

## **O conceito de dispositivo em *Contos Infantis* (1886)**

*Ademilde Silveira Sartori<sup>i</sup>*  
*Antônio Celso Mafra Júnior<sup>ii</sup>*

### **Resumo**

Com a instituição da República, no Brasil do final do século XIX, inúmeras tentativas foram empreendidas com o intuito de melhorar a Educação no país. Com a abolição da escravocracia e a adoção, pelas elites, de um modelo ancorado nos moldes burgueses, as “modernas metodologias” europeias para o ensino ganharam uma nova roupagem nos trópicos. Nesse contexto, surge a publicação de *Contos Infantis*, em 1886. Voltada ao público infantil, esta obra passa a pertencer os currículos escolares a partir de abril de 1891. No entanto, uma parte desta obra didática foi traduzida e adaptada a partir de uma publicação literária francesa de meados de 1860, destinada indiretamente ao público infantil. O intuito desta investigação é perceber, no dispositivo de *Contos Infantis*, outras possibilidades para a interpretação desta obra dentro do campo educativo brasileiro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação, Dispositivo, Livro Didático.

### **Abstract**

With the establishment of the Republic in Brazil in the late nineteenth century, numerous attempts have been undertaken in order to improve education in the country. By abolition of slavery and adoption, by the elites, for a model grounded in the bourgeois molds, the european "modern methods" for teaching gained a new guise in the tropics. In this context, comes the publication of *Contos Infantis* in 1886. Dedicated to childhood, this work now belongs to the school curricula from April 1891. However, a part of this didactic work was translated and adapted from a French literary publishing in mid-1860, for the public child indirectly. The purpose of this research is to understand the device Tales Children, other possibilities for the interpretation of this work within the field of education in Brazil.

**KEYWORDS:** Education, device, Textbook.

## **O conceito de dispositivo em *Contos Infantis* (1886)**

*Ademilde Silveira Sartori*

No Brasil, a significativa produção de obras escolares ao final do século XIX foi vital para a consolidação do mercado editorial de livros didáticos. A produção desse tipo de literatura, voltada a um público infantil, surge quase às vésperas da República como resposta às traduções oriundas do francês que chegavam através de traduções feitas em Portugal. Didaticamente, a Literatura foi o fio condutor das mudanças que se operavam ao nível da instrução e dos meios de ensino e aprendizagem num período onde a quase totalidade da população não era alfabetizada.

Num mercado que dispunha apenas das adaptações e traduções dos clássicos infantis europeus em edições portuguesas, através de um código linguístico bastante distante do português usado no Brasil, havia a necessidade urgente de uma adaptação à variação brasileira da língua portuguesa. Como elementos agregadores a este processo, os livros escolares produzidos no Brasil foram extremamente valorizados por intelectuais e educadores que ressaltavam a relevância de uma produção didática voltada ao público infantil. Nesse sentido, se a preocupação com os futuros leitores levou ao afastamento das matrizes europeias, de um lado, por outro, reafirmou a essa literatura a função de modelo.

A partir de meados da década de 1880, o panorama editorial no Brasil começou a mudar, com a tradução e a adaptação de várias obras estrangeiras, dentre elas, *Contos Infantis*, escrito por Adelina Lopes Vieira e Júlia Lopes de Almeida. Inspiradas em uma publicação literária francesa datada da década de 1860, chamada *La comédie enfantine*, as autoras procuraram a produzir uma obra voltada às crianças numa linguagem acessível e familiar ao público infantil. A produção literária de Adelina e Júlia Lopes, em *Contos Infantis*, foi objeto de estudo de inúmeros pesquisadores, sobretudo no campo da História da Educação. No entanto, chama a atenção a maneira como esta obra, representante de um gênero literário bastante específico, chega à escola brasileira do final do século XIX.

Este artigo tratará de alguns aspectos desta obra que figuram em *Contos Infantis*, onde procuramos estabelecer uma possibilidade interpretativa através dos temas apresentados pelas autoras através das traduções em francês e como elas

engendram diferentes percepções, por vezes bastante distantes da publicação francesa. Nosso intento, através do conceito de dispositivo, conforme Foucault, Agamben, Deleuze, dentre outros, é perceber, na formação deste tipo específico de literatura infantil, elementos fundamentais na formação da discursividade escolar brasileira republicana.

### **A origem do dispositivo**

A origem do *dispositivo* como conceito é atribuída inicialmente a Foucault. Ao investigar a *Arqueologia do Saber* e numa perspectiva mais ampla, os lugares de manifestação do poder, Foucault apresenta uma convergência das contingências históricas à disciplinarização dos indivíduos, na sua relação com o governo – personificado na figura do Estado – , mas sobretudo à composição das práticas discursivas em suas subjetivações. O conceito de *dispositivo* emerge da polissemia discursiva recorrente a diferentes áreas do conhecimento científico, não raro se apresentando de forma distinta a essa classificação enquanto nome, mas antes descrevendo, de um modo geral, as mesmas funções e atribuições as quais a originaram, ou a que, pelo menos, o cânone histórico atribui a primazia.

