a criança está imersa em saberes de crença, conhecimentos e informações que estão presentes em seu desenvolvimento cognitivo. O contrato comunicacional estabelecido entre as famílias e as crianças é regado de intencionalidade, visto que, no caso ilustrado, há projeção de expectativas dos adultos e planejamento nas esferas materiais, profissionais e afetivas. Todavia, por haver uma intencionalidade social de papéis que as crianças devem exercer, elas sofrem influência constante de seus educadores para se tornarem aquilo que é esperado.

O princípio de influência, segundo Charaudeau (2008), é o que baliza o ato de linguagem, pois todo sujeito visa atingir seu interlocutor ao emitir uma mensagem a seu destinatário. Como o ato de linguagem é estabelecido por regras, o locutor decide se irá ou não participar desse contrato comunicacional. A intencionalidade dos sujeitos direciona o teor das mensagens que são emitidas. No contexto criança-família, o domínio das escolhas das regras geralmente está nas mãos dos adultos, sendo as normas movidas pela intencionalidade providas de expectativas, sendo essas advindas do imaginário sociodiscursivo de infância. Dessa forma, inicia-se a generificação das crianças por meio das trocas comunicações.

Na próxima sessão iremos explicar brevemente como ocorre a generificação do corpo infantil no ponto de vista da Teoria Queer com objetivo de refletir sobre a imposição às crianças, por parte dos adultos, da performatividade de gênero e sexualidade.

2.2 PERFORMATIVIDADE DE GÊNERO NA INFÂNCIA

Por certo, a infância, enquanto início da vida em sociedade, carrega grande expectativa pelo fato de as crianças serem consideradas o futuro das comunidades em que são inscritas. Nesse sentido, com base nos argumentos apresentados pelos(as) autores(as) anteriores, pode-se considerar que o corpo infantil dificilmente subverte o sistema disciplinador; pelo contrário, ele é sujeitado de forma punitiva e cruel às normatizações cisheterossexuais que se posicionam de forma covarde subjugando a infância e contendo a manifestação livre e autêntica da construção da subjetividade infantil, com o intuito de atingir o êxito das expectativas desejadas.

O padrão cisheteronormativo de organização social acaba por subjetivar as crianças a uma função social, o sistema regulatório influencia os comportamentos das crianças visando enquadrá-las em identidades de gênero fêmea/feminino/menina e macho/masculino/menino. Araújo (2001) esclarece que os sujeitos têm a ilusão de liberdade de seus corpos, mas o humano é constituído de história traçada por hábitos culturais considerados “naturais”. A performatividade do sujeito é uma constante nessa divisão binária encarada como determinação da natureza, marcando/demarcando os corpos com um disciplinamento normativo. Conforme esclarece Butler (2010):

Se a verdade interna do gênero é uma fabricação, e se o gênero verdadeiro é uma fantasia instituída e inscrita sobre a superfície dos corpos, então parece que os gêneros não podem ser nem verdadeiros nem falsos, mas somente produzidos como efeitos de verdade de um discurso sobre a identidade primária e estável. (Butler, 2010, p. 195).

Butler está profundamente enraizada na teoria queer e nos movimentos políticos que, a partir do final dos anos 1980, especialmente nos Estados Unidos, se esforçaram para reinterpretar o termo. De acordo com a professora Sara Salih (2012), o termo "*queer*", originalmente usado de forma pejorativa, passou por uma redefinição radical, resistindo a interpretações simplistas. Sua nova conotação positiva e alternativa foi construída no contexto das lutas dos movimentos gay, lésbico e feminista nos EUA, além das reflexões de grupos acadêmicos relacionados. Esse cenário abarca as crises internas desses movimentos, pautadas na política de identidade, a adesão ao pós-estruturalismo por parte de intelectuais feministas, gays e lésbicas, e a disseminação do HIV na década de 1980. Essa combinação complexa gerou críticas contundentes à ideia de identidades

de gênero e sexo tradicionais, resultando na criação de uma categoria mais inclusiva, flexível e consciente das práticas e grupos anteriormente marginalizados.

Dessa forma, os sujeitos que adotam a identidade *queer* não se limitam apenas a uma performatividade ou a normativas de gênero; em outras palavras, suas identidades são fluidas. Tendo em vista essa perspectiva, durante a análise deste corpus, serão verificadas, nas obras de poesias escolhidas, aspectos dessas identidades de sexo e gênero não padrões. Como por exemplo, a forma como as personagens estão alocadas na cena enunciativa, suas vestimentas, e as qualificações que são denotadas a cada personagem no enredo da história.

De acordo com Butler (2010) e Louro (1997), a identidade de gênero tradicionalmente se refere à autoidentificação de uma pessoa como homem ou mulher, geralmente formada na infância e influenciada por diversos fatores culturais e sociais. Entretanto, essa visão binária tem sido questionada por aqueles que se identificam como não-binários, agêneros ou de gênero fluido.

O sexo biológico é determinado geneticamente no momento da concepção e geralmente classificado como masculino ou feminino. Historicamente, acreditava-se que o sexo biológico determinava o gênero de uma pessoa. Contudo, essa perspectiva tem sido desafiada, pois não considera pessoas intersexuais ou aquelas que passam por cirurgias de redesignação sexual.

Além disso, a expressão de gênero refere-se à maneira como uma pessoa manifesta seu gênero à sociedade por meio de comportamentos, aparência e papéis de gênero. Historicamente, a expressão de gênero foi rigidamente definida, com expectativas específicas para homens e mulheres. No entanto, muitos defendem que a expressão de gênero é um espectro e que as pessoas devem ter a liberdade de se expressar de acordo com sua identidade de gênero.

A linguista Deborah Cameron (2010) explica que o gênero é algo que precisa ser constantemente afirmado na estilização repetida dos sujeitos, nas falas generificadas que nomeiam corpos e objetos. Certamente, os discursos contêm um conjunto de significados que têm um propósito intencional na seleção de cores para as roupas das crianças, decoração de quartos de bebês e nomes. Nenhuma decisão é aleatória ou neutra, há um processo de construção de imagem que as coloca em uma identidade generificada.

As posições de discursos são impulsionadas pelas verdades que movem os sujeitos; nos elementos de pertencimento que moldam o imaginário social, os sentidos são representados pela linguagem. Certamente, o corpo infantil é interpelado por

materialidades discursivas antes mesmo de nascer, o que faz com que sua subjetividade seja educada socialmente por performatividades identitárias. Na visão de Butler (2017), a generificação se inicia no momento em que a família anuncia a chegada de um bebê “menino” ou “menina” e, a partir do anúncio, o embrião já começa a ser posicionado nas performatividades de gênero.

Borba (2015) sustenta que a expressão linguística gerada pelos sujeitos, na qual estão imersos e da qual são resultantes, representa um elemento central na análise das manifestações identitárias. O autor ressalta a relevância da linguagem no processo de formação da identidade, indicando que a linguagem constitui o substrato fundamental de nossas identidades, estabelecendo os parâmetros e limites de nossa capacidade de compreender e agir. A tese defendida é de que a expressão linguística gerada pelos sujeitos desempenha um papel central na avaliação das manifestações identitárias. Essas identidades surgem a partir de contextos socioculturais. Elas podem ser compreendidas somente como resultados ou efeitos de performances corporais e linguísticas que se repetem.

Nesse sentido, Cameron (2010) elucida que a sexualidade está ligada a aspectos da identidade social dos sujeitos, articulada pelo sistema linguístico e materializada pela prática linguística, por conseguinte, ao observar mulheres e homens, constata-se que são somatórias desse mecanismo. A autora afirma que gênero pode ser produzido e reproduzido de distintas maneiras na sociedade: “Mulheres tendem a estar subordinadas a homens no trabalho; no serviço militar, não vão para o campo de combate; e na academia, a maior parte das disciplinas teóricas são masculinas, estando as mulheres concentradas no trabalho descritivo” (Cameron, 2010, p. 139). Junto à performatividade de gêneros dos adultos, é delineada a educação infantil, e no jogo de contradições do dito e não-dito as crianças se apropriam de discursos que definem como elas devem se portar para serem aceitas na sociedade.

Alguns imaginários sociodiscursivos significam o corpo infantil com qualificações de docilidade, amabilidade, carinho, doçura (meninas) e força, agilidade, virilidade, sagacidade (meninos). Os sentidos enunciados pelas qualificações cisheteronormativas posicionam as crianças em performatividades e, nesse jogo de construção de imagens, elas são silenciadas e castradas de terem uma educação crítica dos seus corpos.

Butler (2017) pontua que a cisheteronormatividade é elaborada por um conjunto de regras, normas e punições formuladas visando educar sujeitos para se tornarem

cisgêneros. Esses corpos são encarados apenas na sua roupagem biológica, deixando de lado escolhas pessoais dos sujeitos.

A internalização dos ditames da heterossexualidade como norma faz com que frequentemente se confundam expressões de gênero (gestos, gostos, atitudes), identidades de gênero e identidades sexuais. Não existe uma forçosa, inescapável e linear correspondência entre esses conceitos. Comportamentos não correspondem necessariamente a assunções identitárias (Junqueira, 2013, p. 487).

Dado o exposto, pode-se verificar que os discursos frequentes sobre sexo biológico, identidade de gênero e identidades de sexualidades não levam em conta as diferentes expressões de sexualidade aparentes na sociedade, como lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, intersexuais e assexuais, que não têm espaço na educação instaurada que generifica corpos. Dessa forma, os sujeitos que enquadram suas identidades sexuais fora dessas normas de generificações não são aceitos socialmente. Louro (1997, p. 34) observa que

[uma] das consequências mais significativas da desconstrução dessa oposição binária reside na possibilidade que abre para que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente. A concepção dos gêneros como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um pólo que se contrapõe a outro (portanto uma idéia singular de masculinidade e de feminilidade), e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se "enquadram" em uma dessas formas.

Para ilustrar as abordagens teóricas utilizadas, serão exibidas imagens que servem de base para a análise. Nessas imagens, é possível identificar marcas expressivas de identidade de sexo e gênero tradicionais. Embora uma análise detalhada não seja adequada neste capítulo, uma apresentação inicial dessas imagens reforça a análise proposta. Essa abordagem inicial permite uma compreensão mais profunda e contextualizada, preparando o cenário para discussões mais detalhadas nos capítulos subsequentes.

Figuras 1 e 2:

Imagem [A]



Imagem [B]



Fonte: Parlendias [recurso eletrônico] / organizado por Ministério da Educação, 2019.

Figuras 3 e 4:

Imagem [C]



Imagem [D]



Fonte: Quadrinhas [recurso eletrônico] / organizado por Ministério da Educação, 2019.

Figuras 5 e 6:

Imagem [E]



Imagem [F]



Fonte: Cantigas [recurso eletrônico] / organizado por Ministério da Educação, 2019.

Após uma breve análise das imagens, é perceptível a existência de marcadores distintos para os personagens “meninas” e “meninos”. Isso ocorre porque os indivíduos responsáveis pela produção foram educados por formações discursivas que reiteram constantemente que as identidades de sexo e gênero tradicionais são as únicas vias aceitáveis para os sujeitos. As imagens mencionadas serão analisadas sob a perspectiva do imaginário sociodiscursivo de performatividade infantil generificada.

Como já foi abordado no primeiro capítulo, as crianças frequentemente são silenciadas durante seu processo de desenvolvimento nas comunidades em que são inseridas. Também foi mencionado o quanto a educação infantil é relegada a expectativas e discursos de dominação reproduzidos pelos tutores. Considerando esse cenário, foram selecionadas imagens da coletânea de poemas, quadrinhas e cantigas, sendo uma representando uma “menina” e outra um “menino”. A seleção foi realizada após a organização das regularidades presentes em todos os poemas das coletâneas. Foram escolhidos dois poemas de cada coletânea.

Com relação a esses fatos, entende-se que, os discursos usados como dominação social englobam o imaginário sociodiscursivo e reafirmam normatividades intensificando o silenciamento histórico do sujeito que atravessa a infância. É inegável que as crianças precisam de mediação dos adultos para apreenderem o mundo, todavia, o adulto traz seu

mundo significado emaranhado de determinações socio-históricas camufladas em suas ações. Tendo em vista que há sobredeterminação nas trocas discursivas entre sujeito de fala (educador) e seu interlocutor (criança), as crianças estão envoltas de formações discursivas que as enquadram em performatividades desde o ventre materno.

Dessa forma, não há reconhecimento dos efeitos de sentidos apresentados nas entrelinhas dos discursos enunciados na infância, e as diversidades de identidades sociais e sexuais não são abordadas na situação de comunicação. Em decorrência disso, a educação se fundamenta numa ideia normativa generificada dos corpos e na não aceitação das manifestações pessoais (não normativas) dos sujeitos. Porquanto, está exposta uma problemática de educação de corpos dóceis para a subjetivação. Segundo Louro (1997), as relações instituídas na sociedade são um conjunto de disposições e práticas permeadas de estratégias de controle.

As relações entre os gêneros continuam, sem dúvida, objeto de atenção, uma vez que distintas estratégias procuram intervir nos agrupamentos humanos, buscando regular e controlar taxas de nascimento e mortalidade, condições de saúde, expectativas de vida, deslocamentos geográficos, etc. (Louro, 1997, p. 41).

Sabe-se que a história movimenta formações discursivas e que o sujeito é constituído por elementos sócio-históricos como narrativas, relatos e atos sociais que o influenciam na formação de sua subjetividade e identidade social. O processo de educação na tenra infância dos sujeitos apresenta abordagens opressivas que são passadas de geração a geração. O desenvolvimento tecnológico do mundo sugere aceitação das diversidades, mas a educação dos corpos se mantém opressora a todos os sujeitos que manifestam ações distintas das performatividades esperadas.

Para Louro (2000), a sexualidade precisa ser entendida como uma construção social que abrange as modificações históricas, sendo essa construção processual e subjetiva dos sujeitos. Dessa forma, pode-se considerar que as transformações na sociedade contemporânea desencadeiam alterações na visão da sexualidade, e essas mudanças precisam ser enxergadas como novas formas de existência das identidades de gênero, considerando-as enquanto flutuantes formadas socialmente e politicamente, de forma a serem apreendidas pelos sujeitos nas relações sociais. Ademais, é necessária a reflexão de como a sociedade anda lidando com os gêneros e as sexualidades que não se enquadram no sistema cisheteronormativo.

De acordo com Fernandes (2012), as práticas determinadas para os sujeitos pelos dispositivos reguladores são instauradas num lugar de verdade absoluta, e o sistema de verdades instituído por uma comunidade é movimentado por discursos e enunciados que fomentam o posicionamento dos dispositivos enquanto uma verdade, sendo os discursos, nesse contexto, produzidos pelos dispositivos enquanto verdades. Dessa forma, os comandos que são enunciados na educação das crianças sempre denotam uma posição sujeito, em falas como “Senta de pernas fechadas, você é menina”, “Homem não chora!”, “Ah, já pode se casar”, “Seja homem, não uma bichinha”, entre outras. Esses exemplos materializam um discurso sexista autoritário que qualifica os sujeitos que estão na infância. Eles usam estratégias discursivas que buscam eliminar qualquer traço presente nos corpos infantis que denotem a não binaridade, afirmando assim, padrões cisheteronormativos para as crianças. Essas discursividades são carregadas de preconceito e, por vezes, trazem a premissa de uma punição que virá posteriormente.

Ainda na visão de Fernandes (2012), a posição que o sujeito enuncia sempre precisa ser analisada, pois há várias vozes que o precedem que enunciam com ele. Desse modo, o sujeito é produzido nas relações discursivas. Entendendo que o sujeito se constitui pela linguagem nos laços sociais adquiridos na sociedade, e a linguagem é dotada de potenciais sentidos, os discursos são modificados conforme a constituição das comunidades languageiras e sua história cultural. É interessante considerar, em relação ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem das crianças, parafraseando Vigotsky (2000), que a criança aprende com os adultos a nomear os objetos e o sentido deles, quando a criança não sabe nomear os objetos recorre aos adultos. Segundo o autor, os significados iniciais dos objetos apropriados no desenvolvimento cognitivo das crianças seria o núcleo para elaboração de novos e mais complexos conceitos da linguagem.

Refletindo a ideia trazida por Vigotsky (2000) de que a criança apreende os significados do mundo pela mediação dos adultos, em diálogo com Moruzzi (2012), que defende que o poder disciplinador educa corpos infantis para ocuparem espaços estratégicos de submissão no sistema das relações de poder, pode-se considerar o quanto o corpo da criança é enquadrado e generificado antes mesmo de assumirem suas funções na vida adulta. Por isso, quando é identificado o sexo biológico da criança, já lhe é submetido um plano de vida regado de expectativas que devem ser atendidas; caso o roteiro não seja atendido durante seu desenvolvimento, a criança recebe sua punição corretiva a fim de que possa retornar à programação estipulada por sua família. Assim, quando as crianças aprendem a atribuir nomes a brinquedos, roupas e ações definidas no

âmbito de uma performatividade, elas são submetidas a uma educação dualista, caracterizando-se por um ensino normativo com aplicações históricas. Como agente regulador dessa consolidação, o sistema cisheteronormativo organiza os dispositivos pedagógicos, como família, escola e religião, incumbidos de assegurar que todas as crianças sejam disciplinadas dentro das performatividades para desempenharem eficazmente seus papéis sociais.

Certamente, quando a família escolhe o nome, decora o quarto, faz levantamento de possíveis profissões, profere frases como “você é uma princesa e não deve falar assim” ou “você é homem precisa ser forte”, a criança já é inscrita socialmente dentro de uma perspectiva cisheteronormativa as impondo uma performatividade considerada como correta (por isso há inúmeras punições corretivas).

Não há como mensurar os impactos emocionais futuros que a generificação pode causar, visto que a problemática de identidade de gênero toma espaço apenas na contemporaneidade, quando os corpos subversivos passam a reivindicar com muito mais potência seu espaço social. Um exemplo disso é a pesquisa na área da saúde desenvolvida por Fernanda Nascimento e outras/os pesquisadoras/es (2020), que aponta que os aspectos sociais, físicos e mentais afetam a vida de crianças e adolescentes transgêneros, sobretudo devido ao estigma e à discriminação culturalmente vivenciados. Dessa forma, foi observado que o núcleo familiar desempenha um papel crucial como principal fonte de suporte social para esses sujeitos. Por outro lado, a experiência de preconceito e discriminação foram fatores negativos associados à qualidade de vida dessas crianças e adolescentes.

Mesmo com mudanças importantes durante as últimas décadas na concepção da infância, ainda prevalece o silenciamento das crianças e o disciplinamento de seus corpos para serem dóceis à modulação de sua subjetividade identitária. A criança que atualmente está sujeitada ao mundo cor-de-rosa *versus* azul futuramente terá como horizontes possibilidades outras, podendo vivenciar roteiros distintos dos programados para seu sexo biológico. Por exemplo, uma “menina” que prefere se vestir com roupas “masculinas”, brincar com brinquedos de “meninos”, suas preferências devem ser respeitadas, quando a escolha das crianças não é respeitada há uma imposição generificada. Para melhor compreensão do silenciamento do corpo infantil e sua generificação, na próxima sessão abordaremos brevemente os estágios de desenvolvimento da sexualidade infantil.

