

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ÉRICA ATEM

ELEMENTOS PARA UMA GENEALOGIA DA SUBJETIVIDADE
INFANTIL CONTEMPORÂNEA, A PARTIR DA ANÁLISE DOS
DISCURSOS CRÍTICO-CIENTÍFICOS SOBRE A INFÂNCIA

Fortaleza

2006

ÉRICA ATEM

**ELEMENTOS PARA UMA GENEALOGIA DA SUBJETIVIDADE
INFANTIL CONTEMPORÂNEA, A PARTIR DA ANÁLISE DOS
DISCURSOS CRÍTICO-CIENTÍFICOS SOBRE A INFÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como um dos requisitos à obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Movimentos sociais,
Educação popular e escola

Orientador: Dr. Sylvio de Souza Gadelha Costa

Fortaleza

2006

ÉRICA ATEM**ELEMENTOS PARA UMA GENEALOGIA DA SUBJETIVIDADE
INFANTIL CONTEMPORÂNEA, A PARTIR DA ANÁLISE DOS
DISCURSOS CRÍTICO-CIENTÍFICOS SOBRE A INFÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como um dos requisitos à obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Movimentos sociais, Educação popular e escola

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sylvio de Souza Gadelha Costa

Orientador

Universidade Federal do Ceará

Profa Dra. Jaileila de Araújo Menezes

Primeira Examinadora

Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Fátima Vasconcelos

Segunda Examinadora

Universidade Federal do Ceará

Dissertação defendida e aprovada em: ___/___/___

AGRADECIMENTOS

A minha mãe e meus irmãos Juliana, Cecília e Leonardo, pela confiança depositada e pelo entusiasmo compartilhado a cada conquista.

Ao Fúlvio, pela atenção, carinho, dedicação, incentivo e, sobretudo, pela inquietante e sempre presente vontade de pensar, com a qual aprendi a conviver e a qual aprendi **a amar**.

Aos queridos amigos de horas alegres e difíceis e que suportaram com imenso carinho meus momentos de insegurança e chatice - Dany, Mirna, Thaís, Marcus e Patrícia.

À Renata Maranhão, amiga que ganhei com este mestrado e sem a qual este trabalho não teria sido possível, pelas infindáveis horas de estudo, conversas enriquecedoras e risadas.

Ao amigo Paulo Germano, pela contribuição e apoio inestimáveis, cujas idéias atravessam todo o desenvolvimento deste trabalho e o desejo de novas pesquisas.

Ao meu querido e amigo Prof. Dr. Jesus Garcia Pascual, que se mantém presente na minha formação pessoal e profissional, pelas palavras de incentivo e confiança.

Às amigas Andréa, Cílvia e Tutti, com quem dividi estes anos de mestrado, pelo companheirismo e torcida.

À Susana e Maria Clara, pela torcida e paciência nestes tempos de ausência.

Ao Prof. Orientador, Dr. Sylvio de Souza Gadelha Costa pela contribuição à realização deste trabalho.

Ao Programa Especial de Treinamento/PET- Psicologia, espaço em que iniciei minha relação com o pensamento e com a crítica.

À FUNCAP, pelo financiamento de parte desta pesquisa em 2004.

À CAPES, pelo financiamento desta pesquisa, durante o ano de 2005 e parte de 2006.

RESUMO

Esta pesquisa discute a naturalização da idéia da “criança com voz” pelos discursos crítico-científicos contemporâneos. Essa concepção foi constituída nesses discursos com o objetivo de estabelecer uma crítica à idéia de infância moderna, ligada, dentre outras coisas, às noções de imaturidade e dependência em relação ao adulto. A figura de subjetividade “criança com voz” é utilizada para justificar um conjunto de práticas variadas - jurídicas (“criança-testemunha”), políticas (“criança cidadã”), midiáticas (“criança protagonista”), educativas (“criança competente”) - que têm como alvo um tipo de investimento sobre o corpo infantil para o qual é determinante a constituição da criança como sujeito de opinião e representação. A análise deste campo discursivo - do qual fazem parte a Sociologia da infância, a Antropologia da infância, a Pedagogia da infância, a Psicologia social - a partir da *arqueogenealogia* de M. Foucault, levou à identificação dos tipos de enunciado presentes nesta rede, assim como do tipo de discursividade em jogo. Viu-se que o funcionamento desses discursos depende de alguns pressupostos, os quais se denominam, nesta pesquisa, dispositivos da discursividade crítica. São eles: a evolução das concepções de infância e criança, a constituição do adulto como um interditor, a redescoberta da infância, a fala como uma possibilidade natural e a idealização da “infância que fala”. Concluiu-se que tais pressupostos concorrem para a produção da “infância que fala” como uma evidência, à qual os saberes devem se dedicar a conhecer. Por último, elaborou-se um conjunto de linhas de investigação que poderiam servir de base à constituição de uma genealogia dessa figura de subjetividade característica do presente.

ABSTRACT

This research discusses the naturalization of the idea of a “child with a say” in contemporary critical-scientific discourses. This conception was constituted in these discourses so as to criticize the idea of modern childhood, related, among other things, to notions of immaturity and dependence on adults. The figure of subjectivity “child with a say” is used to justify an ensemble of varied practices – juridical (“child-witness”), political (“citizen child”), mediatic (“protagonist child”), educational (“competent child”) – which aims at investing on the child figure for which the constitution of a child as a subject of opinion and representation is determinant. The analysis of this discursive field – which comprises Sociology of Childhood, Anthropology of Childhood, Pedagogy of Childhood and Social Psychology – based on M. Foucault’s *archaeo-genealogy*, identified the kinds of statements present in this network, as well as the kind of discourse used. It was noticed that the functioning of these discourses depends on some presuppositions, which, in this research, are denominated mechanisms of critical discursivity. They are: the development of the concept representations of childhood and child, the constitution of the adult as an interdictor, the rediscovery of childhood, speech as a natural possibility and the idealization of the “childhood with a speech”. It was concluded that such presuppositions cooperate to produce the “childhood with a speech” as evidence, to which knowledge must devote itself and experience. Finally, an assemblage of investigation lines were elaborated and served as a base for the constitution of a genealogy of this subjectivity figure, typical of present times.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO - A CAMPANHA “CRIANÇA COM VOZ”	09
PARTE I: DISCURSOS E ENUNCIADOS CRÍTICOS ACERCA DA INFÂNCIA	16
1.1 OS DISCURSOS CRÍTICO-CIENTÍFICOS CONTEMPORÂNEOS SOBRE A INFÂNCIA: ELEMENTOS PRINCIPAIS	17
2 APONTAMENTOS SOBRE OS DISCURSOS CONSTITUINTES DE OUTRA CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E DE INFÂNCIA	19
2.1 A nova Antropologia da criança	19
2.2 O campo disciplinar da Sociologia da infância	24
2.3 A Psicologia e a Educação sob influência das perspectivas socioantropológicas contemporâneas	34
3 OS DISCURSOS SOBRE A ELABORAÇÃO DE UMA METODOLOGIA DE PESQUISA COM CRIANÇAS	40
3.1 “Todas as crianças falam”	41
3.2 “Envolvendo as crianças em nossas pesquisas podemos salvá-las do silêncio e da exclusão”	43
3.3 “A valorização da criança como fonte fidedigna de informação sobre ela mesma”	46
3.4 “Explicar como as crianças realmente são, apelando a uma autoridade, é muito mais fácil do que descobrir”	48
3.5 “Pensar a infância partindo dela mesma”	51
3.6 “Conhecer mais e melhor a infância das crianças pequenas e bem pequenas”	53
3.7 “Dar voz aos maiores conhecedores da creche”	55
3.8 “O direito à própria infância”	57
3.9 “Afinal, quem é você, criança?”	60
4 MODOS DE DIZER A INFÂNCIA: O CAMPO DISCURSIVO “CRIANÇA COM VOZ”	63
4.1 As duas infâncias	63
4.2 Relações de poder entre adultos e crianças	64
4.3 A “nova criança” e o “novo adulto”	65
4.4 Outra rede discursiva e os saberes sobre a infância	66
4.5 A voz da criança	67
PARTE II: DISPOSITIVOS DA DISCURSIVIDADE CRÍTICA	71

5 DISCURSO, PODER E SUBJETIVAÇÃO	72
6 PROBLEMATIZAÇÃO	78
6.1 História interna da verdade: o objeto revelado	80
6.2 História contínua: a evolução das representações sociais sobre a infância	87
6.3 O adulto como uma figura do poder repressivo e interditor	91
6.4 Falar é natural	96
6.5 Constituir o “sujeito infantil” para salvar a infância	101
7 A PRODUÇÃO DA “INFÂNCIA QUE FALA” COMO UMA EVIDÊNCIA	104
PARTE III: E SE NÃO FOSSE ASSIM? OUTRA INTELIGIBILIDADE PARA A DIFERENÇA HISTÓRICA ENTRE INFÂNCIA MODERNA E INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA	112
8 INFÂNCIA MODERNA E INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA: DOIS QUADROS, DOIS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO	113
8.1 Quadro: a produção da “Criança com Voz” em sua relação com os modos de produção da infância moderna	118
8.2 Pressupostos genealógicos	119
9 POR UMA INVESTIGAÇÃO DOS MECANISMOS DE PRODUÇÃO DA ALMA INFANTIL (VOZ) CONTEMPORÂNEA.....	121
9.1 “Conhecer mais”: vontade de saber de que tipo?	122
9.2 Silêncio e visibilidade: os mecanismos distintos em que funciona o silêncio	123
9.3 “Criança em si” e “criança-aluno”	125
9.4 Relações de poder entre adultos e crianças: governo e subjetivação	127
9.5 O sujeito infantil de direitos e a relação entre direito e norma	127
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137
APÊNDICE	149

1. INTRODUÇÃO - A CAMPANHA “CRIANÇA COM VOZ”

Campanha “criança com voz”? O que se diz sobre a infância hoje? Que infância é essa que aparece como objetivo de tantos projetos políticos e reformulações disciplinares? Em poucas palavras, contamos aqui de que modo estas questões foram se apresentando como um possível problema de pesquisa.

Diante do nosso interesse em investigar as construções discursivas nas quais se produzem adultos e crianças, ou mesmo a diferença entre adultos e crianças, interesse que moveu já outros trabalhos¹, demo-nos conta de que nosso tempo continua a falar de infância e crianças, mas com um “aparente” esforço para mudar as circunstâncias destas enunciações. Esta diferença surge, dentre outras possibilidades, atrelada ao enunciado particular “dar voz às crianças”. Falar diferentemente da infância e fazer falar a criança!

Na tentativa de produzir uma materialidade para nossa curiosidade em torno deste possível campo discursivo, do qual sabíamos pouco, fizemos uma pesquisa na Internet, a partir do *site* de busca www.google.com.br, utilizando como expressão-chave “dar voz à criança”, e algumas variações dessa idéia, tais como: “ouvir as crianças”, “a voz das crianças”, “ouvir a voz das crianças”, “ouvir a infância”, “fazer a criança falar” etc.

Podemos dizer que fomos surpreendida em nossa pesquisa documental² (quando pretendíamos selecionar alguns textos que pudessem servir de *corpus* à nossa pesquisa) por um volume considerável de textos de naturezas as mais diversas, que se apóiam na argumentação do “direito à voz para as crianças”: matérias de jornais; discursos políticos; textos jurídicos; propagandas de rádio e televisão; programas de televisão; justificativas e descrições de projetos sociais; títulos de projetos, de campanhas sociais, de Ongs e alianças

¹Dois estudos foram particularmente importantes: nossa monografia, *Dos saberes psicológico e pedagógico modernos e sua discursividade acerca da infância*, concluída em 2001, e o trabalho *O ideário educacional moderno e a constituição de uma infância escolarizada*, apresentado no III Colóquio do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância, Instituto de Psicologia/Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, em outubro de 2001. Com essas duas pesquisas, iniciamos, mais sistematicamente, o contato com as análises pós-estruturalistas em Educação. Nesse mesmo ano, cursamos a disciplina opcional História da Educação, na Faculdade de Educação – FAGED, na qual ministramos seminário sobre o livro *História Social da Criança e da Família*, do historiador francês Philippe Ariès (1981) - livro que parece ter-se tornado um clássico no que diz respeito ao estudo da infância. Depois de haver ingressado no mestrado, apresentamos o trabalho *Por uma Genealogia da Infância*, no Seminário Internacional Michel Foucault: Perspectivas, em setembro de 2004, em Florianópolis – SC.

² Em virtude do volume de material encontrado, listamos em anexo um conjunto de páginas que podem ser acessadas pelo leitor, e que não foram mencionadas diretamente neste trabalho.

internacionais em torno da criança; textos legais, como declarações de direitos, moções, relatórios; artigos de especialistas de áreas diversas, como educadores, psicólogos, psiquiatras, sociólogos; livros etc.

Diante disso, nos arriscamos a dizer que há hoje em funcionamento verdadeira campanha de reivindicação em favor da necessidade de dar voz às crianças. Este movimento tem expressões variadas, caracterizadas quase sempre por enunciados de entusiasmo e conscientização, como se pode ver no discurso político de participação da “criança cidadã”, no discurso da mídia acerca da “criança protagonista” e no discurso jurídico sobre a “criança testemunha”.

Nas próximas páginas, estão alguns trechos que exemplificam o que é dito sobre a infância hoje. Vejamos algumas destas diferentes possibilidades, em que aparecem os enunciados em torno da necessidade de ouvir e dar voz às crianças.

Trecho 1. É preciso dar às crianças condições adequadas, sem pressa, sem controle, sem preocupações, para que possam errar, dizer bobagens, fazer ironias [...] com a possibilidade de escolher o meio mais adequado: a palavra, o desenho, o texto escrito, o projeto etc. Para que as crianças possam se expressar e tenham o desejo de fazê-lo é preciso que os adultos saibam ouvir. Isto não significa apenas ouvi-las, mas procurar compreender, dar valor às palavras, às intenções verdadeiras de quem fala. Todas as crianças falam, mas nem sempre os adultos são capazes de perceber as mensagens.[...] Escutar significa ficar ao lado delas, estar disposto a defender suas posições e seus pedidos. É necessário precisar das crianças. Esta é a primeira e verdadeira condição para que se possa conceder à palavra para as crianças: reconhecer que são capazes de dar opiniões, idéias, e de fazer propostas úteis para nós, adultos, capazes de nos ajudar a resolver nossos problemas.³

Trecho 2. Para comemorar o primeiro aniversário deste instrumento internacional [Protocolo Facultativo da Convenção sobre os Direitos da Criança Relativo à Participação de Crianças nos Conflitos Armados], fundamental na defesa dos direitos da criança afetada pelo conflito armado, será realizado o concurso de desenho "As crianças expressam seu desejo de paz na Colômbia", que pretende dar voz às crianças durante a campanha colombiana "Nós crianças não queremos estar na guerra". "Esperamos que esta campanha [As crianças desenham contra a guerra] permita obter, a nível nacional e internacional, ações de apoio para influenciar o Estado e os grupos armados, dar voz a crianças e adolescentes colombianos, fazer com que o Estado colombiano implemente a Convenção sobre os Direitos da Criança e ratifique seu Protocolo Facultativo e influencie as partes em conflito, para que respeitem todos os direitos para crianças e adolescentes e não os vinculem ao conflito armado."⁴

³ Trecho do livro do psicólogo italiano Francesco Tonucci, intitulado *Quando as crianças dizem: Agora chega!* Cf TONUCCI, Francesco. *Quando as crianças dizem: Agora chega!* Porto Alegre: Artmed, 2005, p.18.

⁴ Excerto da reportagem: *Crianças desenham contra a guerra.* Cf www.adital.com.br/site/noticia.asp?lang=PT&cod=5721

Trecho 3. Um dos destaques da programação do Fórum Mundial de Educação é a inauguração de um espaço inteiramente dedicado a dar voz às crianças e adolescentes. Trata-se do Fórum Criança, que tem como objetivo consolidar a participação de crianças e adolescentes como sujeitos de cultura, ampliando as suas participações e garantindo os seus direitos na construção de novas formas de Educação. O Fórum Criança deve promover discussões sobre a relação entre o cotidiano infanto-juvenil e a Educação, partindo das leituras que crianças e adolescentes fazem da escola, do processo de aprendizagem e das suas aspirações acerca das políticas para a Educação.⁵

Trecho 4. Você sabe qual é o objetivo deste projeto [Fala criança] ?

Luciana dos Santos (12anos) - Acho que é dar voz às crianças. Qualquer um, mesmo aqueles que moram em comunidades carentes, podem dizer o que pensam e sentem através da escrita e do desenho.

Qual a mensagem que você gostaria de levar até as pessoas?

Luciana dos Santos (12 anos) - Uma mensagem de paz e que acreditem em nós. Precisamos de incentivo. Queremos viver num país melhor. Através da mídia o mundo vai nos ouvir!⁶

Trecho 5. Nós que fazemos mídia para crianças e adolescentes temos que ouvi-las o tempo inteiro. Eu ouço, mas não é fácil interpretar o que as crianças falam. E nem sempre o que elas falam é o que elas querem, aliás, até os adultos.⁷

Trecho 6. [...] até agora as autoridades e a sociedade não deram voz a essas meninas [crianças vítimas de tráfico sexual] e não se garantiu que as denúncias pudessem realmente ser levadas adiante com a responsabilização dos que foram denunciados. O mesmo pacto de silêncio que existe nos casos de violência sexual no ambiente familiar se reproduz na sociedade. As autoridades brasileiras e a sociedade brasileira, por mais que tenham falado nesse assunto, não deram o crédito necessário a essas meninas. “O que nós queremos agora é dar voz a essas crianças e adolescentes, dar voz a suas histórias”.⁸

Trecho 7. [...] o operador de Direito necessita estar emocionalmente preparado para ouvir a vítima, querer ouvi-la e não apenas precisar ouvi-la, porque falar de abuso sexual contra criança é causa de sofrimento. [...] penso que precisamos muito de profissionais de outras áreas do conhecimento, como da Psicologia e do Serviço Social, que tenham capacitação específica sobre esse tema e possam nos ajudar a ouvir essas pequenas vítimas. Se o operador do Direito não tem a capacidade de ouvir a criança vítima de abuso, deve ser nomeado um técnico para fazer essa ponte.⁹

⁵ Fragmento da reportagem *Fórum Mundial de Educação dá voz a crianças e jovens*. Cf www.midiativa.org.br/index.php/midiativa/content/view/full/739.

⁶ Extrato da entrevista realizada com participante do projeto Fala criança. Cf www.redebrasil.tv.br/educacao/entrevistas/entrevista5.htm

⁷ Trecho da entrevista com Beth Carmona, uma das idealizadoras da IV Cúpula mundial de Mídia para crianças e Adolescentes. Cf www.consciencia.net/2004/mes/05/cupula04.html

⁸ Retirado da reportagem *Brasil tem de ouvir criança vítima de tráfico sexual*. Cf noticias.aol.com.br/brasil/fornecedores/rts/2003/11/03/0010.adp

E os discursos científicos, as teorias sobre a infância e a criança, também se fariam presentes neste conjunto de discursos entusiastas? Vejamos se o que encontramos na abertura de uma coletânea de artigos científicos está distante das declarações citadas anteriormente:

A pretensão deste livro é atingir os jovens pesquisadores da educação que estão iniciando seus trabalhos no campo da infância, para que possam avancar neste fantástico e ainda misterioso mundo desconhecido por grande parte das ciências que até então vêm a criança do ponto de vista do adulto, apenas como dependente dele [...] para além do filho e do aluno (perspectiva adultocêntrica), a preocupação dos autores é dar à criança as condições para a participação como ator social e, para isso, dar voz (mesmo quando os bebês ainda não falam) e protagonismo às pessoas de pouca idade, que mesmo que ainda não saibam escrever estão ‘na primeira pessoa’. (DE FARIA, 2002, p.vii-viii, grifos nossos).¹⁰

Passamos, então, a suspeitar que os discursos científicos poderiam ter uma participação singular neste conjunto discursivo “criança com voz”, que mereceria ser investigada. Na primeira incursão, passamos a ver uma multiplicidade de ligações que pareciam estar em jogo, mostrando-nos o que poderia ser a articulação entre o discurso crítico-científico e o discurso da mídia (trechos 4 e 5), por exemplo. O que dizer do interesse crescente das pesquisas acadêmicas no debate da relação entre mídia e infância?¹¹ Parece-nos que a concepção da “infância que fala e opina” permite o funcionamento conjunto dos dois discursos, mesmo considerando as oposições e críticas que se estabelecem de um em relação ao outro. Por outro lado, o discurso político (trechos 1 e 2) mantém também com o discurso da mídia outra aliança. As práticas de participação incentivadas pelas políticas da infância (locais, nacionais e internacionais) traduzem-se muitas vezes na realização, pelas próprias crianças, de programas de rádio e oficinas, em que assumem a posição de protagonistas. O discurso político também aparece relacionado à “nova teorização da criança”, já que nele a nova concepção de infância funciona como o argumento que dá possibilidade à realização de projetos que envolvem a participação das crianças, em níveis antes não comuns em nossas sociedades, por exemplo, os fóruns infantis, as assembléias de crianças, o “Projeto Prefeito-

⁹ Extração da entrevista com a promotora de justiça Velela Dobke *A inquirição da criança vítima de abuso sexual*. Cf <http://www.ucg.br/flash/Flash2005/Marco05/050317cepaj.html>

¹⁰ Retirado do prefácio de um livro que reúne artigos sobre metodologia de pesquisa com crianças. Cf. DE FARIA, A. L. G; FABRI, Z. B.; PRADO, P. D. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, São Paulo: Ed. Autores Associados, 2002.

¹¹ Ver, por exemplo, o site < <http://www.midiativa.org.br/>>, em que vários temas ligados à relação entre infância e mídia são debatidos.

Mirim”¹² etc. O discurso jurídico (trecho 7) sobre a “criança testemunha” (vítima de abuso sexual) aparece, por sua vez, articulado a um discurso científico-psicológico (Psicologia jurídica, Psicologia do desenvolvimento, Psicologia infantil), tendo como objeto um sujeito do desenvolvimento de quem é preciso definir as capacidades como sujeito falante e produtor de verdade, interesse parecido com aquele que motiva os estudos em torno de novas metodologias de pesquisa com crianças. Em suma, parece-nos que o funcionamento deste campo discursivo, no qual os discursos científicos têm certo lugar, depende, ao mesmo tempo em que é condição, do estabelecimento de alianças diferentes em torno do que se diz sobre a infância hoje. Como investigar estas alianças?

Passamos, então, a apostar que fazer um certo recorte em relação aos discursos crítico-científicos (críticos, porque tentam reformular certa imagem de infância, associada às idéias de dependência e imaturidade) poderia nos dar a ver o que acontece e o que passa por esse entusiasmo, por essa reivindicação e por essa esperança em garantir que as crianças falem.

Este movimento de crítica tem, no Brasil, um marco: a Constituição de 1988 e a transformação do estatuto jurídico da infância, a partir do qual teria se formado uma rede em defesa da criança, que não é certamente apenas nacional. A Convenção dos Direitos das Crianças, estabelecida pela ONU em 1989¹³, parece ser o centro ao qual se referenciam os discursos contemporâneos sobre a infância, funcionando como fonte de argumentação para as políticas atuais para a infância no mundo, com destaque para aquelas que trabalham com a opinião, “a voz da criança”¹⁴.

¹² O Projeto Prefeito Mirim é um dos vetores de mobilização do Selo Unicef. Vejamos a caracterização do projeto apresentada no site <http://www.itarget.com.br/clients/selounicef.com/html/_selounicef.php?op=2&opc=24>: “Projeto Prefeito Mirim – Lideranças juvenis: o objetivo deste vetor é dar voz às crianças e adolescentes para que estes entendam e apontem soluções para os problemas do seu município, num processo de formação de novas lideranças juvenis. O Projeto Prefeito Mirim, que ganhou novas regras para a Edição 2004, agora conta pontos para o município que realizar a eleição dos candidatos a Prefeito Mirim nas escolas municipais, que tenham mais de 300 alunos. Poderão participar crianças e adolescentes entre 10 e 15 anos, residentes no município. Estes, em cada município participante. Pode ser Rádio Comunitária ou Rádio Comercial, o essencial é que o programa tenha como foco os direitos da criança e do adolescente, entre outros temas, e que tenha periodicidade certa”. Cf. também o site <<http://www.selounicef.org.br/html/selounicef.php3?op=39>>

¹³ Ratificada pelo Brasil em 20 de setembro de 1990.

¹⁴ Na Convenção dos Direitos da Criança (1989), os artigos 12 e 13 explicitam o direito à voz e à opinião conferido às crianças. Dizem, respectivamente:

Artigo 12

1. Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.

2. Para este fim, é assegurada à criança a oportunidade de ser ouvida nos processos judiciais e administrativos que lhe respeitem, seja diretamente, seja através de representante ou de organismo adequado, segundo as modalidades previstas pelas regras de processo da legislação nacional.

Artigo 13

Se estivermos certa em afirmar que hoje funciona uma campanha em torno da “criança com voz”, precisamos dizer que tipo de problema há nisso. O que nos chama a atenção é a unanimidade que parece haver se formado em torno deste argumento. Ao se considerar como uma necessidade “dar voz à criança” (ponto nodal da campanha em torno da “criança com voz”), visualizam-se apenas os efeitos produzidos por esta possibilidade, descritos, dentre outras coisas: pela criação de políticas para dar voz à criança, pela denúncia de quem ainda não compartilha da nova representação da infância e, conseqüentemente, deslegitimação dos discursos que ainda não perceberam tal mudança; pelo estabelecimento de novos movimentos sociais; pela formação de novos especialistas e profissionais; pela emergência de outros saberes etc. Dizem-nos: “temos uma nova concepção de infância e esta nova representação é (dever ser) o motor das mudanças no tratamento da infância pelas sociedades contemporâneas”. Quais, porém, as condições de emergência desta concepção e quais as condições de exercício da verdade que anunciam, se considerarmos os enunciados científicos? Suspeitamos de uma naturalização desta perspectiva crítica, a qual, como vimos, tomou hoje as proporções de uma campanha de reivindicação em favor do direito à voz para a infância.

Propomos, a partir da genealogia, uma inversão e uma suspensão. Não partimos do princípio de que é preciso “dar voz às crianças”. Este argumento tem suas condições de possibilidade em tecnologias de subjetivação que assumem, no caso das crianças contemporâneas, características específicas. Em virtude disso, tomamos para análise um conjunto de textos, tendo como pressuposto o fato de que são parte e fazem funcionar, de certo modo, estas tecnologias.

Considerando a extensão dos discursos crítico-científicos contemporâneos sobre a infância e suas diferentes orientações teóricas, fizemos um recorte. Escolhemos para a análise aqueles discursos que não só formulam diretamente a questão da possibilidade da criança falar como uma nova concepção de infância, mas também sugerem novas formas de lidar com as crianças falantes. Veremos sobre quais categorias se apóiam para definir a infância, o trabalho ético que propõem às crianças e aos adultos, que outras práticas são possíveis dentro do universo considerado pelos discursos - Sociologia, Antropologia, História, Pedagogia,

1. A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e idéias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança.

2. O exercício deste direito só pode ser objeto de restrições previstas na lei e que sejam necessárias:

a) Ao respeito dos direitos e da reputação de outrem;

b) À salvaguarda da segurança nacional, da ordem pública, da saúde ou da moral públicas.

Cf. o site <<http://www.unicef.org/brazil/>>. Acesso em 16.01.2006.

Psicologia etc. – uma vez que há entre eles uma mútua referência e um conjunto de fundamentos comuns para pensar a infância.

Propomos rever a criticidade dos discursos que escolhemos examinar, mediante análise dos principais pontos nos quais se apóia o consenso em torno da necessidade de dar voz à criança. A partir das proposições expostas nesta introdução, pensamos ser possível elaborar outra inteligibilidade para os acontecimentos discursivos que produzem a infância contemporânea, destacando os elementos que parecem estar em jogo na discursividade crítica, pois suspeitamos de que o seu funcionamento depende da naturalização da concepção de infância e de criança, tais como se apresentam hoje. Deste modo, está posta a questão central desta pesquisa: os discursos crítico-científicos, na medida em que informam o funcionamento de certas tecnologias de subjetivação infantil não naturalizam a nova concepção de criança e de infância, concepção esta diretamente ligada à defesa do direito à voz para a criança? Em caso positivo, como acontece essa naturalização?

Para dar conta desta questão, dividimos a pesquisa em três partes.

Na primeira, descrevemos enunciados presentes em um conjunto de discursos críticos que tomam como problema central “dar voz às crianças”. Procuramos caracterizar o que é dito e o que pode ser dito, para daí identificar os pontos em torno dos quais se organizam estes enunciados. Entendemos que esta é uma parte substancial do nosso trabalho, pois as condições de visibilidade do campo discursivo “criança com voz” dependem significativamente da cartografia desses enunciados e do que eles nos dão a ver.

Na segunda parte, elaboramos, a partir dos pontos identificados anteriormente, os dispositivos mediante os quais supomos funcionar os discursos em foco. Isto é possível, desde que os abordemos a partir da *analítica de poder*, como a concebeu Michel Foucault (1996a, 1999, 2002, 2004). Esta parte concentra os esforços de um trabalho negativo, ou seja, a tarefa de suspender as certezas produzidas pelos discursos crítico-científicos sobre a infância. É neste momento que expomos à prova nossa hipótese de que há uma naturalização da concepção de infância pela ação desses discursos.

Na terceira parte, por fim, elaboramos um conjunto de pressupostos genealógicos que nos dêem condição de pesquisar um tipo de diferença entre a infância moderna e a infância contemporânea, considerando a formulação desta figura de subjetividade que é a “criança com voz”.

PARTE I
DISCURSOS E ENUNCIADOS CRÍTICOS ACERCA DA INFÂNCIA

1.1 Os discursos crítico-científicos contemporâneos sobre a infância: elementos principais¹⁵

As positivities [...] não devem ser compreendidas como um conjunto de determinações que se impõem do exterior ao pensamento dos indivíduos ou que moram em seu interior como que antecipadamente; elas constituem o conjunto das condições segundo as quais se exerce uma prática, segundo as quais essa prática dá lugar a enunciados parcial ou totalmente novos, segundo as quais, enfim, ela pode ser modificada. [...] trata-se de revelar as práticas discursivas em sua complexidade e em sua densidade; mostrar que falar é fazer alguma coisa – algo diferente de exprimir o que se pensa, de traduzir o que se sabe e, também, de colocar em ação estruturas de uma língua; mostrar que somar um enunciado a uma série preexistente de enunciados é fazer um gesto complicado e custoso que implica condições (e não somente uma situação, um contexto, motivos) e que comporta regras (diferentes das regras lógicas e lingüísticas de construção); mostrar que uma mudança, na ordem do discurso, não supõe ‘idéias novas’, um pouco de invenção e de criatividade, uma mentalidade diferente, mas transformações em uma prática [...]. (FOUCAULT, 1997, p.237)

Nosso objetivo, nesta parte do trabalho, é apresentar o conjunto de noções e argumentos que conformam os discursos crítico-científicos contemporâneos acerca da infância, objeto de nossa análise. Trata-se de um capítulo eminentemente descritivo, mas necessário, uma vez que pretendemos identificar a existência de certos enunciados científicos característicos¹⁶ e mostrar sua relação com o funcionamento de um tipo de discursividade crítica. Deste modo, na apresentação dos discursos, seguimos a linha de raciocínio dos autores, incluindo, sempre que possível, os aspectos aos quais estávamos atenta.

Os textos que tomamos para análise relacionam-se direta ou indiretamente com um movimento crítico maior, representado, no Brasil, pelas manifestações político-sociais que culminaram com a mudança no estatuto jurídico da infância, a partir da Constituição de 1988; e no âmbito internacional, pela elaboração da Convenção dos Direitos da Criança pela Organização das Nações Unidas/ONU, em 1989¹⁷. São discursos que compõem a base

¹⁵ Na apresentação dos discursos críticos, os termos e as expressões que aparecem sublinhados são destaques nossos. Usamos as aspas para relativizar os termos e expressões como, por exemplo, “dar voz às crianças”.

¹⁶ Ver tabela ao final do capítulo, p.74.

¹⁷ O movimento em torno dos direitos das crianças inclui, certamente, outras datas significativas, como é o caso da Declaração dos Direitos das Crianças, em 1959. A Convenção dos Direitos da Criança, entretanto, é o documento citado pelos pesquisadores como representativo das conquistas mais recentes. Para uma pesquisa detalhada sobre o tema cf. PILOTTI, F. ; RIZZINI, I. (Orgs.). *A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e editora, 1995.

argumentativa de apoio a documentos, regulamentos, legislações, pareceres, relatórios¹⁸, no que se refere à infância, como também discursos que discutem as formas e os desafios da implementação do que propõem as leis (o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA/1990, a Convenção citada anteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/1996), para as diferentes práticas que envolvem o público infantil, em especial aquelas na área da educação da criança.

Dividimos o conjunto de discursos em análise em dois grupos, dos quais trataremos, respectivamente, em dois capítulos. O primeiro refere-se aos discursos que discutem nova concepção de infância, diferente do entendimento moderno, em que a criança é tida como imatura e dependente em relação ao adulto. O segundo é composto por artigos e relatos de pesquisa - mestrado e doutorado – que discutem a formulação de uma metodologia de pesquisa com crianças, a partir da nova concepção da criança *sujeito de direitos, ator social, construtora de cultura, competente*¹⁹.