Foucault (2000) considera, quando na formação do pensamento lógico cartesiano, uma reorganização da ordem do discurso mediante as práticas científicas do período, apontando no desenvolvimento da cientificidade um progressivo combate ao pensamento naturalista, retomado por alguns contemporâneos, como, por exemplo, John Milton. Também em *As palavras e as coisas*, Foucault apresenta uma possibilidade para interpretar o nascimento do saber através da transformação dos discursos científicos a partir do século XVI ou, simplesmente, na “arqueologia do saber”.

A crítica cartesiana da semelhança é de outro tipo. Não é mais o pensamento do século XVI inquietando-se diante de si mesmo e começando a se desprender de suas mais familiares figuras; é o pensamento clássico excluindo a semelhança como

experiência fundamental e forma primeira do saber, denunciando nela um misto confuso que cumpre analisar em termos de identidade e de diferenças, de medida e de ordem. Se Descartes recusa a semelhança, não é excluindo do pensamento racional o ato de comparação, nem buscando limitá-lo, mas, ao contrário, universalizando-o e dando-lhe assim sua mais pura forma. Com efeito, é pela comparação que encontramos “a figura, a extensão, o movimento e outros semelhantes” — isto é, as naturezas simples — em todos os sujeitos onde elas podem estar presentes. E, por outro lado, numa dedução do tipo “todo A é B, todo B é C, logo todo A é C”, é claro que o espírito “compara entre si o termo procurado e o termo dado, a saber, A e C, através dessa relação segundo a qual um e outro são B”. (FOUCAULT, p. 70-1)

Em suma, a crítica cartesiana estabeleceu um padrão de pensamento mediante uma metodologia científica que é verificável em algumas áreas do conhecimento humano, permitindo a construção de “generalizações” ou a indução ao pensamento mediante uma generalização. Esse movimento tende a considerar a existência de padrões – comprovados metodologicamente – inseridos numa ampla gama de possibilidades, o que nem sempre reflete a realidade. Portanto, no que (nos) interessa ao estudo da linguagem, este pensamento induz o significante ao significado, o nome à significação, a forma e o sentido, a parte em relação ao todo.

No entanto, e ainda em Foucault, percebe-se uma consoância com o pensamento de John Milton acerca da produção do conhecimento. Apesar de *O paraíso perdido* ser considerada sua obra mais expressiva, em 1644, John Milton publica *Da Educação*. Esta obra, considerada uma reação ao pensamento escolástico incorporado pelo cientificismo cartesiano, tem como influência e alvo o pensamento de Juan Luis Vives e Comenius, que pregavam “o estudo das coisas em vez de palavras, e a natureza ao invés de livros”, conforme Lewalski (1994).

Ao contrário de Comenius e Vives, que pregavam a educação através da observação empírica e o mediante a formação do caráter moral favorável ao estudo

da natureza, Milton foi rejeitado na época por defender um modelo educativo baseado na leitura da grande literatura clássica, integrando-a nas “artes orgânicas” como a retórica e a lógica. Essas artes se encontram na obra de Milton antes como uma finalidade para o aprendizado do que como um estudo meramente introdutório. Milton foi um dos últimos pensadores a considerar o estatuto da retórica no ensino, utilizando o ferramental “teórico” da Retórica como finalidade de ensino, como meio para se ensinar e compreender o mundo mediante a disposição da linguagem. O descrédito ao pensamento de Milton inaugura o início do extinção da Retórica dentro da pedagogia moderna, progressivamente desprestigiada pelas futuras metodologias de ensino, baseadas em larga medida através de Comenius.

Para além de Foucault, o estudo das disposições discursivas numa determinada oração está diretamente relacionado tanto à Retórica (entendida como campo de conhecimento) como ao conceito de *dispositivo*, conforme se configura em diferentes autores. Na mesma medida, essas diferentes leituras teóricas são orientadas para variados meios, de forma que é possível encontrar, no campo da Comunicação, diferentes leituras orientadas para as produções audio-visuais ou através da semiótica, por exemplo.

No entanto, pretendo a aproximação entre a natureza das disposições que orientam os *dispositivos* quando em produções textuais, que nesta pesquisa se configuram através de contos poéticos presentes em uma obra literária transformada em livro didático. Trata-se, portanto, de *dispositivos* presentes em textos literários. Giorgio Agamben em *O que é um dispositivo?* faz uma leitura análoga a Foucault através da formação do pensamento cristão através da Santíssima Trindade, percebendo no estabelecimento da *economia divina* (oikonomia), a gênese para uma disposição do pensamento cristão.

Agamben reconhece, na formação discursiva dos textos sagrados, a construção de uma ordem do discurso que não se perde em si mesma, mas que, ao contrário, se complementa. A racionalização da Trindade divina nas narrativas bíblicas tornou-se indissociável em si mesma, de modo que não existe a separação entre Deus, Jesus e Espírito Santo, ou Pai, Filho e Espírito Santo. Por outro lado, é possível perceber uma aproximação do pensamento de Agamben com relação à

teoria de Bourdieu sobre a *Economia das Trocas Linguísticas*, quando este trata da formação de um *habitus linguístico*.

