

O GOVERNO DA APRENDIZAGEM
DA LEITURA E DA ESCRITA
NA ESCOLA: DISCIPLINA
E CONTROLE

Patrícia Camini

Resumo: este artigo visa analisar o efeito de práticas disciplinares no âmbito da alfabetização, que historicamente vêm sendo utilizadas pelas escolas. Procura-se tornar visíveis práticas que visam normalizar as “más” leituras e escritas, assim como problematizar alguns efeitos atuais da crise da sociedade disciplinar sobre a alfabetização. Utilizam-se contribuições do pós-estruturalismo como ferramentas teóricas, especialmente através dos trabalhos de Michel Foucault e Gilles Deleuze.

Palavras-chave: alfabetização, leitura, escrita, Michel Foucault

Somos vistos ou vemos?, pergunta Foucault na análise que fez da pintura “Las Meninas”, de Velásquez, no início de *As palavras e as coisas*. No quadro, Velásquez engenhosamente desloca o eixo da pintura e, através de um espelho, recurso posicionado estrategicamente, traz à tona indícios do que estava fora do quadro, mas também o compo. Para Foucault, tudo se resume à disposição da luz, distribuída pelo pincel do pintor. Será possível o quadro, a representação aprisionar o seu conteúdo? Foucault (1992, p. 22) dirá que o quadro “*não faz ver nada do que o próprio quadro representa*” e que

em vez de girar em torno de objetos visíveis, esse espelho atravessa todo o campo da representação, negligenciando o que aí poderia captar, e restitui a visibilidade ao que permanece de fora de todo olhar. Mas essa invisibilidade que ele supera não é a do oculto [...], endereça-se ao que é invisível ao mesmo tempo pela estrutura do quadro e por sua existência como pintura (FOUCAULT, 1992, p. 23).

Com essa argumentação, Foucault quer nos dizer que devemos interrogar o que vemos e o que dizemos, pois estes são lugares definidos pela sintaxe, longe de ser reflexo de uma suposta realidade. Interpretando Foucault, Deleuze (2006, p. 61) nos diz que “*é preciso então rachar, abrir as palavras, as frases e as proposições para extrair delas os enunciados*”, que atravessariam as unidades lingüísticas como significante, palavra, frase.

Fazendo uso desse viés analítico, este artigo parte da idéia de que a linguagem constitui os objetos de que fala (FOUCAULT, 1995), buscando interrogar discursos que produziram e continuam a produzir sentido às práticas de governo da escrita e da leitura na escola. Foucault nos convoca a juntar pedaços, excertos lingüísticos que nos permitam ver onde historicamente foi investido poder, tornando legítimos determinados saberes e não outros.

Para tal intento, a análise de excertos da *Didática Magna*, de Comenius, escrita no século XVII, presta grande auxílio, já que entendo tal obra como um dos pontos de emergência de determinados saberes que balizaram a pedagogia moderna, cujos efeitos são produtivos ainda atualmente¹. Ressalto que, diferentemente de buscar origens, falar em emergência significa entender que há condições gestadas historicamente que possibilitam a ocorrência de determinados acontecimentos.

Buscando atentar para algumas continuidades da obra comeniana, entendida aqui como um dos discursos primeiros² da pedagogia moderna, procuro estabelecer algumas relações iniciais entre tais continuidades e o processo histórico de disciplinamento da aprendizagem da leitura e da escrita, visando entender como a escola participa do disciplinamento do corpo para a aprendizagem da leitura e da escrita e forma subjetividades leitoras e escritoras de uma forma e não de outra.

APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: UMA QUESTÃO DE DISCIPLINA?

O que Foucault vai descrever como processo intenso de disciplinarização da sociedade na Europa do século XVIII, já era um problema a enfrentar para Comenius, cuja preocupação com a ordem no âmbito das práticas escolares ocupa papel chave em sua obra. No panorama político daquele tempo, em transição de uma visão teocêntrica para uma visão centrada cada vez mais no investimento sobre o homem, agora em outra relação com o universo, a educação figurou como campo privilegiado de investimento. Comenius, extremamente religioso, preocupou-se em conciliar

uma educação para Deus com um meio que tornasse possível organizar o espaço de forma a todos terem acesso, buscando “*encontrar um método em que os docentes ensinem menos e os discentes aprendam mais*” (COMENIUS, 2006, p. 12). Semelhantemente, Foucault diz que disciplinar a sociedade significa uma economia de poder, de forma que mais rentável seria vigiar do que punir.