Esta divisão é apenas um recurso para melhor visualização dos argumentos a serem discutidos, pois o que está em jogo nos discursos constituintes de uma “nova criança” é a revisão dos modos “tradicionais” de conhecimento da infância; outros meios de objetivação, outra atitude para o pesquisador, outras verdades sobre a infância.

Durante toda a primeira parte, faremos uma leitura dos discursos críticos, tentando forjar problemas, para que possamos, na segunda parte, aproximá-los de uma *analítica do poder*, assim como a concebeu M. Foucault (1996a, 1999, 2002, 2004).

Lembramos que nossa questão nesta pesquisa é saber se os discursos críticos, ao constituírem e formularem uma concepção de infância em contraposição à idéia de infância moderna não a naturalizam, ou seja, não a tornam facilmente uma verdade inquestionável, uma evidência. Vejamos, pois, o que dizem estes discursos e os enunciados de que se utilizam.

¹⁸ Como exemplo de documentos, temos estes dois textos produzidos pelo Ministério da Educação – MEC, no âmbito da Educação Infantil brasileira: *Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais da criança* (Brasil, 1997), e *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil* (Brasil, 1998). Não se trata de uma relação de aplicação, mas de apoio, de aliança em torno do que se diz sobre a infância.

¹⁹ Estes termos, como veremos, caracterizam as diversas formas, por meio das quais se apresenta, nos discursos, a “nova criança”. Na II parte desta pesquisa, trataremos este conjunto de expressões como efeito do campo discursivo “criança com voz”. A “criança com voz” funciona também, neste trabalho, como uma figura de subjetividade infantil representativa dos processos de subjetivação contemporâneos.

2 APONTAMENTOS SOBRE OS DISCURSOS CONSTITUINTES DE OUTRA CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E DE INFÂNCIA

Neste capítulo, descrevemos a argumentação dos discursos críticos sobre “a infância moderna”²⁰ para identificar os elementos em que se apóiam. Passamos em revista textos que se propõem a discutir os fundamentos de uma “nova concepção de criança”. De modo geral, caracterizam-se como uma crítica interna²¹ ao campo de conhecimento em que se situam, seja ele a Pedagogia da Infância, a Psicologia do Desenvolvimento, a Sociologia, a Antropologia²².

2.1 A nova Antropologia da criança

No livro *Antropologia da criança*, de Clarice Cohn (2005), vimos apresentado um questionamento recorrente entre os que pensam uma “nova infância” e que pode ser descrito na forma da seguinte interrogação: uma vez que já sabemos não haver somente uma infância (esta foi uma ilusão criada pelos saberes modernos), como podemos conhecer tantas infâncias?

²⁰ Retomaremos alguns pontos de uma genealogia da infância moderna, no que for necessário para entendermos a “passagem” para outro modo de produção da subjetividade infantil. Não o faremos, entretanto, de modo exaustivo, já que o objetivo de nossa pesquisa é a problematização dos meios de constituição da infância contemporânea (figura de subjetividade “criança com voz”) em funcionamento no discurso crítico. Argumentamos, na segunda parte deste trabalho, que a elaboração de certa oposição entre infância contemporânea e moderna é um dos dispositivos da discursividade crítica.

²¹ Este tipo de “historicização” dos saberes é característico da epistemologia, ou seja, o estudo da ciência pela própria ciência. Uma vez que tomamos como referência nesta pesquisa a arqueologia de M. Foucault (1997), este é um dos pontos a serem analisados na II parte do trabalho. Segundo Machado (1981), há diferenças entre uma análise epistemológica e uma análise arqueológica. Na primeira, a ciência é analisada segundo um limiar de cientificidade. Na segunda, os discursos científicos são considerados um tipo de saber e analisados em seu limiar de positividade (o que dizem, como aparecem, o que os permite, quem os pode proferir). Dentre os aspectos apontados por Machado - os pares verdade/erro, racional/irracional, obstáculo/fecundidade, pureza/impureza, científico e não científico - veremos a seguir o quanto as oposições verdade/erro e obstáculo/fecundidade permanecem atuantes nos discursos críticos em sua relação com a ciência.

²² A indicação de que estas áreas passam por uma revisão e reformulação aparece, às vezes, nos títulos dos artigos ou capítulos dos livros, através da qualificação dos saberes como novas disciplinas: *Uma nova antropologia da criança* (COHN, 2005), *Emergência de uma sociologia da infância* (SIROTA, 2001) e *Resignificando a psicologia do desenvolvimento* (SOUZA, 1996).

A autora alerta para o fato de que perguntas como *O que é a criança?*, *O que é ser criança?*, antes de serem indagações difíceis de responder, podem esconder uma armadilha: “é como se tudo já fosse sabido, como se não houvesse espaço para dúvidas” (COHN, 2005, p.7). Deste modo, sugere Cohn (2005), a dificuldade apareceria apenas no que se refere ao volume das informações a se obter sobre as crianças (o quanto conhecer), não havendo dúvidas em como conhecer. Deslocando sua atenção para o segundo aspecto, acrescenta que, na tentativa de conhecer a infância, produziu-se, na maioria das vezes, uma imagem negativa, pois se usou a infância para falar da vida adulta e marcar uma cisão entre o mundo adulto e o mundo das crianças.

Se quisermos responder realmente àquelas questões, precisamos nos desvencilhar das imagens pré-concebidas e abordar este universo e esta realidade tentando entender o que há neles, e não o que esperamos que nos ofereçam. Precisamos nos fazer capazes de entender a criança e seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista. É por isso que uma antropologia da criança é importante (COHN, 2005, p.8, grifos nossos).

No parágrafo acima, a autora esclarece qual referencial se deveria adotar para “conhecer realmente” as infâncias, tarefa para a qual a Antropologia seria essencial, mas não a única disciplina científica²³. Haveria, porém, uma especificidade a considerar: “é a única que desde o seu nascimento se dedica a entender o ponto de vista daqueles sobre quem e com quem fala, seus objetos de estudo.” (COHN, 2005, p.8, grifos nossos).

Em analogia ao pressuposto geral da Ciência antropológica - entender os fenômenos nos contextos em que são gerados - a autora anuncia a primeira grande contribuição da Antropologia para os estudos da criança: “fornecer um modelo analítico que permite entendê-las por si mesmas; a de permitir escapar daquela imagem em negativo, pela qual falamos menos das crianças e mais de outras coisas [...]” (COHN, 2005, p.9, grifos nossos). A segunda refere-se a uma metodologia de coleta de dados, a exemplo da Etnografia, que permite a observação direta e a compreensão do ponto de vista das crianças sobre o mundo em que vivem. Para isso, “pode-se observar diretamente o que elas fazem e ouvir delas o que têm a dizer sobre o mundo.” (COHN, 2005, p.10, grifos nossos).²⁴

²³ Cohn (2005) cita a Psicologia, a Psicanálise e a Pedagogia como disciplinas científicas que têm a criança como objeto de estudo, embora não destaque de que modo possam vir a considerar este objeto. Para o discurso crítico, como veremos, isto parece ser uma questão central. O que a Antropologia da criança oferece é um modo específico de objetivação da infância que fugiria, segundo a autora, da produção de uma imagem negativa da criança.

²⁴ A crença de que uma boa ou correta compreensão do ponto de vista da criança passa pela necessidade de dar ouvidos ao que ela fala ou opina parece ser uma maneira de assegurar mais ainda o que é olhar “com olhos de

Em suma, a dificuldade e desafio da Antropologia da criança seria efeito dessa “outra” concepção de infância - a moderna - (esta mesma que ela tenta corrigir), firmada no pressuposto de que as crianças são imaturas e incompletas (forma de objetivação consagrada por certa psicologia do desenvolvimento).

Para Cohn (2005, p.11), a Antropologia precisou dar uma reviravolta, revisar-se, para que os estudos com as crianças ganhassem legitimidade, o que viria possibilitando “novas descobertas” sobre o mundo das crianças.

Esta mudança diz respeito aos conceitos e pressupostos da própria antropologia como disciplina. É como se a antropologia, revendo-se, tornasse possível a abordagem deste universo em seus próprios termos. Desde a década de 1960, conceitos fundamentais da antropologia como cultura e sociedade, estrutura e agência são revistos e reformulados. Além disso, algo que não é menos importante: começou-se a perceber na criança um sujeito social.(COHN, 2005, p. 10-11, grifos nossos).

A partir de uma revisão das abordagens antropológicas, a autora assinala que os primeiros estudos que focalizaram as crianças – pesquisas de Margareth Mead, em 1920 e 1930 - objetivaram entender os modos do disciplinamento para a formação do adulto ideal, perspectiva denominada pelos estudos críticos de adultocêntrica.

[...] essa corrente corre o risco de engessar os estudos na questão de como a criança é formada e como adquire competências culturais esperadas para a vida adulta. Estes estudos estão marcados pela cisão entre a vida adulta e a da criança, e remetem a uma idéia de imaturidade e desenvolvimento da personalidade madura. Assim, supõe um fim último do processo de desenvolvimento, o adulto ideal [...] (COHN, 2005, p.15).

Por sua vez, a corrente inglesa – escola estrutural-funcionalista - teve como objetivo estudar o processo de socialização dos indivíduos, mediante a delimitação dos papéis sociais e relações sociais de cada sociedade, de cada sistema. Assim, para Cohn (2005), também nesta abordagem antropológica, a criança teria um lugar pouco expressivo, pois protagonizaria papéis já definidos.

Recusa-se às crianças, portanto, uma parte ativa na consolidação e definição de seu lugar na sociedade: elas são vistas como um receptáculo de papéis funcionais que desempenham, ao longo do processo de socialização, nos momentos apropriados. (COHN, 2005, p. 16).

Apoiando-se nesta revisão²⁵, Conh (2005, p.18) conclui pela necessidade de se dar um “passo adiante” (evoluir), se se quiser “abordar as crianças e suas práticas em si mesmas”. Sigamos a autora em suas definições do que é a “nova antropologia da criança”.

Em síntese, é a idéia de um “sujeito ator social” o *leitmotiv* das mudanças conceituais da virada antropológica. A cultura é um sistema simbólico acessado e transformado por estes sujeitos, assim como a sociedade, sujeitos estes atores sociais que recriam papéis, diz a autora. Com relação às crianças,

Ao contrário de seres incompletos, treinando para a vida adulta, encenando papéis sociais enquanto são socializados ou adquirindo competências e formando sua personalidade social, passam a ter um papel ativo da definição de sua própria condição. Seres sociais plenos, ganham legitimidade como sujeitos nos estudos que são feitos sobre elas.(COHN, 2005, p.21, grifos nossos).

Antropologia da criança, e não da infância, explica C. Cohn (2005), pois a infância é um modo particular e não universal de pensar a criança. A Antropologia da criança, entretanto, deve perceber as diferenças culturais na idéia de infância (o que significa “ser criança”), como também estabelecer quando esta idéia não existe. Reconhecendo que a própria idéia de infância tem uma história na sociedade ocidental (referenciada, quase sempre, nos estudos do historiador Philippe Ariès), diz que os estudos antropológicos da criança em uma realidade sociocultural muito próxima devem levar em conta as mudanças e transformações nas concepções de infância na sociedade contemporânea. “É preciso saber de que infância se está falando, pois crianças existem em toda parte”. (COHN, 2005, p.26)²⁶.

Segundo Cohn (2005), o conceito de criança na nova Antropologia é definido primeiramente pela noção da criança atuante, ou seja, “aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja. Nem ‘adulto em miniatura’ [criança na Idade Média, segundo Áries (1981)] nem alguém que treina para a vida adulta” [criança moderna] (COHN, 2005, p.28). Haja vista a noção da cultura como sistema simbólico, importaria saber qual o sentido que a criança dá ao mundo em que vive. O pressuposto antropológico clássico seria invertido. As crianças não são apenas produzidas, mas produzem cultura.

²⁵ As duas imagens negativas - abordagem culturalista e funcionalista - produzidas pela Antropologia também teriam animado os estudos brasileiros como os de Egon Shaden e Florestan Fernandez, os quais, segundo a autora, teriam suas contribuições acompanhadas de uma “limitação” em seus pressupostos. (COHN, 2005, p.18).

²⁶ Identificamos aqui um ponto que julgamos problemático e que analisaremos na próxima parte desta pesquisa: a idéia da criança como referente. O que significa dizer que as crianças existem em toda parte? Não são as crianças também inventadas?

A diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa. Isso não quer dizer que a antropologia da criança recente se confunda com análises do desenvolvimento cognitivo; ao contrário, dialoga com elas. A questão, para a antropologia, não é saber em que condição cognitiva a criança elabora sentidos e significados, e sim a partir de que sistema simbólico o faz. (COHN, 2005, p. 33, grifos nossos).

Para a autora, esta conceituação redefine as diferenças entre crianças e adultos. “As crianças explicitam o que os adultos também sabem, mas não expressam, as crianças têm um modo diferente de falar a mesma coisa.” (COHN, 2005, p.34).

A especificidade da criança seria constituída considerando sua autonomia cultural, autonomia esta relativa. Para a autora, isto é importante para que, na tentativa de se resolver uma cisão (imaturidade/maturidade), não se “guetifique” as crianças e se façam mundos incomunicáveis. A partir dessas ponderações, alerta para o uso da expressão cultura infantil ou culturas infantis, que, na visão da autora, só deve ser usada se não significar a criação de um mundo exclusivo das crianças.

Para os antropólogos, as expectativas em relação a estes estudos não são poucas, expressa Cohn (2005). “Estudar as crianças é mais do que um novo ramo da antropologia, sendo importante não só para entendê-las, mas também essencial para entender as culturas que os antropólogos estudam.” (COHN, 2005, p.35). A fecundidade destes estudos estaria também na possibilidade da interdisciplinaridade nos estudos da criança; caso já bem-sucedido entre a Psicologia e a Antropologia, também entre a Educação e a Antropologia, e casos promissores como os exemplificados pelas relações entre os campos da Saúde, da História da Infância, das Ciências Jurídicas e o campo antropológico. “Desse modo [com as análises do que as crianças fazem e pensam que estão fazendo], ganha-se, como recentemente a antropologia ganhou, com o reconhecimento da criança como sujeito social ativo atuante, produtor mais do que receptor de cultura.” (COHN, 2005, p. 42).

No campo da metodologia, os estudos antropológicos que têm como foco a criança trariam muitas contribuições. A de maior destaque e de reconhecimento imediato seria a observação participante²⁷, diz a autora. Seu caráter dialógico e de interação permite ao

²⁷ Os textos que analisamos no segundo bloco têm como questão central desenvolver metodologias de pesquisa com crianças. Voltaremos então a este tema para descrever a formulação de um conjunto de estratégias para ouvir e fazer falar a criança. Para Cohn (2005), a observação participante e seus princípios estendem-se para outras técnicas de coleta de dados com crianças, como é o caso da coleta de desenhos, das histórias elaboradas pelas crianças e dos registros audiovisuais. A forma de emprego destas técnicas é variável, diz a autora, como se verá exemplificado no segundo bloco de textos. A autora ressalta que as pesquisas em Antropologia com

pesquisador tratar as crianças em “condições de igualdade” (COHN, 2005, p.45) e ouvi-las sobre o que fazem e pensam, sobre o mundo, sobre “ser criança”. O princípio norteador desta metodologia seria evitar imagens enviesadas em virtude do emprego de uma perspectiva adultocêntrica, conclui a autora. Tratar-se-ia de lembrar o tempo todo que “a criança é um sujeito pleno e como tal deve ser tratado e considerado.” (COHN, 2005, p. 45).

2.2 O campo disciplinar da Sociologia da Infância

Para identificar a argumentação presente no campo da Sociologia da infância utilizamos três artigos²⁸. Dois deles foram publicados no Brasil em 2001, na revista *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas. São eles: *Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar*, de Régine Sirota, que se dedica à análise da produção sociológica de língua francesa e *Sociologia da infância: balanços dos trabalhos em língua inglesa*, de Cléopâtre Montandon, que examina a produção sociológica em língua inglesa. O terceiro, *Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate*, de Jucirema Quinteiro, pretende fazer breve retrospectiva histórica das disciplinas e dos principais trabalhos sobre infância nas Ciências Sociais, para daí extrair alguns elementos para pensar uma Sociologia da Infância brasileira²⁹. Os três artigos são referência no que diz

crianças não acontecem exclusivamente tomando-se as crianças como sujeitos privilegiados da interlocução. Neste trabalho, entretanto, interessa-nos a importância que tal forma de pesquisa ganhou entre os estudiosos da infância e a forma como entendem as possibilidades deste uso.

²⁸ Consideramos também um texto sobre a Sociologia da pequena infância, na medida em que destaca o campo da evolução das representações da criança pequena. Cf. PLAISANCE, E. Para uma sociologia da pequena infância. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n.86, abril. 2004. p. 221-241. Segundo Plaisance (2004, p. 221), a “pequena infância” é “um recorte arbitrário que depende dos dispositivos institucionais voltados para a infância, da representação que a eles estão associadas e do ‘mercado’ profissional orientado para tal ou qual faixa etária”. Esta expressão passou a ser usada pelos organismos internacionais em virtude da crescente escolarização de crianças antes da idade obrigatória, nos países industriais desenvolvidos, em substituição à idéia de educação pré-escolar. O autor relata que no campo das representações isto significa a tendência ao desaparecimento da cisão entre a criança muito pequena, objeto de cuidados, e a criança em idade de ir à escola maternal ou jardim da infância. De um modo geral, diz o autor, está assimilada ao conjunto de idades que precedem a escolarização obrigatória. No Brasil, a educação na faixa etária de 0 a 6 anos é um direito da criança, assegurado pela Constituição de 1988, embora não faça parte da educação obrigatória. Tomando o caso do Brasil, a discussão atual, entre os educadores infantis e estudiosos, em torno da integração entre cuidado e educação, poderia ser entendida como exemplo do que relatou o Autor francês acerca das mudanças no campo das representações. Cf. MACHADO, M. L.de A. (Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

²⁹ Em virtude de analisarmos alguns textos-chave de cada área, não pretendemos seguir exaustivamente a revisão da autora. Lembramos que, com este capítulo, não temos a pretensão de empreender uma retrospectiva histórica de cada disciplina, como faz Quinteiro (2002a), mas apenas listar os elementos em que se apoiam os discursos

respeito ao movimento de revisão da Disciplina sociológica em relação aos estudos da infância, cumprindo nosso objetivo de identificar os principais elementos que sustentam estes discursos críticos acerca da infância.

Quinteiro (2002a), em consonância com o movimento da Disciplina sociológica, de pensar a emergência de uma Sociologia da infância, toma para estudo a evolução do objeto e do olhar sobre a infância, mediante breve retrospectiva histórica das disciplinas e trabalhos na área. Veremos como a autora relaciona este movimento de crítica da própria Sociologia com a definição de outra concepção de infância.

Segundo Quinteiro (2002a), a reunião, pela primeira vez, dos sociólogos da infância, em 1990, no Congresso Mundial de Sociologia, foi um marco para que se iniciasse uma releitura sobre o lugar da infância na Sociologia, tendo como conseqüência a proliferação de análises estrangeiras européias³⁰ sobre o tema. A motivação principal era “identificar a presença da infância no desenvolvimento do pensamento sociológico e descortinar as razões da sua gritante ausência nas correntes clássicas da sociologia”. (SARMENTO, 2000 apud QUINTEIRO, 2002a, p.138).

Numa tentativa de síntese, a autora diz que os primeiros elementos de uma Sociologia da infância, tanto em língua inglesa como em língua francesa, “surgem em oposição à concepção de infância considerada como um simples objeto passivo³¹ de uma socialização orientada por instituições ou agentes sociais.” (QUINTEIRO, 2002a, p.139). Ambos apontam para: “[...] a construção social da infância como um novo paradigma, com ênfase na necessidade de se elaborar a reconstrução deste conceito marcado por uma visão ocidental e adultocêntrica de criança.” (QUINTEIRO, 2002a, p.139).

Na tentativa de estabelecer melhor um recorte deste novo paradigma, a autora o expõe a partir da necessidade de “dar voz à criança”³².

críticos sobre a infância. Destacaremos de suas análises apenas o que não tiver sido tratado claramente nos textos escolhidos.

³⁰ Os dois artigos analisados a seguir são exemplo da produção européia recente no tema, fruto deste movimento de revisão da própria Sociologia. Fazem parte do conjunto de artigos publicados nos dois números da revista *Éducation et Sociétés*, em 1998 e 1999, especialmente dedicados ao tema. Estes são citados pela autora como dois dentre os mais importantes artigos, pelo seu valor retrospectivo, objetivo semelhante ao da autora brasileira neste texto. Os artigos e os elementos de que tratam serão considerados no momento de sua análise.

³¹ Assim como em relação à Antropologia, a autora sugere a criação de uma imagem negativa da infância pela Sociologia.

³² Este enunciado é utilizado não só pelo discurso crítico-científico, representando o objetivo geral a que se dedicam as práticas sociais em torno da infância hoje. Consultar, em anexo, a lista de sítios oriundos desta expressão e algumas de suas variantes.

A consideração das crianças como actores sociais de pleno direito e não como menores [...] implica o reconhecimento da capacidade simbólica por parte das crianças e a constituição de suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. [...] Os estudos da infância, mesmo quando se reconhece às crianças o estatuto de actores sociais, têm geralmente negligenciado a auscultação da voz das crianças e subestimado a capacidade de atribuição de sentido de suas ações e aos seus contextos. [...] (SARMENTO, 1997 apud QUINTEIRO, 2002a, p.139, grifos nossos).

Segundo a autora, este problema ocasiona a necessidade de mudanças na forma como se produz conhecimento acerca das infâncias e das crianças, pois

[...] pouco se sabe sobre as culturas infantis, porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças e, ainda assim, quando isto acontece, a “fala” apresenta-se solta no texto, intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores. [...] No âmbito da sociologia, há resistência em aceitar o testemunho infantil como fonte de pesquisa confiável e respeitável. [...] (QUINTEIRO, 2002a, p.140, grifos nossos).

Para a autora, ainda é necessário que se avance em relação aos métodos de “recolha da voz da criança”. Ressalta que, mesmo que a Etnografia e a História oral sejam apontadas como metodologias eficientes no registro do ‘ponto de vista’ das crianças, segundo uma abordagem interpretativa, a entrevista, tal como é concebida, demonstra-se um instrumento não tão adequado quando utilizada junto a este ‘pequeno sujeito’ ou ‘pequeno objeto’ emergente (QUINTEIRO, 2002a, p.140).

Em relação à produção brasileira, Quinteiro (2002a) admite a ampliação, nas últimas décadas (desde 1980), dos estudos da infância, assim como o alcance para estas pesquisas de certo estatuto teórico-metodológico. O levantamento realizado constatou o crescente interesse por estudos acerca da infância no campo das Ciências Sociais e Humanas, assim como permitiu considerar suas múltiplas dimensões³³.

De um modo geral, assinala que,

[...] no Brasil, os saberes constituídos sobre a infância [...] nos permitem conhecer objetivamente as precárias condições sociais das crianças, sua história e sua condição profundamente adversa de ‘adulto em miniatura’, e precariamente a infância como construção cultural sobre seus próprios saberes, suas memórias e lembranças, suas práticas e possibilidades de criar e recriar a realidade na qual se encontram inseridas. Afinal o que sabemos sobre as culturas infantis? [...] As relações de poder entre o adulto e a

³³ Com relação ao campo da Educação, consideramos mais adiante outro artigo dessa autora, intitulado *Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção*. Cf. PRADO, P.D.; DEMARTINI, Z. de B. F. ; FARIA, A. L.G.de (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002b.

criança, caracterizadas pela condição de subalternidade desta em relação àquele, constituem-se tema elementar para a compreensão das culturas infantis, porém tais estudos ainda estão por serem realizados. Tanto local como internacionalmente. (QUINTEIRO, 2002a, p.141)³⁴.

Nesse artigo, o interesse da autora recaiu sobre o modo como as disciplinas História da infância, Psicologia da criança, Sociologia da infância e Antropologia da criança, partes das ciências sociais e humanas, foram se apropriando e elaborando sociologicamente o conceito de infância. Houve, segundo a autora, demora para que as ciências sociais e humanas focassem a criança e a infância como objeto privilegiado; em especial, houve demora no caso dos sociólogos para que considerassem as relações entre infância, sociedade e escola, “tendo como eixo de investigação o registro das ‘falas’ das crianças” (QUINTEIRO, 2002, p.142).

De modo conclusivo, a autora diz que,

No campo das análises das representações sociais das crianças, ainda estamos construindo ‘faróis de análise’ que permitem observar, ouvir e interpretar as vozes da infância, recentemente registradas por pesquisadores em diferentes campos do conhecimento e das práticas sociais. (QUINTEIRO, 2002a, p.156).

Vejam agora os dois artigos que compuseram a seção “tema em destaque” da revista *Cadernos de Pesquisa*, e que recebeu o título: *Sociologia da Infância: novos enfoques*.

O primeiro, intitulado *Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar*, faz uma análise das produções, em língua francesa, da década de 1990, tentando perceber que evoluções são processadas no que diz respeito ao estudo da infância e que contribuem para a emergência da Sociologia da infância.

Sirota (2001) adianta, no início de seu texto, que a emergência de uma Sociologia da infância pode ser descrita em termos de uma redescoberta e de um desvelamento de como a infância foi “desdenhada” e “ignorada”³⁵ pelos pesquisadores até pouco tempo.

³⁴ A expressão *adulto em miniatura*, cunhada no conhecido estudo histórico do autor francês Philippe Ariès (1981), aparece, como veremos, nesse e em outros estudos, em uma forma negativa, para designar as crianças pobres, das quais se diz não terem infância, pela precoce inserção no trabalho doméstico ou rural, por exemplo. No sentido atribuído por Áries (1981), a expressão refere-se à ausência de uma particularidade infantil (a Modernidade inventou a diferença entre adultos e crianças como um campo de problematização) que diferencie adultos e crianças e que justifique práticas específicas para ambos. A forma como é usada, ou seja, associada ao tema das “crianças sem infância”, sugere uma valoração moral entre dois modos distintos de produzir infância. Talvez a idéia de um julgamento seja possível justamente quando se toma um referencial evolucionista no tratamento das diferentes concepções de infância. Retomamos esta discussão na II parte desta pesquisa.

³⁵ O título do primeiro tópico do texto - *Desaparição e reemergência de um pequeno sujeito ou de um pequeno objeto?* - ilustra bem o problema lançado pela autora, e que dará a tônica do artigo.

Segundo a pesquisadora, o primeiro aspecto a considerar, na cartografia do campo atual, refere-se ao modo como aparece o ‘pequeno objeto’³⁶: “constatação geral de uma carência e fragmentação”. Foi preciso “libertá-lo, por um lado, do implícito, por outro, desvinculá-lo do combate militante, para fazê-lo emergir por inteiro no discurso científico como objeto de trabalho”. (2001, p.8).

A definição durkheimiana de que “a criança é tida como um ser futuro” representa, na visão da autora, o ponto de partida para “o apagamento da infância e sua marginalização como objeto sociológico.” (SIROTA, 2001, p.9). Os elementos críticos estruturantes de uma Sociologia da infância são fixados em oposição à idéia da criança considerada como objeto passivo de uma socialização regida por instituições.

As bases teóricas, dentre elas a Fenomenologia, a Sociologia interacionista, as abordagens construcionistas, que alimentam este movimento crítico geral da Sociologia apóiam-se na revisão conceitual do processo de socialização e da consideração da criança como ator, esclarece Sirota (2001). De modo mais abrangente, a visão da infância como construção social, dependente do contexto social e do discurso intelectual, teve seu início nos trabalhos históricos de Áries (1981), na década de 1960. Isto seria, para a autora, uma quebra dos modos habituais de produção do conhecimento sobre a infância, afetando, dentre outras áreas, a Sociologia.

A emergência do objeto infância questiona os modos de abordagem, não só no plano teórico como também no disciplinar ou metodológico, o que obriga a uma recomposição de campos, tanto entre disciplinas das ciências sociais quanto entre subdisciplinas. (SIROTA, 2001, p.10).

No campo francês, a principal diretriz da “nova paisagem científica”³⁷ seria a tentativa de rompimento com o “paradoxo da ausência da criança na análise científica da dinâmica social com relação ao seu ressurgimento nas práticas consumidoras e no imaginário social”. (SIROTA, 2001, p.11).

³⁶ A crítica a um dos termos - *mudo* - pelo qual os sociólogos franceses qualificavam o objeto infância parece ter se tornado hoje, como veremos mais adiante, elemento central para a produção da verdade sobre a “nova criança”. Nos discursos críticos, a possibilidade de falar e ser ouvido parece constituir-se como uma característica ‘natural’ das relações sociais democráticas. Este será um dos pontos examinados na II parte do trabalho, no tópico “falar é natural”, p. 104.

³⁷ Marcamos aqui o modo como os estudos que compõem essa paisagem, da qual fala Sirota (2001), introduzem seus objetivos quando da “revelação” do objeto: “construir o objeto criança com base no que deveria ser uma banalidade: as crianças são atores sociais, participam das trocas, das interações [...]” (SIROTA, 2001, p. 10, grifos nossos). Discutimos, no decorrer da pesquisa, o quanto os discursos críticos consideram evoluída e óbvia esta nova visão da infância. Mais do que isso, parecem afastá-la de relações de poder, na medida em que “o poder” só aparece tematizado como responsável pelo “apagamento da infância”.

De acordo com o movimento de recomposição disciplinar nas ciências sociais (final dos anos 1980), o qual possibilitou, segundo Sirota (2001), o aparecimento do novo objeto infância, novas tendências são postas em destaque: “trabalhar para o conhecimento da infância como um grupo social em si” (ciências sociais); “fazer emergir a criança como um parceiro em sentido pleno na estrutura familiar” (Sociologia da família); “revelar a criança e não simplesmente o aluno” (Sociologia da Educação); “redescobrir a variável que é a criança” (Demografia); “explorar a hipótese da existência de sociedades infantis, de culturas infantis” (Etnografia).

No domínio anglo-saxão, de modo mais precoce, são estabelecidas redes de pesquisadores interessados na emergência da Sociologia da infância, indicando, segundo a autora, um processo de recomposição e legitimação institucional importante. A variedade temática é maior (em relação ao domínio francês), em virtude das diferentes origens disciplinares dos pesquisadores: Economia, Sociologia da Educação, Antropologia médica, estudos feministas, folcloristas etc. Apesar disso, a formulação de uma Sociologia da infância permanece, para sua legitimação, em luta com as perspectivas mais clássicas dentro das ciências sociais. Sirota (2001, p.19) esclarece que

Este movimento científico não é independente do debate social internacional que ocorre em torno dos direitos das crianças. Marcado pela adoção da carta internacional dos direitos da criança de 1987, esse momento simboliza o acesso da criança, no final de uma longa história de emancipação, ao estatuto de sujeito e à dignidade de pessoa.(grifos nossos).

A autora, em relação ao impulso dado a este debate social sobre os direitos da criança, alerta para a noção de que seus efeitos podem resultar na criação de um lugar comum pedagogicamente correto (‘a criança no centro’).

A causa das crianças se torna pois uma grande bandeira, contribuindo sim para a tessitura do elo social, mas com maior frequência para o seu remendo, de modo a dissimular muitas ambigüidades atrás de um consenso aparente que convém explorar de maneira sistemática, seja ele no nível do imaginário ou das práticas sociais. (SIROTA, 2001, p.21, grifos nossos).

Aproximamo-nos de certa forma das considerações da autora, mantendo, entretanto, a suspeita de que esses efeitos de consenso possam ser produzidos também no nível das práticas discursivas. Há que se perguntar pelo modo como funcionam os dispositivos de uma

discursividade crítico-científica³⁸, sem ignorar o campo das relações entre discursos e práticas sociais.

A autora mantém o entusiasmo quanto ao estado de arte no campo da Sociologia de língua francesa, ressaltando a realização de “pesquisas originais” e festejando a reunião de publicações sobre o assunto como um “ponto de encontro da evolução da sociologia” (SIROTA, 2001, p.21). Agrupa as tendências atuais em sete temas: “a criança como ator; a construção social da infância; a construção de um imaginário social; o ponto de vista sobre a cultura da infância”; “a criança, uma variável em si; rediscussão das variáveis clássicas; o uso de um novo objeto sociológico”³⁹.

Sirota (2001) destaca, dentre os estudos em torno da idéia da “criança como ator”, as pesquisas no campo das “competências políticas infantis”, pela análise de dispositivos como os conselhos de classe, conselhos municipais ou parlamento de crianças⁴⁰.

Essa análise da experiência baseada no ponto de vista construtivista demonstra a possibilidade metodológica e teórica de fazer falar as crianças na faixa da escola primária e de apreender a maneira como elas produzem o sentido e o social. Considerar as crianças não apenas como seres em devir, mas num momento intermediário, permite saber como se constroem normas e valores numa sociedade infantil dentro da escola. (SIROTA, 2001, p.22, grifos nossos).

No que diz respeito aos estudos estatísticos contemporâneos, Sirotta (2001, p.25) os caracteriza mediante o desafio “de fazer emergir a criança de sua invisibilidade estatística, mostrá-la enquanto tal, objeto ou ator, e não mediante intermediários de outras categorias”.

Citamos propositadamente estes dois exemplos pelos temas que suscitam. De um lado, os dispositivos de fazer falar a criança e, de outro, a constatação de uma visibilidade extensa para a criança contemporânea. Estas idéias nos sugerem o funcionamento de *uma rede discursiva de superindividualização da criança*⁴¹, que tem como uma de suas condições de possibilidade a produção da “criança que fala” como uma verdade pelo/no discurso crítico,

³⁸ A segunda parte deste trabalho é dedicada à identificação e problematização destes dispositivos críticos no discurso científico, considerando suas aberturas e capturas na produção da subjetividade infantil.