Quando, no decorrer do segundo século, se começou a discutir sobre uma Trindade de figuras divinas, o Pai, o Filho e o Espírito, houve, como era de se esperar, no interior da igreja uma fortíssima resistência por parte dos seus mentores que pensavam com temor que, deste modo, se arriscava a reintroduzir o politeísmo e o paganismo na fé cristã. Para convencer a estes obstinados adversários (que foram finalmente definidos como "monarquianos", isto é, partidários do governo de um só) teólogos como Tertuliano, Hipólito, Irineu e muitos outros não encontraram melhor maneira do que se servirem do termo *oikonomia*. O argumento destes era o seguinte: "Deus, quanto ao seu ser e a sua substância, e, certamente, uno, mas quanto a sua *oikonomia*, isto é, ao modo pelo qual administra a sua casa, a sua vida e o mundo que criou, e, ao invés, tríplice." Como um bom pai confiara ao filho o desenvolvimento de certas funções e de certas tarefas, sem perder para este o seu poder e a sua unidade, assim Deus confia a Cristo a "economia", a administração e o governo da história dos homens. O termo *oikonomia* foi assim se especializando para significar de modo particular a encarnação do Filho e a economia da redenção e da salvação (por isso em algumas das seitas gnósticas Cristo termina por se chamar "o homem da economia", *ho anthropos tes oikonomias*). Os teólogos se habituaram pouco a pouco a distinguir entre um "discurso - o *logos* - da teologia" e um "*logos* da economia" e a *oikonomia* converteu-se assim no dispositivo mediante o qual o dogma trinitário e a idéia de um governo divino providencial do mundo foram introduzidos na fé cristã. (AGAMBEN, 2007 p. 12)

Agamben percebe nessa disposição um ponto de convergência para o pensamento de Foucault, Hegel e Heidegger. No entanto, apesar de não mencionar o estatuto clássico atribuído à retórica de Quintiliano - que justamente dispôs o espaço para a construção do discurso – traz na disposição do pensamento cristão medieval o cerne da mentalidade que norteou boa parte da filosofia autorizada pela Igreja Católica. Ainda conforme Agamben, essa disposição tal qual se verifica nas diferentes leituras de distintas épocas, pressupõe um terreno comum de expressão, onde os falantes, mesmo de códigos linguísticos diferentes, estejam, *grosso modo*, de comum acordo quanto a certos propósitos da mensagem transmitida, subjetivamente.

Penso também que, através desta exposição sumária, vocês tenham se dado conta da centralidade e da importância da função que a noção da *oikonomia* desempenhou na teologia cristã. Em particular, ela se funda com a noção de providência, e vai significar o governo salvífico do mundo e da história dos homens. Pois bem: qual é a tradução deste fundamental termo grego nos escritos dos padres latinos? *Dispositio*. O termo latino *dispositio*, do qual deriva o nosso termo "dispositivo", vem, portanto, para assumir em si toda a complexa esfera semântica da *oikonomia* teológica. Os "dispositivos", dos quais fala Foucault, estão de algum modo conectados com esta herança, teológica, podem ser de algum modo reconduzidos a fratura que divide e, ao mesmo tempo, articula em Deus ser e praxis, a natureza ou a essência e o modo em que ele administra e governa o mundo das criaturas. À luz desta genealogia teológica, os dispositivos foucaultianos adquirem uma importância ainda mais decisiva, em um contexto em que estes se cruzam não somente com a "positividade" do jovem Hegel, mas também com a *Gestell* do último Heidegger, cuja etimologia é análoga àquela da *dis-positio*, *dis-ponere* (o alemão *stellen* corresponde ao latim *ponere*). Quando Heidegger, em *Die Technik und die Kehre*, escreve que Ge-

stell significa comumente "aparato" (*Gerät*), mas que ele entende com este termo "o recolher-se daquele (dis)por (*Stellen*), que dis(põe) do homem, isto é, exige dele o desvelamento do real sobre o modo de ordenar (*Bestellen*)", a proximidade deste termo com a dispositio dos teólogos e com os dispositivos foucaultianos é evidente. Comum a todos esses termos é a referência a uma *oikonomia*, isto é, a um conjunto de praxis, de saberes, de medidas, de instituições cujo objetivo é de administrar, governar, controlar e orientar, em um sentido em que se supõe útil, os comportamentos, os gestos e os pensamentos dos homens. (AGAMBEN, *Op. Cit.* p. 13)

Ainda que a análise de Agamben traga luz à presença das disposições no âmbito dos discursos teológicos, lança questionamentos para a reflexão de temas contemporâneos, ancorados em temas transversais interdisciplinares. A partir da mesma leitura de Foucault, Deleuze (1990) apresenta o *dispositivo* como uma determinada subjetivação que transmuta a interação entre a linguagem e o discurso, mas antes a algo que constitui o próprio discurso. O *dispositivo* se reinventa conforme as disposições às quais o discurso – como objeto, como sentido e como meio – se apresenta. Por último, Deleuze nos lembra que estamos todos, de algum modo, ligados a dispositivos e neles agimos. E que o dispositivo, agente motriz do mundo, mas também sempre resultado desse mundo, tende à atualização. Ao novo. Por isso, pode-se dizer que a atualidade de um dispositivo é sempre a novidade de um dispositivo em relação aos que o precederam (BRUCK, 2012).