2.3 CARACTERÍSTICAS DA SEXUALIDADE INFANTIL

Visto que a noção de infância nasceu no final do século XIX impulsionando pesquisas sobre o corpo infantil dentro das áreas da ciência, dentro da psicanálise, Sigmund Freud (1987) defendeu a ideia de que a energia sexual psíquica está em todas as manifestações pulsionais inerentes à formação da personalidade dos sujeitos. Segundo o autor, as forças pulsionais são relacionadas às zonas erógenas oral, anal, fálica e genital, despertando no processo de desenvolvimento das crianças a curiosidade sobre seu corpo e sexualidade, sendo esse movimento parte da busca pela compreensão de como os adultos se relacionam com seu corpo.

De acordo com Maia (2001), normalmente os(as) educadores(as) interpretam a sexualidade das crianças tendo como base seus valores pessoais estabelecidos na sua relação com o mundo. Fomenta a psicóloga Elaine Laviola (2006) que as crianças aprendem sobre sexualidade apropriando-se dos significados expressos pela família que a cerca e, quando atingem a capacidade cognitiva de abstração, cristalizam as explicações de sexualidade expostas por seus familiares, professoras e comunidade religiosa.

Com o objetivo de esclarecer o desenvolvimento da sexualidade infantil e as divergências presentes nas práticas discursivas que são exercidas pelos dispositivos pedagógicos que circundam as crianças, será trazido breve levantamento dos estágios da sexualidade infantil. De acordo com Freud (1987), a sexualidade infantil passa por distintos momentos de desenvolvimento: o primeiro é a fase oral, que ocorre até os 18 meses em que o bebê experimenta o mundo pelo paladar, buscando satisfação por meio da sucção da amamentação ou de objetos. Nesse processo, a libido é despertada acionando nas funções cerebrais do recém-nascido a noção de prazer ao sentir sua fome saciada e, quando não é nutrida adequadamente nessa fase, a criança pode apresentar futuramente desregramentos psíquicos.

Na fase anal, após os 18 meses até aproximadamente 3 anos, o foco da criança é da gratificação psicosssexual buscando controlar o sistema de expulsão e contenção do corpo (fezes e urina), desse modo, a criança satisfaz seu prazer controlando as funções dos esfíncteres.

Na fase psicosssexual fálica, entre 3 e 5 anos, a criança começa o processo de observação do seu órgão genital, apresenta sensações de prazer ao tocar regiões erógenas começando a explorar seu próprio corpo. Nesse estágio, inicia a identificação de gênero

por parte da criança, pois pode demonstrar atração sexual e também pode apresentar atração pelo pai ou mãe no processo do complexo de Édipo.

Por último, a fase genital, segundo Freud (1987), é quando as alterações hormonais da puberdade impulsionam o desejo sexual dos sujeitos e, por esse motivo, há uma busca pelas trocas íntimas e emocionais com parceiros sexuais.

Vale ressaltar que as fases que abarcam a infância de forma alguma desconsideram que as pulsões libidinosas das crianças são espontâneas na descoberta da sexualidade, enquanto energia, sendo a sexualidade infantil diferente da sexualidade do adulto que já tem maturidade cognitiva e experiências subjetivas com a sua sexualidade. Em outras palavras, o olhar erotizado do adulto não é o mesmo olhar das crianças.

Recorrente da repressão sexual dos adultos pela falta de educação da sua sexualidade, as crianças costumam ser taxadas ao manifestarem suas pulsões pelos sujeitos que as rodeiam, silenciando essas pulsões e dificultando a compreensão da sexualidade por parte das crianças. Isso, infelizmente, ainda é constante no seio familiar, escolar e religioso, o que fomenta a opressão histórica do corpo infantil e mantém institucionalizada a repressão da sexualidade.

Com o passar do tempo, torna-se evidente que a sexualidade é uma energia presente em todas as esferas da vida dos sujeitos, no entanto, a desorientação sexual permanece transpondo as décadas, sendo institucionalizada pelo sistema cisheteronormativo. Tendo em vista essa desorientação, geralmente, os adultos apresentam dificuldades em lidar com a masturbação infantil, e um dos fatores que contribuem para esse fato é a repressão vivenciada por eles durante a sua educação familiar, escolar e religiosa.

De acordo com o psicanalista Moshé Wulff Odessa (2016), a concepção de assexualidade em crianças representa um preconceito, e, como em todo preconceito, quanto mais antigo e infundado, mais profundamente enraizado se encontra na consciência cultural da humanidade. Da mesma forma que o conto de fadas que descreve a "inocência paradisíaca" dos homens primitivos encontrou seu devido lugar como conhecimento histórico-cultural na evolução da sociedade humana, é imperativo substituir urgentemente a suposição ingênua da inocência sexual do sujeito imaturo por uma abordagem nova e verdadeira, respaldada pelas evidências da pesquisa psicanalítica.

Wulff (2016) esclarece que a prática da masturbação em crianças é amplamente reconhecida e, portanto, não demanda uma análise mais aprofundada. Esse processo psicológico é considerado normal, possivelmente atribuível a um significado biológico,

uma vez que o desenvolvimento da parte externa do aparelho urogenital culmina na formação de um órgão sexual distinto. Observa-se que, no bebê, há uma forte propensão à masturbação, que, com o tempo, diminui e ressurge de maneira significativa entre os 3 e 4 anos de idade.

O período masturbatório pode ser considerado crítico no desenvolvimento do sujeito, marcado pela primeira grande evolução psíquica, caracterizada pela adaptação inicial às demandas culturais da educação e do ambiente, bem como pelas primeiras repressões das manifestações de desejos

Na visão da filósofa Marilena Chauí (1985), a repressão sexual é tão antiga como a existência dos sujeitos, todavia, somente a partir do século XIX é que começou a ser estudado o seu sentido e, como consequência da abordagem tardia, os dicionários só apresentaram recentemente a palavra “sexualidade”, atribuindo ao termo “sexo” maior amplitude de significados. A autora esclarece que tal mudança possibilitou que o sexo deixasse de ser enxergado apenas como ato de reprodução humana, esclarecendo as diferenças entre “necessidade (física, biológica), prazer (físico, psíquico) e desejo (imaginação, simbolização)” (Chauí, 1985, p. 4).

Voltando ao ato de masturbação na infância, este é reprimido pelos adultos que não orientam às crianças. Importante destacar que, no contexto da masturbação, as “meninas” enfrentam uma repressão maior do que os “meninos”. As primeiras são compelidas a conter seus impulsos corporais a qualquer custo, enquanto os segundos são encorajados a explorar seus impulsos como forma de autenticação da sua performatividade (sexo masculino). Mesmo que as crianças não expressem a masturbação da mesma maneira que os adultos veem, esse processo representa uma forma pela qual elas conhecem seus corpos e expressam suas emoções.

A sociedade enfrenta dificuldades em lidar com manifestações que divergem do que é imposto pelo sistema normativo, tais como a masturbação e as escolhas não binárias manifestadas por crianças, assim como as famílias não tradicionais. No entanto, a adultização das crianças é uma agravante contemporânea; na busca por uma performatividade perfeita das crianças, as famílias as inserem num mundo generificado através de roupas, acessórios, comportamentos e músicas, não da vida infantil, mas da vida adulta. Nesse jogo de encenação, as crianças assumem uma imagem que representa não apenas seus familiares, mas também os desejos inscritos em seus imaginários sociodiscursivos.

Em diálogo com essa reflexão, o estudo elaborado por Hugo Monteiro Ferreira, Fernando Ilídio Ferreira e Bruno César de Farias Melo (2021) propõe uma análise das decisões feitas por crianças com idades entre 4 e 5 anos em relação a objetos utilizados na sociedade. Os autores sustentam que os critérios utilizados pelas crianças estão vinculados a práticas consumistas geralmente associadas a comportamentos adultos. Este fenômeno sugere a presença da adultização infantil nas preferências das crianças, sendo elas influenciadas pelas práticas de consumo da sociedade. Os autores também inferem que a contemporaneidade apresenta desafios problemáticos no que diz respeito à relação entre a infância e as práticas de consumo adulto.

Ainda na visão dos pesquisadores supracitados, o fenômeno da adultização infantil é caracterizado pelo adiantamento das etapas de vida das crianças, resultando na inserção delas no universo adulto antes de alcançarem o desenvolvimento físico e psicológico. Esse fenômeno é identificado como uma questão emergente em nossa sociedade, uma vez que as crianças são privadas de uma fase vital para o desenvolvimento humano: a infância.

Nesse contexto, observa-se a constante reprodução de padrões de comportamento adultos nas escolhas feitas pelas crianças, as quais são muitas vezes categorizadas por gênero. Parece que os familiares enfatizam repetidamente o sexo biológico das crianças para evitar desvios das expectativas sociais. Entretanto, é perceptível que a sexualidade infantil não é reconhecida e, por vezes, é reprimida. De certa forma, a incompreensão da sexualidade por parte dos responsáveis limita seus filhos e filhas na exploração do desenvolvimento de sua sexualidade.

No próximo capítulo falaremos sobre a materialidade de pesquisa deste trabalho com o intuito de elucidar conceitos e organizar o corpus. Será abordado um pouco do contexto histórico político em que as obras literárias foram elaboradas. Também será elucidado o processo de seleção dos textos, e, na sequência, se discorrerá a análise.

3. FORMAÇÃO DO CORPUS

É preciso pontuar de início o que é proposto pelo Programa “Conta Pra Mim” para melhor compreensão do material escolhido. O projeto fora instituído pela Portaria nº 421, de 23 de abril de 2020, pelo então Ministro da Educação Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub, visando à aprendizagem, no meio familiar, da linguagem oral, da leitura e da escrita na primeira infância (0 a 6 anos). Os materiais estão organizados numa plataforma virtual com obras literárias, vídeos, guia para as famílias de orientação à prática de Literacia Familiar e *playlist* no canal do *YouTube* e *Spotify*.

A prioridade do programa é “orientar” famílias socioeconomicamente vulneráveis, a partir da afirmação de que “a aprendizagem da linguagem oral, da leitura e da escrita começa em casa, na convivência entre ‘pais’ e filhos(as)” (Portaria nº 421, de 23 de abril de 2020). Segundo a Portaria, não há necessidade de as famílias serem capacitadas pedagogicamente para ensinar e incentivar a Literacia Familiar em casa, como também não precisam ter equipamentos adequados e uma “grande” casa. Entretanto, como uma família em situação socioeconomicamente vulnerável pode implementar o projeto se é necessário ter algum equipamento eletrônico com acesso à internet? Aliás, cabe às famílias resolverem essa problemática educacional nacional da literacia? Afinal, o Programa “Conta Pra Mim” é feito para quem?

Os pesquisadores José Roberto Abreu de Carvalho Junior e Suely de Fátima Ramos Silveira promoveram uma avaliação negativa do referido programa na qual sustentam a tese de que o mencionado programa demonstra uma maior adequação ao público pertencente às camadas mais instruídas da sociedade, já familiarizadas com práticas de leitura. Além disso, os autores ressaltam que tal iniciativa não contempla adequadamente a intrincada realidade das famílias menos privilegiadas, tanto no aspecto intelectual quanto no econômico (Carvalho Junior; Silveira, 2023).

A supracitada Portaria determina que a Literacia é um conjunto de conhecimento, habilidades e atitudes relacionadas à leitura e à escrita. Já a Literacia Familiar é o conjunto dessas práticas na vivência familiar das crianças com seus “pais” e cuidadores(as). O projeto reconhece a família como autora fundamental do sucesso educacional dos(as) filhos(as); incentiva o trabalho voluntário para práticas de literacias; visa à integração e cooperação entre sociedade civil e família; é fundamentado em pesquisas científicas internacionais de autores escolhidos pela equipe organizadora; e prioriza famílias em condições socioeconomicamente vulneráveis.

As pesquisadoras Daniela Cardoso e Márcia Sambugari (2023) abordam o exame crítico do Programa “Conta pra Mim” por meio de uma revisão bibliográfica caracterizada como estado do conhecimento sobre o tema. A avaliação revela que, embora haja consenso entre os diversos autores quanto à importância crucial do estímulo à leitura e da participação da família no processo educacional, o programa negligenciou outros elementos relevantes. As pesquisadoras destacam a ausência de contribuições significativas de renomados especialistas nacionais com trabalhos específicos na área de alfabetização e letramento. Ademais, observam que o programa não considera adequadamente a realidade da maioria das famílias brasileiras, resultando em exclusão em vez de oportunidades e acentuando as disparidades já existentes no país. Nesse contexto, o programa relega a escola a segundo plano.

Os autores concluem que uma parceria efetiva entre Estado, família e escola seria a abordagem ideal para um projeto dessa natureza. No entanto, ao invés de direcionar recursos financeiros e intelectuais para um programa de acessibilidade limitada, eles propõem que os investimentos sejam direcionados à capacitação dos profissionais da educação, bem como à melhoria dos equipamentos e materiais disponíveis. Dessa forma, ao trabalharem em colaboração com as famílias, esses profissionais podem atingir os objetivos estabelecidos.

Na visão de Rogério Diniz Junqueira (2022), a implementação do programa de literacia familiar no contexto histórico em que ocorreu seria apenas mais uma manobra política para a disseminação de medidas antigênero. Além disso, atribui à família (mulheres) a responsabilidade pela alfabetização e letramento das crianças. Realmente, o contexto em que esse material foi elaborado estava impregnado de movimentos políticos conservadores. Ainda de acordo com Junqueira (2022), as políticas transnacionais de implementação da agenda estavam associadas as ofensivas antigênero. Durante esse movimento conservador, a então ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damare Alves, chegou a afirmar que o ideal é manter a simbologia do rosa para as “mulheres” e azul para os “homens”. Pode-se perceber o quanto os imaginários sociodiscursivos influenciaram as formas-sentidos durante a implementação do programa.

Como esta pesquisa não tange investigações relacionadas a toda extensão do Programa “Conta pra Mim”, foram escolhidos materiais do gênero poesia, englobando cantigas, parlendas e quadrinhas, para compor o *corpus* de análise. De cada coletânea foi elencado duas poesias, sendo elas selecionadas após a assimilação do quadro de

regularidades imagéticas e textuais, mantendo em foco personagens que representem as duas performatividades que são investigadas neste trabalho, “feminina” e “masculina”. Por serem usuais nas narrativas populares, regadas de saberes, crenças e valores compartilhados socialmente, essas produções discursivas idealizam personagens/perfis de sujeitos “ideais” e não “ideais” levando em conta diferentes representações sociais que se estruturam em imaginários sociodiscursivos nas trocas entre enunciador e destinatário presentes nas obras.

Para Charaudeau (2017), o imaginário sociodiscursivo é uma manifestação de apreensão do mundo que se exterioriza nas representações sociais, concebendo a significação dos objetos do mundo, fenômenos, comportamentos. Ao passo que no ato de linguagem estão presentes aspectos culturais, é importante levar em consideração que durante o processo de enunciação os saberes de crenças são compartilhados pelos sujeitos que abarcam uma comunidade. Mesmo que o sujeito não tenha total consciência de ser movido por determinados saberes de crenças, há manifestações nas suas trocas discursivas.

Os saberes que instituem o conhecimento estabelecem verdades acerca do mundo, e o sujeito, ao discursar, fala de sua verdade mesmo que seja uma verdade de inúmeras vozes que o constituem (Charaudeau, 2017). Por um lado, o saber científico é caracterizado pela contestação dos fatos do mundo e se baseia em objetivos concretos; já os saberes que iremos tratar nesta pesquisa, por outro lado, são os saberes de crenças, que alçam descrever o mundo de forma centrada, independentemente do sujeito.

Tendo em vista a transmissão discursiva recorrente pelos sujeitos que se propõem educar crianças, é inegável que elas expressam personagens fictícios “ideais” e “não ideais”. Charaudeau (2008) esclarece que saberes de crenças não se revelam como conhecimento do mundo, mas na apreciação dele através de julgamentos a respeito de fenômenos, avaliações e compreensão dos seres do mundo. O corpo infantil recebe dos sujeitos que os educam um *script* pronto de como devem se portar, se enquadrar e o que deve ser evitado. Caso haja subversão do que lhes é imposto socialmente, sofrem julgamentos, exclusão social, penalizações.

É necessário observar sobretudo que as parlendas, cantigas e quadrinhas são elementos que representam narrativas, contos e mitos folclóricos culturais brasileiros, que perpassam de geração a geração pela literatura oral e imagética. Elucida Câmara Cascudo (2001) que as cantigas de rodas, parlendas, contos, história de príncipes e princesas que circulam no Brasil têm origem europeia, trazidas pelos portugueses na colonização do

país, nomeadas como lenga-lengas pela repetição dos versos e estrofes. Os brasileiros deram nova roupagem para as obras retendo o modelo inicial, mas incluindo narrativas dos distintos povos que concebem a nação.

Segundo Lubetsky (1989), os contos com as narrativas que conhecemos surgiram na Europa e Alemanha no final do século XVII e XVIII, regados de narrativas populares colhidas de processos da sociedade, desejos e medos. Após a Revolução Industrial, os contos começaram a se assemelhar aos que são encontrados na contemporaneidade, apresentando cunho moral e civilizatório, com objetivo de controlar e educar a população.

Com o propósito de êxito na assimilação cognitiva das crianças, a utilização de parlendas, cantigas e quadrinhas são indicadas pela Base Nacional Curricular Comum brasileira (Brasil, 2018, p. 89), já que, segundo Vigotsky (2000), a criança aprende por repetição de comportamentos dos adultos que as rodeiam e, assim, se apropriam do conhecimento já adquirido pelo mundo, sendo atravessadas pela linguagem estabelecida pela comunidade da qual fazem parte.

Vigotsky (2000) esclarece que crianças pequenas na pré-escola precisam de uma mediação por signo para que possam se apropriar da linguagem oral e escrita de forma significativa. A melhor maneira de elas cristalizarem o conhecimento do mundo é compreendendo sua função simbólica para, dessa forma, conseguirem organizar as funções mentais. Assim, para o êxito na compressão cognitiva, as ações precisam ser repetitivas no corpo e na fala.

3.1 O PROCESSO DA PESQUISA SEMIOLINGÜÍSTICA

Visando contemplar os requisitos da linha de pesquisa “Linguagem, Sujeito e Discurso”, o presente projeto utilizará a base teórica metodológica da análise semiolinguística do discurso, entendendo que a metodologia difundida por Patrick Charaudeau possibilitará uma análise representacional e intertextual de *corpus* aberto, dialogando com o texto e o contexto.