³⁹ Parte dos textos citados por Sirotta (2001) encontra-se publicada no dossiê “Sociologia da infância: pesquisas com crianças”, número 91 da revista *Educação e Sociedade*. Cf. REVISTA DE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. 91. Dossiê Sociologia da infância: pesquisa com crianças. Campinas: Cortez, v.25, maio./ago., 2005.

⁴⁰ Para exemplo de ações internacionais e nacionais neste sentido, Cf. <<http://www.unicef.gov.br>>. Consultar particularmente o relatório *Situação Mundial da Infância de 2003*, que teve como tema a participação infantil, assim como a documentação referente ao fórum infantil, realizado em 2002, pela Organização das Nações Unidas.

⁴¹ Esta idéia nos foi sugerida pelo doutorando Paulo Germano, durante o grupo de estudo **Genealogia da clínica**, do qual fizemos parte durante o 1º semestre de 2005, em que estudávamos o curso *Os Anormais* (FOUCAULT, 2002).

paralelamente ao emprego de tecnologias de produção de uma nova identidade infantil. Estes dois aspectos constituem pontos sobre os quais se fixam não só as análises de uma Sociologia da infância, mas também as dos outros discursos críticos atuais, como a Antropologia da criança, a Pedagogia da infância, a Psicologia social.

Na segunda parte deste ensaio, analisamos que dispositivos discursivos estão em funcionamento e fazem funcionar os discursos críticos, assim como o efeito de naturalização da nova concepção de criança, tema central de nossa pesquisa. O segundo ponto, há pouco mencionado, será retomado na parte três, na qual montamos um quadro em que a hipótese de *superindividualização da criança* é proposta como uma linha de pesquisa, ligada à identificação de práticas contemporâneas que constituem a criança como sujeito falante e atuante.

Sobre o campo de emergência de uma Sociologia da infância, Sirota (2001, p.28) conclui que,

Numa primeira etapa, [...] permite fazer emergir um objeto que os recortes disciplinares deixaram esquecido na sua unidade e na sua especificidade.[...] clamar por ele permite jogar com a atração da novidade e construir a legitimidade de um objeto cuja emergência sempre foi marcada pelo menosprezo.[...] Trata-se de compreender aquilo que a criança faz de si e aquilo que se faz dela, e não simplesmente aquilo que as instituições inventam para ela. (Grifos nossos)

O terceiro artigo que escolhemos analisar, a fim de reunir as noções que animam as discussões em torno de uma Sociologia da infância, é um balanço retrospectivo das produções sobre a infância na área da Sociologia em língua inglesa. A característica geral destes trabalhos definida por Montandon (2001, p.33) é que a infância é “uma construção social específica, que tem uma cultura própria e merece ser considerada nos seus traços peculiares”.

A autora esclarece que os primeiros trabalhos de sociólogos surgiram apenas nos anos 1920, apesar do grande investimento realizado pela Psicologia, pela Medicina, pela Filantropia, desde o final do século XIX. A via aberta não foi continuada, entretanto, nos anos 1930 por motivos de ordem social (maior investimento na área de Psicologia e nos trabalhos clínicos) e teórica (maior destaque às teorizações da ação social, em detrimento do estudo dos atores sociais). Nesta seqüência, os estudos acerca da infância pelos sociólogos de língua inglesa foram retomados na segunda metade do século XX, mas só nos anos 1980 surgiram

as produções mais originais. Conclui Montandon (2001, p.35): “longo período de silêncio”⁴² e, claro, desinteresse pela infância.

Diferentemente da retrospectiva histórica dos textos de língua inglesa, a autora não enfatiza o modo como estes primeiros estudos tratavam a infância, embora sugira que algo de original caracteriza o momento mais atual.

A nova etapa - anos 1980 - esteve ligada ao impulso das perspectivas interacionistas, interpretativas e etnometodológicas, possibilitando uma reconfiguração geral do campo de estudo da criança, principalmente em relação ao “quase-monopólio” da Psicologia - explica a autora.

Os principais temas aparecem organizados em quatro categorias, que Montandon (2001) define como⁴³: relações entre gerações (“criança como sujeito do processo de socialização”), relações entre crianças⁴⁴ (“o ponto de vista das crianças”, “o mundo da infância”, “estudar o que elas são e não o que se tornam”), as crianças como um grupo de idade (“visão fenomenológica da experiência da criança”, “não é preciso estudar as crianças como ‘seres futuros’ mas simplesmente como ‘seres atuais’”, “objeto sociológico em si”) e os dispositivos institucionais dirigidos às crianças (“criança com papel ativo”).

A emergência da Sociologia da infância, segundo a autora, e em acordo com o já visto nos outros textos, teria como motor o processo de exame crítico dos pressupostos da Sociologia sobre a realidade social e principalmente sobre o papel das crianças no mundo. Montandon (2001, p.52) sintetiza qual seria o principal pressuposto colocado em xeque: “aquele que consiste em pensar que as crianças são produtos inacabados, indivíduos a quem falta algo, que se enganam, que sempre erram, que não compreendem”.

Sobre a contribuição de uma Sociologia da infância contemporânea, Plaisance, em acordo com as demais análises da nova Sociologia, destaca:

As orientações contemporâneas da sociologia da infância, em sua acepção mais ampla que a de “pequena infância”, incitam a pesquisas que buscam apreender o grupo de crianças como tais, como atores sociais, por

⁴² Retomamos mais adiante, sob outro ângulo, as interpretações críticas dadas tanto ao silêncio das crianças quanto ao dos saberes em relação à infância, como é o caso da Sociologia. É preciso considerar, por exemplo, que “o silêncio da sociologia” correspondeu à proliferação discursiva em torno da criança nos campos da Medicina e da Psicologia do desenvolvimento biologicista. Devemos observar, durante estes primeiros capítulos, como as análises críticas reforçam a idéia de que as crianças foram silenciadas, de que foram pouco ouvidas pelos adultos. Que tipo de silêncio aconteceu? Como esta idéia funciona para uma valorização do discurso infantil hoje? Por que se tornou viável e possível livrar-se deste silêncio?

⁴³ Destacamos entre parênteses os enunciados referentes a cada grupo.

⁴⁴ Segundo Montandon (2001, p.42), estes trabalhos - abordagem interpretativa com métodos etnográficos - foram os que mais “contribuíram para a tomada de consciência do interesse por uma sociologia da infância e da inadequação dos paradigmas teóricos existentes” (sic).

intermédio de suas práticas efetivas, de suas experiências e de suas representações. Uma tal perspectiva demonstra ao mesmo tempo uma preocupação de abertura da sociologia para além de suas referências e de seus modelos tradicionais ao permitir diálogos interdisciplinares, por exemplo, com a história, com a etnologia e com a antropologia cultural, ao se enriquecer com suas contribuições e até ao realizar mestiçagem em busca de novas fecundidades. (2004, p. 239, grifos nossos)

Nesse artigo, Plaisance (2004) apresenta-nos dois aspectos importantes e nem sempre tão visíveis nos textos críticos. O primeiro diz respeito à correlação entre evolução das representações do papel adulto (exemplificado pelo autor a partir da autonomia das mulheres e da afirmação do papel dos pais) e a evolução das representações do bebê e da criança pequena. Isto nos favorece pensar que a nova concepção de criança representa a construção discursiva de outros lugares para crianças e adultos a partir de tecnologias complementares.

O segundo aspecto diz respeito à existência de uma tensão entre liberalismo e dirigismo.

[...] tensão esta dissimulada, pois o paradoxo das representações modernas é que estas parecem respeitar cada individualidade, embora traduzam novas normas sociais, sem dúvida mais sutilmente eficientes, pois não se revestem mais do estilo da coerção direta.(PLASAINCE, 2004, p. 226).

Apesar de não entendermos as coisas em termos desta tensão (liberalismo/dirigismo), este aspecto abre possibilidade de argumentarmos que as tecnologias positivas de poder (FOUCAULT, 1996a; 2002; 2004), das quais seriam parte os discursos críticos, “liberam”⁴⁵ e individualizam cada vez mais, efeitos estes que nos dá a ver o próprio Plaisance (2004, p 226).

A promoção da criança pequena como sujeito e mesmo, como foi dito, do bebê como ‘pessoa’ é característica dessa nova valorização da criança como tal, sobretudo em sua dimensão afetiva. É este enfoque que outros autores⁴⁶, a partir de uma análise de filosofia política, designaram como uma lenta ‘libertação das crianças’.

⁴⁵ As implicações entre liberdade e poder são tratadas segundo a idéia foucaultiana de que o governo se dá sobre homens livres. Seria preciso examinar o sentido comumente atribuído à idéia de liberdade, assim como o que se entende como sendo necessário para se obtê-la. Assim como a hipótese de superindividualização, esta idéia aparece como outra linha de pesquisa para a constituição de uma genealogia da “criança com voz”. Embora estejamos adiantando estas hipóteses, elas só se constituíram definitivamente como problemas, após o trabalho realizado na segunda parte desta pesquisa.

⁴⁶ O autor cita a obra de RENAUT, A. *La libération des enfants: contribution philosophique a une histoire de l'enfance*. Paris, Bayard, Calmann-Lévy, 2002. O autor situa-se numa perspectiva oposta à do Filósofo Michel Foucault e produz uma inteligibilidade às transformações da infância contemporânea, segundo a idéia da libertação das crianças, idéia esta que queremos suspender temporariamente, já que parece estar ligada à justificação da rede discursiva em torno do enunciado “dar voz às crianças”.

Lembramos que este trabalho tem como um de seus objetivos, ao descrever a discursividade crítica (parte II), pensar suas relações com tecnologias de poder que lhes são imanentes. Veremos que, uma vez feito isto, é possível criar em relação à infância contemporânea um conjunto de problemas, tema da terceira parte deste estudo.

2.3 A Psicologia e a Educação sob influência das perspectivas socioantropológicas contemporâneas

No intuito de identificar os elementos que perfazem a discussão de uma nova concepção de criança e infância na área da educação, utilizamos o artigo de Jucirema Quinteiro (2002b), intitulado *Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção*⁴⁷.

Em consonância com o debate em torno dos aspectos teórico-metodológicos da pesquisa com a infância, a autora busca compreender, numa perspectiva sociológica, como a criança pensa e concebe o mundo e, particularmente, a escola. Resume suas interrogações aos seguintes problemas: [...] “Como transformar um sujeito social num objeto científico? Como dar à voz ao chamado ‘mudo’ da história?” (QUINTEIRO, 2002b, p.20, grifos nossos).

Quinteiro (2002b, p.20) deposita neste tipo de trabalho a expectativa de colaborar com a formação de professores, já que se trata de ampliar o conhecimento que se tem sobre o mundo da infância e, sobretudo, de poder demarcar os limites da “escola como lugar de infância”. Reconhece que, embora, nas últimas décadas, os estudos brasileiros sobre infância na educação tenham alcançado certo estatuto teórico-metodológico, alerta para o fato de que pouco se escutou e se perguntou às crianças; conseqüentemente, os pesquisadores têm pouco conhecimento acerca das culturas infantis, conclui a autora. Admitir o “hiato na produção do conhecimento sobre a infância e educação” (QUINTEIRO, 2002b, p.22) não significa, porém, ausência de tentativas de forjar modos diferenciados de conceber as crianças, festeja Quinteiro (2002b).

Sobre a caracterização dos trabalhos com o objetivo de interpretar a ‘fala’ das crianças, Quinteiro (2002b, p.38) acentua que

⁴⁷ Cf. QUINTEIRO, J. *Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção*. In: FARIA, A.L.G. de; DEMARTINI, Z de B. F ; PRADO, P. D. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: AUTORES Associados, 2002b.

Tem-se presente que os estudos sobre *o olhar* a criança e a infância nas áreas das ciências humanas e sociais são recentes e incipientes, não apenas porque a criança é raramente ouvida, mesmo no campo da história oral, mas também porque os poucos estudos existentes se debruçaram mais sobre os problemas e os dilemas da criança *sem infância*.

A pesquisadora está convencida de que o estudo da infância, nesta outra perspectiva - “emergência do objeto infância”⁴⁸ - (QUINTEIRO, 2002b, p.40), questiona os modos de abordagem tanto no plano conceitual (definir o que vem a ser infância) como metodológico (indefinição em face de que recursos utilizar para o registro e interpretação das ‘falas’ das crianças).

Quinteiro (2002b) conclui que as relações entre infância e escola precisam ser revistas e, para isto, é enfática quanto às possibilidades dos novos rumos que se tem tomado nos estudos sobre a infância.

As ‘falas’ das crianças, [...] indicam e revelam aspectos da vida e do mundo concreto com uma sabedoria encantadora, por vezes até comovente [...] Há, é claro, muito ainda a apreender *dos testemunhos infantis*. Mas para mim, sua lição principal é que ‘as próprias crianças são uma força na preservação da infância: não uma força política, certamente, mas *uma espécie de força moral*’ (POSTMAN, 1993, p.9). Apesar da infância ter sido uma das mais belas invenções da modernidade, na sociedade contemporânea a criança é ‘sempre vista de cima’, sendo ela, desse modo hostil à idéia de infância. Entretanto, é reconfortante e mesmo animador perceber que as crianças não são. (QUINTEIRO, 2002b, p.42).

No artigo *A criança na sociedade contemporânea: do ‘ainda-não’ ao cidadão em exercício*, Andrade (1998) analisa, em relação ao campo da Psicologia, o que acontece quanto à elaboração de outra visão da infância, a qual também julga necessária.

Segundo Andrade (1998), produz-se uma outra forma de conceitualização da criança, em virtude do cuidado com sua participação nos programas e intervenções psicossociais. Esta outra maneira de conceber a criança se resumiria à idéia de que “a criança é potencializada como agente de instrução e transformação da sociedade em que está inserida.” (ANDRADE, 1998, p.161).

A autora, ao explicitar esse problema, lembra a oposição de tal perspectiva ao modo como a Modernidade conceituou a infância, ou seja,

⁴⁸ Para o discurso crítico, como pudemos ver até aqui, a infância não teria sido verdadeiramente um objeto e sim pretexto para outros estudos.

[...] desenvolveu uma concepção de infância, instituída tanto pelo Estado Moderno como pelas teorias psicológicas do desenvolvimento, em que a criança é vista como um ‘ainda-não’. Esta moratória infantil remete à criança para o lugar de objeto em um processo macrosocial encaminhado a uma futura sociedade ideal. (ANDRADE, 1998, p. 161).

Para Andrade (1998, p.166), a Modernidade sustentou um imaginário social que “pensa a criança como um ‘ainda-não’, algo que se tornará sujeito um dia (quando adulto)”. Apoiando-se nos estudos históricos de Philippe Áries, a autora diz que o processo de infantilização não é natural, nem generalizável para todas as sociedades. Inicia-se “a partir de um interesse acentuado pela educação da criança, desenvolvido pelo Estado, com objetivos de assegurar uma população adulta saudável, adaptada e produtiva.” (ANDRADE, 1998, p.166). De acordo com ela (1998, p.167), foi sob esta condição histórica que a criança passou, diferentemente do antigo regime, a ser considerada “um ser inacabado, objeto de normas, submetida a uma hierarquia rigorosa a fim de se tornar, amanhã, um adulto completo e bem conformado”.

No diagnóstico da pesquisadora, a concepção moderna de infância permanece viva na atualidade, existindo conjuntamente com um movimento no sentido de considerar a criança um sujeito de direitos. Constata, entretanto, que

[...] o desconhecimento das potencialidades sociais infantis - uma vez que estas nunca foram devidamente investigadas - gera uma ambigüidade e confusão sobre a competência da criança para exercer seus direitos com independência (ANDRADE, 1998, p.167, grifos nossos).

No que diz respeito à função das teorias psicológicas na manutenção da infância como um ‘ainda-não’, Andrade (1998, p.68) é enfática ao citar os termos com os quais a Psicologia geralmente se referiu à condição infantil. “Ascensão gradual em sentido qualitativo, passagem de estados de imperfeição a estados de perfeição, de imaturidade para maturidade, de incapacidade para capacidade”. Utilizando-se da expressão polêmica de que a Psicologia teria tido como objetivo “curar as crianças de suas infâncias” (QVORTRUP, 1992, p.178 apud ANDRADE, 1998, p.168), a autora polemiza com o discurso moderno da proteção, concluindo que

A criança nunca é considerada individualmente, mas é condenada a uma situação de minoridade, baseando-se em um juízo coletivo que, por sua vez, se baseia em postulados do modelo psicológico de criança. Trata-se de uma zona de difícil atuação junto às crianças, pois existe pouca distância entre a

proteção à criança por parte da sociedade e a proteção da sociedade contra a criança. (ANDRADE, 1998, p. 168, grifos nossos).

A autora também parece convencida de que a atenção progressiva aos direitos das crianças, além de ser uma novidade, faz aparecer outras novidades, como, por exemplo, a preocupação com a participação infantil. Deste modo, encontra na pesquisa sobre as representações sociais das crianças, dos seus modos de enfrentamento dos problemas, de suas expectativas e valores, um norte importante para a mudança de mentalidade e de valores sociais.

Ao negarmos à criança o direito de se vezes caladas sujeito, despotencializando-a de qualquer ação, dificultamos a emergência de transformações importantes que podem advir de sua participação no processo psicossocial. (ANDRADE, 1998, p. 171, grifos nossos).

Também no que se relaciona à pesquisa em educação e infância, agregando algumas reflexões do campo da Psicologia, tomamos aqui os argumentos de dois importantes artigos⁴⁹ na conformação da rede discursiva em torno da infância com voz: *Pesquisando infância e educação*: um encontro com Walter Benjamin, de Sonia Kramer, e *Re-significando a psicologia do desenvolvimento*: uma contribuição crítica à pesquisa da infância, de Solange Jobim e Souza.

Em seu artigo, Kramer (1996, p.13) discorre sobre a tentativa⁵⁰ de delinear um referencial para estudo da infância. As diretrizes foram concebidas tendo em conta: “a criança na sua condição social de ser histórico, político e cultural” e a crítica à “pedagogização do conceito de infância e das ações voltadas às crianças” (KRAMER, 1996, p.14).

A concepção de criança motivo do debate político-educacional, com destaque à situação da infância pobre⁵¹, em meados dos anos 1970 no Brasil, era, segundo Kramer (1996, p.16), a seguinte:

Um conceito de criança abstrato, delineado com base em padrões fixos de desenvolvimento, de linguagem e de socialização, uma infância definida pela falta, por aquilo que não é, que não tem, que não conhece e, fundamentalmente, uma criança compreendida pela negação de sua

⁴⁹ Estes dois artigos fazem parte do livro *Infância: fios e desafios da pesquisa*, publicado em 1996, e, que, como dizem suas organizadoras, é resultado da constatação de um grupo de pesquisadoras em torno do trabalho que realizavam: “pesquisávamos a infância. Destacávamos a importância da voz”. (KRAMER, 1996, p.8)

⁵⁰ Esta tentativa não é um projeto recente, diz a autora, tendo quase 20 anos (tempo de investimento na área até a publicação do texto).

⁵¹ Ao longo da pesquisa, veremos que, hoje, a concepção de criança como sujeito e ator social (uma das imagens da figura de subjetividade “criança com voz”), não se encontra associada somente ao debate sobre a infância pobre. Funciona em termos de um paradigma explicativo da condição infantil em geral.

humanidade: filhote do homem, a ela cabia ser moldada ou no máximo se desenvolver para tornar-se alguém no dia em que, adulta, deixasse de ser criança. (Grifos nossos).

Para a autora, este movimento crítico desencadeou a abertura de outros caminhos teóricos no estudo da infância, como também amadureceu a luta política em torno de uma infância com direitos e cidadã. A ruptura conceitual, efetivada por Kramer (1996), teve relação direta com a busca de referenciais como a Sociologia, a Antropologia e a História, e com afastamento dos estudos na área de Psicologia desenvolvimentista.

De dentro da psicologia, a que a pedagogia se curvava, dobrava-se, submetia-se, operou-se, pois, um rompimento conceitual de grande importância. A visão idealizada da infância, com a qual a pedagogia lidara até então, não poderia ficar incólume. A (re)leitura da psicanálise, por um lado, e o acesso ao referencial da psicologia sócio-histórica, por outro, traziam a possibilidade de compreender como o sujeito individual era/é tecido pelas tramas do contexto, sendo ao mesmo tempo ativo e criativo nesse processo. (KRAMER, 1996, p.23).

Não só a Psicologia, mas também no mesmo movimento a História, a Sociologia, a Antropologia, a Pedagogia, esclarece Kramer (1996, p.25). “O fato é que aquele ser papirizado ou moralizado, miniatura do homem, sementinha a desabrochar cresceu como estatuto teórico”.

Segundo a autora, os caminhos abertos pela perspectiva crítica e interdisciplinar da infância

[...] ajudam a constituir esse outro modo de olhar a infância, revelando o seu próprio olhar e como ela pensa, sente e imagina o mundo; ajudam, ainda, a encontrar uma outra maneira de falar da infância, falando de outro modo das crianças. Ouvindo-as sobretudo (1996, p.29).

Souza (1996, p.43), em seu artigo, discute o projeto da Psicologia do desenvolvimento e seus efeitos para o estabelecimento de um “padrão normativo do desenvolvimento humano”, a partir dos enfoques: ‘biológico-evolucionista’ (preponderância da idéia de maturação como paradigma explicativo das transformações humanas) e ‘pedagógico-normativo’ (destaque ao processo de socialização, entendido como capacitação dos indivíduos à vida adulta).

Nesta perspectiva,

A infância pressupõe um tempo de mudanças e de instabilidade em contraste com um tempo estabilidade e maturidade. Supõe-se assim que a

infância deve ser vista como mero estado de passagem, precário e efêmero, que, caminha para sua resolução posterior na idade adulta, por meio da acumulação de experiências e conhecimento. A linearidade do tempo cronológico autoriza uma compreensão da infância que lhe atribui uma qualidade de menoridade e, conseqüentemente, sua relativa desqualificação como estado transitório, inacabado e imperfeito. (SOUZA, 1996, p.44).

Para Souza (1996, p.45), a visão da criança como um organismo em formação, marca da concepção adultocêntrica da infância, não possibilita “o verdadeiro diálogo com ela, ou seja, aquele diálogo em que ela nos mostra os espaços sociais e culturais de onde emergem sua voz e os seus desejos”. (Grifos nossos).

A Psicologia, esclarece a autora, precisa construir uma nova identidade, que forje para ela outra função que não a do disciplinamento e regulação do curso da vida, “outra forma de produzir conhecimento que devolva ao homem sua condição de sujeito”. (SOUZA, 1996, p. 47, grifos nossos).

Neste capítulo, descrevemos os argumentos característicos dos discursos constituintes de uma outra concepção de criança. Ao longo do texto, exploramos em algumas notas as questões suscitadas pela discursividade em análise. Ainda que não tenhamos exposto detalhadamente os conceitos com que operamos neste trabalho (o faremos em sua segunda parte), objetivávamos, com este capítulo, possibilitar ao leitor entrar em contato com os problemas tratados pelos discursos críticos.

Em suma, este módulo, assim como o seguinte, representa o *corpus* em relação ao qual forjamos nossas inquietações e ao qual recorreremos até o fim desta pesquisa; por isto, em parte, a opção por proceder a esta descrição um tanto demorada.

Vejamos, agora, o segundo grupo dos discursos.

3 OS DISCURSOS SOBRE A ELABORAÇÃO DE OUTRA METODOLOGIA DE PESQUISA COM CRIANÇAS⁵²

Neste seguimento, analisamos as idéias centrais dos textos que, utilizando “a nova concepção de infância”⁵³, vêem a necessidade de estruturar outras práticas de pesquisa com crianças. São artigos que discutem propriamente o campo da metodologia de pesquisa com crianças, seus desafios e possibilidades; e relatos de pesquisa com crianças⁵⁴ - mestrado e doutorado - que levam em conta direta ou indiretamente as práticas educacionais.

Procuramos caracterizar o domínio das novas metodologias de pesquisa com crianças, no que se refere aos seus pressupostos e aos tipos de práticas em que a “palavra” da criança é solicitada pelo discurso científico crítico, ou seja, o que se faz, como e o que se obtém. De um modo geral, estes textos reúnem proposições e orientações aos adultos que pretendem

⁵² Além dos artigos presentes no livro *Por uma cultura da infância*, foram considerados os seguintes textos (as referências completas encontram-se descritas na bibliografia): DELGADO, A. C.; MULLEL, F. *Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 11 nov. 2005. COUTINHO, A.M.S. *Infância e diversidade: as culturas infantis*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/tp.htm#gt7>>. Acesso em: 04 de set. 2005. Os artigos *Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações*, de Ana Beatriz Cerisara (2004), e *Em busca de metodologias investigativas com crianças e suas culturas*, de Ana Cristina Coll Delgado e Fernanda Muller (2005), fazem parte do material disponibilizado para os participantes do Seminário *Ouvindo crianças*, realizado na Universidade Federal do Ceará, em agosto de 2005, e nos foram cedidos pela Prof.^a Dr.^a Sylvie Delacour. Os relatos de pesquisa (mestrado e doutorado) aqui citados foram obtidos no site <www.anped.org.br>. Em especial, referem-se a estudos apresentados no grupo de trabalho Educação da criança de 0 a 6 anos (GT 07). Lembramos que não trabalhamos diretamente com as teses de doutorado e dissertações de mestrado, optando por estudar os artigos dos pesquisadores, que apresentam resumidamente suas investigações. Em função disso, apresentam-se intimamente ligados à área da Educação infantil (Pedagogia da Educação Infantil) e às práticas de pesquisa com crianças de 0 a 6 anos. De modo mais geral, dialogam com as disciplinas já descritas aqui, como a Antropologia, a Sociologia da infância e a História da infância. A seguir, encontram-se listados os artigos considerados: CRUZ, S. H. V. *Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/27ra.htm>>. Acesso em: 04 de set. 2005. OLIVEIRA, A. M. R. de. *Com olhos de criança: o que elas falam, sentem e desenham sobre sua infância no interior da creche*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/tp.htm#gt7>>. Acesso em: 07 de jan. 2006; OLIVEIRA, A. M. R. de. *Entender o outro (...) exige mais, quando o outro é uma criança: reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da educação infantil*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/inicio.html>>. Acesso em: 05 de jul. 2005. M. FILHO, A. J. *A vez das crianças: um estudo sobre as culturas das infâncias no cotidiano da creche*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/27ra.htm>>. Acesso em: 04 de jul. 2005. MULLER, F. *Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/inicio.html>>. Acesso em: 04 de jul. 2005. SILVEIRA, D. de B. *A Apequenação das crianças de zero a seis anos: um estudo sobre a produção de uma prática pedagógica*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/tp.htm#gt7>>. Acesso em 11 de nov 2005. SILVEIRA, D. de B. *A escola na visão das crianças*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/27ra.htm>>. Acesso em: 11 de nov. 11 2005.

⁵³ Conferir caracterização dos discursos feita no capítulo 2, pág. 21 a 42.

⁵⁴ No caso dos relatos de pesquisas, não objetivamos apresentar os detalhes de cada estudo, mas obter um quadro de como se apresentam os instrumentos para obtenção da voz da criança.

pesquisar com crianças. Interessa-nos identificar estas proposições, na medida em que traduzem um trabalho a ser realizado pelos adultos pesquisadores como sujeitos de conhecimento e uma prática constituinte das crianças como sujeitos falantes.

Citamos abaixo um trecho significativo do prefácio do livro-coletânea *Por uma cultura da infância*: metodologias de pesquisa com crianças, em que estão dispostos os argumentos que estamos tentando pormenorizar, nesta primeira parte como um todo: a infância como um domínio desconhecido, as diretrizes para a formação de um adulto (pesquisador e educador), a valorização do discurso infantil, a outra infância.

A pretensão deste livro é atingir os jovens pesquisadores da educação que estão iniciando seus trabalhos no campo da infância, para que possam avancar neste fantástico e ainda misterioso mundo desconhecido por grande parte das ciências que até então vêm a criança do ponto de vista do adulto, apenas como dependente dele [...] para além do filho e do aluno (perspectiva adultocêntrica), a preocupação dos autores é dar à criança as condições para a participação como ator social e, para isso, dar voz (mesmo quando os bebês ainda não falam) e protagonismo às pessoas de pouca idade, que mesmo que ainda não saibam escrever estão ‘na primeira pessoa’. (DE FARIA, 2002, p.vii-viii, grifos nossos).

Vejamos como estes elementos aparecem justificados.

3.1 “Todas as crianças falam”⁵⁵

Ao tratar o desafio posto às metodologias de pesquisa com crianças, Demartini⁵⁶ (2002, p. 2) apresenta um diagnóstico de como vê as relações entre adultos (sociedade) e crianças: “não estamos conseguindo dialogar com crianças e jovens - até que ponto estamos escutando suas vozes, muitas vezes caladas?” Aprender a ouvir as crianças e jovens seria uma necessidade da qual dependeria o enfrentamento dos sérios problemas da sociedade brasileira, enfatiza a pesquisadora, como forma de inquietação ao campo da infância. A argumentação de Demartini (2002, p.2) apóia-se, de maneira geral, na discussão das relações entre crianças e

⁵⁵ Os títulos das seções seguintes são enunciados característicos do modo de dizer a infância hoje, em relação aos quais mantemos uma desconfiança por parecerem traduzir a infância de que tratam como uma evidência. Na segunda parte deste trabalho, procuramos entender o uso destes enunciados mediante a formulação dos dispositivos da discursividade crítica, para pensar esta sua aparente obviedade.

adultos que se estruturam a partir do modelo do adulto produtivo, da “supremacia do adulto” em relação às crianças .

A autora recorta o problema de “dar voz às crianças”, por meio do debate em torno dos “relatos de crianças”⁵⁷ (relatos orais), do ponto de vista da Sociologia (DEMARTINI, 2002, p.4). Decorre daí sua constatação de que as infâncias e as crianças habitariam o campo da heterogeneidade, ou seja, os relatos não seriam da mesma natureza. Seria preciso considerar os tipos de criança e de infância, conclui. Em sua análise, os relatos sobre a infância são mais comumente debatidos, em detrimento daqueles que formulados pelas próprias crianças. Fala-se sobre a infância, mas pouco a criança falaria (da infância). Para Demartini (2002, p.8), os relatos infantis seriam possíveis, pois as crianças seriam sujeitos de identidade e memória. Trata-se de “desvendar a história de cada criança [...] verificar quais as marcas de cada criança, as marcas de cada infância e os processos de socialização” . Isto incluiria deparar-se com inúmeras possibilidades, destaca a autora.

[...] temos as *crianças que falam*, mas também temos processos de socialização que levam a *não falar* (a criança pode se recusar a falar, ela não quer falar). É importante apreender esses diferentes contextos e também aprender a trabalhar com aquilo que é dito e com aquilo que não é dito, porque temos principalmente no caso de crianças, esse contexto da ‘pouca fala’. Isso demanda do pesquisador enfrentar uma dificuldade muito grande, que é como entender o que não é dito ou aquilo que é dito numa ‘palavrinha’ só, o que aquilo sintetiza. E dependendo do contexto, temos crianças com mais condições de falar e crianças que tem menos condições de falar. [...] Então, dependendo do trabalho que se vá fazer, é necessário levar em conta este aspecto, ao invés de deixar de lado as crianças que ‘não falam’; de alguma maneira, *todas* as crianças falam (DEMARTINI, 2002, p.8)⁵⁸.

⁵⁶ DEMARTINI, Z. de B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. In: DE FARIA, A. L.G; DEMARTINI, Z de B F ; PRADO, P. D. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

⁵⁷ Demartini (2002) descreve que estes relatos podem ser de vários tipos. Podem ser coletados diretamente pelo pesquisador ou ele pode analisar relatos obtidos por outras pessoas. Chama-nos a atenção a importância concedida, nestes discursos, aos relatos de crianças acerca da infância e de si próprias.

⁵⁸ Argumentamos que um dos dispositivos da discursividade crítica parece ser o tratamento do silêncio como efeito da interdição da fala (tema da segunda parte desta pesquisa). Resumidamente, apoiamo-nos nas idéias de M. Foucault (1999). Para o autor de *História da sexualidade I*, nas práticas de poder positivas, a interdição é complementar a uma tecnologia de incitação ao discurso. O autor afasta-se do problema da interdição, visto como manifestação de um poder puramente negativo, contra o qual falar seria um gesto, por si só, de resistência. Poderíamos pensar: É porque se diz interdita que a voz da criança é tão necessária e produzida. Que voz é esta? O que por ela passa? Se houve uma regulação do discurso infantil, não foi de modo total. É preciso verificar este movimento de “requalificação” do discurso infantil. Estas questões aparecem organizadas na terceira parte deste trabalho, compondo uma das linhas pelas quais poderia se efetivar uma genealogia da “criança com voz”. No primeiro momento, foi necessário discutir a funcionalidade dos enunciados que afirmam que as crianças modernas foram silenciadas, para justificar a importância da rede que vemos se estruturar com estes discursos críticos.

Demartini (2002, p.10) garante que, embora se use pouco as falas das crianças e, menos ainda, as críticas que elas fazem, está convencida da importância dos relatos de crianças. Concorda com a noção de que entrevistar as crianças seria a única possibilidade do pesquisador “desvendar” certas questões. “Ou se recorre à criança ou se fica sempre trabalhando com a visão do adulto”.