O novo é o atual. O atual não é o que somos, mas aquilo em que vamos nos tornando, aquilo que somos em devir, quer dizer, o Outro, o nosso devir- Outro. É necessário distinguir, em todo o dispositivo, o que somos (o que não seremos mais) e aquilo que somos em devir: a parte da história e a parte do atual. (DELEUZE, 1990, p.160)

Tanto Foucault quanto Deleuze apresentam o *dispositivo* a partir das instituições para a coerção social, cuja ordem de discurso se reflete em construções onde o Estado se materializa como agente de coerção ou ainda através das práticas subjetivadoras com mesmo fim. No entanto, os *dispositivos* podem ser percebidos também quando na produção de uma retórica específica. Mediante determinadas disposições discursivas, os *dispositivos* podem ser percebidos como um signo interpretativo, não necessariamente padronizado e datado mas antes integrado às formas e disposições às quais serve.

No texto *A gênese do conceito de dispositivo e sua utilização nos estudos midiáticos*, Otávio Klein apresenta um levantamento sobre o conceito nas ciências da comunicação, cuja abrangência se dá através dos estudos que tratam de produções audiovisuais.

A utilização do conceito tem, em diferentes campos do conhecimento, uma espécie de véu que cobre a sua gênese. A maioria dos autores nas ciências de comunicação, por um lado, pressupõem a sua origem e não a explicitam e suas elaborações. Por outro, o conceito é utilizado, principalmente, na sua forma unidimensional. Por grande parte dos autores que o utilizam nos estudos sobre os media, ele é confundido como sendo algo estritamente técnico ou tecnológico. Em outros o conceito deixa de ser técnico-tecnológico, mas ainda aparece como sendo unidimensional, destacando uma das outras dimensões. Ora ele aparece em sua dimensão socioantropológica, ora se destaca como linguagem. (KLEIN, 2007 p.215)

Neste mesmo texto, também aponta em Foucault a gênese para o conceito, pois os dispositivos carregam as constituições discursivas através de um amplo discurso social, Klein apresenta a perspectiva de Daniel Peraya como inserida numa perspectiva mais ampla, ancorada na tríade entre a sociedade, a tecnologia e a linguagem. A abordagem de Peraya para os dispositivos é a que mais se aproxima

da nossa investigação, uma vez que esta é mais tangível aos estudos comunicativos presentes em fontes textuais. Ademais, a proposta de Peraya está também relacionada à teoria de Peirce. Conforme Klein,

Os estudos de Daniel Peraya (1999) apresentam uma perspectiva teórica que ultrapassa a unidimensionalidade do dispositivo midiático, ou seja, acrescenta um passo importante numa perspectiva mais ampla. Sua proposta para os dispositivos midiáticos é triádica, onde estão em destaque a sociedade, a tecnologia e a linguagem. O dispositivo aparece como um lugar das interações entre os três universos: uma tecnologia; um sistema de relações sociais; um sistema de representações. A proposta de Peraya se limita em destacar as diversas dimensões, mas ainda com um sentido de fechamento. Não reconhece que as operações que se dão no interior de cada uma, já são, uma presença relacional das outras dimensões. A teoria triádica de Charles Sanders Peirce é a base que buscamos para compreender a multidimensionalidade dinâmica do dispositivo. Em sua teoria geral dos signos o filósofo da lógica apontou diversas tríades como forma de explicar os fenômenos na sociedade. A primeira delas apresenta três categorias elementares: a primeiridade (qualidade); a secundidade (realidade da existência); e a terceiridade (mediação, generalidade, representação e interpretação). Entre as três, existe uma profunda implicação, ou seja, a primeiridade está implicada na secundidade e ambas na terceiridade. Uma outra chave da teoria triádica de Peirce é revelada na formulação da semiótica para a teoria social contemporânea, onde “todo o significado consiste em um contínuo processo sígnico de atos comunicativos orientados para fins últimos (. . .). Um signo consiste na representação triádica de algum objeto para um signo que interpreta, ou interpretante” (ROCHBERG-HALTON, 1986, p. 6). Há ainda

outra classificação triádica em Peirce, muito simples. Trata-se dos símbolos, índices e ícones. Os símbolos transmitem significados em razão de uma convenção ou regra, exemplo disso são os símbolos linguísticos. Os índices transmitem informação ao serem modificados por seus objetos, como exemplo, temos a biruta, que indica a direção do vento. Os ícones transmitem informação ao incorporar qualitativamente o seu objeto, exemplificando, temos a pintura que representa a si mesma em suas próprias qualidades. Portanto, a teoria triádica de Peirce é a multidimensionalidade em relação. (KLEIN, 2007 p. 217-18)

A multidimensionalidade de Peirce é a própria disposição discursiva. Mediante símbolos linguísticos, os *índices* se convertem numa tipologia semelhante a uma classificação, tal qual um modelo taxionômico dinâmico e que se modifica conforme os processos enunciativos.

### **Dispositivos na escola**

Em termos de tecnologias em uso na escola, é possível encontrar o conceito de *dispositivo* quando na abordagem de meios e recursos disponíveis à educação em sala de aula<sup>1</sup>. Inseridos num pensamento mais amplo, essas aproximações tendem a perceber as incorporações tecnológicas a partir da escola, através da instrumentalização dos recursos que otimizam o aprendizado escolar. Por outro lado, nossa abordagem com esta discussão é trazer luz ao uso deste conceito também através do estudo da linguagem, visando uma interpretação crítica mediante a decodificação das disposições textuais.