Charaudeau (2005) apresenta a análise semiolinguística do discurso como a teoria que esboça o discurso de forma geral, pois abarca fenômenos psicológicos, históricos e sociais do ato de fala. Dessa forma, estabelece a frequência da ação e da influência na sociedade, sendo o sujeito interventor do fenômeno discursivo psico-socio-

linguageiro. No caso de arranjos textuais, o analista semiolinguista apura os ornamentos verbais que o texto apresenta. Charaudeau (2005) elucida o significado terminológico de semiolinguística:

[...] *Semio-*, de “semiosis”, evocando o fato de que a construção do sentido e sua configuração se fazem através de uma relação forma-sentido (em diferentes sistemas semiológicos), sob a responsabilidade de um sujeito intencional, com um projeto de influência social, num determinado quadro de ação; *lingüística* para destacar que a matéria principal da forma em questão – a das línguas naturais. (Charaudeau, 2005, p. 13) [Destaques no texto original.]

Com efeito, o presente projeto propõe desvelar, por meio da semiotização do mundo proposta por Charaudeau (2005), a influência sociodiscursiva presente nas obras do Programa “Conta pra Mim”, de tal modo que possa ser assimilada a intencionalidade discursiva dos processos de transformação e transação dos materiais e as configurações de forma-sentido encontradas. A semiolinguística, na visão de Charaudeau (2005), é uma corrente que transcende a linguística tradicional propondo a compreensão da linguagem pelos diferentes signos que estão em constante interação com sistemas históricos e culturais; dessa forma, a verificação metodológica torna-se transdisciplinar integrando aspectos da linguística, semiótica, antropologia, filosofia, história, pedagogia e sociologia. De acordo com o autor, a construção dos sentidos se dá por diferentes sistemas semióticos presentes nas operações languageiras que visam dar conta de um modo de existência dos seres identificando, qualificando, representando fatos e ações materializadas no mundo.

Sobre a construção de sentidos para teoria semiolinguística, o linguista Leonardo Coelho Corrêa-Rosado (2014) afirma que o fenômeno languageiro é efeito da dupla dimensão implícita e explícita reproduzido no ato de linguagem dos parceiros de fala, desse modo não se pode levar em conta somente a visão semiótica visível, mas também os saberes que são acionados pelos sujeitos no momento do ato de fala. De acordo com Corrêa-Rosado (2014), essa dupla dimensão do ato de linguagem caracteriza-se por duas atividades:

[...] a) a simbolização referencial, atividade estrutural da linguagem na medida em que ela se realiza a partir do jogo de reconhecimento morfossemântico construtor de sentido, que remete à realidade que rodeia os sujeitos (atividade referencial), conceituando-a (atividade de simbolização); b) a significação, atividade que remete à linguagem como condição de realização do signo, de forma que este signifique mais do que por si mesmo, construindo uma totalidade discursiva. (Corrêa-Rosado, 2014, p. 4)

Desse modo, o signo linguístico para teoria semiolinguística está materializado dentro do discurso que, ao ser enunciado, é carregado de significados sócio-histórico-culturais. Dessa forma, a análise linguística proposta por Charaudeau se atém à carga semântica presente na materialidade do *corpus* ao mesmo tempo em que objetiva compreender através do discurso quem fala a quem, com qual propósito e em qual contexto, almejando decifrar as estratégias discursivas presentes na forma-sentido organizada pelos sujeitos nos atos de linguagem.

Considerando a perspectiva transdisciplinar da análise semiolinguística do discurso, é importante esclarecer que seu campo de pesquisa visa dar conta de apreender processos de semiotização do mundo, possibilitando assim a compreensão de aspectos internos e externos dos sujeitos por meio da análise linguística (ato languageiro), identificações / marcas textuais (artigos, advérbios, atributos subjetivos). Junto à análise semiótica que verifica como os sujeitos representam os fatos e manifestam suas ações no mundo, há também a investigação dos processos de causação, que explicitam a razão de ser e de fazer dos seres no mundo.

Tal como foi discorrido na fundamentação teórica, o corpo infantil sofre imposições recorrentes de discursividades do imaginário sociodiscursivo, que através de sua constituição histórica, dita como se deve ser “criança-menina” e “criança-menino”. Elucida Charaudeau (2008) que o imaginário sociodiscursivo

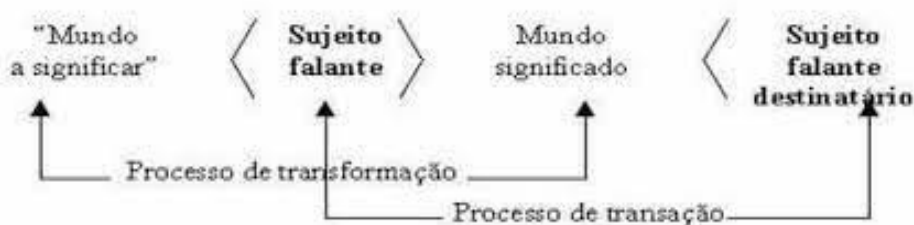
[...] é um universo de significações fundador da identidade de um grupo na medida em que “o mantém uma sociedade unida, é o que cimenta seu mundo de significação”. [...] De fato, um grupo é constituído pela soma das relações que os indivíduos estabelecem entre si, relações que, ao se auto-regularem terminam por construir o universo de valor, portanto, imaginários comuns. (Charaudeau, 2008, p. 204).

Certamente, para a compreensão do imaginário sociodiscursivo é preciso relacionar aspectos do presente com as expectativas históricas do ideal social de infância. Na visão de Charaudeau (2008), a identificação dos sujeitos no mundo se dá por nomeação, que abarca seres materiais ou ideias, reais ou imaginários, além da sua qualificação por particularidades descritivas. Por isso, os seres são constituídos por identidades narrativas, sofrem ações e promovem ações no processo de semiotização do mundo.

Charaudeau (2007) descreve o processo de transformação em que o “mundo a significar” se transforma em “mundo significado” por meio da intervenção de um sujeito falante, ou seja, por meio da ação da linguagem que se materializa em quatro tipos de operação: identidades nominais (operação de identificação), identidades descritivas (operação de qualificação), identidades narrativas (operação de ação) e relações de causalidade a partir de fatos do mundo (operação de causação).

No processo de transação, por outro lado, acontece a troca do “mundo significado” com um sujeito falante destinatário por meio de quatro princípios: 1º) o princípio de alteridade afirma que toda linguagem é uma troca interacional e assimétrica em que dois sujeitos se reconhecem como semelhantes e estranhos ao mesmo tempo; 2º) o princípio da influência define a linguagem como troca entre dois sujeitos que desejam causar impacto com seu discurso; 3º) o princípio da regulação que é essencial para que a comunicação seja efetiva por meio de um contrato de comunicação; 4º) o princípio ao culto que estabelece uma organização de atributos entre os parceiros de fala lhes garantindo o direito de fala. Esses processos estão esquematizados conforme Figura 7.

Figura 7: O duplo processo de semiotização do mundo



Fonte: Charaudeau, 2007, p. 14

Mediante o exposto, pode-se mensurar o quão relevante é a análise semiolinguística do discurso para a sistematização dos objetivos específicos que foram apresentados nesse projeto. Não serão abordados todos os pontos que Charaudeau elenca devido ao tempo de pesquisa, que foi realizada em curto prazo. Todavia, com a finalidade de identificar e descrever dispositivos pedagógicos generificados presentes nas obras de literacia, serão analisados os componentes linguísticos no *processo de transformação* das obras, pois a significação discursiva, para a semiolinguística, é resultante de operações com material verbal e com material psicossocial. Nesse sentido, a significação do discurso privilegia a relação que se estabelece entre os parceiros do ato de linguagem sem

ignorar o conteúdo proposicional que diz respeito à referência ao mundo, mas que o subordina à intersubjetividade dos interlocutores. Na análise do *corpus* desta dissertação, faremos a relação entre o mundo significado do EUc (autores) que é apresentado nas obras literárias por meio das ações enunciativas dos EUe (personagens).

Além disso, faz-se necessária a elucidação das condições de produção/interpretação do ato de linguagem por meio da descrição dos saberes compartilhados a respeito do mundo (práticas sociais partilhadas) e dos pontos de vista recíprocos dos protagonistas do ato de linguagem (filtros construtores de sentido), conforme elucida Charaudeau (2008).

Para contribuir com a análise do corpus dessa pesquisa, será utilizada a lógica de troca comunicacional de Charaudeau no intuito de verificar o projeto de fala que é apresentado na elaboração das obras de literacia nas trocas entre o EUc (sujeito comunicante) e o Tui (sujeito interpretante). O projeto de fala comunicacional, conforme proposto por Charaudeau (2008), visa analisar o contexto comunicacional entre distintos posicionamentos discursivos. Essa perspectiva teórica considera que a fala não é somente transmissão de informações, à medida que se materializa como ato social e político exteriorizando-se por meio de estratégias e negociações.

Assim sendo, no núcleo do projeto de fala localiza-se a noção de sujeito discursivo, que é concebido enquanto um sujeito que está inserido em determinado contexto social específico movimentando recursos linguísticos para construir sua identidade discursiva. De acordo com Charaudeau (2008), há quatro sujeitos no processo de comunicação. O primeiro é o comunicador (EUc), responsável por codificar e produzir a mensagem. O segundo é o enunciador (EUe), que representa uma persona ou imagem criada pelo comunicador. O terceiro é o destinatário (TUd), a pessoa ou entidade para quem a mensagem é dirigida. Por fim, há o intérprete (TUi), encarregado de decodificar e interpretar a mensagem. Cada um desses personagens desempenha um papel fundamental na comunicação e na construção do significado.

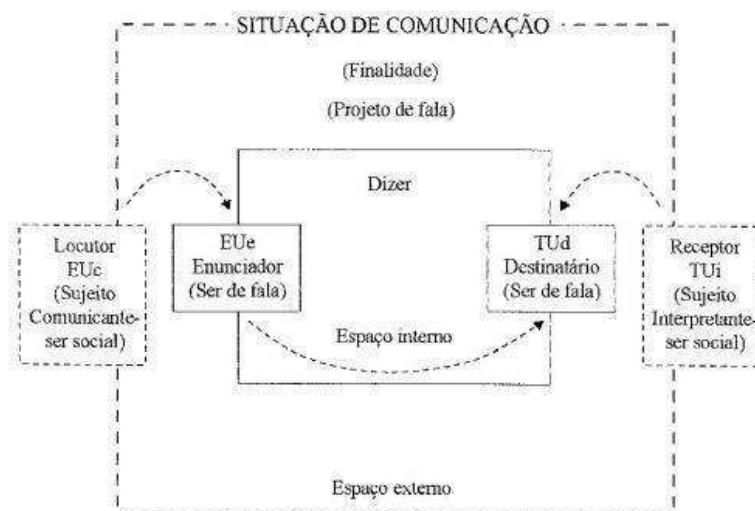
O EUe representa o sujeito que fala e expressa suas intencionalidades e estratégias comunicativas, ele recebe a influência do EUc que é refletor de todo projeto histórico-sociocultural que esse sujeito é inscrito. Dessa maneira, o EUe é responsável por enunciar seus discursos de forma articulada para atingir sua finalidade de fala e, com efeito, utiliza recursos linguísticos de convencimento ao enunciar. Já o TUd, por sua vez, é o receptor da mensagem enviada pelo EUe e, como interlocutor, busca interpretar o que lhe foi endereçado ao mesmo tempo em que é controlado pelo EUe e influenciado pelas

suas estratégias discursivas, sendo muitas vezes idealizado e manipulado pelas intenções comunicativas. Por fim, o TUi se materializa como sujeito ideal, podendo ser um referencial coletivo ou institucional expressado como uma representação simbólica (Charaudeau, 2008).

Por isso, o ato de linguagem não se limita à troca de informações, mas corresponde a uma gama de complexibilidade da interação verbal por sujeitos que se estruturam em suas esferas sociais, culturais e políticas através da linguagem. Assim sendo, nos contratos de comunicação, o sujeito pode assumir todas as posições discursivas descritas na Figura 8. Desse modo, pode-se verificar nas estratégias escolhidas aspectos que contextualizam o lugar que esse sujeito se inscreve no seu ato de fala.

O ato de fala, conforme define Charaudeau (2008), é caracterizado por sua interdiscursividade, pois os discursos que os sujeitos produzem estão em constante interação com outros discursos. Fica claro que os discursos não se dão de forma homogênea, mas sim heterogênea, carregando na sua formação discursiva vozes que precedem os sujeitos. Os fios dialógicos que entrelaçam as trocas languageiras estão permeados de valores, crenças e significados que, por meio do discurso, geram forma-sentidos. No interdiscurso sempre há uma contra palavra, uma voz que se opõe ou completa o discurso que está em evidência.

Figura 8: Situação de comunicação



Fonte: Charaudeau, 2008, p. 52

De acordo com o esquema acima (Figura 8), o sujeito comunicante (EUC) é o responsável pelo processo de produção do ato de fala e, desse modo, se posiciona como portador da palavra e agente locutor-articulador de um determinado real. Por meio do processo de produção, ele inscreve na situação de comunicação mais dois sujeitos: o EUE, que expressa suas intenções desempenhando um papel linguístico, e o TUD, que representa uma imagem controlada pelo EUC sendo colocado como uma representação do TUI, mesmo não correspondendo obrigatoriamente a sua realidade. Assim, o EUE incorpora a imagem do enunciador elaborada pelo sujeito comunicante EUC representando sua finalidade de projeto de fala, enquanto o TUD é o interlocutor produzido pelo EUE como destinatário ideal ao seu ato de comunicação. Dessa forma, o EUE e o TUD são sujeitos que se constituem através do discurso assumindo estatutos linguageiros e se posicionam de forma mais autônoma no projeto de fala do EUC e do TUI (Corrêa-Rosado, 2014).

Nesse sentido, o ato de linguagem é estabelecido por dois circuitos: o primeiro é o espaço interno onde a imagem do sujeito é constituída pelo sujeito enunciador e o sujeito destinatário, já que são impulsionados intimamente por representações linguageiras das práticas sociais; o segundo, por outro lado, é o espaço externo, onde estão posicionados os agentes que são instituídos como imagem do ser comunicante e do sujeito interpretante, sendo movidos pelo conhecimento organizado através do real (psicossocial) (Charaudeau, 2008)

Devido ao encontro desses dois circuitos no projeto de fala, na visão de Charaudeau (2008), é imprescindível considerar no momento de análise linguística que o mundo que é significado pelos sujeitos no seu ato de fala dentro do circuito interno (representa discursividades) e no circuito externo (representa aspecto da situação comunicacional). Corrêa-Rosado (2014), em diálogo com Charaudeau (2008), afirma que o contrato comunicacional conecta os parceiros de fala por uma finalidade específica, de tal forma que o acordo é essencial para compreensão do discurso na teoria semiolinguística.

De acordo com Charaudeau (2008), o ato de linguagem é caracterizado pela encenação dos parceiros dentro dos circuitos, tendo em vista o jogo de encenação linguageira com a presença de estratégias discursivas. Sendo assim, durante as produções discursivas nas trocas linguageiras, os sujeitos alçam de alguma forma atingir sua finalidade de fala. Nessa encenação, ocorre a partilha de saberes e valores estabelecidos pela comunidade social.

Para que haja uma análise eficaz do discurso, Charaudeau (2008,p.30) leva em consideração quatro pontos: em primeiro lugar, a finalidade do discurso, que é explanado no ato de fala *“estamos aqui para falar o quê?”*; em segundo lugar, a identidade dos participantes, que é definida pelas perguntas *“quem fala com quem?”*, *“que ‘pergunta pra quem?’* e *“quem se dirige a quem?”*; em terceiro lugar, o propósito do ato de linguagem, que é provido do domínio de saber de *“do que se trata?”*; e, por último, as circunstâncias materiais, que constituem o dispositivo material do ato de fala e trata de responder aos questionamentos *“os parceiros estão presentes fisicamente?”*, *“eles se veem?”*, *“eles são únicos ou múltiplos?”*, *“que canal – oral ou gráfico – é por eles utilizado?”* e *“que outro código semiolinguístico é por eles utilizado?”*.

Tendo em vista toda a abordagem transdisciplinar da análise semiolinguística do discurso, é possível visualizar a importância da interação social dos pares como fio condutor na pesquisa da materialidade escolhida para montagem do *corpus*. É imprescindível observar que as trocas comunicativas entre os parceiros na situação comunicacional permitem que os sujeitos avaliem e reavaliem tanto as identidades quanto as intencionalidades dos interlocutores, definindo e redefinindo o contrato de fala em que estão inseridos. Portanto, trata-se de um modelo variável que os sujeitos jogam encenando atrelados aos seus discursos na busca pelo direito de falar, sobretudo com propriedade (Martins, 2004).

Por certo, as interações linguísticas se dão no plano macro e micro por meio de componentes situacionais. Em outras palavras, é através da interação que o aspecto situacional se torna linguístico, exprimindo atributos sociais reconhecidos pelos sujeitos como relevantes ou não para a cena discursiva. Ao lançar mão da concepção situacional, Charaudeau rompe, de fato, com toda tradição da área da linguagem que defende a construção do sentido centralizada na relação da língua com o mundo. Na visão do autor, o sentido é produzido numa relação triangular em que a referência ao mundo é subordinada à intersubjetividade dos locutores (Martins, 2004).

Dessa forma, na cena discursiva, o sujeito emissor mune-se de estratégias para gerarem efeitos sobre o sujeito interpretante a fim de convencer com êxito o locutor da veracidade do roteiro que lhe é traçado. Eventualmente, tais estratégias não podem quebrar as regras firmadas no contrato de comunicação; pelo contrário, diante dos itens de restrição do contrato o sujeito emissor da mensagem tem espaço de manobra para aplicar suas estratégias discursivas. Dessa maneira, o ato de linguagem apresenta dois espaços: o primeiro é o espaço de restrições determinadas pelo contrato de comunicação,

e o outro é o espaço de estratégias, que leva em conta o primeiro a fim de respeitar a liberdade de movimento estabelecido no contrato (Corrêa-Rosado, 2014).

Além disso, por meio das estratégias discursivas o sujeito enunciador (EUE), objetivando influenciar seu destinatário no seu ato de linguagem, utiliza ferramentas, como regulação, identificação, dramatização e racionalização. Por ser interlocutor, ele pode tanto representar efeitos de identificação construindo a imagem de si mesmo, como também suggestionar a imagem que deseja que seja aderida pelo destinatário como sua. Assim, durante o jogo de cena discursiva, ele consegue movimentar as emoções do destinatário suggestionando o seu sentir e também pode utilizar o efeito de racionalizar por meio da argumentação ou narração do seu ato de linguagem.