A entrevista com crianças dependeria de algumas condições, como a forma do relacionamento estabelecido com o pesquisador. “Certo grau de respeito, intimidade, para que se crie certa abertura” seriam exigidos (DEMARTINI, 2002, p.12). Além disso, Demartini (2002) chama a atenção para o envolvimento das crianças com o próprio ato da entrevista, sendo necessário explorar todos os significados embutidos ao ‘querer’ e ao ‘não-querer’ participar da entrevista. Por último, lembra que os relatos das crianças não poderiam ser analisados com os mesmos critérios dos relatos dos adultos, sob pena de se ignorar suas construções específicas.

Assim como os outros pesquisadores, a autora nos parece entusiasmada com o sujeito infantil falante. “O que esperar das crianças? Eu não sei, espero tudo” (DEMARTINI, 2002, p.13).

3.2 “Envolvendo as crianças em nossas pesquisas podemos salvá-las do silêncio e da exclusão”

Delgado e Muller (2005a) iniciam seu artigo retomando o diagnóstico feito por um sociólogo: ‘crianças estão merecendo estudos como crianças’ (CORSARO, 1997, p.95 apud DELGADO; MULLER, 2005a, p.162). Em consonância com o enunciado, as autoras reconhecem as dificuldades em se pesquisar sobre e com as infâncias; reativam a tese de que as crianças foram marginalizadas no campo da Sociologia e imprimem um caráter de urgência ao que se venha a fazer neste campo.

As questões suscitadas aos pesquisadores resumir-se-iam, na visão das autoras, às seguintes inquietações:

Como nós adultos podemos realmente apreender as culturas infantis e os modos de ser e estar no mundo das crianças?
Será que nossas conhecidas estratégias metodológicas dão conta desse intento?

Como podemos criar formas de aproximação com as crianças, que permitam obter certa aceitabilidade e credibilidade nos grupos infantis?
 Que escolhas metodológicas possibilitam descentralizar parte dos olhares adultocêntricos/etnocêntricos que costumam predominar em nossas análises? (DELGADO; MULLER, 2005a, p.163-164, grifos nossos).

As autoras dispõem os desafios em termos da necessidade de “avançar no debate sobre metodologias que elegem como foco as vozes e as ações das crianças”. Para Delgado e Muller (2005a, p.164), as condições⁵⁹ para que isto se efetive estariam ligadas à análise de três suposições: a ausência de vozes é efeito de uma “ciência andocêntrica moderna”, há a necessidade de uma etnografia das infâncias, e as culturas infantis podem funcionar como base teórica para outros modos de fazer pesquisa.

O questionamento à concepção de ciência moderna possibilitaria, na visão das autoras, rever modos de produção de verdade e a relação entre sujeito-objeto, que no caso da sociedade moderna seriam sustentados por uma moral racional excludente do desejo, da empatia, da afetividade e dos sentimentos. As autoras esclarecem que estas críticas não são produzidas apenas por uma Sociologia da infância que reclama a exclusão das culturas infantis, pelas investigações “centradas nos olhares e vozes dos adultos” (DELGADO; MULLER, 2005a, p.165). Seriam centrais, por exemplo, aos estudos de gênero, em sua problematização do modelo racional e masculino de ciência.

As autoras resumem a lógica empreendida pela Modernidade⁶⁰ no que diz respeito ao conhecimento produzido sobre a criança, da seguinte forma.

O discurso moderno se caracteriza pela universalidade e generalização, ou seja, nossos referenciais de análise contemplam uma voz racional, branca, masculina, ocidental, heterossexual, civilizada, ‘normal’ e ‘adulta’ nas análises ‘sobre’ e não ‘com’ as crianças. [...] discursos que pretendem construir verdades absolutas sobre as infâncias e [não] a alteridade, que

⁵⁹ Estas condições, como vimos até aqui, têm relação com o modo como o discurso científico define suas próprias condições de possibilidade e com o tipo de exercício crítico empreendido.

⁶⁰ Para Foucault (1996a, 2004), as ciências humanas têm suas condições de possibilidade em práticas de controle e vigilância. Deste modo, é possível fazer uma história desse saber sobre o homem a partir das práticas sociais e não somente de um ponto de vista interno à própria ciência (FOUCAULT, 2003a). Seguindo esta orientação, tomamos os discursos críticos como práticas que produzem subjetividade. As críticas das autoras tem uma base epistemológica em que a análise histórica das ciências humanas seria contada de acordo com sua maior ou menor distância do modelo positivista. Para Foucault (1996b), o importante não é o quanto as ciências humanas conseguiram igualar-se aos pressupostos científicos positivistas, mas os efeitos de poder que buscam ao consolidar-se como um discurso científico. Vemos que para discutir os efeitos de poder dos discursos científicos não é suficiente a crítica ao modelo da ciência moderna racional. É preciso pensar que os efeitos de poder de uma ciência sobre o homem ligam-se ao estatuto de verdade a eles conferidos, seja numa perspectiva humanista ou positivista.

significa ouvir e respeitar as outras vozes, entre elas, as vozes das crianças. (DELGADO; MULLER, 2005a, p. 165, grifos nossos)⁶¹.

Culturas infantis exóticas e estranhas, análises indiretas sobre as crianças, representações estereotipadas sobre as crianças, diferença como falta e carência - seria preciso romper com todos estes aspectos que ainda se fazem presentes na produção acadêmica sobre a infância, dizem as autoras.

Tendo em vista estes desafios, Delgado e Muller (2005a, p.168) deduzem a necessidade de uma etnografia das infâncias como “método ideal” para renunciar a critérios universais de verdade, já que as crianças seriam capazes de interpretar e dar novos sentidos⁶² ao que vivem.

Segundo Delgado e Muller (2005a), na Etnografia, o adulto-pesquisador-sujeito seria o principal instrumento de coleta das informações. Dever-se-ia interessar pelo modo como diferentes pessoas interpretam e percebem os fatos de suas vidas. Por último, a identidade do investigador sofreria modificações em virtude do espaço de não-neutralidade que ocupa nos estudos etnográficos.

A aposta neste tipo de metodologia qualitativa⁶³ objetivaria evitar os olhares adultocêntricos, ou seja,

Reconhecê-las [as crianças] como sujeitos, em vez de objetos de pesquisa, envolve aceitar que as crianças podem falar em seu próprio direito, que são capazes de descrever experiências válidas. Envolvendo as crianças em nossas pesquisas podemos salvá-las do silêncio e da exclusão que os trabalhos mais tradicionais mantiveram. (DELGADO; MULLER, 2005a, p. 168, grifos nossos).

Estes novos modos de fazer pesquisa constroem para crianças⁶⁴ e adultos outros lugares. As autoras esclarecem a posição que o adulto deveria ter.

⁶¹ Argumentamos, na terceira parte deste trabalho, que uma crítica genealógica à infância moderna poderia apoiar-se na problematização do adulto como uma das figuras de subjetividade produzida pela norma e, em consequência, da produção da criança como um *anormal cotidiano*, já que sujeito em desenvolvimento. (FOUCAULT, 2002). Reconhecendo a proposta dos discursos críticos para discutirmos a produção da diferença entre crianças e adultos, vimos a necessidade de identificar quais e como os dispositivos da discursividade crítica vêm funcionando. Como desestruturar esta diferença normativa entre crianças e adultos sem idealizar rapidamente a outra criança? Sem construí-la como uma obviedade?

⁶² Este é um outro ponto a ser destacado, já que parece apontar para uma tensão entre a produção de uma hermenêutica da infância (decifração da verdade da infância por ela mesma) e a colocação em disputa dos sentidos e a produção de verdades provisórias. As pesquisas com crianças ou práticas sociais atuais que produzem a “voz da criança” são práticas produtoras de verdade de que tipo? Veremos, pelos dispositivos identificados na segunda parte que as discussões entre verdade, conhecimento e infância são tratadas eminentemente pelo viés das pesquisas qualitativas, entendidas como métodos capazes de assegurar relações de igualdade entre pesquisador e pesquisado, sem neutralidade.

⁶³ A pesquisa qualitativa, segundo Costa (2002a), pode constituir-se como reduto do sujeito do conhecimento, do qual tudo deriva, quando crítica à objetividade, enaltecendo ingenuamente uma figura de subjetividade.

Em primeiro lugar, para penetrar nos mundos das crianças e logo, aprender sobre as suas culturas a partir da perspectiva delas, precisamos abandonar o ponto de vista do adulto. Isto exige um certo distanciamento, onde necessariamente o pesquisador precisa se despir de preconceitos, o que não implica em neutralidade. Todavia, para entrar no mundo das crianças nas suas culturas de pares é necessário ser aceito. [...] fazer pesquisa com crianças exige uma postura diferente do/a pesquisador/a. Ao contrário de um adulto que fala à criança o que fazer ou tenta controlar seus comportamentos, [...] um adulto atípico, um amigo especial que terá condições de interpretar como a criança interpreta o mundo. (DELGADO; MULLER, 2005a, p. 169, grifos nossos).

Segundo Delgado e Muller (2005a, p.171), as estratégias metodológicas que pretendem “capturar as vozes e ações das crianças” deveriam ser condizentes com os “traços distintivos das culturas infantis”, forma específica que as crianças teriam de representar e interpretar o mundo, modo este não forjado num vazio, mas que teria suas diferenças em relação à cultura adulta. O objetivo de tudo isso é “sabermos quem são essas crianças, essas desconhecidas de nós adultos”, concluem as autoras (grifos nossos).

3.3 “A valorização da criança como fonte fidedigna de informação sobre ela mesma”

Noutro artigo sobre pesquisa com crianças, em que a proximidade do debate é com o campo da educação infantil, Cerisara (2004, p.36) explicita a ligação entre uma nova educação infantil (“garantir que as crianças possam viver plenamente sua infância sem a imposição de práticas ritualistas inflexíveis”) e a busca por uma “inteligibilidade das infâncias e dos sujeitos que compõem esta categoria social”.

A autora explica que as pesquisas com crianças na educação infantil forjam seu sentido em virtude de permitirem que se elaborem indicadores para a prática pedagógica das professoras. “O conhecimento sobre quem são as crianças, o que elas fazem, do que e como brincam ou como vivem as suas infâncias, é antes de tudo, ponto de partida”. Seriam meios de quebrar as certezas constituídas pela psicologia do desenvolvimento, seja de base inatista, ou ambientalista, nas quais se apóiam as professoras, acrescenta Cerisara (2004, p.36).

⁶⁴ A “nova especificidade infantil” foi bastante caracterizada no primeiro grupo de artigos (Capítulo 2). Estes textos, por sua vez, são interessantes por apontar as modificações na relação adulto-criança, de acordo com o modelo da relação pesquisador-pesquisado e também modificações na relação do adulto com o conhecimento.

Para a autora, a ruptura com certos “jeitos de ver as crianças” (CERISARA, 2004, p.37), relacionados à idéia de natureza infantil, e não de condição infantil, exigiria mudança de atitude por parte do adulto e reconhecimento do seu ‘não saber’⁶⁵ sobre as crianças e seus modos de ser. “Os adultos estão em processo de alfabetização na leitura dos cem modos de ser das crianças.” (CERISARA, 2004, p.39). As transformações dos adultos incluiriam tanto os pesquisadores como professores das crianças, uma vez que essas pesquisas tentam articular o processo investigativo com o processo formativo.

As pesquisas cujo foco foram as crianças e as culturas infantis revelam a necessidade e importância de todas as profissionais envolvidas com a educação infantil conhecerem as crianças e se educarem para captar os jeitos de ser das mesmas. (CERISARA, 2004, p.43)

As novas orientações metodológicas⁶⁶ permitiriam dar visibilidade às vivências das crianças no contexto de sua educação, descentralizando o olhar antes dirigido frequentemente para a prática do adulto. Tal fato é interpretado por Cerisara (2004) como chance de ampliar o conhecimento sobre as crianças, uma vez que elas compareceriam como parceiras no processo de pesquisa, em acordo com a afirmação da criança como sujeito de direitos.

A construção de uma pedagogia da educação infantil que tem como foco as crianças, como sujeitos plenos de direitos e não apenas como alunos têm colocado para este campo o desafio de conhecer as crianças para além dos modelos historicamente apresentados pela psicologia, propondo um diálogo com os demais campos de conhecimento tais como a sociologia, em especial, a sociologia da infância, a antropologia, entre outros. A partir desta perspectiva tomar a criança a partir dela própria parece não só interessante como necessário. (CERISARA, 2004, p.38).

A necessidade de conhecer os “sujeitos-crianças” viria ao encontro da crítica à noção do “sujeito-aluno” (BATISTA, 1998, p.168 apud CERISARA, 2004, p.38)⁶⁷, produzido na lógica de organização espaço-temporal da escola. As condições para isto seriam adotar o ponto de

⁶⁵ Este parece ser um elemento genealógico importante. Que tipo de *não-saber* é característico desta vontade de saber sobre a infância hoje (FOUCAULT, 1999)? Tratamos disso analisando a idéia de que as representações sociais de criança “evoluíram”, fato que é tido como princípio explicativo no discurso crítico.

⁶⁶ A autora cita como exemplo dos instrumentos que podem ser utilizados: o registro fílmico, a observação participante, o registro escrito, o registro visual e audiovisual, os desenhos feitos pelas crianças, as entrevistas.

⁶⁷ É recorrente a oposição entre aluno e criança, assim como entre o silêncio e o direito de expressão. O que funciona com estes binarismos? Na próxima parte desta pesquisa, forjamos os instrumentos (conceitos operativos da *arqueogenealogia* de Michel Foucault) com os quais suspendemos os argumentos críticos. Este trabalho negativo possibilitar-nos-á pensar a hipótese de que está em jogo uma maior individualização das crianças e a legitimação de outras práticas sobre o corpo/alma infantil, que não só as educacionais e clínicas, ou seja, a “nova criança” é um ponto de poder-saber por onde deve passar tudo, não só para controle dos adultos (FOUCAULT, 2002), mas das próprias crianças.

vista das crianças, estudar as crianças por seu próprio mérito, recolher a voz da criança, indica a pesquisadora.

A questões feitas às crianças buscariam entender o que gostam ou não de fazer, suas preferências, o que fazem fora da escola etc. Nesta tentativa, o que estaria em jogo, festeja a autora, é a “valorização da criança como fonte fidedigna de informação sobre ela mesma.” (CERISARA, 2004, p.40). Esta aproximação incluiria o desejo de ‘ouvir’ as crianças menores como as de 1 a 3 anos.

3.4 “Explicar como as crianças realmente são, apelando a uma autoridade, é muito mais fácil do que descobrir”

Em outro artigo, as questões referentes à etnografia das infâncias são tratadas como eixo central e maior detalhamento por Delgado e Muller (2005b). Nessa discussão, designam prescrições ao adulto-pesquisador, que deve ter sua relação com o conhecimento modificada. Além disso, descrevem como devem ser as “novas” relações entre adultos e crianças.

Na introdução do texto, as autoras retratam sua preocupação com o descompasso discurso prática⁶⁸, uma vez que as conquistas no campo da legislação não representam avanços de mesma envergadura numa sociedade predominantemente adultocêntrica. Somado a isso, reforçam a constatação de que pouco se sabe sobre as crianças e as infâncias, campo de muitas incertezas. “Difícilmente sabemos sobre o que elas pensam e sentem [...] o que elas dizem”. (DELGADO; MULLER, 2005b, p.2)

Na abordagem etnográfica de pesquisa, seria possível levar em conta os principais elementos da nova concepção de criança, já que neste tipo de pesquisa se recorre à apreensão dos significados de um grupo (de crianças), na esteira das abordagens interpretativas⁶⁹.

Precisamos conviver com as incertezas nos estudos com as crianças agora não mais compreendidas como sujeitos passivos na apreensão dos programas culturais de governo dos seus comportamentos. [...] as crianças

⁶⁸ Em nossa argumentação, o discurso é um conjunto de estratégias em funcionamento nas práticas sociais (FOUCAULT, 2003a). Entendemos que o enunciado da ausência da relação discurso-prática, sustentado pelas autoras, é a forma de ligação entre teoria e prática que funciona na produção discursiva das crianças contemporâneas; forma esta que se sustenta na idéia de que há entre teoria e prática uma relação de aplicação e totalização (FOUCAULT; DELEUZE, 1972; FISHER, 2002). A conseqüência, como temos visto, é a **necessidade de maior conhecimento** sobre os sujeitos infantis, reivindicada pela rede discursiva em questão.

⁶⁹ Os textos, em sua maioria, recorrem aos estudos de Clifford Geertz.

são atores sociais, o que [...] significa pensá-las no presente, e não somente como atores no futuro. (DELGADO; MULLER, 2005b, p.3).

Segundo as autoras, o “mundo adulto” (ou do adulto produtivo), uma vez que se propusesse a participação infantil, ver-se-ia obrigado a alterar o modelo de divisões em etapas de vida, modelo este produtor de silêncios entre os grupos.

Para as autoras, a rede discursiva em torno da infância – disciplinas como a Sociologia, a Antropologia, a Pedagogia da infância, a História da infância – proporia, a partir de outra conceituação da criança, uma inversão, “que resgata a autonomia das crianças, através da apropriação dos seus discursos, isto explica a emergência do termo culturas da infância”. (DELGADO; MULLER, 2005b, p.4).

As operações metodológicas deveriam ser coincidentes com a promoção da participação das crianças, exigindo do adulto⁷⁰ que ele se ponha “ao nível da criança”. A relação entre adultos e crianças deveria produzir proximidade entre os dois, pois jamais se verá o mundo com “os olhos das crianças. Não necessitamos ser como elas” (sic), refletem as autoras (DELGADO; MULLER, 2005b, p. 8).

Aos adultos etnógrafos, são previstas muitas tarefas, dizem-nos: “duplo exercício de familiarização e distanciamento; interesse por minorias despossuídas e dominadas; não agir como um adulto típico, ser aceito na vida daqueles que estuda; autorização para entrar em atividades das crianças; tratar as crianças como crianças, mas não da forma usual como os adultos a tratam; esforço de interpretação acerca dos significados e vozes das crianças de forma crítica e analítica”; esforço intelectual; transformação da identidade pelas trocas estabelecidas entre crianças e adultos; “adoção de uma perspectiva ou ponto de vista ‘dos de dentro’; investimento do observador na análise do seu próprio modo de olhar”; registrar as particularidades do cotidiano das crianças com pormenores (DELGADO; MULLER, 2005b, p. 10).

A atitude desejada para o adulto seria a de um investigador criativo, já que os pesquisadores das infâncias necessitariam continuamente elaborar “maneiras novas e diferentes de ouvir e observar as crianças e de recolher traços físicos de suas vidas” (GRAUD E WALSH, 2003, p. 12 apud DELGADO; MULLER, 2005b, p. 11)⁷¹.

⁷⁰ Vemos que o discurso crítico também é um discurso sobre o que é ser adulto.

⁷¹ O trabalho empreendido na segunda parte desta pesquisa, ou seja, o de estabelecer relações entre a discursividade crítica e uma analítica do poder, permitiu a formulação do seguinte pressuposto, apresentado na terceira parte da pesquisa: os discursos críticos são imanentes a certas tecnologias de poder (para as quais é fundamental a nova conceituação da infância), que, por sua vez, traduzem outra fase da entrada da vida infantil

Os tipos de ferramentas metodológicas citados a seguir representariam um pouco da variabilidade a ser produzida pelo pesquisador:

- 1) as que apelam à oralidade: entrevistas que motivam ambientes abertos de discussão;
- 2) as que apelam à criatividade em termos de registro gráfico ou escrito: diários, ensaios ou registros do cotidiano;
- 3) as que apelam à utilização de recursos de multimídia: registros escritos de crianças com formato de ensaios, diários ou observações sobre o cotidiano das que dominam a escrita, uso de fotografia e vídeo encarando as crianças como capazes de manusear e documentar com estes equipamentos suas representações sobre o mundo;
- 4) as que apelam à expressão dramática: uso de técnicas dramáticas, observações de situações de faz-de-conta. (SOARES, 2003, p.13-14 apud DELGADO; MULLER, 2005b, p. 11).

As autoras ressaltam que seria necessário um cuidado com a realização das entrevistas, pois não seria possível realizar “entrevistas típicas” (DELGADO; MULLER, 2005b, p.11). As crianças não responderiam a qualquer tipo de pergunta. A sugestão seria pelo uso de entrevistas coletivas, em que as crianças poderiam alterar as perguntas feitas e evitar constrangimentos, assim como pelo uso de objetos e adereços para apreensão dos significados.

A modificação das relações de autoridade (poder) entre crianças e adultos, caracterizadas pelo olhar adultocêntrico, obrigariam a uma revisão da atitude do pesquisador-adulto (questão ética) e ao entendimento da criança “como criança cidadã, sujeito criativo, indivíduo social, produtora da cultura e da história” (DELGADO; MULLER, 2005b, p.12), dizem as pesquisadoras. Para elas, haveria uma distância entre crianças e adultos em termos de relações de poder, sociais, políticas, culturais e de tamanho físico. “Explicar como as crianças realmente são, apelando a uma autoridade⁷², é muito mais fácil do que descobrir” (GRAUE E WALSH, 2003, p.11 apud DELGADO; MULLER, 2005b, p.12).

A nova metodologia de pesquisa com crianças provocaria uma inversão nos modos tradicionais de elaborar conhecimento sobre as infâncias, explicam as autoras. “São as crianças que detêm o saber”, contrariando as situações em que comumente têm pouco controle (DELGADO; MULLER, 2005b, p.12). Aos pesquisadores da infância, então, a tarefa

na política, por meio de atividades que as regulam e governam não indiretamente, mas diretamente (FOUCAULT, 1999; 2002).

⁷² A análise das relações de poder entre crianças e adultos, em termos da autoridade do adulto, situa este no lugar de soberano.

de mudar a seguinte equação: relações de poder nas mãos dos adultos é igual a invisibilidade⁷³ social e política das crianças na sociedade.

Sabemos que é indispensável resgatar as vozes e as ações da criança em todo o processo de pesquisa, o que também nos instiga a pensar em outros instrumentos metodológicos que exigem de nós um apelo à imaginação e à criatividade, assim como inúmeras reflexões em torno do adultocentrismo. Temos clareza que não entendemos as relações entre adultos e crianças como isentas de poder. Seria ingenuidade pensar desta forma. Porém podemos outorgar mais poder de decisão aos grupos infantis até então ainda ausentes da produção teórica sobre as infâncias. (DELGADO; MULLER, 2005b, p. 13, grifos nossos).

As autoras entendem que haveria uma relação direta entre a concepção da criança sujeito de direitos e a possibilidade de “superar a tendência de formular as soluções para os grupos isentos de poder”. (DELGADO; MULLER, 2005b, p.12).

3.5 “Pensar a infância partindo dela mesma”

Como vimos até aqui, os pesquisadores parecem convictos, apesar de reconhecerem as dificuldades e desafios, de que seria possível conhecer mais e diferentemente as infâncias. Há uma busca conjunta por “formas adequadas de ouvir, olhar, sentir e principalmente interpretar as crianças”, diz, em acordo, Coutinho (2001, p.1).

As crianças no seu dia-a-dia, elas se expressam pelo olhar, pelo toque, pela fala, pelo corpo, até pela ‘não expressão’. Aventurar-se neste universo exige dos pesquisadores alguns saberes que os convidam a aliar a função de criancólogos, como denomina Ana Lúcia Goulart de Faria, a criancistas, não só sendo especialistas em crianças, mas tornando-se (ou retomando) uma delas e defendendo seus direitos, suas vontades.

A constatação da diversidade das infâncias pelo estudo das culturas infantis traz aos atuais pesquisadores o problema de como interpretar os diferentes significados produzidos pelas crianças atores sociais. A relação do adulto-pesquisador com o saber das infâncias parece depender de uma decifração da infância (hermenêutica), que desafia a cultura adulta a

⁷³ Invisibilidade? Talvez outro tipo de visibilidade ou mais visibilidade. Na terceira parte, esta questão aparece formulada como uma linha de investigação possível dentro da genealogia da infância contemporânea, ou seja,

“pensar a infância partindo dela mesma” (COUTINHO, 2001, p.2). Para Coutinho (2001), pensar a educação infantil pelos saberes próprios da infância permitirá a produção de conhecimentos que legitimem uma Pedagogia da Educação Infantil.

M. Filho (2004, p.1) também está situado de forma semelhante nessa nova rede discursiva acerca da criança, tomando-a como “sujeitos de direitos numa dimensão histórica, educacional, social e cultural”. A aproximação com as novas perspectivas metodológicas de estudo das infâncias ocorre pelo fato de “adotar o ponto de vista das crianças ou estudá-las por seu próprio mérito” (QVORTRUP, 1995, p.5 apud M. FILHO, 2004, p.1), esclarece o pesquisador, reforçando o enunciado do estudioso português. O objetivo de sua pesquisa foi conhecer as relações que as crianças (de 0 a 6 anos) estabelecem umas com as outras, no espaço-tempo da educação infantil. Diz, em função disso, partilhar dos esforços dos pesquisadores das infâncias para a consolidação de uma “Pedagogia da Educação Infantil, cujo objeto é a própria criança” (M. FILHO, 2004, p. 1, grifos nossos).

Segundo o autor, a contemporaneidade deslocaria o tipo de interesse até então vigente nos estudos das crianças, predominantemente estruturado pela perspectiva desenvolvimentista. Ao contrário, buscar-se-ia hoje “a pluralização dos modos de ser criança, a heterogeneidade da infância enquanto categoria social em si mesma e o investimento nas crianças por meio do conhecimento das culturas infantis”. (M. FILHO, 2004, p. 2).

Os discursos com os quais se identifica o pesquisador denunciam o fato de que as crianças não foram durante muito tempo o verdadeiro objeto de estudo. Esta situação teria como resultado, segundo M. Filho (2004, p.2), destinar à “escuridão”⁷⁴ a infância como categoria social e cultural” e, à “penumbra as crianças como seres plenos”. No campo dos saberes sobre a infância, M. Filho (2004, p.2) assinala que a tradição médica e psicológica dos estudos da criança, em interface com a educação, engendrou um discurso biológico-evolucionista e pedagógico-normativo, determinando para a criança a significação de um ‘ser do futuro’, ‘incompleto’.

A “aventura complexa e sinuosa” da pesquisa com crianças apontaria, na visão do autor, para “a orientação etnográfica como a melhor estratégica de trabalho, [...] método mais aproximado dos processos qualitativos e participativos” (M. FILHO, 2004, p.4), com riqueza e variabilidade de formas de registro, como o fílmico, o escrito e o fotográfico.

pesquisar a “passagem” de uma diferença normativa entre adultos e crianças para uma perspectiva identitária da infância. Nesta “passagem”, qual tipo de trabalho ético (subjetivação) é proposto a adultos e crianças?

3.6 “Conhecer mais e melhor a infância das crianças pequenas e bem pequenas”

Até agora vimos que a fala representa não só o discurso infantil propriamente dito mas também o domínio variado das expressões das crianças, para as quais o discurso crítico-científico tenta proceder a interpretações. Nesta perspectiva, a criança “fala” de várias formas e por diversos meios, aos quais é preciso fazer corresponder os métodos de pesquisa. Exemplificamos, neste tópico, o interesse e esforço dos pesquisadores da infância em fabricar recursos para “conhecer melhor” as crianças. Descrevemos sucintamente uma pesquisa em torno do desenho infantil como um desses meios construídos/reformulados para obter a “voz da criança”.

Para Gobbi (2002, p.70), desta maior adequação ou mesmo descoberta dependeria o conhecimento das produções das crianças e das infâncias, mas também e principalmente a possibilidade de “conhecê-las mais profundamente, desvendar e conhecer seu mundo a partir de seus próprios olhares”. (Grifos nossos).

Dentre os possíveis instrumentos de pesquisa para “conhecer mais e melhor a infância das crianças pequenas e bem pequenas”⁷⁵, Gobbi (2002, p.71) centraliza sua reflexão na conjugação do desenho infantil com a oralidade, entendidos como formas privilegiadas de expressão da criança. “O desenho e oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados”.

Na visão da autora, o desenho infantil poderia ser considerado um documento histórico, em virtude do seu peso como informante sobre determinados momentos históricos e sobre as infâncias nestes contextos, ou seja, seria uma fonte documental que deve ser conhecida, guardada e respeitada. O desenho seria também uma forma de expressão em que é possível saber o que está sendo vivenciado e percebido pela criança-produtora, quando associado ao discurso, acrescenta Gobbi (2002, p. 74). Esta possibilidade, além disso, seria antes um meio de educar o olhar do adulto “desavisado e insensível”.

A autora, na tentativa de problematizar as percepções vigentes sobre as expressões das crianças, dentre elas o desenho infantil, recorda posições reducionistas, principalmente as que

⁷⁴ Consideramos, com relação a esta rede discursiva “criança com voz”, a hipótese da existência de outra visibilidade para as crianças.

⁷⁵ Denominação usada pela autora para designar as crianças de 0 a 6 anos. Segundo Gobbi (2002), estas crianças parecem não existir antes dos sete anos, quando entram no mundo dos alfabetizados. Seriam duplamente *mudas*.

tomam o desenho como reprodução fiel da realidade, ou como signo para análise das fases do desenvolvimento, como na Psicologia do desenvolvimento infantil⁷⁶. A interlocução com a Antropologia, a Sociologia e a História possibilitariam à autora tomar os desenhos como registros de sujeitos datados, culturais e históricos.

[...] são documentos que nos permitem saber mais acerca destes sujeitos, e não somente isso, possibilitam-nos conhecer suas percepções da realidade por eles vivida, não sendo percebidos como textos escritos, mas sim como textos visuais que podem ser olhados, sentidos, lidos. (GOBBI, 2002, p.76, grifos nossos).

Gobbi (2002) vê a necessidade de marcar a particularidade destas produções no caso das crianças pequenas. Demarca que seria preciso procurar “traduções” para o que está visível ou o que não se consegue ver e entender. Os desenhos trazem, em sua opinião,

[...] tamanha complexidade devendo ser compreendidos para além da primeira olhadela, nas entrelinhas. Contém informações que vão além dos mesmos, extrapolando o registro ou cópia fiel do que está ao redor; são portadores de sonhos, de imaginação, de vínculos constituídos entre produtores e aqueles ou aquilo que está nos entornos da produção e que devem ser considerados. (GOBBI, 2002, p. 79, grifo nosso).

A autora descreve sucintamente o modo como realizou o trabalho com os desenhos⁷⁷: não foram propostos de forma dirigida, não houve obrigatoriedade em fazer desenhos sobre o assunto tratado com as crianças, foi considerada a opção da criança e os temas eram propostos em rodas de conversa para que as falas fossem suscitadas. A “educação do olhar para melhor ver os desenhos” incluiu a divisão dos desenhos por temáticas, a separação dos desenhos de meninas e meninos (dado o objeto de sua pesquisa) e a relação entre fala e desenho. A estratégia de suscitar as falas das crianças a partir da leitura de histórias não resultou no efeito que esperava a autora. Por tal motivo, a autora alerta àqueles que se colocam o desafio de “aprender a pesquisar os pequenos pesquisando.” (GOBBI, 2002, p.84). Ressalta ainda a importância de se conhecer os entornos sociais, históricos e culturais que envolvem as

Uma vez, ao lado das mulheres, dos velhos, por serem grupos marginalizados pelas pesquisas e de quem não se investiga as percepções. Outra vez por não serem ainda falantes.

⁷⁶ A autora refere-se à Psicologia do desenvolvimento, que privilegia o estudo das fases mediante as quais se lêem as ações das crianças, fases estas que obedecem a um percurso normativo. São trabalhos em que os desenhos são tomados para avaliação do desenvolvimento cognitivo e psíquico nos atendimentos clínicos.

⁷⁷ O trabalho ao qual se refere é sua pesquisa de mestrado, intitulada *Lápis vermelho é para mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*. Cf. FARIA, A.L.G. de; DEMARTINI, Z de B. F e PRADO, P. D. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: AUTORES Associados, 2002.

crianças desenhistas, para o aprofundamento e aumento da dimensão do desenho (por exemplo, a realização de entrevistas com a família).

De modo conclusivo, traduz seus objetivos, como professora e pesquisadora, nas seguintes pretensões:

[...] elevar o *status* do desenho infantil, sobretudo quando produzido em contexto escolar. [...] tornou-se perceptível que a presença do desenho, embora constante na rotina de professoras e crianças, não recebe olhares preocupados, ora os desenhos são enquadrados e formatados, ora são oferecidos como ocupação para o tempo livre deixado entre atividades escolares tidas mais importantes.[...] o desenho da criança pequena é apontado como possibilitador de um maior aprofundamento sobre como crianças pequenas percebem o mundo no qual estão inseridas. Parte do princípio de que nós adultos falamos sobre elas, sem, contudo, ouvi-las ou mesmo enxergá-las em suas produções, e de que nosso conhecimento sobre as crianças de um modo geral ainda é muito pequeno.(GOBBI, 2002, p. 86, grifos nossos)⁷⁸

3.7 “Dar voz aos maiores conhecedores da creche”

Em outro relato de pesquisa⁷⁹, a metodologia privilegiada foi a entrevista. O intuito da pesquisadora era saber o que as crianças pensavam sobre a creche (objeto de estudo em questão), ou seja, “dar voz aos maiores conhecedores da creche” (REIS, 2002, p.120). O depoimento das crianças foi considerado como fonte de pesquisa, pois a autora buscava apreender diferentes perspectivas sobre o mesmo objeto - a creche. Como as crianças eram ex-usuárias, o roteiro da entrevista serviu como forma de auxiliar a lembrança do entrevistados, esclarece Reis (2002). A autora usou também outros instrumentos, como fotografias, trabalhos feitos pelas crianças, plantas da creche, além de ter realizado as entrevistas em grupo. A autora considerou que estes instrumentos poderiam ajudá-la a apreender as expressões das crianças, no que diz respeito a algumas de suas representações sobre o mundo em que vivem e também como “imaginavam a si mesmas e aos outros” (REIS, 2002, p.120, grifos nossos). Os relatos foram separados por temas, segundo o interesse da pesquisa. No caso, Reis (2002, p.121) subdividiu as idéias e concepções das crianças

⁷⁸ Queremos conhecer para quê?