No contexto pedagógico, as diferentes ferramentas utilizadas para o ensino ou o conjunto de técnicas dispostas à ação pedagógica podem ser consideradas

---

<sup>1</sup> Como, por exemplo, Raquel R. Z. V. Schoeninger (2010), em sua dissertação de mestrado, estuda os blogs como dispositivos de comunicação na escola.

também dispositivos. Bernstein (1990) traz a reflexão acerca da organização de um modelo de análise que permita o reconhecimento de uma gramática do discurso, através das disposições lógicas em cuja transmissão operam os dispositivos. Para Bernstein, é necessária a distinção entre o que é transmitido, o que entendemos como a mensagem transmitida e as maneiras de transmissão, que compreende as disposições do discurso, internas à mensagem.

O pensamento de Bernstein que visa o reconhecimento de uma gramática da ordem do discurso dialoga com o que propõe Martín-Barbero quando estuda literatura de cordel (1991) na Espanha e o colportage na França, ambos surgidos no século XVI. Nesse momento histórico, segundo ele, esse tipo de literatura que surge voltada a uma parcela da população iletrada, fez emergir outra tipologia da leitura através da recepção coletiva.

*Pero no sólo es medio; el pliego de cordel es mediación. Por su lenguaje, que no es alto ni bajo, sino la revoltura de los dos. Revoltura de lenguajes y religiosidades. En eso es que reside la blasfemia. Estamos ante otra literatura que se mueve entre la vulgarización de lo que viene de arriba y su función de válvula de escape a una represión que estalla en tremendismo y burla. Que en lugar de innovar estereotipa, pero en la que esa misma estereotipia del lenguaje o de los argumentos no viene sólo de las imposiciones que acarrea la comercialización y adaptación del gusto a unos formatos, sino del dispositivo de la repetición y los modos del narrar popular. (MARTÍN-BARBERO, p. 113)*

Confome Martín-Barbero, tomando a literatura de cordel como exemplo, a mediação é o meio, o meio como o discurso se apresenta é o que determina sua recepção. Todavia, Martín-Barbero percebe, nas mudanças nas disposições dos signos textuais ao longo dos séculos, uma progressiva exclusão das sociedades quando da produção de discursos de ordem identitária. Um dos motivos que aponta como causa para este fenômeno está a perda da relação entre produtor cultural e o

produto culturalmente produzido. As narrativas populares perderam o sentido em si mesmas. As disposições, na ordem da construção tipográfica relacionada ao mercado editorial, acabaram por codificar as produções narrativas – de maneira proposital e articulada às próprias contingências históricas nas quais foram inseridas – a partir da fragmentação dos discursos. De certa forma, este pensamento dialoga com Foucault:

A linguagem não é o que é porque tem um sentido; seu conteúdo representativo que, para os gramáticos dos séculos XVII e XVIII terá tanta importância a ponto de servir de fio condutor para suas análises, não tem aqui papel a desempenhar. As palavras agrupam sílabas e as sílabas, letras, porque há, depositadas nestas, virtudes que as aproximam e as desassocia, exatamente como no mundo as marcas se opõem ou se atraem umas às outras. O estudo da gramática repousa, no século XVI, na mesma disposição epistemológica em que repousam a ciência da natureza ou as disciplinas esotéricas. As únicas diferenças são: há uma natureza e várias línguas; e, no esoterismo, as propriedades das palavras, das sílabas e das letras são descobertas por um outro discurso que permanece secreto, enquanto na gramática são as palavras e as frases de todos os dias que, por si mesmas, enunciam suas propriedades. A linguagem está a meio caminho entre as figuras visíveis da natureza e as conveniências secretas dos discursos esotéricos. É uma natureza fragmentada, dividida contra ela mesma e alterada, que perdeu sua transparência primeira; é um segredo que traz em si, mas na superfície, as marcas decifráveis daquilo que ele quer dizer. É, ao mesmo tempo, revelação subterrânea e revelação que, pouco a pouco, se restabelece numa claridade ascendente. (FOUCAULT, 2000, p. 47).

As narrativas populares, retomando Martín-Barbero, surgiram no mesmo momento histórico em que se inicia a fragmentação do conhecimento humanista, na formação dos Estados Modernos, na constituição de estatutos e temáticas limítrofes entre os campos do conhecimento. Com a instituição das disciplinas escolares, emerge o *ethos* próprio a cada ciência recém constituída, cujos princípios estão na ordem da objetividade e do rigor ao método científico, conforme o modelo cartesiano.

A proposta teórica de Martín-Barbero para a Educação trata do âmbito da reconfiguração das práticas discursivas, pela reformulação das produções culturais e da necessidade de restituição da produção de sentidos comunicativos por aqueles que dele foram excluídos. Ou seja, promover uma *reconversión cultural* das práticas comunicativas, buscando, na constituição da alteridade dos grupos socialmente marginalizados quando da produção das práticas comunicativas, um fortalecimento para a compreensão das práticas sociais agregadoras mediadas através da Educação. Por este motivo, a abordagem de Martín-Barbero apresenta, na recepção e na transformação da comunicação de massa, um meio para a emancipação política.