De acordo com Charaudeau (2004), no jogo de encenação do ato de fala, a enunciação através dos gêneros discursivos torna-se uma ferramenta usada para organizar os diferentes setores institucionalizados pela sociedade, como família, religião, direito, ciência e educação, visando atribuir papéis sociais a diferentes atividades. Essas abordagens envolvem a força dos “lugares de palavra”, sendo importante destacar que os gêneros discursivos são ligados a várias práticas sociais. Desse modo, são pontos de referência para os falantes, de tal forma que, para se compreender as práticas sociais, é necessário analisar os gêneros discursivos.

Esclarece Charaudeau (2004) que os gêneros discursivos estão dentro dos domínios de práticas languageiras executando papel fundamental na construção da identidade dos atores presentes no projeto de fala por meio da disseminação de significados e discursos que circulam nesses espaços. Mediante esse olhar, pode-se compreender que o estatuto do ator social e o papel que ele representa são determinantes para avaliar falhas nos discursos dentro do domínio em que é produzido. Por conseguinte, todo discurso é marcado por uma polifonia, de modo que aquilo que é enunciado pelo ator social na cena discursiva é carregado de sentidos outros. De acordo com Dominique Maingueneau (2015), a polifonia abrange uma amplitude maior do que a intertextualidade. Enquanto esta última exige a presença de um intertexto, cuja fonte pode ser mencionada explicitamente ou não, o conceito de polifonia requer unicamente a representação ou encenação (no sentido teatral) em um determinado texto das perspectivas dos enunciadores (reais ou virtuais) distintos.

Por esta pesquisa ser formada por um corpus de problemática representacional e interpretativa, que investiga o núcleo das práticas discursivas que concebem as representações sociais por meio de obras de literatura infantil no Programa “Conta pra

Mim”, o levantamento terá como base hipóteses representacionais sociodiscursivas consideradas dominantes em determinado momento histórico (no ano de 2019), já que as significações presentes nesse período histórico auxiliam no posicionamento dos sujeitos através de práticas discursivas. Todavia, esse problema apresenta desafios, uma vez que é necessário fundamentá-lo em manifestações discursivas diversas, nem sempre claras por não serem majoritariamente explícitas. Além do mais, o sujeito é um ser complexo e, por ser considerado ponto de partida para as análises discursivas, ele pode ser um sujeito passivo ou ativo. Na esfera da comunicação, o sujeito que emite a mensagem é caracterizado como o enunciador do discurso, enquanto o receptor da mensagem é reconhecido como o sujeito interpretante. A dinâmica intrínseca da comunicação é fortemente vinculada à interação entre esses dois atores principais e sua conexão com as circunstâncias que os conectam, gerando expectativas e possibilidades interpretativas. A decodificação do ato linguístico é delineada por uma dimensão dupla, explícita e implícita, cuja distinção clara é improvável, visto que são componentes inseparáveis. O aspecto explícito está relacionado à simbolização referencial, que envolve a estrutura morfosemântica da linguagem, possibilitando a transição dos sentidos paradigmáticos do signo para sua plena significação no contexto do ato discursivo.

De acordo com Charaudeau (2004) a organização de gêneros textuais traz em si aspectos vigentes nos códigos sociais de conduta de cada tempo histórico:

O corpus é aqui de ordem interdiscursiva, mas poderia incluir outros componentes na medida em que é possível aventar a hipótese de que os diferentes elementos de uma situação de comunicação (identidades, finalidade, dispositivos) estão igualmente imersos em valores e ideologias. Por exemplo, se compararmos a maneira pela qual a imprensa organizava suas rubricas e seus gêneros de escrita há 50 anos, com a atual, podemos ver que a maneira de desempenhar seu papel na simbólica democrática mudou. O que nos remete à problemática precedente. (Charaudeau, 2004, p.13-41)

Atualmente, com a multidimensionalidade das organizações textuais, não há como afirmar que os gêneros se limitam a tipologias narrativas, descritivas e demonstrativas. Isso se deve ao fato de que os textos e discursos circulantes na sociedade exprimem diferentes intenções e se misturam em um único texto. Além disso, os estudos de gêneros discursivos pesquisam teoricamente as ações humanas, a organização social, as relações institucionais e os processos de aprendizagem (Charaudeau, 2004).

Nas palavras de Antônio Lorges (2011), essa compreensão contemporânea é o resultado de diversas reflexões que vêm ocupando o espaço central nas discussões da

linguagem. Entre esses fatores, destacam-se: a) uma reflexão crítica das concepções clássicas, como a da literatura; b) uma visão de linguagem que não é vista como um sistema, mas sim como um instrumento de interação social; c) uma análise crítica dos discursos que circulam na sociedade, fundamentada tanto em aspectos linguísticos como sociológicos; d) a exploração de campos de estudo que posicionam os sujeitos como protagonistas do ato de linguagem, sobre uma perspectiva enunciativa, além de outros pontos relevantes.

3.2 VISADAS DISCURSIVAS

Sobre os gêneros discursivos, Charaudeau (2004) corrobora esclarecendo que os domínios de práticas discursivas são amplos e diversos para serem delimitados. Internamente, cada um desses domínios, são elaborados enunciativamente pelos sujeitos conforme a relativização, o conteúdo, a estilística e a composição. Conforme afirmado por Charaudeau (2004), cada nível da dimensão dos gêneros discursivos são espaços que os sujeitos enquanto seres psicossociais organizam recursos de acordo com as ordens socio-históricas, e essas normas são implementadas por meio das negociações discursivas. Nessa ótica, os níveis precisam ser considerados de maneira integrada que, apesar de apresentarem características distintas, funcionam assimetricamente e não se correspondem de forma direta. Dessa maneira, indicam a relação entre as forma-sentidos que abrangem e as condições externas do ato linguísticos, assim como também seu impacto na entrega linguística do ato, ou seja, na produção discursiva. O sujeito que toma aporte de um gênero discursivo acessa internamente conjuntos de atividades estabelecidas socialmente, presentes na sua memória sociodiscursiva.

A partir das contribuições do Charaudeau (2004, 2008), compreende-se que as imagens e os textos não carregam somente a intenção daquele que o escreve, nem tudo é autenticamente do falante, de modo que a identidade discursiva dos protagonistas no ato de linguagem cria efeitos de sentidos para o sujeito interpretante. Todavia, essa produção enuncia muitas vozes que precedem o produtor, sendo um processo polifônico. Vale ressaltar que o sujeito comunicante não deve ser confundido com o enunciador, da mesma forma que o destinatário não pode ser confundido com o interpretante, já que todo texto é o resultado de uma construção coletiva de significados realizada por dois parceiros no ato de linguagem.

Tendo em vista as possibilidades de abordagem metodológica da análise semiolinguística do discurso, o *corpus* desta pesquisa utilizará os processos de transformação e transação. A fim de atingir os objetivos específicos, busca-se assimilar a intencionalidade dos enunciados presentes nos gêneros discursivos literários; identificar aspectos do imaginário sociodiscursivo de infância nas imagens e textos da situação comunicacional; investigar as finalidades na troca entre o EUc e o TUd; e, por fim, descrever formas-sentidos generificadores nas obras literárias.

Charaudeau (2004), destaca que o gênero literário apresenta características estéticas e linguísticas pessoais, como apelos emocionais, emprego de lirismo e valores do autor. Usualmente, dentro do texto, são utilizadas narrativas com figuras de linguagem e subversão à gramática normativa. Dessa forma, por nosso *corpus* estar composto por obras de poesia. No decorrer da pesquisa, por meio da ótica da análise semiolinguística do discurso, faremos a investigação das imagens e marcas textuais da intencionalidade comunicacional do EUc (autores das obras) ao elaborarem o EUe (narradores e personagens), já que para Charaudeau (2004) os textos literários são visadas discursivas que carregam em si marcas de forma-sentidos que abarcam intencionalidade na sua enunciatividade.

Além disso, segundo Charaudeau (2004), as visadas discursivas retratam as finalidades dos discursos, que podem ser ligadas a distintos objetivos comunicacionais, como informar, persuadir, entreter, entre outros. Uma vez que os enunciados das obras de literacia do Programa “Conta pra Mim” são destinados para um TUd específico (crianças e seus “pais” e/ou cuidadores), carregam no seu conteúdo estratégias linguísticas argumentativas que disseminam um ideário de padrões sociais estabelecidos a partir dos imaginários sociodiscursivos dos EUc.

Portanto, as obras literárias selecionadas estão carregadas de intencionalidades discursivas, certamente que os autores (EUc) ao elaborarem os enunciados retiraram elementos dos imaginários sociodiscursivos de infância. Nesse circuito de troca linguageira entre os sujeitos enunciadore e os interpretantes, a finalidade da mensagem destinada é provida de estratégias de convencimento, seja pela via moral, seja pela emocional, seja pelas crenças ou valores.

3.3 QUADRO DE REGULARIDADES IMAGÉTICAS E TEXTUAIS

Charaudeau (2007) propõe uma distinção entre realidade e real significante. Ele acredita que a realidade é o mundo empírico, sua fenomenologia, um lugar sem significado que se impõe ao homem em seu estado humano, aguardando significado. O real, por outro lado, é o mundo como é construído pela atividade significativa do homem, através da linguagem em suas várias operações mentais: nomeação, caracterização, descrição e explicação. Um exemplo dessa distinção é a contemplação de uma pintura por um espectador. A imagem icônica não tem um significado em si a ser descoberto, mas tem significados potenciais que serão construídos por uma atividade significativa do espectador. Nesse sentido, segundo Charaudeau (2007), o significado não é a realidade em si, mas uma construção significativa da realidade que se concretiza por meio da linguagem.

Com base nessas reflexões, o estudioso propõe que as representações sociais são um mecanismo de construção da realidade. Em outras palavras, são representações partilhadas que formam um sistema de produção de sentido, transformando a realidade em real significante, ao gerar formas de conhecimento sobre a realidade social. O resultado dessas representações sociais é o que o autor denomina imaginários sociodiscursivos.

A analista do discurso Emília Mendes (2013) explora de maneira significativa a interrelação entre imagem e discurso. A autora defende a inseparabilidade entre ambos, atribuindo-lhes um papel crucial na comunicação e na construção de significados. Mendes (2013) delinea três fases na interação entre imagem e discurso: o primeiro estágio, denominado discurso da mimese, é caracterizado pela ancoragem da imagem em sua semelhança com o referente, estabelecendo uma relação fundamentalmente icônica; o segundo estágio, designado como discurso da transformação do real, destaca-se pela modificação do objeto, em que a semelhança é compreendida culturalmente como uma convenção ou acordo geral da sociedade, configurando uma relação essencialmente simbólica; o terceiro estágio introduz um novo elemento: a definição de que a imagem não está mais centrada em sua semelhança, seja ela natural e imediata (icônica) ou convencional e arbitrária (simbólica), mas sim em seu processo de geração. Para exemplificar, será apresentada uma imagem do nosso *corpus* seguida de uma breve análise.

Imagem [A]



Fonte: Parlandas [recurso eletrônico] / organizado por Ministério da Educação, 2019.

Segundo Mendes (2013), o uso frequente da imagem em diversos gêneros discursivos, impulsionado pelas tecnologias emergentes, tem suscitado debates sobre a existência de um letramento icônico. Portanto, além da habilidade de compreender textos verbais, é fundamental desenvolver a capacidade de interpretar textos imagéticos. Na parlenda acima, fica claro que no arranjo discursivo há uma ligação entre o texto e a imagem que se completam para emitir uma mensagem ao leitor. O posicionamento corporal da personagem ressoa uma mensagem simbólica, seja pela expressão facial, localização das mãos ou cenário que a rodeia. Dessa forma, para melhor compreensão dos efeitos de sentido gerados pelas obras, iremos abordar as perspectivas plásticas das imagens.

Ainda na perspectiva de Mendes (2013), pode-se compreender que refletir sobre as semelhanças entre o verbal e o icônico é crucial, pois não seria metodologicamente eficaz ter um arcabouço teórico para a análise do texto verbal e outro distinto para o texto icônico, como se fossem duas formas de linguagem completamente distintas com categorias mutuamente excludentes. Afinal, embora existam diferenças, também há similaridades.

Na busca de uma melhor organização do material selecionado para análise, foi elaborado um quadro de regularidades dos poemas presentes nas três visadas discursivas. É importante lembrar que existe uma variedade de livros voltados para a literacia familiar infantil no Programa “Conta pra Mim”. No entanto, como já foi elucidado anteriormente, por ser comum na educação das crianças, optamos por essas visadas discursivas. As imagens e os textos selecionados para análise foram listados após a

verificação das regularidades, as quais serão apresentadas nos quadros nas próximas páginas.

Após a verificação das regularidades, observa-se um problema de pesquisa desafiador, pois almejamos averiguar no *corpus* as narrativas, os padrões de imagens e seus possíveis sentidos, além das visões de mundo que se apresentam por meio dos mundos significados por sujeitos distintos que ao mesmo tempo se convergem.

No próximo capítulo, apresentaremos a análise semiolinguística do discurso das obras de poesia. Devido à padronização dos textos e imagens, foram escolhidos dois de cada obra. Como a pesquisa visa analisar as performatividades binárias, há uma imagem com “menino” e outra com “menina”. “A escolha dessas obras específicas em detrimento de outras na coletânea pode ser justificada por vários motivos. Primeiramente, as obras selecionadas, como parlendas (Batatinha e Bababalão), quadrinhas (O cravo quando nasce... / Não tenho chapéu de couro...) e cantigas (Teresinha de Jesus / Macha Soldado) são representadas em diferentes formas literárias presentes na cultura brasileira. Além disso, é relevante destacar a popularidade e o reconhecimento dessas obras, que são amplamente apreciadas pelo público infantil. A diversidade de temas e estilos presentes nas narrativas escolhidas também desempenha um papel significativo. Essa variedade enriquece a análise e os resultados da pesquisa, proporcionando uma compreensão mais abrangente e aprofundada das manifestações literárias infantis. Essa característica facilita a interpretação da finalidade comunicativa da organização do Programa “Conta pra Mim”, possibilitando uma análise mais eficaz.

Outro ponto importante é a relevância das obras escolhidas para os objetivos específicos da pesquisa. Elas oferecem oportunidades ricas para explorar performatividades binárias no Programa “Conta pra Mim”, propiciando a verificação dos efeitos de sentidos emitidos pelo material. Por certo, as imagens e histórias elencadas alinham-se de maneira congruente com os propósitos delineados pela pesquisa.

Realizamos uma análise metódica dos poemas, pois estes se apresentam como protótipos ideais, adequando-se assim aos objetivos estabelecidos para a pesquisa. Os demais poemas exibem características bastante similares às daquelas dos selecionados. Para satisfazer quaisquer curiosidades, disponibilizaremos o link, das obras em questão. A consulta pode ser realizada no site do Ministério da Educação: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>.

4. ANÁLISE DE DADOS

Conforme abordado no primeiro capítulo, a população brasileira foi constituída por diversos grupos étnicos: inicialmente pelos indígenas, durante a colonização pelos portugueses, e, no período de escravização, houve a chegada dos africanos. Além disso, os italianos chegaram ao país para auxiliar na mão de obra nas lavouras. Certamente, todos esses povos contribuíram significativamente para a formação da cultura brasileira, assim como absorveram conhecimentos dos povos originários do Brasil. Na troca de saberes entre as civilizações, a literatura popular brasileira fundamentou-se em narrativas, crenças e valores que foram transformados em expressões temporais, como as parlendas, um gênero textual composto por versos criados pelo povo e geralmente recitados durante as brincadeiras infantis (Soares; Silva, 2009). De acordo com Mariana Soares e Tatiana da Silva (2009), as parlendas, por terem versos simples, despertam maior interesse nas crianças. As autoras esclarecem que o humor presente nas parlendas favorece um jogo de linguagem que facilita a apropriação de signos linguísticos na infância.

Outro gênero a ser analisado neste material é o das quadrinhas, que também se classifica como poesia lírica, composta por quatro versos, de fácil memorização. Assim como a perspectiva discursiva das parlendas, a das quadrinhas também se concentra na construção popular, expondo narrativas com elementos do imaginário dos sujeitos, abordando temas culturais, regras socialmente estabelecidas, anseios e medos sociais. O último gênero textual a ser investigado são as cantigas, que, assim como os outros mencionados, pertencem à categoria de poesias rimadas usadas na educação das crianças, seja de forma cantada ou em contações de histórias. Essas cantigas também apresentam uma característica de acessibilidade em seus versos, facilitando a compreensão pelas crianças, promovendo uma melhor assimilação.

As visadas discursivas mencionadas anteriormente são construídas a partir de histórias vivenciadas e imaginadas popularmente, apresentando, dessa forma, elementos dos imaginários sociodiscursivos em sua textualização. Dado que os gêneros em questão são direcionados para crianças, a intencionalidade comunicacional relaciona-se com a visão social desse estágio e suas prerrogativas. Como vimos no capítulo 2, os imaginários sociodiscursivos são representações compartilhadas pelos membros de uma mesma comunidade, disseminadas pelos sujeitos e que, conseqüentemente, atribuem significados ao mundo. De acordo com Charaudeau (2008), a construção desses imaginários está

fundamentada em elementos emocionais e racionais que representam o mundo e as relações estabelecidas pelos sujeitos dentro dele.

As parlendas, quadrinhas e cantigas são representações de papéis sociais recitados por meio de versos contados ou cantados para as crianças. Esses personagens apresentam elementos linguísticos que caracterizam identidades concebidas dos sujeitos sociais. Assim como discutido nos capítulos anteriores, os gêneros textuais voltados para a infância têm como objetivo educar as condutas das crianças, possuindo um caráter moralizador.

Antes de iniciar a análise, é relevante lembrar o que será pesquisado nas obras, com o apoio teórico da análise semiolinguística do discurso. Segundo Charaudeau (2008), a semiolinguística destaca a impossibilidade de conceber os sujeitos sem considerar sua contextualização histórica. Desse modo, busca-se examinar nas poesias os aspectos da semiótica, da linguística e do discurso. Uma vez que se trata de três obras de poesia, o critério de seleção foi motivado pela identificação de similaridades nas textualidades. Assim, foram escolhidas duas histórias de cada obra, com personagens de representações "femininas" e "masculinas". Como este trabalho aborda questões binárias, compreende-se a relevância da representação das duas esferas de performatividades.

A análise semiolinguística das poesias enfatizará as diversas construções de formas-sentido em diferentes sistemas semiológicos, visando mensurar o sujeito intencional que determina o quadro de ação no projeto social do ato de fala. Além disso, será possível elencar o núcleo principal da formação em questão, ou seja, palavras, textos e frases que revelam processos de semiotização do mundo (Charaudeau, 2008). O discurso servirá como fio condutor para a compreensão da produção de sentidos dos materiais escolhidos para compor o corpus.