Essa sociedade disciplinar, então, encarrega-se de organizar os espaços de confinamento pelos quais os indivíduos deverão passar, como a escola, o hospital, a fábrica, entre outros, nos quais o corpo será submetido a uma rede de poderes que lhe imporá limitações, proibições ou obrigações (FOUCAULT, 2008, p. 118). Essa rede de organizações disciplinares forma, então,

uma política de coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. [...] Técnicas sempre minuciosas, muitas vezes íntimas, mas que têm sua importância: porque definem certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova “microfísica” do poder; e porque não cessaram desde o século XVII, de ganhar campos cada vez mais vastos, como se tendessem a cobrir o corpo social inteiro. Pequenas astúcias dotadas de um poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos, dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis [...] (FOUCAULT, 2008, p. 119-120).

Visando “*ensinar tudo a todos*”, ideal que ficou conhecido como *pansofia*, Comenius logo percebeu a necessidade de disciplinamento do espaço escolar no nível do detalhe. Preocupado em dar a cada indivíduo o seu lugar na arquitetura escolar, Comenius propôs a organização de turmas por idades e a gradação das aprendizagens por séries. Ao lugar de professor cabia a instrução simultânea, que lhe daria maior controle sobre um grande número de alunos, assim como de suas aprendizagens: “[...] nunca ensinar, nem em particular nem na escola, uma só pessoa, mas todas juntas e de uma só vez. [...] Será necessário apenas ter a capacidade de estimular a atenção em todos e em cada um” (COMENIUS, 2006, p. 210).

Dessa forma, Comenius preocupou-se em propôr modos de disciplinamento do tempo e do espaço de circulação das multiplicidades acolhidas pela escola, até porque suas idéias preconizavam a abertura da escola ao acesso universal.

Os alunos da escola vernácula, que nela devem estudar durante seis anos, serão divididos em seis classes (separadas o máximo possível, para que não se incomodem reciprocamente). [...]

As horas da escola pública não devem ser mais de quatro, duas pela manhã e duas à tarde. As outras poderão ser empregadas com grande utilidade em trabalhos domésticos (sobretudo nas famílias mais pobres) ou em diversões sérias e honestas (ibid., p. 337-340).

Para Comenius, o método é o responsável pela boa condução dos indivíduos em direção ao conhecimento e é através dele que se organiza e ordena o ensino. O método teria o poder de apagar as diferenças, já que, para o autor, todos teriam as mesmas capacidades de aprendizado, pois possuem os mesmos órgãos, cabendo então ao mestre ministrar um ensino com base em um padrão intermediário e simultâneo, o que teria o poder de eliminar as diferenças de entendimento (NARODOWSKI, 2006).

Assim, a escolarização em massa dos indivíduos, cada vez mais vistos como parte de uma população, é uma questão de disciplinamento, que visa instruir o corpo em relação aos comportamentos necessários à sociedade na qual eles se inserem.

Em relação à alfabetização, Cook-Gumperz (1991) nos diz que sua escolarização foi o principal meio utilizado pelo Estado para civilizar as massas e controlar as múltiplas formas de alfabetização que ocorriam em âmbito doméstico. A escola, então, se consolidou como o lugar de preparo dos mais jovens, predominantemente através do acesso à escrita, de modo que o *como* ensinar a ler e a escrever também tornou-se uma questão a ser considerada para o governo das populações (MARZOLA, 2003).

Para alfabetizar, historicamente, sempre se precisou de um método, apesar de a literatura mais recente ter chegado a questionar a sua necessidade³. Todavia, diferentes circunstâncias históricas em diferentes espaços geográficos impuseram desafios diferentes ao ensino da leitura e da escrita. Dalla Zen e Trindade (2002) salientam que no Brasil colônia e imperial o ensino da leitura antecedia o da escrita devido ao custo do papel, utilizado para escrever. Com o barateamento desse material, o ensino simultâneo tornou-se acessível. Segundo as autoras, a divulgação das pesquisas de Ferreiro e Teberosky no Brasil deslocaram as expectativas da alfabetização consideravelmente para o desempenho na escrita. De certa forma, tais expectativas foram contrabalançadas pela invenção do conceito de letramento, que chamou a atenção para os usos que se faz da alfabetização e os conhecimentos adquiridos em interação com a cultura escrita, especialmente através da leitura.