⁷⁹ REIS, M. Ela ficava fazendo cerimônia!!! Entrevistando jovens, falando da infância... In: DE FARIA, A.L.G.; DEMARTINI, Z. de B. F. ; PRADO, P. D. (Orgs). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores associados, 2002.

consoante os seguintes temas: funcionamento da creche, papel das brincadeiras e “experiências da creche como um local voltado à especificidade da infância”⁸⁰.

Os desafios neste tipo de pesquisa com “crianças que falam” são reforçados pela autora, quando contabiliza os poucos trabalhos, caracterizando sua atitude inovadora. A autora alerta para o fato de que “[...] os bebês que ainda não falam continuam excluídos das pesquisas, visto que é necessário inventar e misturar técnicas que possam ‘traduzir’” as outras linguagens das crianças. (REIS, 2002, p.115).

Reis (2002, p.115) está de acordo quanto à ausência de pesquisas que “possibilitem à criança falar sobre a infância”.

Dando voz à criança, é possível também sensibilizar a comunidade acadêmica para o fato de que devemos tirá-las do silêncio, para então construirmos novos referenciais teóricos a partir de um universo de informantes diferente do habitualmente encontrado pelas ciências sociais. (Grifos nossos).

A pesquisa, em sua opinião, teve como pressuposto a necessidade e a importância de ouvir as crianças, tradicionalmente não consideradas informantes e relegadas ao silêncio.

A infância existe no reino da palavra ‘outra’. Da palavra que se quer dotada de poder, não só porque fala daquilo que não fala, mas também enquanto deve ‘fazer falar’ quem não é ainda capaz da palavra. (BECCHI, 1994, p. 64 apud REIS, 2002.p.117).

A autora concorda com o argumento de que seria preciso considerar seriamente o ponto de vista das crianças, ou seja, ouvi-las em suas necessidades e desejos. Reis (2002) afirma que os pesquisadores europeus tratam estas exigências como resposta ao direito da criança de opinar, assegurado por lei. Dessa forma, a voz da criança deveria ser levada em conta na organização cotidiana de espaços como a creche. Na avaliação dos europeus, nestas situações as crianças ganhariam experiência pessoal e social em relação à tomada de decisões, seria possível diminuir os conflitos entre crianças e adultos e ainda reverter as rotinas inflexíveis impostas pelos adultos.

Reis (2002, p.122) constata que, “nas falas das crianças aparece a infância negada”, fruto da subordinação da criança em relação ao adulto⁸¹. Estes a impediriam de expressarem

⁸⁰ Interessante observar o que é dito pelas crianças. Até que ponto confirmam as expectativas dos adultos? Os grandes temas da educação infantil parecem ser justamente estes que a autora buscou na fala das crianças e que se confirmaram. Ver os diagnósticos feitos na área de educação infantil e os temas de preocupação dos educadores, por exemplo, tal como aparecem na coletânea de textos presente no livro MACHADO, M. L.de A. (Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

suas necessidades e expectativas e, portanto, de modificarem as regras e normas estabelecidas, já que as relações entre adultos e crianças não seriam igualitárias. Acrescenta que a pesquisa mostrou

[...] o forte desejo que as crianças têm de falar e contar suas experiências, assim como têm informações surpreendentes sobre a creche e sobre os limites e possibilidades de suas vidas naquele espaço, além de uma clara crítica a alguns adultos. (REIS, 2002, p.124, grifos nossos)⁸².

A riqueza da entrevista estaria, para a autora, na confirmação de que o conhecimento das crianças sobre a creche poderia contribuir para que a instituição construísse sua identidade⁸³. Segundo Reis (2002, p.125), os saberes das crianças reafirmariam a importância da constituição de uma “Pedagogia da escuta, Pedagogia da diferença e Pedagogia das relações”.

3.8 “O direito à própria infância”

O artigo de Prado (2002) intitulado, Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil, discute o valor das interações e das brincadeiras no desenvolvimento infantil. Para essa autora, este referencial dentro da Psicologia lhe possibilitou a investigação de crianças menores de três anos, uma vez que a atividade de interação não estaria atrelada apenas à competência cognitiva e lingüística das crianças, revelando-lhe um “mundo novo e inusitado”⁸⁴ no que diz respeito à brincadeira (PRADO, 2002, p.94). As condições de realização de sua pesquisa não se diferenciam dos estudos aqui já descritos: observação do cotidiano da creche e estudo de tipo etnográfico.

Em relação à educação infantil, diz que

[...] creche deve ser concebida não como campo de aplicações simplesmente, mas como campo de produções de conhecimentos sobre a infância. Uma infância submersa e pouco explorada que a recente área de pesquisa em educação infantil vem desafiando, buscando uma identidade que seja própria [...] (PRADO, 2002, p.99, grifos nossos)

⁸¹ Qual a imagem do poder adulto elaborada pelos discursos críticos?

⁸² Surpreendentes em que sentido, se parecem confirmar todo o discurso crítico? Ver nota 66.

⁸³ Esta identidade parece passar pela afirmação de que a creche é importante e necessária à experiência da infância.

⁸⁴ Para a autora, este mundo é efeito da ampliação da perspectiva psicológica acerca da infância e das brincadeiras, pelo encontro com disciplinas como a Sociologia e a Antropologia.

A identidade da educação infantil estaria, segundo a autora, relacionada ao “direito à própria infância”⁸⁵ (PRADO, 2002, p.100), direito este conferido à criança sujeito de direitos, em oposição à idéia da criança-aluno, objeto de uma escolarização precoce.

Prado (2002, p.101), ao falar de sua condição como pesquisadora, explicita o objetivo ao qual se dedica.

[...] retomada de uma infância que se encontra adormecida, mascarada no interior de cada um de nós. Ela que torna possível a sensibilidade de construção do sujeito-pesquisador, que para mergulhar no mundo do outro, deve sair em busca do seu próprio interior, de sua subjetividade, fazendo dela sua condição, num exercício de ir e vir entre o que é a infância, o que seja fazer parte dela e a tentativa de compreendê-la. (grifos nossos)

A concepção da brincadeira trazida pela autora reforça as análises anteriores, em que a “criança ator social” parece constituir-se como um modelo de crítica à norma. Esta crítica nos discursos analisados é, entretanto, caracterizada por oposições como mundo adulto/mundo da infância, ordem/“desordem”, autoridade/expressão livre, incompletude do sujeito/sujeito pleno⁸⁶.

Muller (2003, p.1) diz ter tido como objetivo, na pesquisa realizada em uma turma de educação infantil, “desvelar as vozes das crianças da turma do pré ou desvelar a infância das crianças, através de uma escuta sensível”, capaz de interpretá-las. Está de acordo com a idéia de que “ouvir as crianças” possibilitaria evidenciar os diferentes entendimentos sobre uma realidade. A denominação ‘turma do pré’ utilizada pelas instituições de educação infantil que pesquisou, marcaria, segundo a autora, a concepção da criança como alguém que ainda não é. O tipo de pesquisa segue a caracterização já vista: fundamentação nos estudos da Sociologia, Pedagogia e Antropologia e metodologia de orientação etnográfica. Muller (2003, p.3-4) recorre aos conceitos de infância plural (“o próprio da infância é ser plural”) e cultura infantil (“elementos aceitos da cultura do adulto, e elementos elaborados e transmitidos pelas próprias crianças”), em contraposição à idéia de uma infância universal, baseada na noção de natureza ou essência infantil.

⁸⁵ A infância entendida, como condição e não como natureza que se desdobra progressivamente em um adulto, precisa de lugares para se efetivar, ou seja, lugares e dispositivos para que exista como uma condição e um direito. A creche, a brincadeira, a expressão livre parecem ser alguns destes dispositivos contemporâneos de fabricação da infância. Quais foram os dispositivos ligados à produção da infância como natureza? Qual a diferença para os atuais? Por que os aceitamos? Porque são tidos como aquilo que é próprio à infância. Como inventamos o que é próprio à criança? Para que estas questões pudessem ser formuladas como problemas, vimos que era necessário afastar o risco de naturalização da idéia da “criança como ator social” e da infância como construção social. Daí dedicarmos este curso de mestrado à identificação do que pode concorrer para isto.

⁸⁶ Por que estes binarismos? Deste jeito, não há outra idealização da infância?

A tentativa de se detectar uma essência humana ou mais precisamente uma essência infantil pode estar relacionada a dois fatores: a identificação de uma só infância, igual em tempos e espaços distintos, como também a tendência purista de separação dos mundos infantis e do mundo dos adultos. (MULLER, 2003, p. 3).

A autora interpretou as vozes das crianças de acordo com categorias presentes em suas falas. Muller (2003, p.9) apostou que somente as crianças poderiam responder sobre as diferenças sutis entre trabalho e brincar. Em relação ao uso da palavra trabalho, bastante presente nas falas das crianças da ‘turma do pré’, a autora perseguiu a idéia de que o que faziam e nomeavam como trabalho eram atividades desprazerosas, ou seja, um trabalho de tipo serial, com tempos e espaços delimitados, e “com pouca ou nenhuma conversa”.

Pela interpretação das vozes das crianças⁸⁷, Muller (2003, p.10) concluiu que as vivências (trabalhos feitos em sala) não tinham uma importância em si, mas um valor preparatório. A autora constata a pouca especificidade do espaço da educação infantil pesquisado para o que deve ser a garantia da infância. As crianças são preparadas para assumir a identidade de aluno, tendo suas necessidades suprimidas pelos interesses adultos⁸⁸, esclarece Muller (2003, p.15). “O conceito de infâncias vem sendo ameaçado [...] pela forma como a escola priva crianças e professoras das necessidades que a pedagogia já apontou como essenciais”.

3.9 “Afim, quem é você, criança?”

Oliveira (2001, p.1) resume bem o caráter que tomou, para estes novos pesquisadores, o estudo da infância, no contexto da educação infantil⁸⁹.

⁸⁷ Parece-nos que, quando as crianças confirmam o que se espera ouvir, suas falas são tidas como expressão dos seus desejos, de sua especificidade como crianças em condição de infância. Quando não confirmam ou não falam, significa que algo está oprimindo esta especificidade, não permitindo que a criança expresse seus gostos, desejos.

⁸⁸ A noção de necessidades infantis (o que são?) parece pôr em jogo uma idéia negativa da disciplina, já que a vontade do adulto suprimiria uma individualidade, como se ele mesmo também não estivesse submetido aos modelos normatizantes. Parece-nos que esta é uma noção ingênua da disciplina, pois retoma a idéia de uma subjetividade anterior às relações que a constituem, uma identidade, mesmo que histórica. A disciplina, a qual criticam estes discursos, produziu corpos dóceis não por efeito da supressão de uma individualidade, mas por mecanismos que agora não parecem mais tão úteis à individualização dos corpos infantis e adultos. A prisão reprimiu a individualidade dos presos? (NARODOWSKI, 2001). Veremos que esta visão da disciplina tem relação com a tentativa de ver sempre o poder em termos negativos.

⁸⁹ A educação infantil é uma das áreas em que a discussão em torno de outra concepção de infância tem muita expressão.

O interesse pela investigação das crianças/infância no contexto da Educação Infantil, segundo o olhar das crianças, tem como ponto de partida a busca de um jeito de ver as crianças sob ângulos ainda pouco explorados, a busca do diálogo com elas sobre as questões que envolvem a sua infância e que possam ampliar a compreensão dos adultos e profissionais da área sobre esta especificidade da vida humana em Creches e Pré-escolas. [...] respeitando-as enquanto sujeitos completos em si mesmos, conscientes de sua condição e situação e que se expressam de múltiplas formas. (Grifos nossos).

A novidade descrita no trecho acima pode ser caracterizada pela possibilidade de a infância ter como objeto a própria infância, processo que resulta na produção de um tipo de subjetividade infantil.

Segundo Oliveira (2001, p.1), a relação entre conhecimento⁹⁰ e infância, neste novo referencial, passa pelo fortalecimento e avanço na “construção de possibilidades de pesquisa, de olhar, escutar, sentir e legitimar os testemunhos orais, iconográficos e outras produções culturais infantis”.

Para a pesquisadora, a experiência da infância na creche apareceria como tema e preocupação, por dois motivos. O primeiro em função do desrespeito à legislação que garante a toda criança o direito ao acesso gratuito à educação infantil e, o segundo, em função do desconhecimento do que seja esta experiência para as crianças que conseguem ter acesso a esta etapa da educação básica. Quanto a isso, a autora diz:

Ora, se trabalhamos com crianças pequenas, se dizemos compreendê-las enquanto sujeitos autônomos, de direitos, se desejamos construir uma Pedagogia que considere sua especificidade, o que sabemos a respeito do que constitui a infância na Creche para as próprias crianças? Como elas significam seu viver? Muitas vezes paramos na frente das crianças, com as quais trabalhamos diariamente, e silenciosamente nos perguntamos: afinal, quem é você, criança? (OLIVEIRA, 2001, p.2, grifos nossos).

Para o estabelecimento do eixo central da pesquisa – “as crianças e o desvelamento de infâncias ‘a partir de si próprias’, buscar a voz das crianças pequenas sobre sua vida vivida” - Oliveira (2001, p.4) recorre à história recente dos direitos concedidos à criança, dentre os quais figuram os direitos de participação, ou seja, os direitos civis e políticos das crianças. A consagração destes direitos tornaria dever do adulto “dar à palavra às crianças, escutar e respeitar sua fala, seus sentimentos, seus pensamentos...”, anota a autora.

⁹⁰ Este conhecimento traz que tipo de visibilidade à infância?

Segundo Oliveira (2001), as expectativas com relação às mudanças no modo como as crianças são vistas e concebidas na sociedade estariam ligadas à mudança de atitude do adulto.

Talvez mais do que a repressão⁹¹ destes comportamentos por parte dos adultos, pudesse existir, nas sociedades, um respeito para com o modo de *ser criança*, e assim fossem construídas novas perspectivas *para e sobre* a infância contemporânea e sua educação em instituições como Creches e Pré-escolas. Mas como ir ao encontro das crianças? Como propiciar que as crianças falem de si, de suas experiências de seus saberes sobre o viver na Creche, como registrar esses dados? Que caminho seguir para que, ao longo da pesquisa, seja evidenciado as falas, olhares, gestos e vivências das crianças, e não se acabe por transformar os protagonistas (as crianças) em coadjuvantes? (OLIVEIRA, 2001, p.5, grifos nossos).

O desafio metodológico traduz-se, para a pesquisadora, numa adequação dos instrumentos de visibilidade⁹² aos diferentes modos de expressão das crianças.

Utilizei-me da observação participante, do registro escrito no Diário de Bordo, do fotográfico, do audiovisual (vídeo), dos desenhos produzidos pelas crianças e de um questionário enviado aos pais (...) essa escolha propiciou-me ver as crianças dentro de múltiplas variáveis, captar aspectos que aparecem com maior intensidade dentro de uma linguagem, mas que ficam obscurecidas em outra. (OLIVEIRA, 2001, p.6, grifos nossos).

Além disso, lembra que é necessário, para que se apreenda os “modos de ser das crianças”, uma relação de confiança entre pesquisador e o “sujeito-objeto”, que são as crianças (OLIVEIRA, 2001, p.6)

Diante do campo aberto pela pesquisa com crianças, os desafios e questionamentos seriam muitos, garantem os pesquisadores (ANDRADE, 1998; CERISARA, 2004; COHN, 2005; COUTINHO, 2001; CRUZ, 2004; DELGADO; MULLER, 2005a, 2005b; DEMARTINI, 2002; M. FILHO, 2004; GOBBI, 2002; MULLER, 2003; OLIVEIRA, 2001,2002; PRADO, 2002, QUINTEIRO, 2002a, 2002b; REIS, 2002; SILVEIRA, 2001a, 2001b, 2004).

Como forma de sintetizá-los, vejamos os pontos⁹³ apresentados por Cerisara (2004), no artigo *Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações*:

⁹¹ Até que ponto as relações entre adultos e crianças são descritas em termos de um poder negativo, impeditivo e repressor?

⁹² Consideramos a hipótese de que o modo como a “alma infantil” contemporânea é produzida tem relação com o fato de que “as vozes” tornam possível traduzir tudo em discurso. Retomamos este tema na terceira parte do trabalho.

Adultocentrismo como fator: realizar pesquisas buscando captar as vozes das crianças é um desafio para os adultos uma vez que por mais comprometidos que formos com as crianças, seremos sempre adultos falando pelas crianças e sobre elas [...].

Linguagens: Conforme constatamos, as crianças utilizam linguagens e formas de expressão distintas das dos adultos e nós pesquisadores - adultos ainda não nos alfabetizamos suficientemente nestas linguagens. No caso das pesquisas com crianças de 0 a 6 anos, estas questões se agudizam e permanecem como desafios: Como captar as vozes das crianças pequenininhas, incluindo as que não “falam”? Como fazer a recolha das “vozes” das crianças? A criança fala mais com o corpo do que com a voz, fala mais com o desenho do que com palavras. Assim sendo, com as crianças pequenininhas não é possível fazer entrevistas, tal como feitas com os adultos, uma vez que as crianças não seguem a racionalidade dos adultos. Qual o tratamento a ser dado aos relatos das crianças? Como traduzir as linguagens das crianças e devolver intactas, sem “deformações”. Será isso possível?

Questão de poder: considerando que o pesquisador sempre tem uma relação de poder com os pesquisados, nas pesquisas com adultos já se anuncia a necessidade de criar uma atmosfera cooperativa entre o pesquisador e os pesquisados, com o objetivo de trocar pontos de vista sobre a interpretação do primeiro sobre os segundos. Nas pesquisas com crianças, como fazer isso?

Questão ética: diante do fato de que as crianças não têm condições de autorizar ou não a sua participação nas pesquisas, é necessário recorrer à mediação com os pais acerca da autorização para que elas sejam sujeitos de investigação. No entanto, mesmo com esta autorização, outros problemas éticos permanecem: Como tratar os nomes e rostos das crianças? Coloca-se o nome verdadeiro ou falso? E as fotos e filmagens, quem autoriza? Como fazer a devolução às crianças e às instituições, sem comprometer e expor as crianças? (Kramer, 2002)

Questões de métodos e técnicas: com relação aos métodos a serem utilizados para captar as “vozes das crianças”, pode-se dizer que ainda temos muito a caminhar, uma vez que estamos atrelados à forma tradicional de obter dados. Na pesquisa qualitativa é preciso construir procedimentos metodológicos que articulem registro escrito, registro fílmico, fotografias, desenhos das crianças.

Questão política: O compromisso com uma idéia de infância e com os direitos das crianças parece ser o elemento definidor dos usos e/ou abusos que podem ser feitos com a recolha das vozes das crianças nas pesquisas e devem ser amplamente explicitados. (CERISARA, 2004, p. 43-44)

⁹³ Cerisara (2004) baseou-se nas idéias de Manuel Sarmento. Este resumo será retomado na terceira parte deste trabalho como ponto de partida para estabelecermos algumas hipóteses em torno da funcionalidade estratégica dos discursos numa nova tecnologia de subjetivação.

4 MODOS DE DIZER E VER A INFÂNCIA: O CAMPO DISCURSIVO “CRIANÇA COM VOZ”⁹⁴

A partir das descrições feitas nos capítulos anteriores, puderam-se perceber os principais pontos através dos quais se constitui um tipo de exercício crítico em relação à infância, entendida como um domínio discursivo. Entendemos que é necessário, para caracterizarmos a discursividade crítica, dedicarmos-nos um pouco mais à identificação destes pontos, tentando sintetizar neste capítulo o quadro mostrado nos segmentos anteriores.

A síntese que formulamos a seguir tem, portanto, dois objetivos. Primeiro, organizar os enunciados constituintes dos discursos críticos em cinco temas: as duas infâncias; as relações de poder entre adultos e crianças; a “nova criança” e o “novo adulto”; outra rede discursiva e os saberes sobre a infância e a “voz da criança”. Segundo, criar as condições para a construção dos eixos de problematização do discurso crítico, objeto da segunda parte desta pesquisa. Estes eixos nos permitirão elaborar um recurso para entender como funcionam os discursos críticos. Faremos isto os aproximando de uma *analítica do poder*, assim como a formulou M. Foucault (1996a, 1999, 2002, 2004), observando, sobretudo, o modo com que considerou os discursos em sua trajetória teórico-metodológica.

Nomeamos estes eixos de problematização de dispositivos da discursividade crítica, com a intenção de nos contrapor a uma história das mentalidades, como explicamos na parte II deste trabalho. Dito isto, vejamos sinteticamente os pontos pelos quais se organizam os argumentos críticos.

4.1 As duas infâncias

O discurso crítico estabelece uma diferença entre a infância contemporânea e a infância moderna. O modelo dessa diferença é baseado num recurso específico: o estabelecimento de uma relação de oposição e ruptura entre as duas idéias de infância. Pela oposição, o discurso

⁹⁴ Usamos este termo para designar o conjunto das especificações dadas às crianças e à infância pelos discursos críticos. Além disso, tomamos a “criança com voz” como uma figura de subjetividade infantil da qual é possível fazer a genealogia.

crítico tenta mostrar a distância entre as duas concepções, assim como a conquista de uma liberação da criança em função de sua representação atual como sujeito de direitos.

A rede discursiva analisada estabelece uma história das imagens negativas da infância moderna, que teriam se constituído por um tipo “conservador” de Antropologia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia. A oposição entre as duas infâncias alimenta uma dualidade em que a única tensão parece decorrer do fato de não termos nos dado conta, socialmente, dos problemas e estereótipos ligados à noção de infância moderna. Ressaltam os discursos críticos: a nova idéia (criança com voz) de infância demorou a se estabelecer.

Com relação a estas idéias (de oposição, ruptura), pensamos ser possível discuti-las a partir do tipo de objetivação que representa a concepção da “criança ator social”, “sujeito de representação”, “sujeito de identidade” etc. Faremos isto ao examinar o risco de uma história da criança como um referente em si, assim como da instituição de uma comparação valorativa entre as duas infâncias. A partir disso, veremos de que modo estas idéias favorecem o que chamamos de naturalização da imagem ou figura de infância descrita por estes discursos. Nesta perspectiva, a oposição construída pelos discursos críticos seria um meio fundamental para instituir sua própria importância como discursos críticos.

4.2 Relações (de poder) entre adultos e crianças

As relações de poder entre crianças e adultos dão o tom de denúncia e urgência ao discurso crítico, ou seja, a sociedade deve reconhecer os processos de exclusão e interdição perpetuados sobre as crianças, e modificá-los, pois legitimaram relações desiguais e autoritárias.

A relação entre pesquisador e criança é usada para exemplificar outro modo de constituir as relações (não só as constituídas nas práticas educativas) entre crianças e adultos, como nos mostram as passagens em que se fala da importância das pesquisas com crianças para se estabelecer outro paradigma de formação para os educadores, especialmente, naqueles textos que se ocupam da educação infantil.

Estas relações, por sua vez, são pensadas a partir das metodologias qualitativas de pesquisa, com destaque para a Etnografia e seus diferentes recursos. A expectativa e o objetivo é que, assim formuladas, as relações entre crianças e adultos possam ser caracterizadas por elos de confiança e igualdade. Para estas formulações, os discursos críticos,

na maioria das vezes, diferenciam as situações interativas segundo a presença ou ausência de poder do adulto em relação à criança. Conseqüências benéficas das relações baseadas na confiança e igualdade: maior poder de decisão para as crianças, reeducação do adulto para que se constitua como um adulto atípico e amigo das crianças, trocas em torno dos sentidos da infância.

Para a discussão destes argumentos críticos, elaboraremos na segunda parte a hipótese de que estes discursos funcionam segundo uma *representação jurídica de poder* (FOUCAULT, 1996, 1999), a qual tem alguns inconvenientes. O objetivo será verificar se a concepção jurídica do poder do adulto, em relação à criança, não seria um elemento que concorre para a naturalização dessa outra concepção de infância.

4.3 A “nova criança” e o “novo adulto”

O discurso crítico, na medida em que advoga em nome de outra condição para a infância, reserva ao adulto um trabalho de mudança de atitude; eminentemente, um trabalho de reeducação. Principal prescrição: não se fala mais de infância e criança, mas de infâncias, crianças e culturas infantis. O adulto-pesquisador deve ocupar-se em compreender as diferentes infâncias, pois a nova criança (a criança em si), em contraposição ao aluno disciplinado, tem direitos e deve ser interpretada.

Aqui, neste tópico, chamamos a atenção para as idéias de redescoberta, novidade, revelação, que comumente aparecem associadas à apresentação da “criança contemporânea”. As novas pesquisas são originais, dizem-nos, no sentido de que trazem noções até agora não relacionadas às crianças e às infâncias. Assim como em relação à idéia de oposição, a noção de novidade também parece fundamental para a legitimidade da qual dependem os discursos críticos. Resumidamente, tudo é novo: pesquisas, crianças, adultos, saberes. Evoluímos?

Argumentamos mais adiante que temos aí outro aspecto ao qual se liga o funcionamento dos discursos em análise. Mais uma vez, teremos que saber se isto não se traduz no risco de tomar a idéia da criança como “ator social”, sem que se pense sobre suas condições de possibilidade.

4.4 Outra rede discursiva e os saberes sobre a infância

Há uma reorganização da “velha” rede de saberes sobre a infância, cujos temas eram o desenvolvimento infantil e os processos de socialização pelo adulto. Fala-se em conhecer mais e diferentemente as infâncias, e para isto a Antropologia é a disciplina-elo da rede (vimos o quanto todos os textos recorrem à etnografia). O recurso principal é a crítica que fazem a si mesmas disciplinas como a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia, a Pedagogia. Esta crítica é, por sua vez, centrada na possibilidade de estabelecimento de outros modos de conhecimento: “pensar a infância por ela mesma”.

Esta revisão tem uma condição: ouvir as crianças; condição que é posteriormente tomada como o elemento da aliança discursiva entre estes saberes, ou seja, a escuta da “criança ator social” (figura de subjetividade) possibilita um trânsito diferente entre as disciplinas e seus pressupostos próprios. A emergência deste “objeto-sujeito criança” é imanente à reorganização dos “velhos” saberes e ao estabelecimento de uma aliança científica pela “nova criança”.

De acordo com a discursividade crítica, seria como se a criança moderna tivesse sua especificidade ditada pelos saberes psicológicos e médicos e, como se a criança contemporânea fosse revelada em sua especificidade por saberes críticos e sociais. Este raciocínio impede-nos de considerar, por exemplo, que uma reorganização desses campos disciplinares estaria atrelada às possibilidades de incorporação de um campo a outro. Isto nos sugere que a idéia de oposição (no caso, entre tipos de saberes acerca da infância), mais uma vez, não nos possibilita investigar as múltiplas formas pelas quais se efetivam as ligações entre domínios de saber.

Ponto privilegiado dos debates, a metodologia com crianças é o campo em que se deposita a concretização, no âmbito da pesquisa, de um modelo de participação das crianças, segundo a concepção da criança sujeito de direitos.

Como demarcamos anteriormente, o “estudo da infância por ela mesma” exige, segundo o discurso crítico, outro modo de construção do conhecimento pelas ciências humanas e sociais, ou seja, demanda o estabelecimento de uma rede discursiva em que o “sujeito pleno” é recolocado no centro das discussões. Explicam-nos: a concretização metodológica deste princípio é possível pelo privilégio das abordagens qualitativas, na medida em que propõem o trabalho com um objeto-sujeito, *status* durante muito tempo negado às crianças.

Importância e necessidade da nova rede: o modelo da relação pesquisado-pesquisador, tal como se propõe a Etnografia, deve ser estendido às relações entre adultos e crianças, sendo utilizado como princípio nos processos formativos.

Aqui encontramos outro ponto a investigar, em relação à naturalização desta nova concepção de criança. Falamos do risco de adotarmos o seguinte raciocínio: as crianças são assim (falantes, participativas), mas os saberes foram incompetentes em suas objetivações. Assim como as idéias da oposição e de evolução, a noção de erro impossibilita-nos constituir qualquer pergunta em direção às possibilidades históricas desta figura de subjetividade, para além dos argumentos destes próprios saberes.

4.5 A voz da criança

Os discursos críticos formulam um domínio específico para o qual se dirigem: o campo de expressão da criança, que ora é acessado por meio da fala, ora mediante os desenhos, gestos, comportamentos etc.

A “voz da criança” ou a constituição da criança como sujeito de expressão, de representação, da qual emanam os “novos” sentidos da infância, é uma voz festejada pelos pesquisadores. Diz-se: a criança sabe e pensa de uma forma diferente do adulto, e por isto pode interrogar o mundo deste e salvá-lo. Salvam-se as crianças do silêncio e elas nos salvam de quê? Talvez, da falta de infância.

O pressuposto “ouvir as crianças” é pensado como uma solução, em si mesmo. É o ponto a partir do qual se deve organizar o que pensamos e fazemos da infância. As crianças, como vimos, dizem que gostam da creche, que querem tempo para brincar, que trabalham em casa. Tudo serve para apoiar a crença da importância da infância para a criança.

Aqui reside, talvez, o ponto mais complexo desta rede discursiva, e que liga de certo modo os riscos anteriores. Desejar a participação da criança seria o caminho mais natural que se poderia seguir. O maior impedimento seria a crença, há tanto tempo instituída e da qual se ressentem as disciplinas citadas, de que a criança é imatura, incompleta e que precisa se desenvolver, o que marcou sua posição de mudez e afastamento da vida adulta.

Mais uma vez, seria preciso confrontar essas formulações com um risco maior, ou seja, a naturalização desta nova concepção, sem que percebamos os embates que se travam e que só nos aparecem na discursividade crítica por dicotomias.

Passemos, então, a discutir ponto por ponto tais considerações.

TABELA ILUSTRATIVA DO CAMPO DISCURSIVO EM ANÁLISE⁹⁵

EIXOS	ENUNCIADOS DA DISCURSIVIDADE CRÍTICA
As duas infâncias	<p style="text-align: center;">Infância moderna</p> <p>Receptáculo de papéis funcionais (p.21) Cisão entre vida adulta e a da criança (p.21) Seres incompletos, treinando para a vida adulta (p.22) Concepção de infância considerada como um simples objeto passivo de uma socialização orientada por instituições ou agentes sociais (p.25) Menores (p.26) Criança é tida como um ser futuro (p.28) Crianças são produtos inacabados, indivíduos a quem falta algo, que se enganam, que sempre erram, que não compreendem (p.26) 'Mudo' da história (p.32) Criança como um 'ainda-não' (p.36) Criança compreendida pela negação de sua humanidade (p.37)</p> <p style="text-align: center;">Infância contemporânea</p> <p>Seres sociais plenos, ganham legitimidade como sujeitos nos estudos que são feitos sobre elas (p.22) Criança atuante [...] que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja (p.22) A criança não sabe menos, sabe outra coisa (p.23). Criança como sujeito social ativo, atuante, produtor, mais do que receptor de cultura (p.23) Criança pequena (p.24, nota 14) Actores sociais de pleno direito (p.26) 'Pequeno sujeito' ou 'pequeno objeto' emergente (p.26) Seres atuais (p.33) Sujeitos de identidade e memória (p.42) Sujeitos plenos de direitos e não apenas alunos (p.47) Fonte fidedigna de informação sobre ela mesma (p. 48) Criança cidadã, sujeito criativo, indivíduo social, produtora da cultura e da história (p.50)</p>
Relações entre Adultos e crianças	<p>Pouco se sabe sobre as culturas infantis, porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças (p.26) Resistência em aceitar o testemunho infantil como fonte de pesquisa confiável e respeitável (p.26) As relações de poder entre o adulto e a criança, caracterizadas pela condição de subalternidade desta em relação àquele (p.27) Ao negarmos à criança o direito de se pronunciar enquanto sujeito, despotencializando-a de qualquer ação [...] (p.37) Não estamos conseguindo dialogar com crianças e jovens - até que ponto estamos escutando suas vozes, muitas vezes caladas? (p.41)</p>

⁹⁵ Os enunciados que aqui se encontram aparecem durante toda a primeira parte. As páginas referem-se às páginas deste texto. Optamos por priorizar o que é dito, e menos os autores que o dizem. Nos capítulos iniciais, alguns aparecem grifados para chamar a atenção do leitor quanto aos pontos em relação aos quais se encontram nossas questões de pesquisa.