Abaixo, serão apresentados os textos escolhidos de cada coletânea de obras. Para estabelecer uma organização, as imagens serão nomeadas de A a F. Para identificar os sujeitos comunicantes das obras, serão utilizadas as referências trazidas no capítulo 3: EUc (organizadores) representará os sujeitos comunicantes - seres sociais das obras; EUe (narradores) serão os seres enunciadores do projeto de fala; o TUD representará os(as) destinatários(as), pensados pelo EUc para receberem as obras; por último, o TUi serão os sujeitos interpretantes. Como não se terá acesso a esse público, o foco será nas possibilidades hipotéticas de interpretação do TUi.

É relevante salientar que esta dissertação possui três objetivos específicos: (1) relacionar aspectos do Programa “Conta Pra Mim” com elementos característicos dos

imaginários sociodiscursivos da infância; (2) assimilar a intencionalidade no processo de transformação e transação do sujeito comunicante e destinatário presentes nas obras pesquisadas; (3) identificar e descrever performatividades generificadas presentes nas obras. Com esse propósito, busca-se colaborar com a linha de pesquisa de Linguagem, Sujeito e Discurso.

4.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES SOBRE AS OBRAS

Ao considerar a influência das obras literárias generificadas na educação infantil, torna-se relevante ressaltar a persistência das performatividades binárias frequentemente promovidas por essas narrativas. A infância é socialmente construída, e as obras destinadas a crianças frequentemente perpetuam performatividades binárias ressaltando narrativas que influenciam a percepção e a internalização de normas de gênero desde a infância. Diante dessas perspectivas, a situação comunicacional das imagens e poemas presentes nas quadrinhas, parlendas e cantigas é delineada por um contexto generificado, com o propósito de servir como recurso educacional no âmbito familiar. As identidades discursivas presentes nas obras revelam um distanciamento do mundo real das crianças e de seu tempo histórico e econômico, evidenciado tanto pelas vestimentas quanto pelos elementos ilustrativos ao redor do EUe, que diferem dos atuais. O contrato comunicacional entre EUc e TUi nas obras é permeado por intencionalidade, uma vez que se observa a projeção de elementos dos imaginários sociodiscursivos nos materiais. A relação EUc, EUe e TUi, conforme proposta por Charaudeau (2008), interage diretamente com os imaginários sociodiscursivos. Portanto, ao considerar a situação comunicacional dessas obras, é fundamental incorporar não apenas a dinâmica interativa entre autor, texto e leitor, mas também os imaginários sociodiscursivos que permeiam a infância.

Diante dessas estratégias discursivas, é possível notar que, em geral, as imagens e os textos apresentados nas obras analisadas são baseados em crenças, saberes e valores familiares, escolares e religiosas contidos nos imaginários sociodiscursivos de infância os quais direcionam a infância de forma coercitiva, impondo a contenção de seus corpos, de suas vozes e de sua autenticidade. Dessa forma, torna-se imperativo considerar a importância de uma revisão crítica nas obras literárias destinadas às crianças, a fim de promover narrativas mais inclusivas que permitam uma ampliação das possibilidades de expressão e identidade, indo além das performatividades binárias que podem restringir o desenvolvimento da subjetividade.

Ao considerar a influência das obras literárias generificadas na educação infantil, torna-se relevante ressaltar a persistência das performatividades binárias frequentemente promovidas por essas narrativas. No contexto das formações discursivas binárias encontradas nesse tipo de literatura, renomados autores como Judith Butler (2017), Guacira Louro (1997), Rodrigo Borba (2015) e Paul Preciado (2014) oferecem análises críticas que enriquecem a compreensão dessa dinâmica.

Segundo Butler (2017), a performatividade de gênero refere-se a normas de gênero construídas e mantidas por meio de práticas repetidas. A influência dessas práticas se reflete nas obras literárias que reforçam padrões binários, contribuindo para a formação de identidades estritamente alinhadas com concepções tradicionais de gênero.

De maneira congruente, Louro (1997) adota uma abordagem crítica às construções binárias de gênero na educação, destacando como essas normas limitam as possibilidades de expressão e identificação das crianças. Suas reflexões alertam para a necessidade de reavaliar práticas educacionais que reforçam estereótipos de gênero.

A infância é socialmente construída, e as obras destinadas a crianças frequentemente perpetuam performatividades binárias ressaltando narrativas que influenciam a percepção e a internalização de normas de gênero desde a infância. Contrapondo a essas perspectivas, Preciado (2014) contribui para o debate ao questionar as categorias tradicionais de gênero e sexualidade. Sua abordagem crítica desafia as representações binárias presentes em diversas formas de expressão culturais, propondo uma desconstrução das normas estabelecidas dentro das narrativas, tendo em vista que a literatura apresenta narrativas oriundas dos imaginários.

Diante dessas perspectivas, a situação comunicacional das imagens e poemas presentes nas quadrinhas, parlendas e cantigas é delineada por um contexto generificado, com o propósito de servir como recurso educacional no âmbito familiar. Observa-se que o contrato de comunicação entre o EUc e o TUi é estabelecido pela expectativa de que o material será utilizado de maneira específica (por meio de poemas recitados e cantados) e transmitirá temas predefinidos, tais como disciplina, patriotismo, fragilidade, cuidado e heroísmo. O EUc emprega estratégias discursivas que englobam o uso de linguagem simples e repetição, facilitando assim a memorização e a aprendizagem das crianças e das famílias. Além disso, há a evocação de imagens presentes nos imaginários sociodiscursivos (soldados, quartel, bandeira nacional, jardim, animais, natureza) para estabelecer um vínculo emocional com o TUi.

As identidades discursivas presentes nas obras revelam um distanciamento do mundo real das crianças e de seu tempo histórico e econômico, evidenciado tanto pelas vestimentas quanto pelos elementos ilustrativos ao redor do EUe, que diferem dos atuais. Torna-se evidente que o EUc emite formações discursivas generificadas, introduzindo marcações de gênero tanto no ícone quanto no texto. A recorrente representação de mulheres e meninas em situações de fragilidade, sem voz ativa e não expressando suas opiniões, indica a posição social do EUc em relação à performatividade “feminina”. Por outro lado, os personagens masculinos, constantemente associados a funções heroicas, força e proteção, mais uma vez reforçam a performatividade generificada, enquadrando-os nas expectativas de “masculinidades”.

O contrato comunicacional entre EUc e TUi nas obras é permeado por intencionalidade, uma vez que se observa a projeção de elementos dos imaginários sociodiscursivos nos materiais. Segundo Charaudeau (2008), a intencionalidade é uma constante nas interações comunicativas, e isso não seria diferente na visada literária. Como foi esclarecido, a criança está receptiva a uma variedade de saberes, crenças, conhecimentos e informações que são transmitidos durante seu desenvolvimento cognitivo. No entanto, devido à existência de uma intencionalidade social em relação aos papéis que elas devem desempenhar, elas sofrem influência constante de seus educadores para se tornar o que é esperado. Percebe-se que o EUc, na elaboração das coletâneas educativas, permanece nesse lugar que enuncia formações discursivas repletas de expectativas que interpelam discursivamente as crianças em lugares comuns socialmente, como as performatividades binárias. A performatividade de gênero, vista como a prática reiterada de papéis e comportamentos associados ao feminino e ao masculino, ganha destaque nesse contexto. O EUc, ao inserir personagens e narrativas que aderem a performatividades de gênero, contribui para a internalização dessas normas pelas crianças. A situação comunicacional, então, torna-se um espaço onde a performatividade é consolidada e transmitida por meio da linguagem e da construção narrativa.

Durante a narrativa literária, o EUc emprega estratégias discursivas com o objetivo de influenciar o TUi em seu ato de linguagem, fazendo uso de instrumentos como **regulação**, que consiste em um conjunto de regras e normas que governam a interação discursiva do EUe; **dramatização**, não apenas com o intuito de transmitir informações, mas também de manipular as emoções do destinatário para persuadi-lo a aceitar uma determinada perspectiva ou ação social; e **racionalização**, ao elaborar discursos por meio de saberes e crenças, os estruturando para formar um argumento lógico e persuasivo ao

TUi. Dessa forma, o EUc tem a capacidade de gerar efeitos de sentido que constroem uma imagem e sugerem uma representação desejada para que o TUi a adote como sua. Durante o jogo de cena discursiva, o EUc mobiliza emoções no destinatário, sugerindo seus sentimentos, e também empregando o efeito de racionalização por meio da argumentação ou narração de seu ato de linguagem.

A relação EUc, EUe e TUi, conforme proposta por Charaudeau (2008), interage diretamente com os imaginários sociodiscursivos. O EUc, ao criar um discurso que reforça performatividades binárias, estabelece uma relação comunicacional que influencia a interpretação do leitor infantil e familiar. Estes, por sua vez, são inseridos em um contexto sociocultural que determina normas e valores sobre gênero, contribuindo para a recepção das mensagens presentes nas obras.

Portanto, ao considerar a situação comunicacional dessas obras, é fundamental incorporar não apenas a dinâmica interativa entre autor, texto e leitor, mas também os imaginários sociodiscursivos que permeiam a infância. A generificação, dentro do cenário enunciativo, não apenas transmite informações, mas contribui para a construção e reprodução de significados de mundo que impactam diretamente no desenvolvimento da identidade de gênero por parte das crianças.

Diante dessas estratégias discursivas, é possível notar que, em geral, as imagens e os textos apresentados nas obras analisadas são baseados em crenças, saberes e valores familiares, escolares e religiosas contidos nos imaginários sociodiscursivos de infância os quais direcionam a infância de forma coercitiva, impondo a contenção de seus corpos, de suas vozes e de sua autenticidade. As regras sociais relacionadas aos poemas e arranjos do cenário enunciativo não foram pensadas pelas e/ou para as crianças, visto que não ilustram perspectivas infantis e narrativas atuais. O EUc, ao elaborar o material, poderia ter feito um levantamento na sociedade, principalmente com as famílias em vulnerabilidade social que, conforme afirmado pelo programa, é o foco do projeto.

Dessa forma, torna-se imperativo considerar a importância de uma revisão crítica nas obras literárias destinadas às crianças, a fim de promover narrativas mais inclusivas que permitam uma ampliação das possibilidades de expressão e identidade, indo além das performatividades binárias que podem restringir o desenvolvimento da subjetividade das crianças. Com o propósito de contribuir significativamente para as revisões em andamento, é importante destacar que, na sessão subsequente, será realizada uma análise das imagens cuidadosamente selecionadas a partir das obras que foram objeto

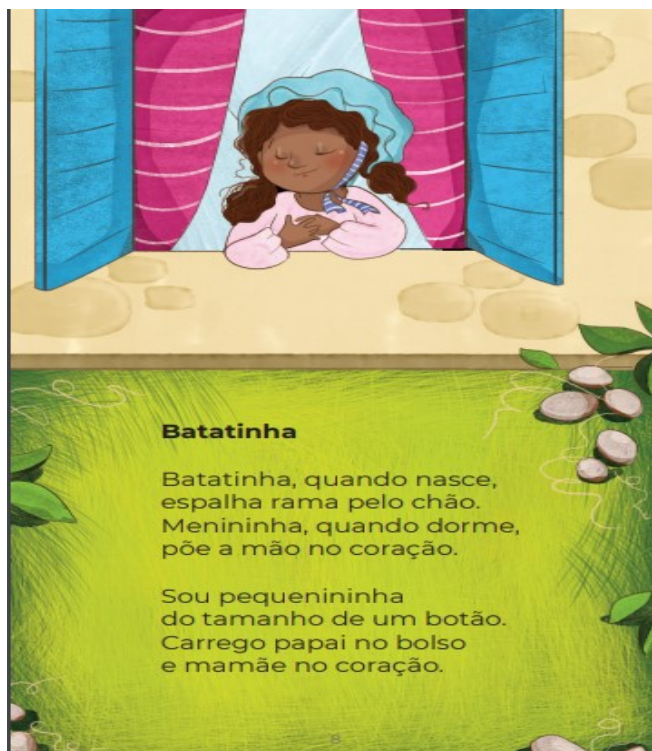
de pesquisa. Este procedimento será executado com o objetivo primordial de sistematizar e investigar de maneira aprofundada os efeitos de sentido que são generificados.

Esses efeitos de sentido generificados não são meros detalhes, mas sim componentes fundamentais e integrantes da ordem social cisheteronormativa. A ordem social cisheteronormativa, como já foi citado no Capítulo 2, é um sistema complexo e multifacetado que permeia muitos aspectos de nossa sociedade. Portanto, a análise desses efeitos de sentido generificados é de suma importância para se entender melhor a estrutura e o funcionamento desta ordem social expressa nessas obras de literatura infantil.

Assim, ao analisar essas imagens selecionadas, espera-se lançar luz sobre os mecanismos sutis pelos quais a ordem social cisheteronormativa se manifesta e se perpetua através desses efeitos de sentido generificados. Ao fazer isso, visa-se contribuir para um entendimento mais profundo desta ordem social e, por extensão, para as discussões em andamento sobre a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

4.2 PARLENDAS

Imagem [A]



Fonte: Parlendias [recurso eletrônico] / organizado por Ministério da Educação, 2019.

Conforme Charaudeau (2017), na dimensão situacional, é essencial avaliar as condições externas de produção linguística, pois elas influenciam a execução do ato de fala e, conseqüentemente, afetam a interação entre os sujeitos envolvidos na comunicação. É sabido que as imagens fazem parte do cenário das histórias literárias, e a construção imagética, segundo Emília Mendes (2013), é elaborada por meio dos aspectos e percepções sociais.

Dessa perspectiva, torna-se perceptível que toda comunicação expressa aspectos sociais em sua produção, de maneira que as formações discursivas são materializadas por meio de elementos que compõem a cena enunciativa, sejam eles verbais ou não verbais. Nesse sentido, é possível observar na imagem [A] a presença de uma menina [EUE] posicionada à sua janela, demonstrando, através de suas feições, amistosidade, afetividade e receptividade. Sua vestimenta apresenta predominantemente tons claros, e seu rosto exibe leveza ao recitar o poema "Batatinha". Sua face é iluminada, e nesse enquadramento, o posicionamento do EUE faz um chamamento ao TUI, evocando sentimentalismo ao colocar a mão na região do coração, com o intuito de captar os sujeitos interpretantes por meio da dramatização.

Nas palavras de Charaudeau (2010), no ato de linguagem, o EUC pode realizar um jogo de dramatização para despertar sentimentos e emoções no sujeito interpretante. Na tentativa de acessar a esfera emocional e sentimental do TUI, o EUC utiliza categorias patêmicas. Charaudeau (2010) esclarece que a utilização do *phatos* é uma estratégia discursiva de captação que busca influenciar o leitor sentimentalmente por meio de uma carga semântica imagética ou textual dramática. No entanto, os efeitos do discurso dramático são relativos, uma vez que a emoção real experimentada pelo interlocutor pode ser contrária à enunciação do EUE. Como aponta o autor, o EUC, ao elaborar seu projeto de fala, designa uma visada discursiva/gênero textual para destinar ao TUI. Nesse processo, o locutor organiza um conjunto de intenções e as envia ao sujeito destinatário. No entanto, nem sempre o perfil pensado pelo EUC corresponde à real identidade linguageira do TUI.

Dessa forma, na imagem [A], pode-se verificar que sua construção de sentido está diretamente ligada ao texto, a fim de manter uma mensagem verbal e não verbal coesa com a proposta do projeto de fala do EUC, uma vez que não apresenta interposições enunciativas. Em contraste, o cenário exibe características contemporâneas, como a infraestrutura da casa e a escolha da personagem como protagonista negra (visto que nos livros infantis antigos não eram comuns tais escolhas), mas, ainda assim, as roupas

apresentam cortes semelhantes aos dos personagens primários dos contos de fadas trazidos pelos europeus ao Brasil. Sem dúvida, esses contos de fadas não retratam os povos originários do país nem as roupas usadas atualmente pelas crianças, mas, até o presente momento, os personagens mantêm as mesmas características fundamentais das narrativas europeias.

Fica nítido que a escolha das imagens pelo EUc (ilustrador) indica que as influências dos contos infantis, que fazem parte dos imaginários sociodiscursivos, afetam a configuração do cenário do EUe. Ao repetir os imaginários sociodiscursivos, reforçam a imagem consolidada de um sujeito ou objeto. Embora o EUc de [A] apresente o corpo negro como protagonista, a personagem utiliza *blush* vermelho para simbolizar um rosto corado e saudável. No entanto, é importante notar que tal efeito físico não é comum na realidade para o tom de pele do EUe. O EUe ainda adota uma performatividade “feminina”, caracterizada por uma postura comportada, amorosa, romântica e contida. Isso é evidenciado pelos tons predominantemente claros de sua roupa.

Junto à caracterização ilustrativa da personagem, o EUe é descrito no poema por meio da utilização de substantivos com sufixo diminutivo, como “menininha” e “pequeninha”. Além disso, sua altura é equiparada ao tamanho de um botão no trecho “Sou pequeninha como um botão”, embora não seja das dimensões do objeto.

Dessa forma, o EUc destina ao TUD, por meio do EUe, uma enunciação que produz um sentido de fragilidade ou pequenez. Desse modo, a personagem é qualificada para o TUi através de significados do mundo estabelecidos pelo EUc. É certo que, ao significar esse mundo literário infantil, o EUc (autores/as e ilustradores/as) utilizam representações sociais presentes em seus imaginários. Nesse sentido, conforme foi trazido no levantamento bibliográfico, é possível notar que os imaginários sociodiscursivos de fragilidade “feminina” são aparentes na cena e no texto enunciado.

Dessa forma, a união dos elementos verbais e imagéticos presentes no contexto situacional do EUe suscitam formas de sentido que fazem parte do processo de generificação dos corpos das “meninas”, por meio de marcações de gênero. Assim, o processo de comunicação dessa parlenda não apenas contempla as intenções explícitas de literacia e alfabetização do EUc, mas também inclui as discursividades que constituem a sua construção subjetiva. Ao receber essa emissão, o TUi tem a possibilidade de interpretar de maneira distinta das desejadas pelo EUc, uma vez que há uma troca relativa entre o emissor e o destinatário no contrato comunicacional. Todavia, como foi esclarecido em sessões anteriores deste trabalho, as crianças, em seu processo de

apropriação dos conhecimentos e saberes do mundo, estão em posição de receptoras, visto que não desenvolveram por completo sua capacidade de discernimento cognitivo. Dessa forma, acabam por entender, desde a primeira idade, que devem seguir os padrões binários sociais.

Se o Programa “Conta pra Mim” tem como objetivo possibilitar a literacia familiar dentro do ambiente familiar, não seria mais lógico abordar questões vividas pelo público-alvo? Isso poderia ser feito utilizando os recursos materiais para problematizar as desigualdades sociais e de gênero e/ou trazendo narrativas e imagens que representem as situações de vulnerabilidade socioeconômica. Como já foi mencionado, as crianças são educadas por meio dos signos linguísticos que são fornecidos pelos adultos que as cercam. Infelizmente, o corpo infantil tem sido alvo de discursividades normativas desde o útero, a ponto de, ao serem educadas, a sociedade generificar seus corpos com auxílio de dispositivos reguladores como família, escola e religião.