O primado do ensino da leitura sobre a escrita, lembram Vidal e Gvirtz (1998), também ruiu em função da invenção da pena metálica, que exigia cuidados menores em relação ao seu manuseio e limpeza do que a pena comum, e da invenção posterior do lápis. São, então, condições de possibilidade que constituem um momento histórico que passa a ser marcado pela captura das técnicas gráficas e sua metodologização pela escola.

Esse processo de captura e metodologização atravessa séculos e mantém muitas relações de permanência com as instruções comenianas em relação à didática que deveria ser aplicada às diferentes áreas do conhecimento, como a da língua materna. A gradação de conhecimentos é um forte imperativo em todas as propostas de alfabetização, seja das que iniciam alfabetizando de A a Z ou do texto a palavra.

A sequência de atividades, seguindo princípios de classificação e ordenação, por exemplo, podem ser percebidas contemporaneamente na trilogia de didáticas propostas pelo GEEMPA⁴ para os níveis pré-silábicos, silábico e alfabético. Seguindo tais propostas, o aluno é posicionado em um desses níveis pelo olhar do professor, devendo chegar ao topo de uma escada evolutiva, que é alcançada ao chegar-se no nível alfabético da escrita. A metáfora da escada, bem ao gosto positivista, pode ser entendida como uma estratégia de governo da escrita dos alunos, visto que o professor posiciona-os, por meio do exame de suas escritas, em degraus que simulam o nível de alfabetização dos alunos. É uma metodologia que, como todas as outras, também governa o professor, que é quem controla quando o aluno pode ou não avançar nos degraus da escada, passando a estruturar a sua ação pedagógica visando que seus alunos alcancem o topo dessa escada.

Guardadas as semelhanças e diferenças entre si, o fato é que qualquer método de alfabetização objetiva a mesma coisa: governar a forma como o aluno vai apropriar-se da leitura e da escrita, produzindo determinados tipos de comportamento considerados aceitáveis em determinada época e não outros. Ou seja, são estratégias que visam governar uma multiplicidade de caminhos possíveis para a apropriação da escrita de forma a levar cada aluno a passar pelos mesmos estágios.

Além disso, concomitante à instrução da leitura e da escrita, os professores vão ensinando aos alunos modos de ser leitor e escritor, disciplinando tanto a escrita quanto a leitura na página. Linhas dispostas no caderno já presumem que a escrita seja disciplinada para que caiba dentro delas. Cadernos de caligrafia foram inventados para auxiliar nesse disciplinamento. Por exemplo, marcar a distância da margem com um dedo para saber onde começar a escrever a cada início de parágrafo, como muitos de nossos pro-

fessores nos ensinaram, assim como “pintar uma linha” para nos disciplinar a separar diferentes atividades no caderno (até que prescindamos da linha pintada para nos lembrarmos de fazer isso), também são aprendizagens que a escola organiza visando conduzir as condutas de escritores e leitores.

Gvirtz (1997) considera que o caderno não é um dispositivo neutro no âmbito escolar; ao contrário, seu uso é constantemente disciplinado pelos professores, podendo ser comparado a uma arena em que alunos e professores se enfrentam.

Nessa tarefa de normalização das escritas nos cadernos, por exemplo, procedimentos de vigilância e sanção normalizadora são utilizados pelos professores. Rubricas ou “vistos” marcam essa vigilância do professor sobre a escrita dos alunos nos cadernos. Historicamente, foram sendo construídas classificações acerca do que poderia ser considerado como má escrita. Vidal e Gvirtz (1998) relatam que a escrita vertical era considerada padrão nas escolas brasileiras entre o final do século XIX e início do XX, logo sendo acusada de provocar miopia, assimetria dos ombros e desvio da coluna devido ao posicionamento exigido para a execução desse tipo de caligrafia.