*Venimos de una investigación en comunicación que pagó durante mucho tiempo su derecho a la inclusión en el campo de las legitimidades teóricas con el precio de la subsidiaridad a unas disciplinas, como la psicología o la cibernética, y que ahora se apresta a superar esa subsidiaridad a un precio mucho más caro aún: el del vaciado de su especificidad histórica por una concepción radicalmente instrumental como aquella que espera que las transformaciones sociales y culturales serán efecto de la mera implantación de innovaciones tecnológicas. La posibilidad de enfrentar adecuadamente esa coartada pasa por la capacidad de comprender que "el funcionamiento del aparato tecnológico-institucional que se está preparando con la reconversión depende en gran medida de una reconversión paralela de la*

*utilización social de la cultura. Por esa razón un conflicto, hasta ahora tenido por superestructural, se va a solventar a nivel de la estructura misma de producción". Pasa entonces más que por unas "políticas de comunicación", por una renovación de la cultura política capaz de asumir lo que hoy está en juego en las políticas culturales. En las que no se trata tanto de la administración de unas instituciones o la distribución de unos bienes culturales, sino de "un principio de organización de la cultura, algo interno a la constitución de lo político, al espacio de producción de un sentido del orden en la sociedad, a los principios de reconocimiento mutuo". (MARTÍN-BARBERO, p. 227)*

Entendendo o processo educativo como inserido na formação das práticas emancipatórias, compreendendo como um processo de construção de si, social e culturalmente construído, Paulo Freire (1994) apresenta a relação dialógica entre os indivíduos quando mediada pela educação.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire ressalta a necessidade do educador em buscar a dialogicidade com os educandos, esabelecendo uma relação de criticidade entre estes e o mundo. Afinal, a educação não é mercadoria e o professor não é somente um instrumento disciplinador.

Quanto mais se adaptam as grandes maiorias às finalidades que lhes sejam prescritas pelas minorias dominadoras, de tal modo que careçam aquelas do direito de ter finalidades próprias, mais poderão estas minorias prescrever. A concepção e a prática da educação que vimos criticando se instauram como eficientes instrumentos para este fim. Daí que um dos seus objetivos fundamentais, mesmo que dele não estejam advertidos muitos dos que a realizam, seja dificultar, em tudo, o pensar autêntico. Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos "conhecimentos", no chamado "controle de leitura", na distância entre o educador e os educandos, nos

critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há, sempre a conotação “digestiva” e a proibição ao pensar verdadeiro. Entre permanecer porque desaparece, numa espécie de morrer para viver, e desaparecer pela e na imposição de sua presença, o educador “bancário” escolhe a segunda hipótese. Não pode entender que permanecer é buscar *ser, com* os outros. É con-viver, simpatizar. Nunca sobrepor-se, nem sequer justapor-se aos educandos, des-simpatizar. Não há, permanência na hipertrofia. Mas, em nada disto pode o educador “bancário” crer. Conviver, simpatizar implicam em comunicar-se, e o que a concepção que informa sua prática rechaça e teme. Não pode perceber que somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes imposto. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repetamos, de uma realidade. (FREIRE, 1994 p. 36-7)

Portanto, para Paulo Freire, educar é comunicar. E, em seu pensamento, o comunicar não se trata somente de decodificar os discursos, mas descodificar a linguagem através das disposições do mundo e o mundo através das disposições da linguagem. Através do pensamento de Paulo Freire e Jesus Martín-Barbero, entendemos nos dispositivos lugares de questionamento, de produção de sentidos e, sobretudo, de decodificação dos discursos através da linguagem.

### **De *La comédie enfantine* a *Contos Infantis***

Sobre os aspectos relacionados à história das autoras ou o processo de incorporação de *Contos Infantis* à escola brasileira, recomendo a pesquisa de Diana Gonçalves Vidal. Em *Culturas Escolares: Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária*, a autora apresenta uma análise de *Contos Infantis* através da História da Educação, a partir da composição dos currículos escolares e das práticas de leitura ao final do século XIX, bem como uma breve biografia de Louis Ratisbonne, autor de *La comédie enfantine*.

Publicado em 1886, inicialmente em Portugal e posteriormente no Brasil, *Contos Infantis* é uma obra escolar constituída por 58 contos, divididos em 31 poemas assinados por Adelina e 27 histórias escritas por Júlia (VIDAL, 2005, p. 72). Dos 31 poemas, 17 são traduções de *La comédie enfantine*, um livro de poesias infantis escrito por Louis Ratisbonne por volta de 1860.

Nosso acesso à publicação de *Contos Infantis* deu-se através do Centro de Referência em Educação Mario Covas (C R E). Mediante autorização dos diretores do acervo, pudemos dispor de digitalizações da obra. A que utilizamos nesta investigação corresponde a um exemplar da 17ª edição, datada de 1927 e editada pela livraria Francisco Alves. Já à edição de Louis Ratisbonne obtivemos acesso através do acervo *online* da Biblioteca Robarts, da Universidade de Toronto. Trata-se de um exemplar da 20ª edição, editada pela Hetzel, provavelmente na década de 1880.

Sobre a influência de *La comédie enfantine* sobre a produção das autoras, bem como a disposição dos poemas adaptados em *Contos Infantis*, é possível perceber a intenção moralizante que se tenta imprimir:

No livro de Ratisbonne podiam-se encontrar poemas com mais de 50 versos. Talvez as irmãs os soubessem de cor. Os versos traduzidos tinham um conteúdo moralizante que podia ou não remeter a uma cultura religiosa, mas que difundia um ideal civilizatório, como de resto toda *La comédie enfantine*, e, mesmo, *Contos Infantis*. O fato de serem aprendidos de cor, como unidades inteiras, e de partilharem como o livro brasileiro uma mesma referência instrutiva e moral pode ter colaborado na redistribuição dos poemas no interior de *Contos Infantis*.