De acordo com Vigotski (2000), a linguagem é o principal meio pelo qual os sujeitos expressam seus sentimentos e emoções. No entanto, a capacidade de comunicar não é uma habilidade nata, mas sim aprendida. Assim sendo, na educação das crianças, a participação dos educadores é fundamental, uma vez que a aquisição da linguagem na infância ocorre no contexto languageiro em que estão inseridas. No entanto, quando esse ensino pedagógico é permeado de elementos linguísticos que fazem marcações de gênero, certamente as crianças serão induzidas a tomar determinadas atitudes performativas, e consequentemente esses códigos linguísticos farão parte do desenvolvimento de sua subjetividade.

Diante disso, fica claro que o eu lírico da poesia "Batatinha" estabelece uma relação de influência com o leitor, propondo um mundo significado baseado em elementos dos imaginários sociodiscursivos de infância dentro da performatividade "feminina". No processo de transação de um mundo significado entre o sujeito falante e o sujeito destinatário, as crianças, no lugar de interpretantes, por estarem em desenvolvimento, às vezes, podem ser induzidas à apropriação de significados do mundo que fazem parte de códigos linguísticos que identificam corpos com elementos performativos.

Uma vez que, no discurso literário, geralmente, a reação do sujeito interpretante é imprevista, é necessário considerar a situação comunicacional literária, os saberes e crenças que cercam o material verbal e não verbal. Considerando que a abordagem discursiva de parlenda tem como característica a interpretação de narrativas populares, é

claro que há crenças, saberes e valores que guiam o EUc na seleção dos elementos que compõem o cenário enunciativo. A postura da personagem ao recitar o poema na janela, posicionada ao fundo, permite que o leitor visualize a situação enunciativa proposta pelo EUc. Nessa visada discursiva, o EUc, cunhado de legitimidade por ser um projeto de alfabetização governamental, constrói um EUe inteiramente voltado para uma concepção pedagógica que vem do Ministério da Educação, em seu tempo histórico (2019).

Ao não escolher uma narração mais próxima da realidade dos leitores, o EUc acaba por deixar de lado a elaboração de uma narrativa que deflui da realidade social das famílias e crianças que o projeto afirma que são prioridades, a saber, as famílias em vulnerabilidade social. Além disso, o EUc exclui os arranjos familiares distintos do que é considerado ideal pela sociedade cisheteronormativa. Esse posicionamento do EUc pode ser observado nos trechos "Carrego papai no bolso e mamãe no coração". Como a obra é destinada à alfabetização de crianças, ela transmite uma mensagem padronizada de família, ignorando, dessa forma, outras conjunturas familiares, como as monoparentais, formadas apenas por um(a) tutor(a) que educa a criança; homoafetivas/transafetivas/homotransafetivas, formadas por casais do mesmo sexo e por casais transsexuais; e, por último, famílias regidas por mães solos nas quais, por vezes, as crianças não são registradas pelos pais vivendo, assim, um abandono parental.

Diante de todos os imaginários sociodiscursivos de família e infância que são recorrentes na literatura infantil, sobretudo nas obras basilares que foram e ainda são ferramentas educacionais para crianças, fica claro que o EUc em questão utiliza os fundamentos primários dos contos de fadas para compor imagética e textualmente o seu cenário enunciativo. A partir dessa reflexão, é possível compreender que, durante o processo de semiotização do mundo, o EUc expressa suas significações através da enunciação do EUe, e não só entrega seu mundo significado, como também constrói uma identidade linguageira do EUe por meio de qualificações. É relevante questionar qual é a finalidade de fala do sujeito comunicante ao disseminar esse poema, apesar de haver críticas a respeito do teor enviesado dessas textualidades.

A seguir, analisaremos outro poema da coletânea de parlendas. Primeiramente, vamos nos atentar aos efeitos semiológicos do EUc. É possível observar que, na imagem [B], há um "menino" altivo, com uma espada na mão e um cavaleiro de pau, em um navio no mar. Sua vestimenta é predominantemente delineada por cores fortes. Sob o ponto de vista da imagem, o personagem está em destaque, e o seu barco transmite o efeito de movimento; seu semblante é de contentamento. Sobre a embarcação, ela se assemelha às

imagens históricas das grandes embarcações europeias que buscavam novas terras. Nesse elemento, vemos mais um indício de construções narrativas oriundas dos imaginários discursivos dos sujeitos comunicantes. Muitas vezes, essas histórias ocupam o lugar de credibilidade heroica, que somente é conseguida por sujeitos corajosos, representados na literatura predominantemente pelas performances das masculinidades hegemônicas (cisgênera, heterossexual e branca).

Portanto, o EUc fomenta a imagem construída socio-historicamente das navegações como "salvadoras da pátria". Um dos elementos semióticos que reforça essa ideia é a utilização da espada pelo EUe como instrumento de dominação. Certamente, o EUc tem uma finalidade enunciativa que deseja produzir efeitos de sentidos de coragem, bravura e destreza no TUi.

Imagem [B]



Fonte: Parlendas [recurso eletrônico] / organizado por Ministério da Educação, 2019.

Na dimensão discursiva, quando o EUe diz "Bambalalão, senhor capitão. Espada na cinta, ginete na mão", emprega dois substantivos para cavalo num jogo linguístico que não deixa claro para o leitor a mensagem que está sendo transmitida. O termo "bambalalão", de acordo com o Dicionário Brasileiro da Academia de Letras (2021), refere-se ao cavalo de raça, pequeno, esbelto e ligeiro. Já o substantivo "ginete" indica um cavalo adestrado, bom de rédea e de boa raça. Nesse sentido, o EUe afirma que é capaz de dominar e adestrar o animal através de um jogo linguístico estratégico ao trocar as palavras que o nomeiam. No entanto, o TUi pode não entender bem o significado das palavras "bambalalão" e "ginete". Essas expressões são usadas em frases populares antigas, expressões que por vezes as pessoas repetem em suas falas usando assonâncias de vogais para se divertir, mas não pensam muito sobre seus significados.

Sobre a imagem [B], pode-se observar que ela expressa um posicionamento de performatividade "masculina", pois o "menino" é representado como forte, viril, corajoso e que domina os processos de encenação da narrativa. Dessa maneira, o EUe desempenha um papel de performatividade "masculina", enquanto o TUi é influenciado por uma carga semântica linguística e imagética sexista.

Ao estabelecer um diálogo entre as imagens [A] e [B] que fazem parte da coletânea de parlendas, é possível notar que há diferenças na forma como os corpos são definidos enunciativamente. O projeto educacional do EUc tem como foco a "menina" que é colocada numa enunciação romanticamente contida, recitando o poema de um lugar de pequenez e de fragilidade. Já o "menino" é colocado no lugar de coragem e dominação da cena enunciativa. O EUc não pode mensurar o teor interpretativo dessa mensagem, uma vez que, atualmente, os personagens infantis são questionados por não representarem as crianças reais, como: crianças com deficiência, crianças negras como protagonistas, e as "meninas" que não querem mais ser vistas como princesas, os "meninos" que expressam seus sentimentos, crianças e adolescentes transexuais.

As autoras Claudia Viana e Daniela Finco (2009) afirmam que "meninos" e "meninas" elaboram seus comportamentos para responderem às expectativas sexistas. Desde o início do desenvolvimento infantil, os dispositivos educacionais regulatórios das famílias, escola e creches orientam e reforçam habilidades específicas para cada sexo. Como se pode notar nas imagens acima, as diferenças de repertório discursivo, tanto imagético quanto textual, demarcam os personagens em um lugar comum que socialmente é ocupado por cada sexo. À medida que as ferramentas educacionais são questionadas, abre-se margem para a desconstrução da educação sexista das crianças.

Viana e Finco (2009) afirmam que "meninos" e "meninas" são educados de maneiras diferentes, seja na mesma família, seja na mesma escola, seja ao sentarem-se para ler o mesmo livro. As diferenças estão nas abordagens de tratamento utilizadas pelos adultos responsáveis por educar as crianças. Segundo as autoras, essas diferenças podem ser percebidas pelas marcas de performatividades que o corpo infantil adquire, e não pelo sexo biológico das crianças. Ao observar crianças, percebe-se que as "meninas" são educadas para lidar com a agressividade, enquanto os "meninos" são orientados a controlar sentimentos como ternura, sensibilidade e carinho. Além disso, os brinquedos voltados para a infância estão sempre envolvidos em intenções e expectativas sociais.

É evidente que a seleção dos poemas e ilustrações está condicionada às definições de infância e gênero presentes nos imaginários sociodiscursivos formados pelas concepções discursivas cisheteronormativas. Pode-se dizer que o imaginário dos sujeitos é formado por significados que sustentam os movimentos de identidade das comunidades languageiras. Todavia, esses significados não podem ser considerados como verdadeiros ou falsos, haja vista que são elaborados por meio da compreensão dos sujeitos do mundo real. Isso resulta em uma dupla dimensão: a dimensão do sujeito com o mundo e a dimensão do sujeito com o outro. É de suma importância ressaltar que os imaginários sociodiscursivos podem ter origem inconsciente, pois são resultados de uma coletividade que busca racionalizá-los através de discursos familiares, religiosos e escolares.

Fazendo o paralelo entre as duas imagens apresentadas, é possível perceber claramente que as características tradicionalmente associadas à “feminilidade” estão fortemente ligadas ao ambiente doméstico. Isso pode ser observado através de elementos visuais que remetem ao cuidado com a casa, a família e a manutenção do lar. Por outro lado, as características associadas à “masculinidade” manifestam-se fora desse contexto doméstico. Elas são frequentemente representadas através de atividades que envolvem exploração, aventura e desbravamento, sugerindo uma presença mais ativa no mundo exterior.

Essa distinção entre os papéis de gênero, é um reflexo de como nossa sociedade tende a categorizar e definir o que é considerado “masculino” e “feminino”. No entanto, é importante lembrar que essas são apenas representações e não devem ser vistas como definições absolutas ou inalteráveis. Após a análise dessas duas imagens e da discussão sobre as características de gênero nelas representadas, nosso próximo passo será examinar o material de quadrinhas. Este material nos permitirá aprofundar ainda mais nossa compreensão da visada discursiva selecionada.

4.3 QUADRINHAS

Imagem [C]



Fonte: Quadrinhas [recurso eletrônico] / organizado por Ministério da Educação, 2019.

A análise da coletânea de quadrinhas será iniciada, destacando-se os efeitos semiológicos do EUe nas relações estabelecidas. Na imagem [C], é possível identificar uma figura feminina que segura sua saia, contemplando um jardim repleto de flores. A predominância das cores azul e rosa na vestimenta da personagem é evidente. Observa-se que a personagem é o elemento central da imagem, transmitindo um semblante sereno enquanto admira as flores. Seu corpo, tanto membros superiores quanto membros inferiores, estão em uma dimensão aberta, caracterizando a imagem como um plano geral.

Na perspectiva de Mendes (2013), o plano que é enquadrado a imagem é definido, entre outras coisas, como aquilo que está entre dois pontos de montagem, ou seja, a imagem que aparece antes e depois de um ponto de corte perceptível na tela, e que indica o local de onde a cena está sendo observada pela câmera. Seu tamanho depende da

distância entre a câmera e o objeto filmado e da duração focal da cena utilizada. Segundo autores da teoria do cinema, e também dentro da concepção de discurso aqui proposta, nenhuma escolha é feita ao acaso. Dessa maneira, as posições do EUc possuem algum tipo de implicação, de conotação, sugerem algo. Nenhum ponto de vista é neutro. Dentre as classificações mais comuns de planos, duas são bastante significativas: o plano geral mostra o homem em seu ambiente, o inscreve no mundo pode devorá-lo ou exaltá-lo (épico), exprimir solidão, impotência, ociosidade, ou simplesmente descrever o espaço onde a história se desenrola; já o primeiro plano se refere à aproximação de um elemento específico dentro da cena, com um enquadramento mais restrito. Normalmente, o primeiro plano revela o potencial psicológico e dramático da cena, podendo representar uma incursão no domínio da consciência, na privacidade de um personagem específico, ou uma emoção ou sensação experimentada por ele naquele instante do filme. Ao situar o EUc em destaque na natureza, é possível que o EUe evolva sentimentos de serenidade, tranquilidade e conexão com o ambiente natural. As borboletas presentes na cena podem simbolizar a ideia de liberdade.

A disposição da mulher em plano geral na imagem cria uma sensação de proximidade ao TUi, uma vez que não há obstáculos visuais entre o corpo da personagem e a paisagem circundante. O ângulo de visão do EUe, posicionado inferiormente enquanto observa as flores, sugere um olhar contemplativo, evidenciado pelo leve sorriso em seu rosto. Este efeito proporciona ao TUi uma experiência visual não mediada, reforçando a expressão textual da narrativa.

Na dimensão discursiva, ao recitar a quadrinha "O cravo quando nasce toma conta do jardim", o EUc estabelece um diálogo com a cena enunciativa que se desenrola no jardim, ao mesmo tempo que instiga o interlocutor (TUi) a realizar interpretações linguísticas associadas ao cuidado. O EUc, ao proferir a frase em um jardim bem cuidado, cria um jogo linguístico imagético ao afirmar que o cravo "toma conta do jardim", apelando ao *ethos* do eu lírico em relação à necessidade de amparo, cuidado e proteção. Ao prosseguir com sua enunciação, o EUe declara "Eu também vivo querendo quem toma conta de mim", indicando ao TUi que necessita ser cuidado da mesma forma como o jardim é cuidado pelo cravo. Nesse contexto, o EUc posiciona o EUe de forma infantilizada, embora não seja representado como uma criança.

Os marcadores textuais "toma conta" e "cuidar de mim" sugerem a ideia de que a "mulher", mesmo não sendo uma criança, aparentemente não consegue cuidar de si mesma. Essa presença de elementos discursivos reflete o imaginário de fragilidade

“feminina” e a tendência à infantilização da “mulher”, tanto por meio de sua vestimenta quanto de suas declarações. A performatividade discursiva elaborada pelo EUC conduz o TUI a uma representação sexista e binária da personagem. Considerando que o material é destinado às crianças, o conteúdo entregue pode potencialmente reforçar efeitos de sentidos socio-históricos com elementos sexistas que subalternizam as mulheres. Quando o EUC, ao não mediar um olhar com TUI, afirma que precisa ser cuidada, revela a dificuldade de cuidar de si mesma. Desse modo, surge a reflexão sobre a finalidade da mensagem ao posicionar a personagem nesse cenário enunciativo de fragilidade.

O projeto de fala do EUC incorpora formações discursivas que reiteram a importância de cuidar da mulher. Conforme discutido no primeiro capítulo, a educação das crianças do sexo “feminino” geralmente se direciona a características mais restringidas, vinculadas a performances que desenvolvem habilidades dentro do ambiente doméstico, e não além dele. No contexto da fragilidade “feminina”, os imaginários sociodiscursivos podem ser interpretados como a construção social e cultural que posiciona as mulheres como frágeis ou vulneráveis. Essa construção é perpetuada por discursos sociais e culturais que fortalecem as narrativas que colocam as mulheres no estereótipo comum de fragilidade feminina. O EUC, ao se envolver na elaboração discursiva, especialmente em relação à fragilidade “feminina”, intensifica a performatividade sexista, evidenciada pela forma como a personagem é retratada e se apresenta.

Segundo Charaudeau (2008), o EUC, ciente das restrições e margens de manobra na situação de comunicação, utiliza categorias linguísticas nos modos de estruturação do discurso para atribuir sentido à configuração de um texto. Assim, conforme os objetivos propostos, o EUC, responsável por colocar em cena o EUC, pode adotar sequências de um ou vários modos em sua elaboração textual. Sob essa perspectiva, na representação apresentada, o EUC transmite a mensagem de que as mulheres necessitam ser cuidadas, comparando-as a um jardim. No entanto, constata-se novamente que o público-alvo não foi devidamente considerado, uma vez que muitas mães assumem integralmente o cuidado dos filhos e a gestão do lar. Nesse contexto, como o TUI recebe essa mensagem, afastada de sua realidade estética (europeia) e da narrativa romântica de ser cuidado? A sugestão implícita ao leitor é que, assim como um jardim bem cuidado floresce e se torna belo, a mulher também precisa de cuidado para preservar sua beleza e proteção tanto no processo de crescimento quanto quando estiver crescida.

A seguir, será examinado outro poema da coleção de quadrinhas. Após as análises semiolinguísticas da quadrinha, procederemos com o diálogo entre essas análises, em consonância com o método empregado nas parlendas, a fim de identificar e descrever performatividades e efeitos de sentido dos imaginários sociodiscursivos infantis. Prosseguindo, direcionaremos nossa atenção para os efeitos plásticos que abrangem a dimensão técnica, como os componentes visuais, o close ou perspectiva, e as funções do enquadramento da imagem do EUc.

Na imagem [D], observa-se um "menino" de semblante abaixado, segurando um chapéu, enquanto está sentado em sua cadeira de rodas. Na cena enunciativa, o corpo do personagem é apresentado em plano geral, sob a atenção dos pássaros ao seu redor, as aves acompanhando o EUe como espectadores concentrados. O chapéu do EUe está sendo confeccionado com palhas espalhadas pelo chão e, mesmo diante da situação, o menino exibe um sorriso, embora não consiga usar seu chapéu sob a luz do dia. Aqui, o EUc transmite uma mensagem por meio dos jogos imagéticos ampliados pelo efeito de sentido da imagem, indicando resignação e superação ao TUi. Entretanto, essa imagem, assim como na imagem [C], romantiza os processos vivenciados pelo público-alvo, as famílias em situação de vulnerabilidade social.

A imagem pode transmitir uma sensação de beleza, resiliência e superação, mas por trás dessa representação visual, existe uma história mais profunda e complexa. Essas famílias enfrentam desafios diários que vão além do que a imagem pode transmitir. Elas lutam contra a pobreza, a falta de acesso a serviços básicos, a exclusão social e muitas outras adversidades.

Portanto, enquanto se aprecia a arte e a emoção transmitida pela imagem, é essencial que não se esqueça a realidade por trás dela. A imagem é apenas uma representação, uma fração da experiência vivida por essas famílias. A verdadeira história de luta, resistência e resiliência dessas famílias não deve ser esquecida ou minimizada. É importante que se continue a reconhecer e a abordar as questões sociais que estão por trás dessas belas imagens. Afinal, a arte pode ser uma ferramenta poderosa para gerar empatia e compreensão, mas também deve ser usada para incitar a ação e promover a transformação.