Assim, as escritas anormais devem passar por uma sanção normalizadora. Apagar as más escritas que prejudicam a higiene do caderno, como borrões, escritas fora da linha, o não preenchimento da linha até o final, são práticas comuns no que concerne ao disciplinamento da escrita pela escola. Como quem endireita o caule desviado da árvore, por vezes os professores exercem a estratégia de escrever junto com o aluno, segurando a sua mão e ensinando-o a percorrer as linhas do caderno, grafando-o conforme o espaço desse suporte requer.

A seção a seguir procura pensar desafios que a crise dos espaços de confinamento colocam ao governo da aprendizagem da leitura e da escrita.

DESAFIOS ATUAIS DO GOVERNO DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: A CRISE DOS ESPAÇOS DE CONFINAMENTO

*Os anéis de uma serpente são ainda
mais complicados que os buracos de
uma toupeira (DELEUZE, 1992,
p. 226).*

Com a frase que serve de epígrafe a esta seção, Deleuze encerra o seu curto artigo *Post-Scriptum sobre as sociedades de controle* fazendo uma analogia

entre uma toupeira e as sociedades disciplinares e entre uma serpente e as sociedades de controle. Sem entender que uma forma de organização dá lugar à outra e, sim, que há uma convivência entre elas, Deleuze entende que as sociedades disciplinares entraram em crise após a II Guerra Mundial e, se antes não parávamos de recomeçar, migrando de um espaço a outro, atualmente a norma parece ser o *continuum*.

O exame, exemplo característico das sociedades disciplinares, vai sendo substituído por uma análise contínua do indivíduo, exigindo uma formação permanente. A vigilância, cerne do modelo disciplinar, torna-se cada vez mais virtual nas sociedades de controle, e a disciplina torna-se fluida à medida que o que era considerado o lado de dentro ou privado se confunde com o lado de fora, já que a disciplina cada vez mais prescinde da arquitetura para agir sobre o indivíduo.

Medeiros (2005), em sua tese de doutorado, faz uma leitura da trajetória de confinamento da escrita e da leitura na página, arquitetura que delimita o espaço de ação dessas práticas nas sociedades disciplinares. Já nas sociedades de controle, a autora entende que os limites da página vão sendo cada vez mais tensionados pela *page* eletrônica, marcada pelo *continuum* do hipertexto. O escorregamento da página para a *page* marcaria também o deslocamento da centralidade da escrita para a centralidade da leitura.

Avanços tecnológicos e a conseqüente expansão do acesso à internet a uma grande massa da população mundial também produzem e dão contornos a esse momento histórico atual, que certamente influíram nas nossas subjetividades como leitores e escritores. O *boom* de desenvolvimento de *softwares* e a conseqüente conexão da sociedade cada vez mais em rede trouxeram à cotidianidade a leitura “por blocos”, de caráter não seqüencial (MARZOLA; MEDEIROS, 2005). Citando Umberto Eco (ibid. s/p), as autoras expõem como o computador explora as capacidades de ler e escrever ao mesmo tempo em que produz novos modos de relacionamento com essas capacidades:

[...] o computador tornou-se, antes de tudo, um instrumento alfabético. Em sua tela correm palavras, linhas, e, para usar um computador, você deve ser capaz de escrever e ler. A nova geração é treinada para ler em uma velocidade incrível. Um professor universitário tradicional hoje é incapaz de ler numa tela de computador na mesma velocidade que um adolescente. [...] As pessoas que passam suas noites em conversações na Internet estão, principalmente, lidando com palavras. Se a tela da tevê pode ser considerada uma janela ideal, da qual se olha o mundo inteiro

sob a forma de imagens, a tela do computador é um livro ideal, no qual se lê sobre o mundo na forma de palavras e de páginas.

Além de novos modos de leitura, também é comum ouvirmos falar de “cyber escritas” que vêm desafiando a escola especialmente. O que fazer com o “internetês”⁵ de crianças e adolescentes já foi tema de reportagens de inúmeras revistas. Uma rápida pesquisa em um *site* de buscas da Internet nos dá uma idéia das discussões e temores em relação a essa escrita, como na reportagem intitulada “A revolução do internetês”⁶, da revista Língua Portuguesa, ou em “Os riscos da linguagem na/da internet”⁷, do jornal A Tribuna.

Tais mudanças, características das sociedades de controle, vêm dando contornos diferentes às nossas subjetividades, e a sensação de que nossos métodos não respondem mais como deveriam às demandas dessa temporalidade ao lidar com crianças, adolescentes e adultos que vivem nesse meio de mudanças constantes, de simultaneidade, de fugacidade, é comum a muitos professores.