Julia e Adelina não conservaram nem a sequência nem a disposição dos poemas do original de Ratisbonne. Intercalaram-lhe narrativas e poemas de sua própria lavra e misturaram poemas dos quatro livros de *La comédie enfantine* (VIDAL, p.101 e 102).

Contudo, mesmo com a distância temporal do objeto e bem como do código linguístico predominantemente utilizado nas publicações brasileiras daquele período, temos o cuidado de não cair na armadilha da composição de uma análise do discurso que preze pela situação do texto em seu lugar enunciativo. A produção literária das irmãs Lopes imprimiam o ideal republicano para a boa educação brasileira, uma vez o ideal civilizatório do período.

Mediado por práticas culturais que incidem ou refletem a disposição dos saberes a serem conduzidos pela atividade docente, o livro didático é um dos instrumentos de subjetivação primordiais ao contexto escolar brasileiro, à instituição da República. Em *Contos Infantis*, os processos de leitura persuadem à interpretação pretendida pelas autoras, a literatura inserida nessa mídia específica tem como objetivo orientar os leitores a certas condutas consideradas adequadas socialmente.

Através da ficcionalidade que as narrativas literárias oferecem, a obra literária com caráter artístico adquire uma pretensa funcionalidade quando é destinada a um público. O mesmo ocorre com um livro didático, pois é na produção de discursos veiculados a um determinado grupo que se deslocam as subjetividades inerentes àqueles que veiculam, o que configura uma relação de poder. Dessa pretensa funcionalidade, criam-se os horizontes de expectativa, ou seja, expectativas da correspondência de uma discursividade instituída a partir daquele que enuncia a mensagem.

Antes de o leitor existir, a escrita foi pensada para produzir nele determinados efeitos persuasivos, encadeando-se o discurso de determinada maneira, empregando-se metáforas e outras figuras de estilo, ou seja, utilizando-se uma retórica. (...) Na

retórica deste texto que está lendo estão também implícitas certas imagens do leitor ou leitores a que ele se dirige, por exemplo, a de que ele tanto pode ser um especialista em história do livro como um não especialista. (BELO, 2010, p.55)

Em textos literários de ordem didática que têm por finalidade as condutas morais em sociedade, os dispositivos pedagógicos surgem acompanhados de um processo dialógico, onde ambos os indivíduos que comunicam são interlocutores e ambos exercitam a consciência de si mediante uma pretensa neutralidade. Contudo, a presença destes elementos em publicações desta natureza dificilmente vem isolada, mas antes acompanhada de certos protocolos de leitura e compreensão que endossam a finalidade discursiva dos textos literários em livros didáticos.

Do contrário, um texto literário sem seus devidos protocolos em um livro didático é somente mais um texto literário, cuja leitura não pressupõe a prescrição na transmissão de nenhum conhecimento. Por este motivo, a leitura, em uma obra como *Contos Infantis*, surge através da mediação entre o texto literário e a prática pedagógica, caracterizada pela interpretação prescrita pelo livro didático através da atividade docente. As práticas de conduta social surgem com ação docente aliada às recomendações para a interpretação dos discursos literários.

A presença de certas perguntas relacionadas aos temas abordados pelos contos induz uma leitura *possível* ao professor, pretendida pelas autoras. Contudo, esta leitura apresenta a possibilidade educativa da interpretação dos contos, ao inserir a poesia a outros contextos de aprendizado. Conforme Diana Vidal, constava no prólogo da primeira edição:

aprovação autorizada e franca dos ilustrados senhores Barão de S. Felix, Barão de Paranapiacaba, Dr. Victorio da Costa, que, entre outros distinctissimos escriptores, nos ouviram n'uma leitura feita no Rio de Janeiro, em casa do nosso amigo e mestre, Dr. José Maria Velho da Silva, a quem d'aqui agradecemos essa amável festa de que tão gratas recordações

guardaremos sempre (VIEIRA e ALMEIDA, 1886 *apud* VIDAL, p. 91)

De 1886 a 1891, *Contos Infantis* era uma literatura infantil, que não estava na escola. Somente a partir de 1891, quando foi aprovado para uso nas escolas primárias, é que essas perguntas são acrescentadas à obra. Conforme Vidal, a poesia “Deus”, traduzida de Louis Ratisbonne, e “as flores amam”, de Adelina Lopes Viera, foram subtraídas ao conjunto e os títulos redistribuídos ao longo do volume, guardando apenas o primado de intercalar poesia e prosa (p. 91).

Ao fim de cada texto, em poesia ou prosa, havia questões sobre o entendimento da narrativa, sobre o vocabulário utilizado, e também sobre o desdobramento de temas abordados e regras gramaticais, tomadas com base em elementos da história, ou sobre ciências naturais, sugeridas pelo recurso a personagens dos reinos animal e vegetal, “segundo o methodo adoptado nas obras de ensino elementar, prescripto pela mesma Inspectoria” (p. 5), que conferiam ao livro o tom de lição. Inexistente na primeira edição, o questionário pode ter sido incluído na segunda como forma de obter o selo de aprovação oficial. (VIDAL, p. 90)

Além do prefácio à segunda edição, onde podemos inferir que as autoras são responsáveis pela formulação das perguntas ao final de cada texto, e que neste prefácio não se verifica a possibilidade de alteração nas traduções dos contos (o que nos leva a crer que a primeira edição é a mesma da segunda edição, *somente* com as alterações de cunho pedagógico na relação entre o texto e a sua composição, nesse caso a inserção das ilustrações e das perguntas), podemos considerar que a intencionalidade dos contos poéticos traduzidos é diferente dos contos poéticos escritos pelas autoras.