	<p>Supremacia do adulto em relação às crianças (p.42) Imposição de práticas ritualistas inflexíveis (p.46) Explicar como as crianças realmente são, apelando a uma autoridade, é muito mais fácil do que descobrir (p.50)</p>
<p>A “nova criança” e o “novo adulto”</p>	<p>Começou-se a perceber na criança um sujeito social (p.21) O acesso da criança, no final de uma longa história de emancipação, ao estatuto de sujeito e à dignidade de pessoa (p.29) Adulto atípico, um amigo especial que terá condições de interpretar como a criança interpreta o mundo (p.46) [...] exigindo do adulto que ele se ponha ao nível da criança (p.49) São as crianças que detêm o saber (p.50) Aliar a função de criançaólogos, a criancistas, não só sendo especialistas em crianças, mas tornando-se (ou retomando) uma delas e defendendo seus direitos, suas vontades (p.51) Construção do sujeito-pesquisador, que para mergulhar no mundo do outro, deve sair em busca do seu próprio interior, de sua subjetividade (p.58)</p>
<p>Outra rede discursiva e os saberes sobre a infância</p>	<p>Precisamos nos fazer capazes de entender a criança e seu mundo, a partir do seu próprio ponto de vista (p.20) Modelo analítico que permite entendê-las por si mesmas (Antropologia) (p.20) Ouvir delas o que têm a dizer sobre o mundo (p.20) Novas descobertas sobre o mundo das crianças (p.20) Necessidade de se dar um passo adiante (evoluir), se se quiser abordar as crianças e suas práticas em si mesmas (p.22) Tratar as crianças em condições de igualdade e ouvi-las sobre o que fazem e pensam, sobre o mundo, sobre ser criança (p.24) Releitura sobre o lugar da infância na Sociologia (p.25) Métodos de recolha da voz da criança (p.26) Eixo de investigação o registro das ‘falas’ das crianças (p.27) Estamos construindo ‘faróis de análise’ que permitem observar, ouvir e interpretar as vozes da infância (p.27) Redescoberta e de um desvelamento de como a infância foi “desdenhada” e “ignorada” (p.27) Trabalhar para o conhecimento da infância como um grupo social em si (ciências sociais) (p.30) Fazer emergir a criança como um parceiro em sentido pleno na estrutura familiar (Sociologia da família) (p.29) Revelar a criança, e não simplesmente o aluno (Sociologia da Educação) (p.29) Redescobrir a variável que é a criança (Demografia) (p.29) Pesquisas originais (p.30) Ponto de encontro da evolução da Sociologia (p.30) Compreender aquilo que a criança faz de si e aquilo que se faz dela (p.31) Estudar o que elas são e não o que se tornam (p.32) Diálogo em que ela [a criança] nos mostra os espaços sociais e culturais de onde emergem sua voz e os seus desejos (p. 39) Produzir conhecimento que devolva ao homem sua condição de sujeito (p.39) Avançar neste fantástico e ainda misterioso mundo desconhecido (p.41) Desvendar a história de cada criança (p.43) Instrumentos metodológicos que exigem de nós um apelo à imaginação e à criatividade (p.51) Busca conjunta por formas adequadas de ouvir, olhar, sentir e principalmente interpretar as crianças (p.51) Conhecê-las mais profundamente, desvendar e conhecer seu mundo a partir de seus próprios olhares. (p.51)</p>

	<p>Conhecer mais e melhor a infância das crianças pequenas e bem pequenas (p.51) Consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil, cujo objeto é a própria criança (p.47)</p>
A voz da criança	<p>As crianças têm um modo diferente de falar a mesma coisa (p.23) [...] representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas (p.26) As próprias crianças são uma força na preservação da infância: não uma força política, certamente, mas uma espécie de força moral (p.34) A criança é potencializada como agente de instrução e transformação da sociedade em que está inserida (p.36) Ouvir as crianças e jovens seria uma necessidade da qual dependeria o enfrentamento dos sérios problemas da sociedade brasileira (p.41) Pensar a educação infantil pelos saberes próprios da infância permitirá a produção de conhecimentos que legitimem uma Pedagogia da Educação Infantil (p.51) Educar o olhar do adulto desavisado e insensível (p.53) Aprender as expressões das crianças no que diz respeito a algumas de suas representações sobre o mundo em que vivem e também como imaginavam a si mesmas e aos outros (p. 53) Os bebês que ainda não falam continuam excluídos das pesquisas, visto que é necessário inventar e misturar técnicas que possam ‘traduzir’ as outras linguagens das crianças (p.56) Sensibilizar a comunidade acadêmica [...] (p.56) Construímos novos referenciais teóricos a partir de um universo de informantes diferente do habitualmente encontrado pelas ciências sociais (p.56) Experiência pessoal e social em relação à tomada de decisões (p.56) Diminuir os conflitos entre crianças e adultos (p.56) Reverter as rotinas inflexíveis impostas pelos adultos (p.56) Informações surpreendentes (p.57) Crítica a alguns adultos (p. 57) Buscar a voz das crianças pequenas sobre sua vida vivida (p.60) Ver as crianças dentro de múltiplas variáveis, captar aspectos que aparecem com maior intensidade dentro de uma linguagem, mas que ficam obscurecidas em outra (p. 61)</p>

PARTE II
DISPOSITIVOS DA DISCURSIVIDADE CRÍTICA

5 DISCURSO, PODER E SUBJETIVAÇÃO

O discurso [...] não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos. (FOUCAULT, 1997, p. 61-63).

Seria interessante tentar ver como se dá, através da história, a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir do que a verdade se dá na história, mas de um sujeito que se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história. É na direção desta crítica radical do sujeito humano pela história que devemos nos dirigir. [...] a meu ver isso é que deve ser feito: a constituição histórica de um sujeito de conhecimento através de um discurso tomado como um conjunto de estratégias que fazem parte das práticas sociais. (FOUCAULT, 2003a, p.10).

Na segunda parte desta pesquisa, pretendemos caracterizar o tipo de exercício crítico em jogo nos discursos sobre a infância descritos anteriormente, considerando os enunciados em uso e seu efeito político. Imaginamos antes ser necessário, entretanto, mesmo que brevemente, discutir a escolha metodológica que empreendemos aqui. Na primeira parte deste ensaio, pudemos perceber que antecipamos alguns conceitos com os quais formulamos o problema desta pesquisa, a saber: podemos dizer que um dos efeitos políticos dos discursos que constituem outra concepção de infância é a naturalização da “nova criança” como uma verdade e uma evidência? Entendemos que isto era necessário em virtude de possibilitar uma idéia destes conceitos, mediante seu uso.

Tendo isto em conta, neste capítulo, retomamos algumas indicações metodológicas dadas por M. Foucault em relação ao trabalho com os discursos⁹⁶. Certamente, não há unidade a que possamos recorrer⁹⁷. Em várias passagens, entretanto, Foucault (1997, 1999, 2000,

⁹⁶ Segundo Fischer (1995, 2001, 2003), as bases teóricas e filosóficas da disciplina *Análise do Discurso* foram desenvolvidas por Michel Foucault – *seu inspirador principal* –, notadamente em *Arqueologia do Saber*. Embora não desconhecamos as várias vertentes que habitam hoje esta disciplina, optamos neste trabalho por seguir basicamente as orientações metodológicas encontradas na “obra” foucaultiana. Buscamos também, desta forma, as problematizações das práticas discursivas (em sua relação com as práticas não discursivas) que encontramos nos trabalhos da genealogia e da ética.

⁹⁷ Como esclarecemos em outro momento (ATEM, 2005, p.90), os domínios pesquisados por Foucault: “[...] são comumente denominados de Arqueologia, Genealogia e Ética. Lembramos, entretanto, dois aspectos fundamentais. O primeiro diz respeito ao fato de que os procedimentos metodológicos forjados em cada conjunto acima citado não formam uma unidade rígida. Possuem ao contrário um caráter processual, sendo melhor falar de trajetória arqueológica, genealógica ou ética (MACHADO, 1981). O outro aspecto diz respeito à relação e ao

2001) explicita a diferença entre a abordagem arqueogenealógica e análises como as da “história das idéias”, “dos comportamentos” e “das representações”. Para este distanciamento, quase sempre uma mesma atitude negativa: identificar os inconvenientes presentes nestes tipos de análises, ou seja, livrar-se de certas noções, distanciar-se de algumas certezas prévias. Os dois trechos a seguir se referem a momentos distintos das pesquisas de M. Foucault, e exemplificam sua atitude metodológica.

Na Arqueologia do saber:

[...] Gênese, continuidade e totalização: eis os grandes temas da história das idéias [...]. A descrição arqueológica é precisamente abandono da história das idéias, recusa sistemática de seus postulados e de seus procedimentos, tentativa de fazer uma história inteiramente diferente daquilo que os homens disseram. [...] A arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos; mas os próprios discursos, enquanto prática que obedecem a regras. Ela não trata o discurso como documento, como signo de outra coisa [...] ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de monumento. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca ‘outro discurso’ mais oculto. Recusa-se a ser ‘alegórica’. (FOUCAULT, 1997, p. 158-159).

Na História da sexualidade II

Esta série de pesquisas surge mais tarde do que eu previra e de uma forma inteiramente diferente. Eis por quê. Elas não deveriam ser uma história da ‘sexualidade’: as aspas têm sua importância. Meu propósito não era o de reconstruir uma história das condutas e das práticas sexuais de acordo com suas formas sucessivas, sua evolução e difusão. Também não era minha intenção analisar as idéias (científicas, religiosas ou filosóficas) através das quais foram representados estes comportamentos. Gostaria inicialmente de me deter na noção tão cotidiana e tão recente de ‘sexualidade’: tomar distanciamento em relação a ela, contornar sua evidência familiar, analisar o contexto teórico e prático ao qual ela é associada. (FOUCAULT, 2001, p.09).

Os discursos têm, para Foucault (1997), uma condição própria, a qual não exige a interpretação do que é dito, mas a especificação das condições de existência dos enunciados. Enunciados estes que, embora não sejam visíveis, não são ocultos, já que se referem ao que pode ser dito. O enunciado é o que pode ser dito em certas circunstâncias históricas específicas. São sempre acontecimentos discursivos únicos, diz Foucault (1997, p.31). A

entrecruzamento dos três domínios. Embora Foucault tenha feito reformulações metodológicas em função daquilo que lhe fazia problema, não é possível vermos esses diferentes domínios como independentes e

questão, por sua vez, é: “como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar”?

Os conceitos arqueológicos, tais como enunciado, discurso e prática discursiva permitiram a Foucault (1997) afastar-se definitivamente das análises que tomam os discursos como conjunto de signos: “não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam [...]” (FOUCAULT, 1997, p.56).

Dizer isso tem que implicação? Não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época, esclarece Foucault. “Superfícies de aparecimento” (FOUCAULT, 1997, p.47) e não descobertas.

[...] o objeto não espera nos limbos a ordem que vai liberá-lo e permitir-lhe que se encarne em uma visível e loquaz objetividade; ele não preexiste a si mesmo, retido por um obstáculo aos primeiros contornos da luz, mas existe sob as condições positivas de um feixe complexo de relações. (FOUCAULT, 1997, p.51).

Uma prática discursiva não tem, por sua vez, uma origem que pudesse fazer referência a um sujeito da consciência. As regras que regulam a possibilidade dos discursos e daquilo de que se fala são anônimas e históricas.

Não podemos confundi-la [prática discursiva] com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma idéia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a ‘competência de um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais; é um conjunto de regras anônimas e históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 1997, p.136).

A idéia de que os sujeitos são efeitos dos discursos é uma afirmação central nos trabalhos históricos de M. Foucault. Na arqueologia, o discurso é o lugar de dispersão do sujeito do conhecimento, já que este é constituído pelas diferentes posições que ocupa em relação aos objetos dos quais fala. “A função fundadora do sujeito”, ou ainda, “a soberania do sujeito” (1997, p.14) são, para o autor, temas recorrentes na análise dos discursos, os quais é preciso suspender. “Renunciaremos, pois, a ver no discurso um fenômeno de expressão [...]

nele buscaremos antes um campo de regularidade para diversas posições de subjetividade.” (1997, p.61).

Algumas pistas já foram identificadas e, podemos dizer, M. Foucault estabelece pelos discursos um interesse que vai da sua regularidade a sua funcionalidade, duas características que apontam para a “exterioridade” dos discursos (2000, p.53). Deste modo, os discursos são práticas e, como tais, se inscrevem em lutas. Segundo Foucault (1997, p.139), o discurso é “objeto de luta, de uma luta política”, podendo se descrever as relações entre poder e discurso em cada domínio discursivo. Vejamos como o explica o próprio Foucault (2003b, p.253):

O tipo de análise que pratico não trata do problema do sujeito falante, mas examina as diferentes maneiras pelas quais o discurso desempenha um papel no interior de um sistema estratégico em que o poder está implicado, e para o qual o poder funciona. Portanto, o poder não é nem fonte nem origem do discurso O poder é alguma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento de um dispositivo estratégico de relações de poder.

Outro aspecto nos parece fundamental: a relação entre as práticas discursivas e as não discursivas. Foucault (1997) não concebe esta relação em termos causais ou simbólicos. No primeiro caso, determinação política e econômica da consciência e interesses dos homens. No segundo caso, uma relação de espelhamento, uma simbolização mútua. Vejamos o exemplo dado por Foucault com relação à Medicina clássica no final do século XVIII, em que esclarece como entende as relações entre prática discursiva e não discursivas.

Se a arqueologia aproxima o discurso médico de um certo número de práticas é para descobrir relações muito menos ‘imediatas’ que a expressão, mas muito mais diretas que as de uma causalidade substituída pela consciência dos sujeitos falantes. Ela quer mostrar não como a prática política determinou o sentido e a forma do discurso, mas como e por que ela faz parte de suas condições de emergência e de funcionamento. (FOUCAULT, 1997, p.187).

Na genealogia, o interesse pelos discursos é formulado por meio do objetivo de pesquisar os efeitos políticos destes em sua relação com a produção de verdades.

Nossas questões em relação aos discursos críticos sobre a infância apóiam-se na análise das relações poder-saber, ou seja, estão também visivelmente ligadas às prescrições metodológicas foucaultianas, tais como estas aparecem na genealogia⁹⁸.

⁹⁸ Seguimos, ao longo da pesquisa, grande parte das indicações presentes no curso *Os anormais* (2002), no primeiro volume de *História da sexualidade: a vontade de saber* (1999) e nos volumes IV e V da coleção *Ditos e*

Podemos dizer que, na genealogia, Foucault dirige seu interesse às práticas discursivas, orientado por questões específicas que demarcam o modo como concebe os discursos em suas relações com o poder: que tecnologia de poder utiliza certo tipo de discurso e o faz funcionar? O que acontece neste ou naquele discurso? Que objetos faz surgir? Que função tem tal ou qual conjunto de noções? Quais os efeitos de poder/efeitos de verdade produzidos pelo discurso na realidade?

Assim como na arqueologia, não toma os discursos por uma via interpretativa, não procura sentidos atrás do discurso, não o faz de signo de alguma coisa. A verdade é uma produção do poder, ou seja, é o que permite o poder funcionar mediante determinados discursos, como, por exemplo, os discursos científicos. Poder que produz saber, o qual por sua vez, majora os efeitos deste poder pela produção de uma verdade. É preciso saber por que processos certos enunciados são considerados verdadeiros, que “regime de verdade” (FOUCAULT, 1996b) funciona como condição para que certas enunciações sejam aceitas.

Para Foucault (1996b), a sociedade ocidental forjou historicamente lugares de onde se proferem verdades e, portanto, não são todos aqueles que podem ocupar esses espaços. A história política da verdade é contada por Foucault (1996b) mediante as práticas de saber-poder e das práticas de si.

Na Modernidade, a ligação destes eixos (ser-saber, ser-poder e ser-si) acontece de modo que a subjetivação (o campo da ética), ou seja, o tipo de relação que os sujeitos têm consigo mesmos é fortemente determinada pelas práticas de saber-poder, como práticas de gestão da vida ou práticas biopolíticas de governo (MENEZES, 2002; PINHEIRO, 2002). É desta forma que os “discursos de si” (FOUCAULT, 1988, 1994) vão funcionar dentro das tecnologias de subjetivação modernas, a partir das quais fomos produzidos simultaneamente como objetos e sujeitos.

Se o sujeito do enunciado não é um sujeito individual, mas uma posição que se ocupa em relação aos objetos de que fala, perguntamos: de que tipo é o sujeito que festeja e argumenta em favor de darmos voz às crianças? Pelo que vimos, suspeitamos da constituição de um sujeito que emancipa e liberta, disposto a ouvir a manifestação de uma “infância verdadeira”. Por outro lado, se o que a criança diz não é expressão de uma individualidade, e sim determinado pela posição a que é chamada a ocupar no discurso, que posição ocupa de acordo com o discurso crítico: sujeito que se “confessa”? Podemos dizer que a “criança que

fala” como uma posição no discurso compreende certo *status* e ocupa certo lugar, para que seja subjetivada como “criança-atuante”.

Este modo de entender os discursos nos leva a interrogar qual é a possibilidade de emergência do diferente no discurso infantil. Estão as crianças a se reinventarem ou aprimoram-se cada vez mais em nomear-se de acordo com velhas categorias? Que tipo de enunciado é esse, “dar voz à criança”? Que outras posições subjetivas abre? Que outras modalidades enunciativas, a partir dele se organizam?

Do mesmo modo, e com base nas considerações metodológicas propriamente genealógicas, argumentamos que os discursos científicos, objeto de nossa análise, são parte de uma tecnologia de poder que produzem “sujeitos-criança” de uma forma que julgamos característica do nosso tempo, ou seja, produzem a criança como um sujeito de opinião, de representação, que fala sobre seus desejos e experiências.

Analisamos, pois, os discursos críticos não como princípio de explicação para as transformações na subjetividade infantil, mas como parte de uma tecnologia de poder que dá a ver a composição destas transformações e as estratégias que elas exigem.

Lembramos que nosso objetivo geral, neste capítulo, é suspender os argumentos críticos, na medida em que são tidos como certezas sobre a criança e a infância no cenário contemporâneo. Para tal, passemos a examinar mais detalhadamente os dispositivos em funcionamento na discursividade crítica, levando em conta os tipos de enunciados em que se apóia, com os quais pode se exercer e os efeitos políticos que produz.

Como vimos, os enunciados fazem referência às noções de emancipação e liberação da criança, idéias estas associadas a relações de igualdade entre crianças e adultos, e a noções que permitam a participação da criança. Parece-nos é que esta forma de dizer a infância consegue ter grande alcance atualmente (este alcance não tem relação, como supõe o discurso crítico, com a legitimação e concretização desta idéia de criança nas práticas sociais, mas com o ato de tornar possível que se enuncie diferente e tão naturalmente outras certezas para a infância), sem que percebamos exatamente o porquê.

6 PROBLEMATIZAÇÃO

Nosso objetivo, neste capítulo, não é negar os elementos expostos na argumentação crítica em torno da infância, mas tentar problematizá-los segundo a *arqueogenealogia* foucaultiana. O movimento de uma crítica baseada na filosofia foucaultiana tem relação estreita com o trabalho de identificar o que pode reservar ao pensamento uma atitude monótona. Não pretendemos, então, descartar completamente, como num jogo do tipo tudo ou nada, o que vimos problematizado pelos discursos em foco. Ao contrário, esta atitude metodológica que assumimos na pesquisa, e que só ficou mais visível no decorrer do trabalho, caracteriza-se por suspendermos algumas certezas prévias que se instalam quando tomamos a infância como campo de problematização. (FOUCAULT, 2003c).

Nos primeiros capítulos deste trabalho, identificamos quais os pontos em torno dos quais se organizam os discursos críticos. Uma vez esclarecidos alguns conceitos foucaultianos importantes (dos quais vimos fazendo uso aos poucos), nomeamos e elaboramos, neste capítulo, os dispositivos da discursividade crítica, mediante os quais pretendemos dar a ver seu funcionamento. O recurso que utilizamos foi a aproximação dos discursos analisados às questões suscitadas pela *analítica do poder*, assim como a concebeu M. Foucault (1996a, 1999, 2002, 2004). Deste modo, será possível trabalhar com a hipótese de que os discursos críticos são engrenagens importantes de tecnologias de poder que produzem a criança como sujeito social falante e atuante.

Seguimos o raciocínio arqueogenealógico de que se os discursos críticos funcionam e têm certo efeito de verdade (como vimos pelo uso generalizado do enunciado *dar voz à criança*) isto ocorre, em parte, porque utilizam certas idéias e noções, e não outras, ou seja, os discursos críticos em seus enunciados representam uma forma de dizer a infância, que tem seus alcances específicos na contemporaneidade.

Suspeitamos que os discursos críticos, justamente porque se apóiam em algumas idéias, têm como efeito político a naturalização da nova concepção de infância. Como, no entanto, levantar tal suspeita em relação a um discurso que tem suas condições de possibilidade numa desnaturalização da idéia de infância universal, na constatação da infância como construção social? Talvez os discursos críticos estejam numa linha tênue entre a invenção de modos de objetivação da infância e a produção de uma concepção tranqüilizadora da infância, da qual

não se teria o que pensar⁹⁹. Perguntamos: esta naturalização da “criança com voz”, como figura da subjetividade infantil, envolveria a formulação de um discurso de natureza ou de um discurso de identidade?

Dado o primeiro passo para pormenorizarmos tal discussão, ou seja, identificados os principais argumentos do discurso crítico acerca da infância (parte I), pretendemos, neste momento, caracterizar o tipo de exercício crítico em jogo, estabelecendo que dispositivos concorreriam para esta naturalização.

A noção de dispositivo é um dos importantes conceitos operadores de M. Foucault, para o qual o autor dá a seguinte definição:

[...] conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas. Em suma o dito e não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. (FOUCAULT, 1996c, p. 244).

Fazemos um uso particular do termo, levando em conta a definição dada por Foucault, como se o particularizássemos em uma de suas direções. Tentamos enfatizar, dentro da heterogeneidade¹⁰⁰ própria ao dispositivo, o que poderia ser da ordem do discurso e que o mostrasse em seus mecanismos produtivos de objetos e sujeitos. Por outro lado, o discurso crítico, em sua regularidade, seria um dos elementos do ‘dispositivo de infantilidade’¹⁰¹ (CORAZZA, 2000, p. 31), tal como se apresentaria hoje, ou seja, faria parte, como diz a autora, de “um dispositivo que, disseminado por toda a sociedade e em nichos institucionais, talvez ainda resista e persista na fabricação de uma infância sem fim”.

Resumidamente, dois sentidos. O primeiro tem relação com o funcionamento dos discursos, seus mecanismos; e o segundo com a idéia de uma máquina maior da qual o discurso crítico é uma peça.

⁹⁹ Desenvolvemos estas idéias no quarto capítulo a partir da atitude foucaultiana de pensar diferentemente e da crítica deleuziana a uma imagem dogmática do pensamento.

¹⁰⁰ Na compreensão singular de Deleuze (1996, p.83), o dispositivo é “um conjunto multilinear composto por linhas de natureza diferente. [...] os objetos visíveis, os enunciados formuláveis, as forças em exercício, os sujeitos numa determinada posição, são como vetores ou tensores. Por isso, as três grandes instâncias que Foucault vai sucessivamente distinguir, saber, poder e subjetividade, não possuem contornos definidos de uma vez por todas; são antes cadeias de variáveis que se destacam umas das outras”.

¹⁰¹ Segundo uma leitura foucaultiana, e particularmente em referência ao conceito de biopoder, Corazza (2000, p. 21) esclarece: “apenas um poder capaz de causar ou devolver à morte poderia ter engendrado, como um de seus dispositivos, esse de infantilidade: por meio de procedimentos de poder disciplinares; por fazer a anátomo-política do corpo infantil; e através de intervenções e controles reguladores sobre a população, por realizar a biopolítica de uma população agora dividida em infantil e adulta”.

Trata-se, pois, não de uma análise das representações ou concepções presentes nestes discursos (de modo a montar o pensamento contemporâneo sobre a infância), mas sim do funcionamento estratégico destes discursos dentro de uma tecnologia de poder, ou seja, definir como o poder se exerce pelo/no discurso, fazendo funcionar certos enunciados (tomados como verdade) sobre a infância.

Entendemos que, para dar visibilidade ao tipo de tensão encontrado nos discursos de crítica à infância moderna, é preciso afastar alguns pressupostos que estão na base dos dispositivos aos quais nos referimos. Em outras palavras, o funcionamento da discursividade crítica depende de algumas operações que veremos a seguir.

6.1 História interna da verdade: o objeto revelado¹⁰²

[...] há duas histórias da verdade. A primeira é uma espécie de história interna da verdade, a história de uma verdade que se corrige a partir de seus próprios princípios de regulação: é a história de uma verdade tal como se faz na ou partir da história das ciências. Por outro lado, parece-me que existem, na sociedade, ou pelo menos, em nossas sociedades, vários outros lugares onde a verdade se forma, onde um certo número de regras de jogo são definidas – regras de jogo a partir das quais vemos nascer certas formas de subjetividade, certos domínios de objeto, certos tipos de saber – e por conseguinte podemos, a partir daí, fazer uma história externa, exterior, da verdade. (FOUCAULT, 2003a, p.11).

A questão que enfatizamos neste tópico tem relação com estes dois tipos de história da verdade dos quais fala Foucault no trecho acima. Na orientação metodológica da genealogia, encontramos ferramentas para pensar diferentemente a produção dos sujeitos do conhecimento, dos objetos e da verdade.

Segundo Veyne (1998, p.280), “as tramas que ela [história-genealogia à Foucault] narra são a história das práticas em que os homens enxergam verdade e das lutas em torno dessas verdades”. Ou, como assinala o próprio Foucault (1996b, p.7): “ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos”.

¹⁰² Para esta discussão, seguimos a argumentação da genealogia em relação ao estatuto dos objetos e à definição do conhecimento como invenção, segundo a qual não há relação de garantia entre sujeito e objeto do conhecimento. Consideramos também o *efeito-Foucault* (modo como se referem alguns autores acerca das operações metodológicas construídas pelo filósofo M. Foucault) nas ciências humanas e sociais.

Com base nestas pistas, voltamos nossa perspectiva para o tipo de formulação que encontramos nos discursos críticos. São duas as relações a serem problematizadas: primeiro, a relação entre um sujeito do conhecimento (pesquisador-etnógrafo-adulto) e o objeto-sujeito infância (“criança ator social”); e, segundo, a relação entre a criança como sujeito de conhecimento e o objeto a conhecer, no caso, o mundo (mundo da infância e o mundo adulto) e a si mesma.

Sobre a primeira relação, o discurso crítico nos leva a crer na proximidade entre sujeito e objeto, nas novas metodologias de pesquisa com crianças. O conhecimento é possível pela relação de confiança a ser estabelecida entre adulto e criança, pela relação respeitosa e harmônica entre sujeito e objeto. Se não se fala mais em neutralidade, a relação sujeito-objeto, entretanto, ganha outra suposta “tranqüilidade” (mesmo que o pesquisador precise se contentar com o fato de que nunca saberá tudo sobre a infância): a de que a infância é um objeto dado ao pensamento, que se apresenta ao sujeito do conhecimento como um enigma a decifrar¹⁰³. Contrariando esta perspectiva, na concepção nietzschiana, o conhecimento é invenção, não havendo entre sujeito e objeto a conhecer nenhuma afinidade natural, nenhuma atratividade espontânea.

Temos, então, uma natureza humana, um mundo, e algo entre os dois que se chama conhecimento, não havendo entre eles nenhuma afinidade, semelhança ou mesmo elo de natureza. [...] só pode haver uma relação de violência, de dominação, de poder e de força, de violação. O conhecimento só pode ser uma violação das coisas a conhecer e não percepção, reconhecimento, identificação delas ou com elas. (FOUCAULT, 2003a, p.18).

No segundo caso, a criança como sujeito de conhecimento parece constituir também com os objetos a conhecer (o mundo da infância, o mundo adulto e a si mesma) uma relação que é da ordem da revelação. A criança como sujeito do conhecimento poderia ver coisas que os adultos não vêem, dizem os discursos críticos. O objeto-sujeito infância não tem como ser descoberto totalmente sem que a segunda relação, complementar à primeira, se forme.

¹⁰³ Em *Prost e os Signos*, Deleuze (2003) define o signo como a condição para o pensamento. Esta noção é bastante diferente da lógica que se estabelece quando relacionamos o pensamento à descoberta (enigma). A infância, nos discursos críticos, parece assumir a condição de um enigma que, justamente por não ser tão fácil de desvelar, resultaria sempre em mais e mais possibilidade de conhecimento. Vejamos o que diz Deleuze (2003, p.91) acerca do signo. “O que nos força a pensar é o signo. O signo é o objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. O ato de pensamento não decorre de uma simples possibilidade natural; é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. Ora esta gênese implica alguma coisa que violenta o pensamento, que o tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas”.

O que o discurso crítico parece descrever é o resultado de dupla objetivação: criança e adultos como sujeitos de conhecimento. As “novas” disciplinas, com as “novas” metodologias de pesquisa, dizem-nos: demorou para que reconhecêssemos estes sujeitos, principalmente os infantis, apesar de sua evidência. Desta forma, constituem-se com o objetivo de

[...] construir o objeto criança com base no que deveria ser uma banalidade: as crianças são atores sociais, participam das trocas, das interações, dos processos de ajustamento constantes que animam, perpetuam e transformam a sociedade. As crianças têm uma vida cotidiana, cuja análise não se reduz a das instituições. (SIROTA, 2001, p.10).

Em que práticas, porém, foi possível objetivar adultos e crianças diferentemente? A “criança ator social” é uma evidência, a qual as ciências sociais e humanas se dobraram tardiamente?

Paul Veyne (1998, p.243), ao descrever o “método” genealógico, postula o argumento de que a contribuição foucaultiana se fez pela possibilidade de nos voltarmos à pesquisa histórica das práticas, ou seja, “desviar os olhos dos objetos naturais para perceber uma certa prática, muito bem datada, que os objetivou sob um aspecto datado como ela” (sic). Tomando esta direção, parece-nos que, embora as práticas que objetivaram/objetivam a criança como imatura e dependente venham sendo descritas, pouco ou nada se tem explorado da conjuntura histórica constituidora de outra prática de objetivação (a da “criança ator social”, por exemplo). A consequência é o tratamento da nova concepção de criança como algo natural, decorrente de uma evolução, de um avanço nas disciplinas que falam da infância (basta lembrarmos dos enunciados usados para descrever o que caracteriza a rede discursiva que toma a criança como sujeito social: novas descobertas, evolução, pesquisas originais, avançar, desvendar¹⁰⁴).

É possível pensar, com Veyne (1998) e Foucault (1996a), que a “criança com voz”, mal foi formulada como objeto de saber, já se tornou um objeto natural pelo qual procuramos explicar a própria infância?

Sem aprofundarmos as críticas feitas a um tipo de marxismo pela genealogia, vejamos o que nos sugere Veyne (1998, p.279), a partir do que aconteceu com o “objeto relação de produção”.

Os marxistas têm a mesma crença no objeto (e a mesma crença na consciência: a ideologia age sobre o real passando pela consciência dos

¹⁰⁴ Ver tabela, fim do quarto capítulo da primeira parte, página 68-70.

agentes). A explicação parte de um objeto dado, a relação de produção, para os outros objetos. [...] Não somente as teleologias espontâneas conservam-se assim, em seu lugar, mas ainda o objeto a ser explicado é tomado como explicação, e essa explicação passa de um objeto ao outro.

Lembramos que esta discussão se relaciona à definição do que são estes discursos críticos desde que se pode pensar a infância como uma construção social. A história, ao mesmo tempo em que é sua condição de possibilidade, é também instrumento pelo qual esses discursos constroem a infância da qual falam.

O que estamos dizendo, em outras palavras, é que o discurso crítico formulou uma maneira de contar como se fez a “passagem”¹⁰⁵ de uma infância moderna para uma infância contemporânea, a partir de si mesmo, da capacidade dos novos métodos de revelar o “verdadeiro objeto infância”¹⁰⁶.

A linha de raciocínio combatida é a seguinte: a história da emergência¹⁰⁷ do novo objeto infância ou do surgimento da concepção da criança ator social (como um exemplo do que definimos como “criança com voz”), contada pelo discurso crítico, é a história simultânea da segunda descoberta da infância e do progresso das disciplinas sociais e humanas em relação às abordagens ditas tradicionais¹⁰⁸.

Segundo o discurso crítico, a nova concepção de criança está ligada à revisão das disciplinas como a Sociologia, a Antropologia, a Pedagogia da infância, a Psicologia, a História, ou expresso de outro modo, rever o *status* da infância tornou-se para estes saberes disciplinares uma necessidade. Esta necessidade é descrita em termos de uma evolução conceitual e do alcance de uma representação da infância “mais coerente” com suas condições “reais”. Esta idéia toma a transformação como um estágio que mais cedo ou mais tarde se alcançaria, reforçando o caráter de obviedade da constituição da infância contemporânea.

Seria exagero afirmar, como assim o fez Foucault (1996b, p.3) em relação às transformações históricas em ciências como a Psiquiatria e a Medicina, que “a grande imagem

¹⁰⁵ Foucault (1996d, 2002) vê no uso do termo passagem o inconveniente de que seja tomado no sentido de substituição. Segundo a genealogia, as mudanças históricas têm relação com remanejamentos, com processos mistos e não puros. Nestes últimos é que geralmente se admite o raciocínio em que um modelo é abandonado totalmente em função de outro.

¹⁰⁶ É interessante de que maneira Paul Veyne (1998), ao contrário, fala da obstinação da história genealógica em constatar os falsos objetos, mas não para encontrar qual seria o verdadeiro.