A mudança constante do que é considerado “o mais adequado” também faz com que busquemos, mais do que em outras gerações, aperfeiçoarmos ou trocamos nossos métodos. Nóvoa (1997) acredita que o *como ensinamos* diz muito a respeito de *quem somos*. Pensando nisso, consumindo um método estaríamos ao mesmo tempo consumindo os signos que os representam e, assim, constituindo a nossa identidade docente com os signos de tal repertório. Quem gostaria de ver-se associado ao que é taxado de ultrapassado e inadequado? Na mesma obra, Nóvoa entende que “*os professores são, paradoxalmente, um corpo profissional que resiste à moda e que é muito sensível à moda*”. Esta *sensibilidade*, segundo o autor, é o que teria levado este corpo de profissionais “*a criarem ortodoxias como defesa contra o abastardamento dos seus métodos ou técnicas*” (ibid, p. 17).

Porém, o *efeito moda* parece alavancar-se cada vez mais, já que, em tempos de cibercultura e de comunicação generalizada, nossos referenciais sobre qualquer assunto ampliaram-se consideravelmente e todos se sentem autorizados a opinar sobre qualquer assunto (VATTIMO, 1992).

Diferentemente de outros tempos, qualquer professor alfabetizador hoje possui um supermercado de ofertas de métodos ao alcance de alguns cliques do *mouse*. No *site* “Mercado Livre”, por exemplo, a entrada “alfabetização” dá acesso a um número expressivo de metodologias disponíveis para compra em forma de apostilas, cartilhas e cds, como os seguintes: “Alfabetização: saberes e linguagens”, “Brincando com letrinhas”, “Método

Léa Dupret”, “Alfabetização silábica Tin-Do-Lê-Lê”, “Etno alfabetização Yanomama: da comunicação oral à escrita”, entre outras⁸. Consequentemente, também podemos ter acesso a um supermercado de outros componentes para as nossas identidades docentes enquanto alfabetizadores, diferentemente de outros tempos, em que ficaríamos com um número muito mais restrito de metodologias. Trocar de método cada vez mais frequentemente sugere uma atividade concernente ao cuidado de si, já que ninguém deseja ser visto como um professor atrasado. Concomitantemente, novos métodos costumam utilizar um discurso que tenta posicioná-los como bastante eficientes na condução dos alunos ao “sucesso” na alfabetização, já que essa é uma das metas do governo da aprendizagem da escrita e da leitura.

Por fim, ressalto que o imperativo dos estudos foucaultianos para pensar o governo do ensino da leitura e da escrita parece ser o de interrogarmos como chegamos a fazer o que fazemos e como chegamos a pensar o que pensamos, ações que não se dão de forma separada, procurando compreender as mudanças pelas quais passamos, suas limitações e permissões. Foucault nos traz elementos para pensarmos a escola como parte da maquinaria que produz subjetividades leitoras e escritoras de um modo e não de outro na sociedade. Por que escrever primeiro com lápis e só depois da 4ª série com caneta? A ansiedade das crianças pelo dia em que finalmente poderão escrever com caneta no caderno me faz pensar o quanto no início já estamos posicionando as escritas dos alunos em um estágio de vulnerabilidade e falibilidade, já que precisam começar com uma borracha em punho, à espera da primeira letra que teimar em não entrar na linha, do primeiro S que entrar no lugar do Ç, do primeiro borrão. Isto não é uma crítica (parafraseando Magritte). Estou pensando em práticas que possuem a sua produtividade, já sendo um começo estranharmos o que fazemos rotineiramente em nossas salas de aula.

Notas

¹ Narodowski (2001, p. 61) ressalta que “a pedagogia comeniana implanta uma série de dispositivos discursivos sem os quais é praticamente impossível compreender a maior parte das mais atuais posições pedagógicas. Nesse sentido é que Comenius constitui uma referência inicial pois dispõe elementos sem os quais a pedagogia moderna seria irreconhecível em suas principais tendências e matizes presentes”.