Ao contemplar essas imagens, é essencial levar em consideração que cada uma carrega consigo um profundo significado e uma história única. Ademais, é fundamental que a apreciação dessas obras literárias transcenda a superfície estética, reconhecendo suas limitações. É essencial que haja um envolvimento crítico nas narrativas,

questionando as generificações e as generalizações sociais presentes. Isso implica em manter um compromisso constante em ensinar sobre as questões sociais contemporâneas e em apoiar iniciativas que de fato reflitam a diversidade das crianças de hoje.

Imagem [D]



Fonte: Quadrinhas [recurso eletrônico] / organizado por Ministério da Educação, 2019.

Quando a imagem retrata efeitos semiológicos de resignação diante das dificuldades sociais, deixa de problematizar as causas das desigualdades. Além disso, envia uma mensagem às crianças, sugerindo que elas são responsáveis, juntamente com suas famílias, por resolverem suas dificuldades financeiras. Assim, percebem-se, na cena enunciativa, formações discursivas de infância que direcionam demandas adultas às crianças, como se fossem responsáveis pelo provimento de suas vidas.

Ao se voltar para a dimensão discursiva, observa-se que o EUc, ao emitir através do EUe a afirmação "Não tem chapéu de couro, mas de palha pode ter", estabelece uma distinção para o personagem, sugerindo que possuir um chapéu socialmente considerado de melhor qualidade está fora de seu alcance. Nesse contexto, o EUc não abre a

possibilidade para o personagem ter esse tipo de chapéu, pois logo o EUe enfatiza que pode ter um chapéu de outra qualidade, afirmando: "mas, o de palha posso ter". Nessa afirmação, implicitamente, o personagem sugere que o chapéu de couro é superior, pois é apresentado como a opção de maior valor financeiro. Mesmo diante da adversidade, o EUe manifesta resignação em relação à sua condição financeira ao afirmar que pode confeccionar o próprio chapéu, ao declarar: "De couro custa dinheiro, de palha posso fazer". Nesse momento, EUe assume a posição de provedor de sua própria vida, buscando resolver a situação utilizando os recursos disponíveis ao seu redor. A performatividade no contexto das "masculinidades" se concretiza nessa imagem, apresentando uma formação discursiva com carga semântica generificada.

Ao transmitir essa mensagem para o TUi durante o processo de busca de referências, as crianças, que aprendem por imitação conforme elucidado nas seções anteriores, recebem o mundo significado do EUc enunciado de forma generificada nas obras. As quadrinhas organizadas pelo EUc expressam efeitos semiológicos e discursivos que posicionam as crianças em narrativas de performatividades socialmente esperadas. O afastamento da realidade econômica dessas crianças, evidenciado pelo posicionamento do EUc na escolha das obras, torna-se mais agravado, pois pode provocar no TUi o sentimento de não pertencimento e merecimento. Na primeira imagem, as "meninas" recebem a mensagem de que devem ser cuidadas, enquanto, na segunda imagem, os "meninos" são instigados a prover a sua própria vida resolvendo seus problemas.

Dessa forma, as imagens [C] e [D] chamam a atenção para a performatividade incitada e esperada do "menino masculino" e da "menina feminina", por meio dos efeitos de sentido enfatizados nas cenas enunciativas da situação comunicacional. Observa-se como ambas as representações de gênero mencionadas, além de serem tratadas de maneira exclusivamente binárias, são expostas e apresentadas como as únicas vias possíveis. O texto enfatiza os gêneros de forma binária, fixa, inata e resultante de uma decisão considerada inquestionável. Além disso, verifica-se que as distinções entre "menino masculino" e "menina feminina" nas imagens são reproduzidas por meio das cores, especificamente o azul e o rosa, presentes nas vestimentas.

Na sessão subsequente, conforme previsto em nosso cronograma, será iniciada a fase de análise da última perspectiva discursiva em nosso estudo: as cantigas. Essas manifestações artísticas são de profunda relevância e fortemente enraizadas em nosso tecido cultural, constituem um objeto de estudo de grande valor. As cantigas, com suas

melodias envolventes e letras cheias de efeito de sentidos, oferecem um vasto campo para a análise discursiva.

4.4 CANTIGAS

Imagem [E]



Fonte: Cantigas [recurso eletrônico] / organizado por Ministério da Educação, 2019.

Inicialmente, abordar-se-ão os aspectos semiológicos relacionados à iconicidade da imagem [E]. A narrativa delineia o EUE, posicionado no cenário enunciativo, assentado ao solo com vestimentas e o pé direito levemente elevado. Nas proximidades de seus pés, pedras sugerem, ao TUI, a possibilidade de uma queda da personagem. A perspectiva da cena realça a proximidade ao corpo do EUE, possibilitando uma observação do TUI conjunta com um animal que atenta à personagem. O olhar da personagem direciona-se para cima, enquanto uma das mãos se estende em direção a alguém além do campo de visão, possivelmente para uma mão de natureza "masculina", dado parte da vestimenta

que aparece, a saber, a manga comprida de um casaco. O entorno é caracterizado por vegetação verde e exuberante, evidenciando grama, flores e árvores frutíferas.

Posicionando a mão do "homem" descendo do céu em direção a “jovem/criança” o EUc sugere efeitos de sentido vinculados aos imaginários sociodiscursivos, os quais associam aos céus a salvação de sua existência. Pode-se inferir que a “garota” é ainda uma criança ou jovem, baseado na falta de desenvolvimento dos seios e no contexto geral da cena. Em contraste, o braço estendido do “homem” indica que ele é mais velho, já que está vestindo um paletó, um signo associado ao trabalho, formalidade, compromisso e seriedade, características que não são típicas da infância. Dessa maneira, ao estender a mão, o EUe acolhe o resgate que a erguerá do solo. Dessa forma, o EUc estimula a curiosidade no TUi, pois não revela a aparência ou a forma do salvador, mas, ao se olhar o palito, o leitor imagina uma figura de um homem mais velho, o que estimula a construção mental de uma imagem enigmática e redentora.

Assim, o sujeito interpretante possui a autonomia de conceber o salvador que mais lhe apraz. A expressão de alívio do EUc torna-se evidente diante da assistência do personagem enigmático.

Analizando a imagem e o texto à luz da teoria de Charaudeau (2008), é possível deduzir que ambos colaboram para formar um discurso capaz de exercer influência sobre TUi dentro da perspectiva generificada. O EUc evoca uma representação de uma sociedade patriarcal e cavalheiresca. O EUe é retratado como uma figura "feminina" que demanda assistência, enquanto os três cavaleiros personificam autoridades "masculinas" protetoras. O cenário remete a uma sociedade tradicional, na qual os papéis de gênero são nitidamente estabelecidos. A queda de Teresinha e a posterior intervenção dos cavaleiros simbolizam a dinâmica de poder existente nesse contexto. A narração dos eventos pelo EUe é objetiva e direta, sem inserir emoções ou opiniões pessoais, mantendo uma distância emocional dos acontecimentos, sem apresentar seus posicionamentos subjetivos. A ordenação temporal dos eventos é delineada por meio de marcadores como "primeiro", "segundo" e "terceiro", estabelecendo uma sequência lógica na narrativa. Os termos "seu pai", "seu irmão" e "aquele a que (sic) Teresa deu a mão" são empregados para identificar os três cavaleiros, estabelecendo relações entre os personagens e situando Teresinha dentro da estrutura da dinâmica dos três.

O texto evidencia as expressões de papéis de gênero ao retratar Teresinha e os três cavaleiros. Teresinha é apresentada como uma figura “feminina” delicada, demandando assistência, ao passo que os cavaleiros são delineados como figuras

“masculinas” fortes e protetoras, espelhando as convenções tradicionais de gênero em uma sociedade patriarcal.

No contexto enunciativo, Teresinha reforça a performatividade dos imaginários sociodiscursivos associados à "feminilidade" e infância ao expressar sua vulnerabilidade e necessidade de auxílio, ao passo que os cavaleiros performatizam a "masculinidade" por meio de sua força e proteção. Além disso, a opção do EUe em entregar a mão ao terceiro cavaleiro pode ser interpretada como um ato performativo, reforçando um dos papéis socialmente atribuídos às mulheres: o casamento.

Para efetuar a análise da abordagem binária presente nessa obra, verificaremos a imagem [F]. A organização da ilustração por parte do EUc revela a representação de uma criança trajada como soldado, posicionada diante de uma bandeira do Brasil próxima ao céu, possivelmente aludindo à expressão “Deus, Pátria e Família”, cunhada durante o movimento patriota no Brasil no ano de lançamento do Programa “Conta Pra Mim” (2019). O ângulo da imagem é de plano geral, e o corpo do personagem praticamente preenche todo o espaço. A postura corporal sugere movimento, simbolizando o deslocamento do EUe. A criança, vestida como soldado, constitui um ícone que evoca inocência e brincadeira, estabelecendo um contraste com a seriedade e disciplina geralmente associadas aos militares. A presença da bandeira do Brasil próxima ao EUe funciona como um índice direto de sua nacionalidade e patriotismo.

A exibição da bandeira brasileira em proximidade ao EUe pode ser interpretada, dentro da análise semiolinguística do discurso, como um índice icônico de sua nacionalidade e devoção patriótica. Esse componente visual não apenas estabelece sua identidade nacional, mas também enfatiza uma sensação de estima e afiliação a uma comunidade mais ampla. Ao incorporar a bandeira brasileira em sua representação, o EUe amplifica os símbolos e valores intrínsecos à nação, suscitando um sentimento de solidariedade e lealdade ao país. Esse emprego simbólico da bandeira opera como um signo semiótico, que transmite ao leitor a mensagem de fidelidade e comprometimento com os princípios nacionais.

Imagem [F]



Fonte: Cantigas [recurso eletrônico] / organizado por Ministério da Educação, 2019.

Na dimensão textual, a cantiga é apresentada na terceira pessoa, o que cria uma distância entre o EUe e o TUi. Isso permite que a canção seja cantada por qualquer pessoa, independentemente de sua idade ou experiência pessoal. Usa o modo imperativo “Marcha soldado”, “Acode, acode, acode”, o que indica uma ordem ou instrução. Isso pode gerar efeitos de sentidos no TUi que incute disciplina ou obediência. Verifica-se que a narrativa é dinâmica e multifacetada. A canção parece seguir uma sequência temporal linear, começando com o soldado marchando e terminando com o quartel pegando fogo. Isso ajuda a criar uma narrativa coerente e fácil de seguir, como também auxilia as crianças a decorarem-na. A canção possui uma visada argumentativa na medida em que apresenta um significado de mundo voltado para valorização da disciplina e da obediência.

Quando o EUe afirma “Se não marchar direito, vai preso no quartel”, está destacando para o TUi significados relacionados ao controle corporal, sinalizando que a

falta de disciplina resultará em punições. Nessa passagem, evidencia-se a presença marcante da abordagem educacional punitiva nos imaginários sociodiscursivos daqueles envolvidos na concepção da educação, incluindo o próprio EUc. O silenciamento do corpo infantil emerge de forma proeminente nessa canção, impactando não apenas as crianças, mas também as famílias, que assumem a responsabilidade pela promoção da literacia familiar proposta pelo projeto.

A representação do soldado é frequentemente vinculada à "masculinidade". Desde os primeiros anos, as crianças são expostas a imagens e narrativas de soldados corajosos e robustos, que defendem o bem comum. Essas representações têm o potencial de influenciar a compreensão e a performatividade da "masculinidade" pelas crianças. Durante a infância, a expressão da performatividade do soldado manifesta-se em atividades lúdicas e brincadeiras. Por vezes, as crianças simulam situações de "guerra", assumindo o papel de "soldados". Embora tais brincadeiras possam parecer inofensivas, reforçam os imaginários sociodiscursivos generificados e influenciam a construção da subjetividade das crianças. Ademais, essas atividades podem também promover formas de linguagem violenta que as crianças podem adotar no cotidiano.

Embora as performatividades em [D] e [F] representem expressões de gênero, suas representações e implicações são intrinsicamente distintas. A performatividade do soldado reforça a concepção de "masculinidade" associada a força e agressividade, ao passo que a performatividade de Teresinha reforça a concepção de "feminilidade" como ligada à passividade e dependência. Ambas as formas de expressão contribuem para a preservação dos imaginários sociodiscursivos generificados na educação das crianças. Aqui encerramos a análise das obras poéticas que foram objeto de nossa investigação. Aprofundamos nossa compreensão acerca das generificações na organização do cenário enunciativo dessas obras, examinando suas discursividades e interpretando seus efeitos de sentido. Na próxima etapa, faremos algumas considerações sobre as obras, visando a finalização de aspectos pendentes e a consolidação de nossa compreensão. Esse estágio possibilitará uma reflexão mais ampla e unificada, promovendo uma visão integrada da análise.

4.5 EPÍLOGO E REGULARIDADES NAS OBRAS

No contexto das formações discursivas binárias encontradas nesse tipo de literatura, renomados autores como Judith Butler (2017), Guacira Louro (1997), Rodrigo Borba (2015) e Paul Preciado (2014) oferecem análises críticas que enriquecem a compreensão dessa dinâmica. Segundo Butler (2017), a performatividade de gênero refere-se a normas de gênero construídas e mantidas por meio de práticas repetidas. A influência dessas práticas se reflete nas obras literárias que reforçam padrões binários, contribuindo para a formação de identidades estritamente alinhadas com concepções tradicionais de gênero.

De maneira congruente, Louro (1997) adota uma abordagem crítica às construções binárias de gênero na educação, destacando como essas normas limitam as possibilidades de expressão e identificação das crianças. Suas reflexões alertam para a necessidade de reavaliar práticas educacionais que reforçam estereótipos de gênero. Contrapondo a essas perspectivas, Preciado (2014) contribui para o debate ao questionar as categorias tradicionais de gênero e sexualidade. Sua abordagem crítica desafia as representações binárias presentes em diversas formas de expressão culturais, propondo uma desconstrução das normas estabelecidas dentro das narrativas, tendo em vista que a literatura apresenta narrativas oriundas dos imaginários.

Observa-se que o contrato de comunicação entre o EUc e o TUi é estabelecido pela expectativa de que o material será utilizado de maneira específica (por meio de poemas recitados e cantados) e transmitirá temas predefinidos, tais como disciplina, patriotismo, fragilidade, cuidado e heroísmo. O EUc emprega estratégias discursivas que englobam o uso de linguagem simples e repetição, facilitando assim a memorização e a aprendizagem das crianças e das famílias. Além disso, há a evocação de imagens presentes nos imaginários sociodiscursivos (soldados, quartel, bandeira nacional, jardim, animais, natureza) para estabelecer um vínculo emocional com o TUi. Torna-se evidente que o EUc emite formações discursivas generificadas, introduzindo marcações de gênero tanto no ícone quanto no texto. A recorrente representação de “mulheres” e “meninas” em situações de fragilidade, sem voz ativa e não expressando suas opiniões, indica a posição social do EUc em relação à performatividade “feminina”. Por outro lado, os personagens masculinos, constantemente associados a funções heroicas, força e proteção, mais uma vez reforçam a performatividade generificada, enquadrando-os nas expectativas de “masculinidades”.

Segundo Charaudeau (2008), a intencionalidade é uma constante nas interações comunicativas, e isso não seria diferente na visada literária. Como foi esclarecido, a criança está receptiva a uma variedade de saberes, crenças, conhecimentos e informações que são transmitidos durante seu desenvolvimento cognitivo. No entanto, devido à existência de uma intencionalidade social em relação aos papéis que elas devem desempenhar, elas sofrem influência constante de seus educadores para se tornar o que é esperado. Percebe-se que o EUc, na elaboração das coletâneas educativas, permanece nesse lugar que enuncia formações discursivas repletas de expectativas que interpelam discursivamente as crianças em lugares comuns, como as performatividades binárias.

A performatividade de gênero, vista como a prática reiterada de papéis e comportamentos associados ao “feminino” e ao “masculino”, ganha destaque nesse contexto. O EUc, ao inserir personagens e narrativas que aderem a performatividades de gênero, contribui para a internalização dessas normas pelas crianças. A situação comunicacional, então, torna-se um espaço onde a performatividade é consolidada e transmitida por meio da linguagem e da construção narrativa. Durante a narrativa literária, o EUc emprega estratégias discursivas com o objetivo de influenciar o TUi em seu ato de linguagem, fazendo uso de instrumentos como regulação, que consiste em um conjunto de regras e normas que governam a interação discursiva do EUe; dramatização, não apenas com o intuito de transmitir informações, mas também de manipular as emoções do destinatário para persuadi-lo a aceitar uma determinada perspectiva ou ação social; e racionalização, ao elaborar discursos por meio de saberes e crenças, os estruturando para formar um argumento lógico e persuasivo ao TUi. Dessa forma, o EUc tem a capacidade de gerar efeitos de sentido que constroem uma imagem e sugerem uma representação desejada para que o TUi a adote como sua. Durante o jogo de cena discursiva, o EUc mobiliza emoções no destinatário, sugerindo seus sentimentos, e também empregando o efeito de racionalização por meio da argumentação ou narração de seu ato de linguagem.

A relação EUc, EUe e TUi, conforme proposta por Charaudeau (2008), interage diretamente com os imaginários sociodiscursivos. O EUc, ao criar um discurso que reforça performatividades binárias, estabelece uma relação comunicacional que influencia a interpretação do leitor infantil e familiar. Esses, por sua vez, são inseridos em um contexto sociocultural que determina normas e valores sobre gênero, contribuindo para a recepção das mensagens presentes nas obras. A generificação, dentro do cenário enunciativo, não apenas transmite informações, mas contribui para a construção e reprodução de significados de mundo que impactam diretamente no desenvolvimento da

identidade de gênero por parte das crianças. Para ilustrar a seguir será exposto os quadros de regularidades das obras literárias.

Quadro 1: Regularidades de performatividades de “feminilidades” nas obras de poesias

Regularidades de performatividades de “feminilidades” nas obras de poesias				
Questões observadas	Parlendas	Cantigas	Quadrinhas	Comentários
Cores ilustrativas dos personagens	Azul Rosa Marrom Vermelho Branco Roxo Verde	Rosa Azul Branco Lilás Verde Vermelho	Azul Rosa Branco Vermelho Preto	Todas as personagens apresentam adornos cor-de-rosa.
Modelos de roupas das personagens	Vestido Chapéu Lenço de cabelo Roupa de bruxa Roupa de princesa	Vestido Chapéu Avental Lenço de cabelo	Blusa Calça Vestido Chapéu Lenço de cabelo Avental Roupa de princesa	Somente uma personagem nas quadrinhas estava de calça. No total, são 22 personagens meninas.
Funções literárias das personagens	Brincalhona Entregadora Escolhida Recatada Malvada Foqueira	Caipira Donzela Cobiçada Conquistada Noiva Camponesa Romântica	Donzela Caipira Cozinheira Princesa Apaixonada	As funções sociais das personagens têm ressonância com elementos dispostos nos imaginários sociodiscursivos de “feminilidades”.