¹⁰⁷ O termo emergência não traz aqui a mesma radicalidade do sentido proposto por Foucault (1996e) no texto *Nietzsche, a genealogia e a história*. “Entestehung designa de preferência a emergência, o ponto de surgimento. É o princípio e a lei singular de um aparecimento. Do mesmo modo que se tenta muito freqüentemente procurar a proveniência em uma continuidade sem interrupção, também seria errado dar conta da emergência pelo termo final. Como se o olho tivesse aparecido, desde o fundo dos tempos, para a contemplação, como se o castigo tivesse sempre sido destinado a dar o exemplo. [...] a emergência se produz em um determinado estado de forças”. (FOUCAULT, 1996e, p.23).

biológica de uma maturação da ciência ainda alimenta muitas análises históricas?”. A relação entre conhecimento e infância não nos parece, assim, constituída nos discursos críticos, fora das idéias de descoberta e revelação, idéias estas tão caras ao discurso científico. O que pode ser uma ruptura é tematizado como evolução, e o que pode ser uma continuidade desaparece sob a idéia de uma descoberta, do absolutamente novo. Nos dois casos, uma *imagem tranqüila* das transformações no campo do saber.

Do ponto de vista foucaultiano,

O que está em questão é o que rege os enunciados e a forma como estes se regem entre si para constituir um conjunto de proposições aceitáveis cientificamente, conseqüentemente, susceptíveis de serem verificadas ou informadas por procedimentos científicos. [...] problema de regime, de política do enunciado científico. Neste nível não se trata de saber qual o poder que age do exterior sobre a ciência, mas que efeitos de poder circulam entre os enunciados científicos; qual é seu regime interior de poder; como e porque em certos momentos ele se modifica de forma global. (FOUCAULT, 1996b, p.4).

Esta história da infância e de seus saberes, contada pelo discurso crítico, é um tipo de discurso que procura buscar suas superações internamente. Está em jogo um tipo de narrativa histórica pela qual estes saberes contam sua trajetória conceitual.

Embora considerem a relação dos discursos modernos com a produção de uma certa imagem para a criança, esta relação parece traduzida em termos de um erro. A ciência pede desculpas à infância? Este tipo de interrogação lembra-nos em parte o modelo ideológico de interpretação da relação entre ciência e realidade: dificuldade de retirar a nuvem que encobre o objeto e assim apreendê-lo em sua totalidade, em sua mais verdade. Diz Foucault (1996b, p.7): “a noção de ideologia [...] está sempre em oposição a alguma coisa que seria a verdade” [...].

Como foi possível, porém, objetivar a infância como sujeito social? As condições de produção dos discursos que dela falam não são imanentes às práticas que a tomaram diferentemente? Este mecanismo não tem se colocado estranhamente como uma forma de reaver uma figura de subjetividade fundante, em vez de radicalizar a proposta histórica de estudo das práticas, sejam elas discursivas ou não discursivas?

O tipo de ruptura provocado por Foucault no campo da história (RAGO, 1995, 2002) não é da ordem de um aperfeiçoamento ou ajuste em velhas concepções históricas. A questão foucaultiana aos saberes (inclusive à História) sempre foi como e por que não podemos

¹⁰⁸ Conferir capítulo 2 e 3 da parte I desta pesquisa.

abdicar de algumas noções tão facilmente. Desta forma, nos intriga de que maneira o discurso crítico, tal como funciona hoje, afasta suas próprias condições de possibilidade, colocando-se como um saber inovador, capaz de resolver os obstáculos dos saberes tradicionais. Para que um enunciado como “dar voz à criança” tome a ordem discursiva e possa ser utilizado em uma vasta rede de discursos, não só científicos, que tipo de operação é necessária? A predominância, durante tanto tempo, de uma psicologia maturacionista como referencial para o estudo da infância não é uma questão que se possa entender apenas de um ponto de vista interno à própria Psicologia. Se não se pôde abandonar tão facilmente esta concepção é porque algo a produziu como um discurso verdadeiro, obstruindo suas condições de possibilidade.

Por que a nova rede discursiva traduz suas operações em termos de “revelação”, “ampliação do conhecimento”, “evolução”? No momento em que se escreve a história dos saberes segundo pólos de maior e menor conhecimento, a infância moderna e a infância contemporânea caem numa obviedade, difícil de questionar. É óbvio que temos que criticar a concepção moderna e é óbvio que temos que pensar a infância de outro modo.

Os discursos críticos nos sugerem uma abordagem do “real”, por exemplo, quando anunciam o objetivo de “conhecer realmente o que é a infância”, ou a tentativa de escolha de um “método mais adequado”. Ao mesmo tempo em que formulam uma crítica aos modos de objetivação da ciência moderna, parecem tender à construção do objeto infância como uma realidade em si, mesmo que histórica e cultural (como se estes termos passassem à condição de adjetivos apenas). Tudo se passa como se a ciência moderna não tenha logrado êxito em descobrir esse objeto e desvelar em sua realidade mesma. Em outras palavras, teríamos a busca por outra objetivação melhor, que possibilitasse um ajuste à realidade do objeto.

Os argumentos críticos afastam a possibilidade de se pensar: como os discursos críticos assumem hoje um lugar de verdade em relação à infância? Como tematizar tal questão se o que vemos sendo produzido como verdade nos é mostrado como algo tão bom para a criança (ver tópico “as duas infâncias” na tabela p. 66) e para a sociedade? Ao que tudo indica, a condição de “discursos verdadeiros” sobre a infância atual passa, ao mesmo tempo, pela abdicção do estatuto de discursos que se ocupam de uma infância universal e atemporal.

Segundo Foucault (1996b), o papel do intelectual se transformou radicalmente desde a Segunda Guerra Mundial, momento em que acontecem as condições para o surgimento do que denominou intelectual ‘específico’, em contraposição ao intelectual ‘universal’.

Um novo modo de ‘ligação entre teoria e prática’ foi estabelecido. Os intelectuais se habituaram a trabalhar não no ‘universal’, no ‘exemplar’, no ‘justo-e-verdadeiro-para-todos’, mas em setores determinados, em pontos precisos em que os situavam, seja suas condições de trabalho, seja suas condições de vida. (FOUCAULT, 1996b, p.9).

O intelectual ocupa, para Foucault (1996b, p.12), uma posição específica, lugar este ligado às funções gerais do dispositivo de verdade, a uma política geral da verdade, ou seja:

Os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Em relação aos discursos críticos e ao regime de verdade do qual fazem parte, podemos interrogar: será certo dizer que os discursos críticos, na medida em que questionam a concepção da criança como imatura e dependente, fazem problema às condições de produção da verdade (regime político, econômico, institucional) sobre a infância moderna? Propõem outra política de verdade? Qual o tipo de regulação e funcionamento dos enunciados relacionados à nova concepção de infância? Que efeitos de poder induzem e que a reforçam? Formação de novos peritos? Como se transmite a verdade?

É preciso dizer que a mudança numa política de verdade não sucede meramente pela substituição de uma verdade por outra, e sim pelos efeitos de poder que são desfeitos, de modo que não se possa mais dizer e fazer determinada coisa com tanta naturalidade. Quem fala sobre a infância produtora de cultura? São os mesmo peritos? Ou melhor, são ainda peritos? As práticas de poder que investem a “criança ator social” têm que extensão, fazem aparecer que crianças? Que práticas, por sua vez, dependem desta concepção para se efetivarem?

Nestes termos, podemos problematizar o lugar do novo pesquisador da infância, na medida em que há “um combate ‘pela verdade’, ou ao menos, ‘em torno da verdade’, [...] que não se trata de um combate ‘em favor’ da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha”. (FOUCAULT, 1996b, p.13).

Entendemos que estas formulações afastarão qualquer pretensão de desligar os discursos críticos de sistemas de poder, nos quais outras condições de produção da infância têm sido estabelecidas. O discurso pertence a um sistema de poder, do qual é apenas um dos componentes, ligados a outros componentes. (FOUCAULT, 2003b, p.254)

Só pode haver certos tipos de sujeitos do conhecimento, certas ordens de verdade, certos domínios de saber a partir das condições políticas que são o solo em que se formam o sujeito, os domínios de saber e as relações com a verdade. (FOUCAULT, 2003a, p.27).

Destas precauções foucaultianas, concluímos: não interrogar os discursos sobre a infância moderna pela perspectiva do erro (rebatimento teórico), do desconhecimento. Isto seria só pensar de forma negativa, obstáculo a suspender, disfuncionamento a corrigir. A questão deve ser formulada em termos positivos: para que eles (discursos) servem, que funcionamento garantem e a quais estratégias se integram? (FOUCAULT, 2003d, p.242).

Em suma, a discursividade crítica, ao tratar a concepção de infância somente como efeito de uma reorganização conceitual das disciplinas sociais e humanas, isenta-se de pensar suas relações com uma vontade de saber, de pensar o que lhe deu possibilidade, ou seja, em que prática discursiva se forjou a necessidade das formulações e “descobertas” da rede discursiva “criança com voz”.

6.2 História contínua: a evolução das representações sociais sobre a infância

[...] a idéia de criança apresenta um percurso de três etapas. A primeira que se passa durante a idade média e o início da idade moderna, foi chamada de infância ou ‘criança-adulto’ [...] A segunda etapa ocorre após a chegada da fase avançada da idade moderna, com a revolução industrial e paralelamente ao surgimento da família moderna. Esta etapa é chamada de infância institucionalizada, surgindo a identidade de ‘criança-filho-aluno(a)’. [...] a criança se tornava rapidamente vassala e prisioneira, não tendo direito à infância, mas na civilização industrial a criança sofre uma quarentena ‘dourada’ que alivia levemente a detenção imposta, pois mesmo podendo viver sua infância em termos biológicos, psicológicos e lúdicos, sofre a segregação, o isolamento, a privatização e a institucionalização. A terceira etapa, a da criança ‘sujeito social’ ou infância reencontrada, acha-se em processo em nossos dias e só será possível quando a escola e a família conseguirem desinstitucionalizar, abrindo-se ao social. [...] este último salto na educação da criança, que a legitima como sujeito social, precisa garantir experiências educativas que propiciem a incorporação-participação em seu território de vida [...] (SILVEIRA¹⁰⁹, 2001, p. 4-5).

¹⁰⁹ Cf. SILVEIRA, D. de B. *A Educação Infantil no município de Ivinhema - MS: algumas considerações sobre a prática pedagógica vigente*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGEDU da Universidade de São Carlos - UFSCar, São Paulo, 2001.

Do modo como o discurso crítico nos apresenta a infância contemporânea, é como se nos impelisse a perguntar: E depois da “infância que fala”, há uma infância melhor? Somos levada a dispor em seqüência as diferentes concepções de infância: “adulto em miniatura”, “criança imatura” e, por último, a “criança ator social”. As diferentes imagens de infância são dispostas lado a lado, como figuras opostas, sugerindo que o segundo elemento do par representa a superação do primeiro. Vejamos o raciocínio em questão: a falta de particularidade infantil existente na Idade Média (adulto em miniatura) pôde ser revista quando se conferiu à criança moderna um outro lugar social entre os adultos. Este lugar que lhe foi reservado, entretanto, parece não ter correspondido exatamente ao que pode ser a infância, distorção que só viria a ser resolvida pela concepção da criança como sujeito atuante.

Segundo o discurso crítico, as mudanças históricas na idéia infância são interpretadas segundo a produção de sentidos diferentes para o que é ser criança ao longo dos tempos. Duas coisas parecem importantes de serem discutidas neste argumento. A primeira, que a criança é um referente a partir da qual se farão diferentes idéias e concepções (infância). Lembremos a frase da antropóloga: crianças existem em toda parte. A segunda diz respeito à idéia de que a infância é um objeto que apresenta significações distintas ao longo dos períodos históricos, bastando-nos afirmar: a infância medieval é diferente da infância moderna, que, por sua vez, é diferente da contemporânea, assim como há as diferentes infâncias contemporâneas, as diferentes infâncias modernas e assim por diante. Que problema há nisso?

Primeiro, uma história da criança como referente e, segundo, um mesmo objeto em diferentes épocas ou sociedades, daí várias infâncias. Utilizemos os argumentos de Paul Veyne (1998, p. 266), a exemplo dos estudos sobre a loucura.

Uma frase como ‘as atitudes para com os loucos variaram consideravelmente através da história’ é metafísica; é verbal representar-se uma loucura que ‘existiria materialmente’ fora de uma forma que a informa como loucura [...] Dizer que a loucura não existe não é afirmar que os loucos são vítimas de um preconceito nem, aliás, o negar: o sentido da proposição é outro; ela não afirma, assim como não nega, que se deveria segregar os loucos, ou que a loucura existe porque fabricada pela sociedade, ou que é modificada em sua positividade pela atitude que as diferentes sociedade têm para com ela, ou que as diferentes sociedades conceptualizam muito diferentemente a loucura; [...] a negação da loucura não se situa ao nível das atitudes diante do objeto, mas ao de sua objetivação; ela não quer dizer que só é louco aquele que é julgado como tal, mas que, a um nível que não é o da consciência, uma certa prática é necessária para que haja somente um objeto ‘o louco’, a ser considerado como tal em toda consciência, ou para que a sociedade possa ‘tornar louco’. Negar a objetividade da loucura é uma questão de recuo histórico e não de

‘abertura para o outro’; modificar o modo de tratar e pensar os loucos é uma coisa, o desaparecimento da objetivação ‘o louco’ é outra e não depende de nossa vontade, ainda que revolucionária, mas supõe, evidentemente uma metamorfose das práticas em cuja escala a palavra revolução não faz mais sentido.

No caso dos discursos críticos, embora se admita a existência das diferenças históricas, estas são reorganizadas em um trajeto linear e evolucionista. A radicalidade da afirmação histórica de que “a infância moderna” nem sempre existiu (ÁRIES, 1981), por exemplo, é destituída por um modelo de história que tudo organiza em função da idéia de progresso, resultado da evolução das mentalidades. Veremos que esta argumentação envolve, por exemplo, a naturalização dos estudos de Philippe Áries (1981), uma vez que a afirmação da elaboração histórica da infância é compreendida em termos de uma história comparativa, em que o passado é valorado moralmente em relação ao presente¹¹⁰.

Segundo Veyne (1998), é possível pensar que as transformações a serem tematizadas sobre a infância e a criança dizem respeito às práticas que as objetivam. Além disso, assim como o louco não é o referente da loucura, a criança não é o referente da infância. De modo incisivo, insiste Veyne (1998, p.267),

O referente pré-discursivo não é um objeto natural, alvo para a teleologia: não há retorno do recalque. Não existe nenhum ‘problema eterno’ da loucura, considerada como um objeto natural que, como desafio, tivesse provocado, através dos séculos, respostas variadas.

O que se têm, então?

[...] Aí está, pois um universo inteiramente *material*, feito de referentes pré-discursivos que são virtualidades ainda sem rosto; práticas sempre diversas engendram nele, em pontos diferentes, objetivações sempre diversas, rostos; cada prática depende de todas as outras e de suas transformações, tudo é histórico e tudo depende de tudo; nada é inerte, nada é indeterminado, e como veremos, nada é inexplicável; longe de depender de nossa consciência, esse mundo a determina. Primeira consequência: tal referente não tem tendência a tomar esse ou aquele rosto, sempre o mesmo, a vir a ter tal objetivação [...] não existe ‘loucura através dos tempos’. [...] não há através do tempo evolução ou modificação de um mesmo objeto que brotasse sempre do mesmo lugar. Caleidoscópio e não viveiro de plantas. (VEYNE, 1998, p.268-269).

¹¹⁰ Para a genealogia, nem valoração do passado, nem muito menos ideologia do retorno. Ao contrário, M. Foucault faz uma história de quadros, em que as rupturas e continuidades, a partir das quais “historiciza” a diferença, são explicadas pela ação de rearranjos que se fazem ao acaso e de acordo com as lutas de poder.

Percebemos que se tornou politicamente correto fazer apontamentos sobre a história da infância antes de qualquer estudo que tenha pretensões de estudar a infância hoje. Ao pesquisador é exigido o conhecimento de que a infância não é natural, no entanto, questionamos o que isto significa em termos de problematização no campo da infância. Vejamos o que diz Kohan (2004, p.1), nesta mesma direção¹¹¹:

Temos colocado a infância no centro de nossas preocupações. Dentre todas elas, há duas áreas que se mostram mais fortemente ativas: a história e a psicologia. [...] Exemplo do peso da história é a dificuldade em encontrar um trabalho acadêmico sobre a infância que não mencione ou pressuponha o célebre historiador das mentalidades, Ph. Ariès (1981), e sua tese da invenção moderna do sentimento de infância. A tese acaba instalando-se como verdade naturalizada: a infância ‘se torna’ uma invenção moderna. Consideremos um exemplo [...] ‘como sabemos, a infância é uma invenção moderna, iluminista, e a possibilidade de entendê-la em sua especificidade nos proporcionou interpretações diversas...’. Chamam a atenção alguns detalhes; primeiramente, que a infância seja considerada uma invenção; segundo, que a invenção seja de ‘a’ infância e não de ‘uma’ infância; terceiro, que essa invenção seja adjetivada de moderna, iluminista; mas o que mais provoca é esse início: ‘como sabemos’, o que naturaliza e torna uma obviedade o que vem depois; o ‘como sabemos’ é sinônimo de ‘naturalmente’, evidentemente, ‘como todo mundo sabe’. E quando todo mundo sabe ninguém sabe. Quando algo se torna natural ou evidente, deixa de ser pensado. Mau sinal para a infância.

Não estamos diante de um dispositivo que encobre a especificidade das rupturas e continuidades em jogo, na “passagem” de uma infância moderna para uma infância contemporânea?

A leitura que Foucault (1996e, p.28) faz de Nietzsche fornece-nos elementos para pensar o tipo de exercício crítico em jogo nos discursos atuais sobre a infância, objeto de nossa análise.

[...] há toda uma tradição da história (teleológica ou racionalista) que tende a dissolver o acontecimento singular em uma continuidade ideal – movimento teleológico ou encadeamento natural. A história ‘efetiva’ faz ressurgir o acontecimento no que ele pode ter de único e agudo. É preciso entender por acontecimento não uma decisão, um tratado, um reino, ou uma batalha, mas uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e uma outra que faz sua entrada mascarada. As forças que se encontram em jogo na história não obedecem nem a uma destinação, nem a uma mecânica, mas ao acaso da luta. Elas não se manifestam como formas sucessivas de uma intenção primordial; como

¹¹¹ Ver também nota 20, página 27 deste texto.

também não tem o aspecto de um resultado. Elas aparecem sempre na álea singular do acontecimento.

Vimos que a diferença entre infância moderna e contemporânea, ou entre o conceito de criança nos discursos modernos e contemporâneos (críticos), é descrita a partir da crítica à visão adultocêntrica, associada à Modernidade. Dentro desta crítica, identifica-se *o problema da voz da criança* como um ponto coincidente entre os discursos, mediante o qual se discute a reorientação de práticas diversas voltadas à infância. A crítica à constituição moderna de infância se desdobra numa supervalorização da possibilidade da criança falar, criando uma dualidade moral entre uma e outra condição, em virtude da valoração moral do passado em relação ao presente. A infância contemporânea é, desta forma, simplificada pela sua condição de falante, em uma oposição simples à “infância muda” moderna.

6.3 O adulto como uma figura do poder repressivo e interditor

Talvez mais do que a repressão destes comportamentos por parte dos adultos, pudesse existir, nas sociedades, um respeito para com o modo de *ser criança*, e assim fossem construídas novas perspectivas *para e sobre* a infância contemporânea [...] (OLIVEIRA, 2001a, p.5, grifos do autor).

[...] a noção de repressão é totalmente inadequada para dar conta do que existe justamente de produtivo no poder. Quando se define os efeitos de poder pela repressão, tem-se uma concepção puramente jurídica deste poder; identifica-se o poder a uma lei que diz não. O fundamental seria a força da proibição. Ora, creio ser esta uma noção negativa, estreita e esquelética do poder que curiosamente todo mundo aceitou. Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. (FOUCAULT, 1996b, p.8).

Por que no discurso crítico a relação entre adultos e crianças na Modernidade é descrita em termos de repressão? Não se teria constituído igualmente sobre a égide da moralização e da repressão? A funcionalidade desta idéia de repressão existirá para que se acredite que há algo de verdadeiro sobre a infância, que não foi descoberto e poderia ser desvelado?¹¹²

¹¹² “Quando escrevi a História da loucura usei, pelo menos implicitamente, esta noção de repressão. Acredito que então supunha a existência de uma loucura viva, volúvel e ansiosa que a mecânica do poder tinha conseguido

É bom lembrar que não estamos negando simplesmente a existência de práticas repressoras com relação à criança; apostamos, ao contrário, que na ordem do discurso a idéia de repressão tem um efeito de verdade importante: age sobre os adultos como uma obrigação, a obrigação de “libertar” as crianças. Mas do quê? Não ouvir as crianças representou/representa exatamente o quê?

O trabalho foucaultiano (1999) sobre o funcionamento da hipótese repressiva com relação à história da verdade, como vimos pela constituição do dispositivo de sexualidade, elucida o tipo de mecanismo em jogo, quando se tenta associar a figura do adulto à de um interditor, aquele que não dá ouvidos às especificidades infantis.

O modo como os discursos críticos expõem as transformações no campo da infância é dirigido pela idéia de que nossas sociedades caminham progressivamente para a concretização, em níveis mais amplos, dos ideais democráticos, exemplificada pelo que estaria agora acontecendo com o grupo das crianças, a exemplo de todas as minorias. Esta expansão seria possível, como vimos, pela evolução no campo das mentalidades, das representações sociais da criança. O principal motor destas mudanças seria a extinção de práticas repressivas do adulto em relação às crianças, lógica em que o poder do adulto é descrito em função de uma concepção de **poder estritamente negativo**. Nos discursos críticos, a relação de poder entre adulto e criança é tematizada em termos da ação de um adulto todo-poderoso, autoritário, sobre uma infância subjugada, em termos de vontade e singularidade.

Como pensar a diferença entre adultos e crianças expressa pela idéia de desenvolvimento - e que se fez hegemônica - como efeito de um poder negativo? No lugar disso, é possível pensar a individualização das crianças como efeito de um poder positivo.

Não são poucos os autores (BUJES, 2002; CORAZZA, 2000; DORNELLES, 2005; NARODOWSKY, 2001) que, apoiados nas leituras foucaultianas da Modernidade, descreveram a sujeição da criança. Às vezes é o próprio Foucault que nos diz, em *A vontade de saber* (1999) e em *Os Anormais* (2002), o quanto os processos de sujeição estão ligados a mecanismos mistos em que a repressão ou as interdições são parte de tecnologias de poder positivas que investem o corpo.

A afirmação, presente nos discursos críticos, de que a Modernidade criou meios de excluir as crianças do mundo adulto, ou, como se diz hoje nessa discursividade, excluiu as *culturas infantis*, parece-nos também apoiada sobre os efeitos negativos do poder.

reprimir e reduzir ao silêncio”. Não estaríamos a supor o mesmo em relação à infância? (FOUCAULT, 1996b, p.7).

Foucault (2002,2004), ao discorrer sobre as características de uma sociedade disciplinar, recorre à diferenciação entre dois modelos de organização da cidade: o da lepra, segundo o qual aconteceu a exclusão dos leprosos, durante toda a Idade Média; e o modelo da peste ou de policiamento da cidade, modelo, sobretudo, de inclusão do pestífero. É desse segundo modelo que o autor aproxima o funcionamento da sociedade disciplinar, descrevendo a instituição da quarentena, numa cidade “empestada”, no século XVIII. Foucault (2002) resume o modelo da peste da seguinte forma:

Não se trata de uma exclusão, trata-se de uma quarentena. Não se trata de expulsar, trata-se ao contrário de estabelecer, de fixar, de atribuir um lugar, de definir presenças, e presenças controladas. Não rejeição, mas inclusão [...] Trata-se [...] de uma série de diferenças sutis, e constantemente observadas [...]. Individualização, por conseguinte divisão e subdivisão do poder, que chega a atingir o grão fino da individualidade. (FOUCAULT, 2002, p. 57).

A partir daí, podemos dizer que o processo de quadriculamento do corpo, tema foucaultiano ligado ao funcionamento do poder disciplinar (poder este produtivo) e de seus recursos adestradores, em *Vigiar e Punir* (2004); e o processo de *quarentena*, tematizado por Áries¹¹³ (1981), ao descrever as condições em que se estabeleceram as diferenças entre adultos e crianças no começo da Modernidade, com a criação dos espaços escolares, são dois exemplos que nos permitem analisar a “separação” entre mundo infantil e adulto, por intermédio de mecanismos positivos.

Deste modo, se pensássemos em exclusão das crianças, teria que ser, ao modo foucaultiano, uma exclusão por inclusão. Fazemos esta ressalva, pois mais uma vez os discursos críticos realçam, sobretudo, seu lado negativo: “desqualificação, rejeição, recusa, desconhecimento”, diria Foucault (2002, p.54). Vejamos o que diz sobre o modelo da lepra:

¹¹³ Tomamos esta aproximação entre Foucault e Ariès, de dois autores em particular: Walter Kohan (2003) e Alain Renault (2002). Embora partam de problemas diferentes, os dois pesquisadores aproximam as análises de Foucault e Áries acerca da Modernidade, sem, entretanto, deixar de assinalar algumas diferenças. Além disso, o artifício da aproximação é usado pelos dois de maneira completamente diferente. Alain Renault, ao contar a história da infância moderna segundo as lentes foucaultianas, ressalta o aspecto da exclusão, sem, entretanto, concebê-la em uma forma negativa (forma à qual o próprio Foucault fez muitas ressalvas), mas sim em relação ao disciplinamento dos corpos infantis. Talvez fosse melhor falar em criação do mundo infantil, e não só de exclusão das crianças do mundo adulto. A crítica do autor francês recai sobre a idéia de que Foucault, em sua concepção da Modernidade, não fala em progresso. Segundo Renault, as análises foucaultianas seriam sempre no sentido de mostrar os deslocamentos sutis das técnicas positivas de poder. Para Kohan (2003), Foucault e Áries são autores que mantêm uma aproximação filosófica com a História, dando-lhe a possibilidade de rever o que sejam as marcas modernas de certos modos de pensar a infância presente na Filosofia. Sobre as diferenças entre os dois, explica Kohan (2003, p.62): “[...] Áries ajusta o foco nos sentimentos e mentalidades da vida privada em alguma medida menos interessado em seus alcances sob a órbita do Estado, Foucault se interessou por estudar todos os âmbitos onde se exerce o poder”.

Eram de fato práticas de exclusão, práticas de rejeição, práticas de ‘marginalização’, como diríamos hoje. Ora, é sob essa forma que se descreve, e a meu ver ainda hoje, a maneira como o poder se exerce sobre os loucos, sobre os doentes, sobre os criminosos, sobre os desviantes, sobre as crianças, sobre os pobres.

Isto quer dizer que foi o investimento possível sobre o corpo infantil na Modernidade que gerou a idéia de “um mundo infantil”, para o qual se reivindica, hoje, outro tipo de importância (o mundo próprio da infância) e para o qual parecem se transferir todos os interesses, como é o caso dos discursos que analisamos.

Este tipo de análise afasta, portanto, a idéia de dominação em bloco, e faz-nos pensar as relações de poder como relações mutantes e complexas que se deslocam a partir dos seus próprios efeitos. Ao contrário, a noção negativa de poder nos mantém empenhados em combater sempre a mesma estratégia, sempre os mesmos efeitos de censura, interdição, recalçamento. Esta reatualização de um poder único e totalizador impede-nos de considerar as múltiplas formas de resistência, já que, nestes termos, só é possível pensar a resistência e a mudança numa forma definitiva e pura, nada do mecanismo anterior, nenhum remanejamento.

A noção de maquinaria serve a Foucault para traduzir um novo tipo de exercício de poder, que não se reproduz por conservação, mas por transformações sucessivas. (1996f, p.223)

Vejamos como Foucault (1996g, p.147) esclarece este tipo de mecanismo, tomando como exemplo a sexualidade.

[...] a sexualidade, tornando-se assim um objeto de preocupação e de análise, como alvo de vigilância e de controle, produzia ao mesmo tempo a intensificação dos desejos de cada um por seu próprio corpo... O corpo se tornou aquilo que está em jogo numa luta entre os filhos e os pais, entre a criança e as instâncias de controle. A revolta do corpo sexual é o contra-efeito desta ofensiva. Como é que o poder responde? Através de uma exploração econômica (e talvez ideológica) da erotização, desde os produtos para bronzear até os filmes pornográficos... Como resposta à revolta do corpo, encontramos um novo investimento que não tem mais a forma de controle-repressão, mas de controle-estimulação. ‘Fique nu... mas seja magro, bonito, bronzeado!’ A cada movimento de um dos dois adversários corresponde o movimento do outro. [...] É preciso aceitar o indefinido da luta... O que não quer dizer que ela não acabará um dia. (Grifos nossos).

Neste sentido, uma das questões que nos parece relevante em relação à infância contemporânea é: que tipo de resistência essa nova discursividade traz à forma de

subjetividade moderna, representada pela figura da criança-aluno, ao formular o pressuposto de ouvir as crianças?

Pensamos que a mutação ou transformação em jogo, na “passagem” de uma infância moderna para uma infância contemporânea, pode ser entendida segundo o movimento de estratégias de poder e de resistência que é preciso analisar. Ao ser interrogado em relação às resistências possíveis dos prisioneiros ao panóptico, Foucault não nos fornece uma resposta definitiva, mas nos dá pistas de como podem ser os deslocamentos dos poderes e resistências, e serve de provocação para pensar a condição destes deslocamentos no caso da produção da infância contemporânea. O que é essa grande novidade que se atribui ao fato de a criança falar da infância?

M. P: E, em relação aos prisioneiros, apoderar-se da torre central não tem sentido?

M. F: Sim. Contanto que este não seja o objetivo final da operação. Os prisioneiros fazendo funcionar o dispositivo panóptico e ocupando a torre - você acredita então que será muito melhor assim que com os vigias? (FOUCAULT, 1996h, p.227)

Talvez a infância seja um dos redutos onde o poder se exerça de maneira mais insidiosa (BUJES, 2002; CORAZZA, 2000; DORNELLES, 2005; NARODOWSKY, 2001). Dizem-nos que este poder é somente negativo, pois é preciso proteger as crianças dos males adultos, do trabalho, da prostituição, do crime. Este poder, que seria responsável pela não-infância! Entretanto, não se vê o lado positivo deste poder que constrói um lugar dos mais desejados (quem ousaria dizer que ‘ser criança’ não tem graça?), um direito dos mais difíceis de não se lutar e reconhecer (quem ousaria não se colocar a favor dos direitos das crianças?), um dos modos de existência mais bem particularizados (quem ousaria dizer que não deseja ir à escola, brincar, jogar vídeo-game?).

É preciso destacar que as hipóteses críticas acerca das mudanças nas relações entre adultos e crianças fazem sobressair um aspecto: a Modernidade não teria reprimido qualquer coisa, mas principalmente a liberdade da criança em falar e expressar-se livremente. Não estaria aí parte da força da hipótese repressiva crítica?

Conhecemos, pelas análises foucaultianas das relações entre poder e discurso, os inúmeros mecanismos de regulação da fala (FOUCAULT, 2000). Além disso, Foucault, em *História da sexualidade I*, foi capaz de inscrever o discurso do sujeito sobre si dentro de uma política de incitação do discurso sobre o sexo, uma vez que se tratava da ligação entre sexo e verdade do sujeito. A fala era lugar de atravessamento do poder, e menos espaço de liberdade.

Podemos dizer: o discurso interessou a Foucault não como expressão de uma individualidade, mas como mais uma das formas em que o sujeito é constituído, dando a ver as relações de poder. Deste modo, aquilo que se diz sobre a infância hoje e o que a criança diz da infância pode servir para mostrar os pontos pelos quais passa o exercício do poder, os pontos em que se apóiam as relações de poder. Suspeitamos que o “discurso infantil” é um deles.

6.4 Falar é natural

Como vimos no tópico anterior, a perspectiva crítica analisada atualiza, em circunstâncias históricas distintas e em um domínio também particular, uma das ilusões presentes na hipótese repressiva, segundo tematizou Foucault em *A vontade de saber* (1999), ou seja, a idéia de que a fala pode ser um recurso de liberação do sujeito.

Foucault nos mostrou, ao contrário, como **a técnica da confissão** foi parte de uma tecnologia de verdade, possível pela objetivação do sexo. O sexo foi uma peça fundamental do dispositivo da sexualidade, por onde o poder passou sua indiscricção e onde apoiou a imposição feita ao sujeito de que falasse do seu sexo e mostrasse sua verdade.

O argumento crítico de que um dos principais mecanismos de poder modernos que incidiu sobre a criança foi a interdição ou suspensão do seu direito de expressar-se cria a ilusão de que falar é uma atividade em si mesma importante, direito do sujeito (sempre um), entendido como fonte única de sentidos do discurso (SILVEIRA, 2002, p.63).

É a hipótese repressiva que nos faz acreditar que, para anular seus efeitos, basta inverter a situação: se o sexo foi reprimido e dele não se pôde falar, então falemos de sexo, liberemo-nos; ou, se a criança não pôde falar ou se expressar, em função da autoridade adulta, então que ela fale, que ela diga o que pensa e o que sente a um adulto capaz de compreendê-la.

Pelos argumentos do discurso crítico, parece difícil escapar a conclusões de natureza moral. É como se afirmassem: é bom (em si mesmo) que a criança fale, é natural. É bom porque é importante, e é importante porque é bom. Todos os efeitos são positivos: “saber mais sobre a criança”; “ampliação e aprimoramento do conhecimento”; “possibilidades antes insuspeitas de trocas interindividuais”; “maior compreensão dos desejos”; “ajudar os adultos a tomarem melhores decisões”; “as crianças nos dizem muito.” (CRUZ, 2004).