² Discursos primeiros são aqui utilizados no sentido atribuído por Foucault na aula inaugural *A ordem do discurso*, de 02 de dezembro de 1970, no Collège de France. Foucault entende discursos primeiros como aqueles que estão na origem de determinados atos de fala e que possuem as suas próprias regras, objetos e práticas.

³ Cf.: SOARES, Magda. *Alfabetização: em busca de um método?* Educação em Revista.

Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, n.12, p. 44-50, 1990.

⁴ O GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa em Ação) é uma organização sem fins lucrativos, que desenvolve pesquisas na área da educação, especialmente em relação à alfabetização. Cf.: <http://www.geempa.org.br>

⁵ “Internetês é um neologismo (de: Internet + sufixo ês) que designa a linguagem utilizada no meio virtual, em que as palavras foram abreviadas até o ponto de se transformarem em uma única expressão, duas ou no máximo três letras, onde há um desmoronamento da pontuação e da acentuação, pelo uso da fonética em detrimento da etimologia, com uso restrito de caracteres.” Podem ser citados como exemplo de internetês o uso de “naum” para a palavra “não” e “hj” ou “og” para “hoje”. Cf.: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Internet%C3%AAs>

⁶ Cf.: <http://revistalingua.uol.com.br/textos.asp?codigo=11061>

⁷ Cf.: <http://www.novomilenio.inf.br/idioma/20050530.htm>

⁸ Cf.: <http://www.mercadolivre.com.br/>

Referências

COMENIUS, J. A. *Didática Magna*: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Tradução de Ivone Benedetti. 3. ed. São Paulo: M. Fontes, 2006.

COOK-GUMPERZ, J. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 27-57.

DALLA ZEN, M. I.; TRINDADE, I. F. Leitura, escrita e oralidade como artefatos culturais. In: XAVIER, Maria Luísa (Org.). *Disciplina na escola*: enfrentamentos e reflexões. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 123-133.

DELEUZE, G. *Conversações*: 1972-1990. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 219-226.

DELEUZE, G. *Foucault*. Tradução de Claudia Sant’Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2006

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. São Paulo: M. Fontes, 1992.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2008.

GVIRTZ, S. *Dispositivos de la escuela moderna*: el cuaderno de clase em la historia de la educación Argentina. Educação & Realidade, Porto Alegre, n. 22, v. 1, p. 169-182, jan./jun. 1997.

MARZOLA, N. Os sentidos da alfabetização na revista Nova Escola. In: COSTA, M. V. (Org.). *Estudos Culturais em Educação*: mídia, arquitetura, brinquedo, cinema, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2000, p. 93-114.

MARZOLA, N. Alfabetização: o discurso dos métodos. In: LAMPERT, E. (Org.). *O ensino sob o olhar dos educadores*. Pelotas: Seiva Publicações, 2003, p. 209-220.

MARZOLA, N.; MEDEIROS, L. Educação & novas tecnologias. In: OLIVEIRA, C.; PILOTTO, F. (Orgs.). *Educação a distância em processo*. Porto Alegre: C.C.O/F.G.P/Evangraf, 2005, p. 11-19.

MEDEIROS, L. H. *Um breve elogio à leitura*. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. 142f.

NARODOWSKI, M. *Infância e poder*: conformação da pedagogia moderna. Tradução Mustafá Yasbek. Bragança Paulista: Ed. da Universidade São Francisco, 2001.

NARODOWSKI, M. *Comenius & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1997.

VAMOS ALFABETIZAR! Bauru: Alto Astral Ed., n. 1, ago. 2008.

VATIMO, G. *A sociedade transparente*. Lisboa: Relógio D'água, 1992.

VIDAL, D. G.; GVIRTZ, S. O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 8, maio/ago. 1998. p. 13-30.

Abstract: this article aims to analyze the effect of disciplinal practices in the context of literacy, which are historically used by the schools. We try to make visible practices that aim to normalize the “bad” readings and writings back to normal, as well as to discuss some effects of the crisis of the disciplinal society on literacy. This article uses as theoretical tools the contributions of Post-structuralism, particularly through the works of Michel Foucault and Gilles Deleuze. E-mail: patricia_camini@hotmail.com.

Keywords: literacy; reading; writing; Michel Foucault

PATRÍCIA CAMINI

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, na linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação. Atua como coordenadora pedagógica de escolas de educação infantil da rede privada de ensino de Porto Alegre. Pedagoga.