Fonte: a autora (2024)

Quadro 2: Regularidades de performatividades de “masculinidades” nas obras de poesias

Regularidades de performatividades de “masculinidades” nas obras de poesias				
Questões observadas	Parlendas	Cantigas	Quadrinhas	Comentários
Cores ilustrativas dos personagens	Azul Vermelho Branco Verde	Preto Azul Branco Verde	Azul Branco Verde Vermelho Preto Marrom	Nenhum dos personagens “meninos” apresentam adornos cor-de-rosa.
Modelos de roupas das personagens	Blusa Calça Bermuda Sapato fechado Roupa de marinheiro Roupa de Rei	Macacão Blusa Calça Bermuda Sapato fechado	Macacão Blusa Calça Bermuda Sapato fechado	As roupas têm como características modelos antigos europeus.
Funções hierárquicas das personagens	Marinheiro Vencedor Rei Brincalhão	Caipira Soldado Noivo Conquistador Cantor Brincalhão	Leitor Cantor Provedor Pretendente	As funções sociais das personagens têm ressonância com elementos dispostos nos imaginários sóciodiscursivos de “masculinidades”.

Fonte: a autora (2024)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, aprofundamos nosso conhecimento em três áreas principais: no primeiro capítulo, exploramos a história da infância no Brasil, desde o período colonial até os dias atuais. Através de teorias em História e Filosofia, Sociologia principalmente brasileiras, conseguimos entender como os imaginários sociodiscursivos da infância foram constituídos. Isso nos permitiu relacionar aspectos do Programa “Conta pra Mim” com elementos presentes nesses imaginários.

No segundo capítulo, focamos na identificação e descrição de performatividades generificadas. Discutimos questões relacionadas ao processo de educação das crianças dentro da família e como as performatividades de gênero na infância são influenciadas por aspectos disciplinadores que generificam os corpos infantis. Definimos e elucidamos

termos como performatividade, generificações, cisheteronormatividade e binarismo, sempre em diálogo com a reflexão sobre o desenvolvimento da subjetividade infantil.

No terceiro capítulo, esboçamos a análise semiolinguística do discurso e como a utilizamos para abordar o corpus desta dissertação. Essa abordagem nos permitiu assimilar a intencionalidade na situação comunicacional entre o sujeito emissor e o sujeito destinatário presentes nas obras de literatura pesquisadas, possibilitando a mensuração dos prováveis efeitos de sentido.

Considerando os elementos de generificação, performatividade, binarismo e sua influência na construção da infância, após a análise das obras literárias, percebemos que as quadrinhas, parlendas e cantigas desempenham um papel crucial na formação da subjetividade infantil. Por meio de estratégias semiolinguísticas, com marcadores textuais, organização sintática e representações visuais, essas obras frequentemente reforçam uma visão binária e normativa das categorias de gênero desde os primeiros anos de vida, contribuindo para a internalização de expectativas dos imaginários sociodiscursivos de infância.

A generificação dessas obras se manifesta na linguagem empregada, onde performatividades de gênero são disseminadas pela atribuição de características específicas a personagens, frequentemente alinhadas a padrões tradicionais. A generificação, por sua vez, revela-se na maneira como essas obras delineiam papéis e comportamentos esperados, influenciando ativamente a performance identitária das crianças. Nesse contexto, a linguagem não apenas reflete, mas também constitui formações discursivas que perpetuam normas de gênero.

As obras exploram contrastes nítidos entre o “feminino” e o “masculino”, muitas vezes negligenciando a diversidade de identidades de gênero e perpetuando uma visão dicotômica do mundo. O binarismo, articulado por meio das escolhas linguísticas presentes nas narrativas, pode contribuir para uma educação generificada dos corpos infantis, limitando as possibilidades de expressão e identificação das crianças.

Diante dessa problemática, uma abordagem pedagógica *queer* emerge como uma alternativa enriquecedora. Essa perspectiva propõe a desconstrução dos padrões de gênero, instigando uma compreensão mais fluida e diversa das identidades de gênero. No âmbito da linguagem, isso implica na elaboração de narrativas que desafiem padrões de gênero, promovendo uma linguagem mais inclusiva e aberta a distintas expressões. Palavras, imagens e metáforas podem ser ressignificadas para romper com o

tradicionalismo, possibilitando uma representação mais autêntica para a educação das crianças.

De acordo com Charaudeau (2008), o discurso é uma prática social na qual o comunicante, o texto, o interpretante e o contexto sociocultural desempenham papéis cruciais. Na generificação de obras literárias, essa situação comunicacional é moldada pela seleção lexical, organização sintática e recursos semiolinguísticos, influenciando a construção de um universo discursivo específico.

No contexto dos imaginários sociodiscursivos da infância, entende-se que as crianças são inseridas em um conjunto de representações sociais, culturais e discursivas que moldam suas percepções e construções identitárias. As obras literárias, como elementos integrantes desse imaginário, desempenham um papel fundamental na formação da identidade de gênero na infância.

Respeitar o processo infantil e promover espaços de diálogo é favorecer o melhor desenvolvimento da esfera interpretativa das crianças. Não há como elas aprenderem a delinear diferentes caminhos resolutivos e perspectivas se só lhes são apresentadas as mesmas direções num ciclo vicioso histórico. Quando o processo pedagógico opta por não inserir a voz da criança em sua elaboração, acaba por se tornar mera reprodução de expectativas de quem o elabora.

Dessa forma, para que haja uma educação transformadora, como proposta por nosso patrono Paulo Freire, torna-se necessário romper com paradigmas existentes e persistentes em nossa sociedade. O que se espera de programas formulados por instituições governamentais é a expressão da realidade de seu povo. Infelizmente, o projeto Programa “Conta pra Mim” equivocou-se em aspectos retrógrados dos imaginários sociodiscursivos. Todavia, é sabido que o tempo histórico de divulgação desse material (2019) foi marcado por movimentos tradicionalistas, conservadores, antivacina e negacionistas (Diniz, 2022). Por fim, espera-se que nossa educação possa pulsar na esperança de ressignificar padrões que há muito já estão sucumbindo na vida real. Que nossa literatura infantil se fortaleça ao retratar essa realidade em suas narrativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2021.

AGAMBEN, G. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

AGAMBEN, G. **O que é um dispositivo? In: O que é o contemporâneo? E outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2005.

ALMEIDA, D. M. V. **Performatividades gays: um estudo na perspectiva brasileira e argentina**. Belo Horizonte, 2016. 360f. Tese (Doutorado em Linguística do Texto e do Discurso) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

AMARILHA, M. **Infância e literatura: traçando a história**. Revista Educação em Questão, Natal, v.10 e 11, n. 2/1, p. 126 – 137, jan./jun. 2000.

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. / Maria Lúcia de Arruda Aranha- 3. Ed- rev e ampl. São Paulo: Moderna 2006.

ARAÚJO, I. L. **Foucault e a crítica do sujeito**. Paraná: Ed. UFPR, 2001.

ARIÈS, P. A **História da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1978.

BERNSTEIN, B. **Class, Codes and Control: Volume 3 - Towards a Theory of Educational Transmissions**. London: Routledge & Kegan Paul, 1977. BERNSTEIN, B. **Class, Codes and Control**, London, Routledge & Kegan Paul, 1977.

BERQUÓ, E. “A família revisitada do ponto de vista demográfico”. In **Revista Brasileira de população, ABEP**: v. 6(2):1-16, São Paulo, 1989.

BORBA, R. **A linguagem importa? Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais**. Cadernos Pagu, Campinas, SP, n. 43, p. 441–473, 2015. <https://doi.org/10.1590/0104-8333201400430441>

BRANT, C.C.M. **O lugar da família na política social. (Org.) A família contemporânea em debate**. 3.ed. São Paulo: EDUC: Cortez, 2003^a.

BRASIL. **Conta pra mim: guia de literacia familiar**. Ministério da Educação (MEC), SEAF: Brasília, 2019. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim> acesso em 18.nov.2022

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação. Portaria nº 421, de 23 de abril de 2020**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 abr. 2020.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BUTLER, J. **Undoing Gender**. Nova York, Routledge, 2004.
<https://doi.org/10.4324/9780203499627>

CAMERON, D. **Desempenhando identidade de gênero: conversa entre rapazes e construção da masculinidade heterossexual (1998)**. Ostermann, Ana Cristina & Fontana, Beatriz. (Orgs.) *Linguagem, gênero, sexualidade: clássicos traduzidos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

CANTIGAS [recurso eletrônico] / organizado por Ministério da Educação – MEC; coordenado por Secretaria de Alfabetização - Sealf. Brasília, DF: MEC/Sealf, 2020. 16 p.: il.; PDF; 15,2 MB. (Coleção Conta pra Mim)

CARDOSO, D. P. N. P.; SAMBUGARI, M. R. do N. **O programa ‘Conta pra mim’: um olhar a partir da produção científica brasileira**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2023.

CARVALHO JUNIOR, J. R. A. de; SILVEIRA, S. de F. R. **Proposta de um modelo lógico na avaliação do Programa Conta pra Mim**. *Jornal de Políticas Educacionais*, n. 11, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/77511>. Acesso em: 8 ago. 2024. CARVALHO J., J. R. A.; SILVEIRA, S. F. R. **Proposta de um Modelo Lógico na Avaliação do Programa Conta pra Mim**. *Revista de Administração Pública*, v. 57, n. 1, p. 11-29, 2023.

CARVALHO, M. C. B. (org.). **A Família Contemporânea em Debate**. 3ª Edição. São Paulo: Cortez/EDUC, 2003.

CASCUDO, L. da C. **Dicionário do folclore brasileiro**. 11. ed. rev. e atual. São Paulo: Global Editora, 2001.

CECCARELLI, P. R. (2011). **Uma breve história do corpo in Corpo, Alteridade e Sintoma: diversidade e compreensão**, Lange & Tardivo (org.). São Paulo: Vetor, 15-34.

CHAMBOULEYRON, R. **Povoamento, ocupação e agricultura na Amazônia colonial (1640-1706)**. Belém: Editora Açaí, 2010.

CHARAUDEAU, P. **Da ideologia aos imaginários sociodiscursivos**. In: _____. **Discurso político**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 187-208.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2009.

CHARAUDEAU, P. **Langue, discours et identité culturelle**. *Éla. Études de linguistique appliquée*, n. 123-124, p. 341-348, 2001. <https://doi.org/10.3917/ela.123.0341>

CHARAUDEAU, P. **Uma análise semiolinguística do texto e do discurso.** In: PAULIUKONIS, M. Ap. L.; GAVAZZI, S. (org.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 11-29.

CHARAUDEAU, P. **Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual.** In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (org.). *Gêneros: reflexões em Análise do Discurso.* Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004. p. 13-41.

CHARAUDEAU, P. **Le débat public: entre controverse et polémique. Enjeu de vérité, enjeu de pouvoir.** Limoges: Lambert-Lucas, 2017.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização.** São Paulo: Contexto, 2016.

CHARAUDEAU, P. **Os imaginários sociodiscursivos.** In: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (Orgs.). *Dicionário de análise do discurso.* 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 123-140.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CHARAUDEAU, **Patrick. Discurso político.** Tradução de Fabiana Komesu e Dílson Ferreira da Cruz. São Paulo: Contexto, 2008.

CHAUÍ, M. **Repressão Sexual - essa nossa (des)conhecida.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

CIRINO, O. **Psicanálise e psiquiatria com crianças: desenvolvimento ou estrutura.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

COHN, C. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CORAZZA, S. M. **Infância & Educação- era uma vez- quer que conte outra vez? /** Sandra Mara Corazza. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CORRÊA-ROSADO, L. C. **Teoria semiolinguística: alguns pressupostos.** *Revista Memento*, v. 5, n. 2, p. 1-15, 2014. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/memento/article/view/1826>. Acesso em: 9 ago. 2024.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão: Psicopedagogia e práticas educativas na escola.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

DEL, P. M. **O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império.** In: *História das crianças no Brasil / Mary Del Priore organizadora*, 2019.

FERNANDES, C. A. **Discurso e Sujeito em Michel Foucault.** São Paulo: Intermeios, 2012.

FERREIRA, A. P.; MELO, S. M. M. de; ROSA, S. B. **Refletindo sobre a Sexualidade na Educação Infantil**. Revista Linhas. v. 4., n. 1, 2003.

FERREIRA, F. I.; MELO, B. C. de F. **A adultização infantil na contemporaneidade: as escolhas das crianças**. Revista Humanidades & Inovação, v. 8, n. 68, p. 123-456, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7040>. Acesso em: 8 ago. 2024.

FOUCAULT, M. **Discipline and Punish: The Birth of the Prison**. New York: Vintage Books, 1979.

FOUCAULT, M. **The Birth of Biopolitics: Lectures at the Collège de France, 1978-1979**. Tradução de Graham Burchell. New York: Palgrave Macmillan, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p. ISBN 8521900058

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREUD, S. **Três Ensaio para uma Teoria Sexual**. In: Sigmund Freud – Obras Completas. v. 7, 2. ed. Rio de Janeiro, Imago, 1987.

GHEROVICI, P. **A infância não é coisa de crianças**. Estilos clin, São Paulo, v. 4, n.6, p.18-27, jul. 1999. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v4i6p18-27>

GÓES, J. R.; FLORENTINO, M. **Crianças escravas, crianças dos escravos**. In: DEL PRIORE, M. (org.). História das crianças no Brasil. 7. ed. São Paulo. Contexto, 2018. p. 407-436.

JESUS, G. J. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Brasília, 2012.

JUNQUEIRA, R.R D. **Pedagogia do armário: a normatividade em ação**. Revista Retratos da escola, Brasília, v.7, n. 13, p. 481-498, jul/dez. 2013.

JUNQUEIRA, R. D. **A invenção da ideologia de gênero**. Brasília: Anis, 2022.

LAURETIS, T. d. **A tecnologia do gênero**. In: HOLLANDA, H. (Org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-241.

LAVIOLA, E. C. **Reações de educadoras de creche diante de manifestações de sexualidade infantil**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 7. Florianópolis, Editora mulheres, 2006.

LORDES, W. L. **O estudo dos gêneros sob três dimensões de análise: a situação de comunicação, as restrições discursivas e as restrições formais.** Edição atual - Anais do SILEL. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade.** Porto: Porto Editora, 2000.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ Vozes, 1997.

LOURO, G. L. **Pedagogias da sexualidade.** In: LOURO, G. L. (Org.) O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LUBETSKY, S. **Princípios de Catalogação: Relatório Final.** Washington, D.C.: Biblioteca do Congresso, 1989.

MAINGUENEAU, D. **Discurso e Análise do Discurso.** São Paulo: Contexto, 2015.

MANZI, M.; ANJOS, M. E. S. C. dos. **O corpo, a casa e a cidade: territorialidades de mulheres negras no Brasil.** Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais, v. 23, n. 2, p. 123-140, 2021. <https://doi.org/10.22296/2317-1529.rbeur.202132pt>

MARTINS, N. C. M. **Considerações sobre o modelo de análise do discurso de Patrick Charaudeau.** Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, Minas Gerais, v. 6, n. 1, p. 1-6, mar. 2004. <https://doi.org/10.1590/1983-21172004060106>

MENDES, E. Prefácio - **Imagem e discurso: os desafios de se pensar o icônico na atualidade. Imagem e discurso.** Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2013.

MORUZZI, A. B. **A pedagogização do sexo da criança: do corpo ao dispositivo da infância.** São Carlos, UFSCar, 2012.

NASCIMENTO, F.; MELLO, Y.; MAGALHÃES, J. C. **Inserção, reconhecimento e visibilidade de pesquisadoras/es trans no meio acadêmico e científico.** Humanidades & Inovação, v. 7, n. 27, p. 513-523, 2020

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos.** Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PARLENDAS [recurso eletrônico] / organizado por Ministério da Educação – MEC; coordenado por Secretaria de Alfabetização - Sealf. Brasília, DF: MEC/Sealf, 2020. 16 p.: il.; PDF; 15,2 MB. (Coleção Conta pra Mim)

PASSETI, E. **A educação para a cidadania defendida pelo ECA.** In: PASSETI, E. (Org.). Cidadania e Violência: o Estatuto da Criança e do Adolescente em questão. São Paulo: Cortez, 2000. p. 371-390.

PEREIRA, V. A.; EICHENBERGER, J. C. **Infância e Filosofia da Educação no contexto da modernidade.** Revista Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, v. 13, n. 2, p. 45-62, 2018. https://doi.org/10.35168/2175-2613.UTP.pens_ed.2018.Vol13.NEspecial.pp167-183

PESTANA, F. **A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI** in. **História das crianças no Brasil** / Mary Del Priore organizadora 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

PRECIADO, P. **Manifesto Contrassexual. Políticas subversivas de identidade sexual**. São Paulo: n-1 edições, 2014.

QUADRINAS [recurso eletrônico] / organizado por Ministério da Educação – MEC; coordenado por Secretaria de Alfabetização - Sealf. Brasília, DF: MEC/Sealf, 2020. 16 p.: il.; PDF; 15,2 MB. (Coleção Conta pra Mim)

RIBEIRO, A. I. M. **Mulheres Educadas na Colônia**. IN: LOPES, E. M. T; Faria Fº, L. M. e VEIGA, C. G. (orgs). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica Belo Horizonte 2003.

ROSA, B.P.R.E. **Cisheteronormatividade como instituição total**. petdefilosofiaufpr.wordpress.com v. 18, n. 2, agosto 2020. <https://doi.org/10.5380/petfilo.v18i2.68171>

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria queer**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012.

SCHÉRER, R. **Émile perverti ou des relations entre l'éducation et la sexualité**. Paris: Payot, 2002.

SCHÉRER, R. **Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças**/ René Schérer: tradução Guilherme João de Freitas Texeira – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009-(Educação experiência e Sentido).

SILVEIRA, A. S. **Educação e civilidade jesuítas no estado do Maranhão e do Grão – Pará (1680 – 1750)**. São Luís, 2014.

SOARES, M; SILVA, T. da. **O uso das parlendas na terapia comunitária integrativa**. Periódicos FCLAR, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/download/10224/6664>. Acesso em: 09 ago. 2024.

SOUSA, C. Â. de M.; CAVALCANTE, M. J. M. (Orgs.). **Os Jesuítas no Brasil: entre a Colônia e a República**. Brasília: Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade; LiberLivro, 2016.

VEYNE, Paul. **História da vida privada: do Império Romano ao ano mil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

VIANNA, C.; FINCO, D. **Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder**. Cadernos Pagu, n. 33, p. 265-283, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/GXVR8FrdMjrcWHvLWcv7xrF/>. Acesso em: 09 ago. 2024. <https://doi.org/10.1590/S0104-83332009000200010>

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000

WULFF, M. O. **Contribuições para a sexualidade infantil**. Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 500-511, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/X8g7dWZNgDPGHZXPLjMwgkB/>. Acesso em: 8 ago. 2023. <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2016v19n3p500.9>