A genealogia das práticas que concernem ao uso dos dispositivos, quando integrados a contextos educativos escolares, apresenta a possibilidade interpretativa a esse fenômeno a situações que concernem ao objeto quando integrado em sua historicidade, do símbolo ao objeto, ou seja, de acordo com a inserção de dispositivos externos ao contexto escolar como meios metafóricos que podem ser oportunos à utilização em um contexto de ensino e aprendizagem mediado pela escola.

Conforme Larrosa:

O dispositivo do comentário, portanto, supõe um princípio de seleção dos textos e, ao mesmo tempo, um conjunto de regras que estabelecem as formas legítimas de relação com esses textos, isto é, de leitura, se entendermos por leitura a produção regulada desses textos (orais e escritos) a partir e em torno de um texto principal. E tanto o princípio da seleção como as regras de leitura estão sustentados por formas de poder. Obviamente, o comentário escolar, pedagógico, tem também essa forma básica: o discurso pedagógico dá a ler, estabelece o modo de leitura, tutela-o e avalia-o ou, dito de outra forma, seleciona o texto, determina a relação legítima com o texto, controla essa relação e ordena hierarquicamente o valor relativo de uma cada das realizações concretas de leitura, distinguindo entre “melhores” e “piores” leituras. Ainda que a forma geral desse dispositivo esteja fortemente ancorada na nossa cultura, a concreção de suas regras varia historicamente. De fato, uma história da educação poderia consistir em analisar também as variações na seleção dos textos (as mudanças na construção do que se pode chamar o cânone de cada uma das disciplinas escolares) e em analisar também as transformações nos princípios que determinam a produção dos discursos que os repetem, glosam, comentam e transformam. O que muda são os textos e o que se faz com

eles, ou seja, as regras que estabelecem como se devem lê-los. (LARROSA, 2007, p. 117).

Em suma, o dispositivo permite a percepção de como o texto narra a si mesmo, partindo das disposições de linguagem nos atos comunicativos e estabelecendo um padrão em comum. Por este motivo, concluo que o dispositivo de caráter pedagógico de *Contos Infantis* são as perguntas que passaram a figurar ao final de todos os contos, em prosa e poesia, a partir de 1891, engendrando possíveis argumentações necessárias para a constituição das práticas pedagógicas no contexto escolar. No Brasil, a publicação dos contos de Ratisbonne atendeu a duas funções distintas, como literatura e, num momento posterior, como recurso didático em uso na escola.

Em *Contos Infantis*, para além da tradução dos contos e a existência destes para a formação de um saber pedagógico, a alteração da estrutura do livro, conforme Vidal (Op. Cit., p. 92), ou, na própria disposição dos contos em verso e prosa presentes na obra, poderíamos tratar da formação de uma outra discursividade? Não descartamos a possibilidade de intencionalidade das autoras, ou de quem quer que tenha alterado a apresentação dos contos a partir da 2ª edição, que se tornou a definitiva. Contudo, a compreensão deste fenômeno em um sentido mais amplo extrapola as disponibilidades das fontes recorrentes ao fato.

## Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O que é um dispositivo?** Outra travessia. A exceção e o excesso: Agamben & Bataille, Florianópolis: UFSC, n. 5, p. 9-16, 2º semestre/2005. Tradução: Nilcéia Valdati. pp. 9-16.

BELO, André. **História & Livro de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRUCK, Mozahir Salomão. **Verbete: Dispositivo**. Dispositiva – vol. 1, n. 1, 2012.

DELEUZE, Gilles. **O que é um dispositivo?** In: DELEUZE, Gilles. *O mistério de Ariana*. Tradução e Prefácio: Edmundo Cordeiro. Ed. Vega – Passagens. Lisboa, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Trad. Salma Tannus Muchail. SP: Martins Fontes, 2000.

KLEIN, Otávio José. **A gênese do conceito de dispositivo e sua utilização nos estudos midiáticos**. Estudos em Comunicação nº1 - Abril de 2007. p. 215-231.

LARROSA, Jorge. *Os paradoxos da repetição e a diferença. Notas sobre o comentário de texto a partir de Foucault, Bakhtin e Borges*. Tradução de Valdir Heitor Barzotto. In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. 2ª reedição. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. 640p.

LEWALSKI, Barbara K. **Milton and the Hartlib Circle: Educational Projects and Epic Paideia**. Literary Milton: Text, Pretext, Context. Eds. Diana Benet and Michael Lieb. Pittsburgh: Duquesne UP, 1994. p. 202-219.

MARTIN-BARBERO, Jesus. **De los medios a las mediaciones**. *Comunicación, cultura y hegemonía*. Mexico: Editorial Gustavo Gili, 1991. 300p.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas Escolares**. Campinas: Ed. Autores Associados, 2005.

---

<sup>i</sup> Doutora em Ciências da Comunicação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), na Linha de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia.

<sup>ii</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).