O dualismo moral entre uma infância muda e outra que fala é tributário da noção do poder repressivo, ou seja,

[...] a idéia de que sob o poder, suas violências e artifícios, deve-se encontrar as próprias coisas em sua vivacidade primitiva: atrás do muro do asilo, a espontaneidade da loucura; através do sistema penal, a febre generosa da delinqüência; sob o interdito sexual, o frescor do desejo. E também uma certa escolha estético-moral: o poder é mal, é feio, é pobre, estéril, monótono, morto; e aquilo sobre o qual o poder se exerce é bem, é bom, é rico. (FOUCAULT, 1996h, p.238).

Diante destas precauções e da necessária suspensão da importância da criança falar, fazemos algumas questões ao discurso da “criança com voz”: por que, e desde quando, este obstinado interesse pelo discurso infantil? Em referência ao que se interrogou ao/sobre o sexo, não se interroga à/sobre a infância, na tentativa de responder: o que é verdadeiramente ‘ser criança’? Como as crianças se sentem sendo crianças, o que é a identidade infantil? Como e por que se estabeleceu a idéia de que a criança pode responder a estas questões por si própria? “Mudanças no regime de luz”? (FOUCAULT, 2003e, p. 88).

Vimos que a nova concepção de criança é representada segundo a possibilidade da criança falar, possibilidade esta vista como uma característica “natural” das sociedades democráticas e de direitos. Dizem-nos: o fato de as crianças poderem opinar, expressar-se livremente e ser ouvidas, é parte de um novo estatuto jurídico, marcando uma ruptura na história das representações da infância. Deste modo, a condição da criança como sujeito jurídico é elevada à condição única da mudança, esquecendo-se de que as condições em que se fala são definidas em um jogo complexo de poder, localizável a partir do funcionamento das práticas em que a criança é tida como sujeito do discurso. Falar não é, em si mesmo, sinônimo de práticas de liberdade.

Como vimos descrito nos primeiros capítulos deste trabalho, os enunciados críticos ligam três idéias- emancipação, igualdade e participação - valores, por sua vez, a partir dos quais se fará a mudança das relações entre adultos e crianças. Costa M. V. (1995, 2002) faz uma longa discussão para mostrar os inconvenientes de se ligar as idéias de emancipação e conscientização nas metodologias como a pesquisa-ação.

Meu equívoco, quando optei por uma metodologia dialógica, foi ter pensado que ela, como metodologia, teria força emancipatória, ou seja, que o fato intrínseco de poder falar, dizer a própria palavra, leva à emancipação. Logo percebi, porém, que dizer a palavra nem sempre significa autoria da palavra dita. [...] Falar é importante, mas não é decisivo, é preciso examinar

e questionar as forças que produzem os discursos que se apropriam da palavra dos sujeitos. (COSTA, M.V, 1995, p.130-131).

Ajuda-nos, pois, a esclarecer as ilusões em também associar os valores acima à garantia de transformação das relações entre crianças e adultos, relações estas tão tematizadas nos discursos críticos. “Tudo indica que a participação pode e deve ocorrer, mas ela não é garantia de igualdade na produção de discursos válidos. O conhecimento é construído socialmente, mas não democraticamente.” (COSTA, M.V., 1995, p.132).

Silveira, R. M. H. (2002, p 64-65.), em suas análises sobre a heterogeneidade discursiva, vê a necessidade de afastar-se do sentido comumente atribuído à palavra voz, nos estudos da educação.

[...] a cada voz corresponderia *um* sujeito falante. [...] a necessidade de se abrir espaço para *as vozes* se traduziria simplesmente na abertura de uma possibilidade de cada indivíduo *tomar o turno* numa esfera pública do discurso. [...] A voz, então, seria a voz empírica - concebida como uma pela sua origem e pela aparência perceptual.

Esta interpretação não nos possibilita, por exemplo, pensar como os sujeitos que tomam parte em práticas discursivas são produzidos e individualizados. Segundo Silveira R.M.H. (2002, p.65),

Que todos os indivíduos presentes a uma determinada situação tenham possibilidade de entrar nos circuitos de discurso, contando com a audibilidade de suas vozes, é uma aspiração das utopias equalitárias (sic) em qualquer nível, embora a simples enunciação dessa utopia – tão comum em alguns discursos da área da educação - revele a desconsideração das condições efetivas de tomada de palavra [...].

A “fala”¹¹⁴ não se restringe à verbalização, significa no âmbito dos discursos críticos o “desvelamento” da opinião da criança a partir dos meios que tem para se expressar ou como nos apresentam os estudiosos da “infância que fala”: a partir das “cem linguagens da criança.” (CRUZ, 2004, p.4).

¹¹⁴ Na III parte desta pesquisa, tal tema aparece formulado como uma das linhas de pesquisa para o estudo genealógico da “criança com voz”, a partir do estudo das relações entre o silêncio e os mecanismos de visibilidade e individualização. Deste modo, seria possível analisar duas direções diferentes quando se fala de “dar voz às crianças”, ou seja, a tensão entre dois modos distintos de fazer uso deste enunciado. No primeiro modo, para o qual acreditamos penderem os discursos críticos, a “voz da criança” significa a identidade da infância, e, no segundo, a “voz da criança” quer dizer reorganização de lugares de poder.

O esforço em diferenciar “infância contemporânea” e mesmo opô-la ao que se convencionou chamar “infância moderna” funciona, portanto, a partir da hipótese repressiva, ou seja, na medida em que se afirma que a criança era muda e não tinha direito a falar, passa-se a ver essa segunda concepção, na qual ela teria esse direito (movimentos sociais, direitos humanos, discursos jurídicos) ou característica específica (Psicologia, Sociologia, Antropologia) respeitados, segundo uma perspectiva de liberação. Se, entretanto, não dispusermos os argumentos sobre essa base, poderemos nos perguntar em que termos a criança falou, o que falou (isso quer dizer que é preciso rever essa hipótese de uma “infância muda”, e como faz ela sentido nesses discursos e em suas justificativas), o que não falou, e não simplesmente totalizar o problema da produção de um tipo de discurso infantil em termos de tudo ou nada, como parece ser o modo privilegiado de pôr a questão.

É preciso mostrar a lógica da censura, **do silêncio**, como uma estratégia negativa dentro de uma tecnologia positiva. É preciso levar em conta o fato de que não se fala qualquer coisa em qualquer lugar, **e menos que não se fala de modo algum**. Ou, ainda, que existem modos de não falar (FOUCAULT, 1999).

As condições sob as quais se efetiva a ordem discursiva não estão sob o jugo de um poder repressivo, o que afasta a idéia complementar de que este seria o tipo de controle, por excelência, que pesa sobre o sujeito que fala e do qual seria preciso livrar-se. Economia discursiva, polícia dos enunciados, regimes de verdade, posições de sujeito, sistemas de *expertise* são expressões e conceitos foucaultianos, que traduzem a perspectiva de que as relações entre discurso e poder são complexas e dificilmente explicadas por mecanismos puros de eliminação ou anulação. Buscamos uma forma de entender o tipo de mudança que se estabelece quando se ouve diferentemente a “voz da criança”, ou que tipo de “requalificação” do discurso infantil está em jogo.

Se houve silêncio, este se manteve por algum motivo. A formulação de que as crianças foram silenciadas tem uma funcionalidade estratégica dentro do discurso crítico, ou seja, ao acreditarmos que é fruto de um poder opressivo do adulto, há uma supervalorização do discurso infantil. Esta afirmação funciona na verdade como mecanismo que possibilita o investimento numa “requalificação” do discurso infantil, sem que atentemos para suas condições. Deste modo, no discurso crítico, o questionamento da diferença normativa entre crianças e adultos sucede por esta tentativa de requalificar o discurso infantil.[0] Se admitirmos, assim como ocorre nos discursos críticos, que a possibilidade da criança falar é definida pela recuperação/aquisição de um direito, não há como formular tais questões.

Se a instituição da infância como uma fase do desenvolvimento foi uma forma específica de marcar a participação da criança na ordem discursiva, o fato de se constituir diferentemente redefine em que termos esta participação?

Argumentamos, então, que essa diferença (infância muda e infância com voz) é útil para naturalizar, em nossos dias e em certos meios, a concepção de “infância contemporânea” que fala, como a mais justa e melhor. Funciona com isso, como princípio de sua necessidade, ou seja, se as crianças não falavam, é preciso, é natural que possam falar; aliás, já se errou muito quanto a isso, dizem.

Os discursos críticos sobre a infância moderna tentam nos convencer de que à infância foi barrado o direito de falar sobre a própria infância. Terá sido sobre isto, porém, que o modo adulto de tratar as falas infantis incidiu? “Deslegitimou” o saber da infância por que mecanismos? Se concluirmos que não foi exatamente esse o motivo de “interdição” (negar o direito à fala) ao discurso infantil, passaremos então a desconfiar de que agora ele represente tão potente mudança em relação à condição da infância na contemporaneidade. Do modo como vimos tematizada a questão, parece-nos óbvio que a criança deveria ter direito a falar, como se fosse um problema que sempre existiu e do qual os adultos têm ora maior ou menor consciência. O que torna visível este problema? E o que ele torna visível?

Não estamos negando a nova realidade jurídica da infância, apenas questionamos ter em conta apenas esta situação para pensar as transformações em jogo no processo de subjetivação infantil.

Nos estudos históricos foucaultianos, há vários momentos a partir dos quais é possível pensar a relação entre dispositivos de poder e produção do discurso, ou melhor, como se estabelecem e funcionam as práticas de poder que produzem e governam sujeitos falantes. Recuperar esta história é importante, pois estamos, na contemporaneidade, lidando com tecnologias de poder que produzem as crianças como sujeitos livres e falantes. Deste modo, há que se suspeitar do atributo de novos/inovadores que se confere geralmente aos discursos críticos acerca da infância. Não seria exatamente este atributo o que permite a estes discursos exercerem tanto efeito sobre o que pensamos estar se tornando a infância em nossas sociedades?

Afastando a dualidade e a ilusão construída pela hipótese repressiva, podemos pensar, que no caso da infância, a fala é menos lugar de repressão do que domínio de individualização a ser explorado. Mais conhecimento, vontade de saber? Nova extensão da alma infantil? Vejamos o que diz Kohan (2004, p.2), em relação ao que observa sobre os saberes das ciências “psi” que tem em conta *a própria criança como objeto de estudo*:

Sabemos muito, cada vez mais, sobre as crianças, Sobre elas apontamos o foco. Ao estudarmos, as orientamos, as sabemos. Sobre tudo, as sabemos. As sabemos, primeiramente heterônomas; depois, autônomas; primeiramente concretas; depois abstratas; primeiramente autocentradas; depois solidárias. Agimos em conseqüência. Dividimos as crianças; as separamos, as antecipamos, as classificamos. As divisões são cada vez mais detalhadas e sofisticadas. Nossa precisão é crescente. O nome deste Grupo de Trabalho é uma amostra: educação infantil de 0 a 6 anos. Se o movimento continua na mesma linha a faixa será rapidamente percebida como muito ampla e haverá que reduzi-la sucessivamente. O que parecia exagerado torna-se insuficiente. Não falta ‘massa crítica’ que justifique a partição. Ao contrário.

6.5 Constituir o “sujeito infantil” para salvar a infância

Na discursividade crítica, a “criança em si” é definida como sujeito de direitos e ao mesmo tempo como “sujeito de conhecimento”, “sujeito social”, “sujeito de representação”, “sujeito de identidade” etc. Como vimos, estas definições são tidas pelo discurso crítico como conquistas tardias da história da infância em relação aos outros grupos sociais, o que significaria considerar a história da infância como a história destes reconhecimentos progressivos. O entusiasmo do discurso crítico parece estar justamente na confluência destes reconhecimentos. Propomos alguns questionamentos em relação a esta perspectiva. O primeiro deles refere-se à suspeita de que a concepção da “criança como sujeito de direitos” permite a reorganização e ligação destas várias definições, a exemplo do que vimos com a idéia da criança construtora de cultura. Não estaria aí em funcionamento a pressuposição da criança como construtora de conhecimento, tão discutida no campo da educação, e que agora alcança uma extensão bem maior, quando objeto de discursos sóciopolíticos, e não só psicopedagógicos? Este questionamento nos permite ultrapassar a óptica do reconhecimento e imprimir um problema de natureza genealógica, ou seja, a integralização destas várias figuras de subjetividade funciona no âmbito de que de práticas? Que objetivos e tarefas se procura alcançar?

Vimos que na discursividade crítica a “voz da criança” é um lugar de grande investimento, seja pelo seu valor profético quanto às transformações a que aspira a sociedade adulta com a participação da criança, seja pelo seu valor como instrumento de conhecimento da própria infância. No primeiro caso, a experiência da infância seria uma forma de crítica à

cultura adulta racionalizada. A pesquisa do meio de vida das crianças possibilitaria o conhecimento de outras formas de ver o mundo, resultando no confronto da cultura adulta com a inventividade infantil. Nesta perspectiva, a “nova infância” é positivada e aparece novamente idealizada.

No segundo caso, a criança é fonte de informação sobre si mesma, de quem depende a constituição da infância como uma experiência social legítima. Ocupa uma centralidade na elaboração, por exemplo, da identidade atual da educação infantil, na qual a creche e a pré-escola são eleitas como formas de garantir a vivência plena da infância. Segundo o discurso crítico, ainda há muitas práticas educativas a serem transformadas para que as infâncias não sejam ameaçadas, e disso depende o conhecimento do ponto de vista da criança sobre o que é ser criança, acerca da importância da infância. Haveria sentido em dizer que hoje se procura ensinar a criança a desejar a infância? Ensina-se a importância da infância?

Desde a crítica à visão da infância como uma fase de desenvolvimento (criança vista como um ainda-não), a educação infantil esmera-se em ouvir as crianças, seus desejos, sentimentos, para formular outra discursividade sobre a infância e sobre si mesma, como uma prática dela dependente. Idéia nova? Ou melhor, por que “ouvir as crianças” constitui um pressuposto inovador? Após os discursos de fim-de-infância (CORAZZA, 2002), segundo os quais a infância teria perdido o direito à infância, os enunciados críticos assumem uma função estratégica na preservação da infância. É possível pensar os saberes infantis e as culturas infantis sem formar a criança como um sujeito constituinte? Não se está situando a infância no mesmo lugar da classe social?

[...] é preciso se livrar do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica. É isso que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade ao longo da história. (FOUCAULT, 1996b, p.7).

Outro ponto nos parece importante: o fato de os discursos críticos apresentarem a nova concepção de infância a partir da idéia da criança como sujeito, em contraposição à idéia da criança como objeto. A criança sujeito social seria para os saberes um objeto-sujeito. Haveria entre as duas perspectivas uma dicotomia sob o ponto de vista da passividade e da atividade. A idéia de objeto usada aqui leva à idéia de coisificação, supressão de uma individualidade. De novo uma consequência da tomada negativa do poder-saber? Para Foucault, a objetivação

(constituir-se como objeto de saber e poder para os outros ou para si mesmo) é a experiência de ser falado ou falar de si, de constituir-se a partir da “norma sujeito-objeto” (FOUCAULT, 1996d, p.118). A dualidade passividade-atividade torna-se, então, uma dicotomia insuficiente para pensar o homem moderno, como vemos no exemplo do corpo útil e dócil, de *Vigiar e Punir* (2004). Certamente, neste caso, não dá para pensar em termos de passividade ou atividade. Não faz sentido para Foucault pensar se o sujeito do desejo, assim como tematizou em *História da sexualidade I*, é passivo ou ativo. O sujeito do desejo também foi produzido pela “norma sujeito-objeto”, ou seja, o dispositivo de sexualidade engendra um domínio de objetos e de sujeitos ligados entre si por via de relações de verdade e conhecimento.

Dito isso, surge um problema que nos parece bem diferente da questão posta pela discursividade crítica, ou seja, em vez de perguntar “como conhecer mais as infâncias?”, trata-se de questionar: é possível, a partir do conhecimento (nova rede discursiva), construir que experiência de objetivação/subjetivação? Até que ponto a nossa existência é governada pelo conhecimento? Em que tipo de relações de saber-poder estamos enredados e em que enredamos a “criança com voz”? Na perspectiva foucaultiana, a questão é que práticas objetivam, que tipo de objeto se é.

Por estas considerações, argumentamos que a idéia de sujeito, tal como formulada pelo discurso crítico, mantém o risco de uma imagem de subjetividade fundada sobre a noção de um sujeito do qual tudo deriva, da idéia de uma subjetividade fundadora. Vimos isto, por exemplo, quando da idéia da criança como um sujeito de representação, cujas representações passam a matéria privilegiada de investigação da nova rede discursiva, assim como pela concepção da criança como um sujeito para o qual o discurso é meio de expressão de uma particularidade, uma individualidade redescoberta, já que diferente da hegemonicamente constituída pela Psicologia do desenvolvimento.

Reconhecemos que este ponto merece um aprofundamento (que ultrapassa o objetivo desta dissertação), de modo que pudéssemos dar maior visibilidade a esta tensão existente na nova rede discursiva sobre a infância e a criança. Pelo que analisamos, é possível apontar que há a presença deste risco, e de que uma vez estabelecido, constitui-se como uma das linhas de naturalização da nova concepção de criança.

7 A PRODUÇÃO DA “INFÂNCIA QUE FALA” COMO UMA EVIDÊNCIA

Retomemos sucintamente o que fizemos até aqui, para que possamos formular a conclusão a que chegamos ao analisar os elementos dos quais dependem o funcionamento dos discursos críticos. Vimos no capítulo anterior que a discursividade crítica faz-se sob certos pressupostos, que chamamos de dispositivos, já que queríamos enfatizar os discursos como parte de tecnologias que produzem sujeitos e objetos.

O primeiro referia-se ao fato de que a objetivação da “criança ator social” (para citar apenas uma das formas em que se apresenta a “criança com voz”) toma a forma de uma verdade revelada pelas ciências sociais e humanas, a partir de uma crítica interna aos modos como se vinha tematizando (e, para alguns, isto até não era nem tomar a criança como um objeto verdadeiro) a criança e a infância. Vimos que os argumentos eram quase sempre dispostos em termos de revelação da criança, avanço nos estudos, formulação de novos métodos etc.

No segundo momento, analisamos o risco de compreender as condições desta objetivação, a partir de uma história contínua ou evolutiva das representações da criança e da infância. Os inconvenientes aparecem em virtude do arranjo destas diferenças e representações, de forma que apareçam como um melhoramento sucessivo do que venhamos a entender por infância e criança. Dualidade moral, que, por sua vez, não possibilita pensar o porquê destas diversas figuras de subjetividade.

O terceiro ponto referiu-se à construção, nestes discursos, de uma figura adulta que mantém com a criança uma relação negativa, como ponto central da crítica. É alguém que repreende, impossibilita a expressão, a explicitação dos desejos etc. Chamamos a atenção para o fato de que esta imagem negativa do adulto como forma de resolver a imagem negativa da infância moderna (segundo estes discursos) traz o inconveniente de fazer-nos esquecer o quanto esta infância hoje reivindicada e festejada pela discursividade crítica é efeito de um poder positivo que a produziu como um certo tipo de especificidade, ou seja, individualizou a criança e desta forma tornou possível pensá-la como diferente do adulto. Esta relação de poder negativa encobre as transformações que possibilitariam, por sua vez, fazer falar a criança sobre sua “própria infância” ou fazer com que se fale do mundo infantil (culturas

infantis). Posteriormente, vimos que esta repressão se faria sobre um determinado elemento: o direito a expressar-se livremente. Este ponto nos pareceu importante, justamente porque alimenta a idéia de que, uma vez que as crianças possam falar, estas se verão livres das relações de poder, como se sua constituição como sujeito falante ou sua entrada numa ordem discursiva diferente não implicasse todo um conjunto de lutas e embates em torno do poder e do saber.

Por último, vimos o quanto a “voz da criança” é festejada, uma vez que aparece como uma promessa diferente. É também uma voz entendida como interioridade, que agora terá como ser acessada pelos adultos que pretendem compreendê-la verdadeiramente. A “voz” é domínio e uma condição para o conhecimento da infância assim como para sua preservação como objeto de saber-poder.

Dito isto, neste capítulo, verificamos o que significa dizer que estes dispositivos críticos funcionam como instrumentos de naturalização dos processos de produção da subjetividade infantil contemporânea. Em outros termos, os discursos críticos, ao formularem outra figura de subjetividade como resposta às mutações nos processos de subjetivação (apesar de se constituírem uma crítica a uma infância universal), a produzem como uma **evidência**, a qual justifica sua legitimidade como discurso inovador, possibilitando a reorganização do campo de saberes em torno da infância.

Buscamos, para isto, mais uma vez em Foucault, as indicações do que é uma naturalização, quais seus mecanismos e qual sua relação com os discursos. Estas indicações encontram-se distribuídas na “obra” do autor e relacionam-se, por exemplo, a temas como: a relação entre poder, discurso e verdade, a produção de evidências, a história do presente, a atitude de poder pensar diferentemente, a noção de acontecimento discursivo.

Assim como em Foucault, encontramos em Deleuze (1998; 2000; 2004) bons instrumentos para discutir os efeitos da nova concepção de criança no campo do pensamento, a partir do que concebe, por exemplo, como *uma imagem clássica do pensamento*. Deleuze (1998; 2000; 2004), em seus termos, levanta o problema do que significa pensar, deslocando-o do plano epistemológico do conhecimento e aproximando-o da relação nietzschiana entre conhecimento e violência. Pensar o diferente no pensamento, ativar o pensar no pensamento. Certamente, colocações como essas poderiam ser igualmente atribuídas a Foucault e a Deleuze, dois filósofos a quem as relações entre pensamento e verdade inquietaram enormemente.

Foucault sempre perseguiu estas figuras de subjetividade engessadas e cristalizadas, como o louco, o delinqüente, o anormal, o perverso, a criança (apostamos, pelo que vimos nos

discursos críticos, que a “criança com voz”, apesar de sua oposição à criança moderna imatura, ainda permanece como uma dessas figuras), com as quais mantemos uma relação de proximidade-distância, não pelo fato mais notório de que são figuras excluídas socialmente, como se costuma ouvir comumente, mas porque estão muito próximas daquilo que somos. Torná-las evidência é aceitá-las como a única possibilidade de existência, motivo pelo qual, segundo Foucault, não conseguimos ultrapassar o que pedimos, ou seja, quase sempre a liberdade a que aspiramos não escapa a estes modos de subjetivação.

O que estas considerações têm de relacionado com as questões que enfrentamos ao examinar os discursos críticos? Defendemos, no capítulo anterior, o argumento de que os dispositivos críticos obtêm como efeito o apagamento das relações de produção do novo objeto infância, efeito este imprescindível à extensão de novas práticas discursivas e não discursivas em torno da criança. A partir das proposições deleuzianas, não poderíamos pensar que a figura da “infância que fala” constitui-se como uma imagem que não faz problema ao pensamento? E com, Foucault, não poderíamos pensar sua produção como a de uma evidência? Não estaríamos, para esses autores, gravitando ao redor do mesmo problema? Como não furtar o pensamento da diferença? Certamente que esta discussão extrapola as intenções deste texto. Vejamos, entretanto, o que nos fazem pensar esses autores acerca da hipótese de naturalização, a qual tentamos discutir aqui.

O discurso crítico captura a diferença histórica dos processos de subjetivação, como se fazem hoje, formulando uma figura de infância como uma identidade social. Resultado: “a infância que fala” perde sua virtualização em relação ao que já se pode pensar sobre a infância. Não desconsideramos a possibilidade, por outro lado, de em outro momento saber se seria possível pensar a “criança com voz” (não como uma figura de poder-saber, como parecem ter indicado os textos em questão nesta pesquisa), como uma figura que indique a formulação de novos modos de subjetivação, ou seja, aquilo que estamos em vias de nos tornar.

Foucault empreende sempre, dentre suas prescrições metodológicas, a tarefa da suspensão e da desconfiança. Suspender as certezas que nos são mais familiares, desconfiar da tranquilidade de certas convicções, questionar as evidências.

O que tento fazer é compreender os sistemas implícitos que determinam, sem que disso tenhamos consciência, nossas condutas as mais familiares. Tento atribuir-lhes uma origem, pôr em evidência sua formação, a coação que nos impõem. Tento, portanto, tomar distância em relação a estes sistemas e mostrar de que maneira seria possível escapar-lhes. [...] devemos

desmascarar nossos rituais e fazê-los aparecer como são: coisas puramente arbitrárias [...] (FOUCAULT, 2003f, p. 24-25).

Na história genealógica, o processo de desenlear as evidências (no nosso caso, pensemos na evidência da “criança falante”) relaciona-se a uma certa forma de tratar a transformação e a novidade e, conseqüentemente, ao sentido particular que se fornece à pesquisa dos acontecimentos discursivos. A questão genealógica, por excelência, poderia ser: quando os acontecimentos tomam a forma de uma evidência? De que tipo é a crítica que pode desfazê-la?

A transformação é remanejamento de estratégias, é desbloqueio de mecanismos (FOUCAULT, 2004), é confluência de fatores históricos e políticos em um dispositivo (FOUCAULT, 1999), é o acaso das forças, e não progresso, evolução, crescimento. Nada está definido de antemão. Como diz Foucault, é preciso aceitar o indefinido da luta.

A novidade, por sua vez, é a abertura para a produção da diferença, suscitada pelas transformações, e não pelo discurso da originalidade. “Existem, de fato, somente criações possíveis, inovações possíveis”. (FOUCAULT, 2003g, p. 101). Para descrever uma novidade não se tem que achar um ponto de origem. A novidade é da ordem do funcionamento, das composições, da formação de figuras (FOUCAULT, 2002), das quais é preciso fazer a genealogia, e não anunciar a descoberta. Trata-se de “acontecimentalizar”, resume Foucault (2003h, p.339).

[...] O que se deve entender por ‘acontecimentalização’? Uma ruptura absolutamente evidente, em primeiro lugar. Ali onde se estaria bastante tentado a se referir a uma constante histórica, ou a um traço antropológico imediato, ou ainda a uma evidência se impondo da mesma maneira para todos, trata-se de fazer surgir uma ‘singularidade’. Mostrar que ‘não era tão necessário assim’; não era tão evidente que os loucos fossem reconhecidos como doentes mentais; não era tão evidente que a única coisa a fazer com um delinqüente fosse interná-lo; não era tão evidente que as causas da doença devessem ser buscadas no exame individual do corpo etc. Ruptura das evidências, essas evidências sobre as quais se apóiam nosso saber, nossos consentimentos, nossas práticas. Tal é a primeira função teórico-política do que chamaria de ‘acontecimentalização’. Além disso, a ‘acontecimentalização’ consiste em reencontrar as conexões, os encontros, os apoios, os bloqueios, os jogos de força, as estratégias etc., que em um dado momento, formaram o que em seguida, funcionará como evidência, universalidade, necessidade.

Desde o início deste trabalho, o mesmo ponto de interrogação: porque parece tão “natural, evidente e absolutamente verdadeiro” o que o discurso crítico diz sobre a criança e a infância? (FOUCAULT, 2003f, p. 22)

Seguindo nossa linha de raciocínio, os argumentos críticos, em sua forma de apresentar o que acontece à infância produzem uma seqüência de conclusões *tranqüilas*¹¹⁵. Vejamos. Se a “nova infância” é uma **descoberta**, um objeto revelado e corrigido pelos saberes sociais, o plano de sua constituição depende da propagação destes saberes. Se as representações da infância **evoluíram** socialmente é porque o que temos hoje representa igualmente um estágio mais avançado e, portanto, melhor de nossa capacidade de compreender a infância. Se formos capazes de destituir a **figura de autoridade do adulto** e rever o ponto de vista deste sobre a infância, o que nos aparece naturalmente é a possibilidade de ouvir a criança e tê-la como informante legítimo. Conseqüentemente, estaríamos num caminho seguro, já que de acordo com a **liberação da infância**. Por último, se formos capazes de conferir importância à voz da criança e se é ela que profere **os enunciados de necessidade de infância**, temos a confirmação de sua importância para a existência de tantas práticas sociais. Nesta perspectiva, os tempos só não seriam melhores porque estes argumentos teóricos, embora efeitos da evolução da sociedade, não se concretizariam por igual, produzindo o desafio de fazer valer estes pressupostos numa extensão cada vez maior.

A tranqüilidade resulta justamente da produção de uma imagem de infância aparentemente inquestionável. Segundo a arqueogenealogia, este apaziguamento do pensamento não decorre do caráter ideológico dos pressupostos do discurso crítico. A noção de ideologia é, para Foucault, inconveniente, dentre outras coisas, como já exprimimos, porque ligada a algo como a verdade.

A naturalização é um dos efeitos políticos do discurso e funciona ofuscando as relações entre poder, discurso e verdade. Se há algo que é “ocultado” é a participação desse discurso na produção da “nova criança” como uma verdade, como uma evidência. Esta verdade aparece, por sua vez, sob a figura ou a imagem da “infância que fala”, verdade que deixou o lugar de arbitrário, para caracterizar uma identidade infantil contemporânea. Se algo é tido como uma verdade, se não se percebe o jogo de forças em que se produzem os objetos do discurso, como questionar?

Deste modo, não percebemos o que acontece (o que está em jogo) com relação à cruzada em prol do direito à voz para a criança. Não porque há algo de ideológico, mas pelo nosso envolvimento com o tipo de subjetivação em foco. A estratégia foucaultiana não seria,

¹¹⁵ Expressões parecidas são usadas várias vezes por Foucault, em *Arqueologia do Saber*, quando se refere ao problema da continuidade, ao trabalho metodológico de livrar-se de determinadas certezas e temas familiares aceitos previamente, ao problema de pensar a diferença no discurso. As expressões a seguir são alguns exemplos: “Forma tranqüilizadora do idêntico” (1997, p.14), “sono tranqüilo” (1997, p. 17), “lugar tranqüilo” (1997, p.29) “em lugar de nos tranqüilizarmos com esse retorno [...]” (1997, p. 44).

portanto, desvelar os sentidos dos discursos críticos, e sim “tornar visível o que precisamente é visível.” (FOUCAULT, 2003i, p.44). Temos que fazer aparecer o que está tão próximo, o que é tão imediato.

Os efeitos de verdade dos enunciados científicos servem como fundamento para outros discursos, criando um sistema de alianças, como vimos exemplificado pelo uso generalizado do enunciado “dar voz à criança”. Podemos afirmar que este enunciado permite ou possibilita o funcionamento de práticas em torno da criança, práticas estas de naturezas as mais diversas. “Dar voz à criança” tornou-se um objetivo geral em nome do qual se deve atuar junto à infância. Neste jogo, o processo de subjetivação infantil aparece como devendo ser pensado a partir dos pressupostos de saberes científicos, que se dizem críticos e democráticos, uma vez que se constituem a partir dos saberes infantis.

Podemos, então, assinalar que o processo de naturalização, como um efeito político do discurso, obedece a dois mecanismos postos em jogo pelos dispositivos discursivos críticos:

1 o discurso científico de crítica à infância moderna produz o enunciado “Dar voz à criança” como uma **evidência** que aparece na forma de uma necessidade-imperativo. Uma prerrogativa é dada de antemão, um imperativo se estabelece - fazer falar e ouvir a criança e falar “diferentemente” da criança;

2 a necessidade-imperativo “Dar voz às crianças” funciona como **matriz de saberes e práticas** que se dizem inovadores, ou seja, a importância de ouvir a criança é o elemento central da rede discursiva contemporânea sobre a infância, e dele depende sua legitimação.

A produção da nova infância como uma evidência resulta do seu afastamento do campo de lutas que tornou possível seu aparecimento, ou seja, a tentativa de se fazer frente às formulações hegemônicas de uma infância escolarizada, e do seu reverso: as infâncias marginalizadas. O pensamento contemporâneo social sobre a infância aparece, desde então, como um grande consenso, pois a nova representação da criança reuniu os saberes e práticas em uma grande campanha em prol da “criança com voz”. A necessidade-imperativo, efeito desta nova verdade, é condição da extensão das práticas para fazer falar a infância, assim como dos saberes que formulam os argumentos científicos para sua propagação.

Um dos desdobramentos deste panorama é o tipo de lugar forjado para aqueles que pretendem falar da infância atual. Os discursos críticos festejam a possibilidade do descentramento do pesquisador, uma vez que ele pode e deve ouvir o ponto de vista da criança. Suspeitamos, entretanto, que esta possibilidade seja uma forma de conjurar o discurso infantil em outros espaços de regulação, mediante o interesse em criar as condições para que a criança enuncie a importância da infância e, circularmente, produza a necessidade daqueles

que a defendem. Afinal, dar voz à criança para que ela fale o quê? Que tipo de promessa anuncia? Que efeitos provoca? O que tem que passar pela fala da criança? Que tipo de discurso é este que é produzido? Como é produzido? A partir de que tecnologias? É um discurso de substancialização do sujeito infantil, ou seja, de instituição de uma natureza infantil? Como vimos, somente com a análise dos textos, não poderíamos responder a estas questões. Talvez nossa análise nos tenha levado quase sempre a linhas de tensão, ou, como descrevemos anteriormente, tenha nos situado frente a frente com os perigos de pensar em termos de revelação, de evolução, de uma infância idealizada e a conhecer. Teríamos que, noutro momento, abrir estes textos a outras forças e tentar investigar o que poderia servir de contraposição a estes perigos; dar a ver as lutas que estão sendo travadas em torno de uma produção da infância.

Podemos dizer que a criança moderna não foi total e inteiramente silenciada, como formulam e nos fazem crer os discursos atuais. Seria preciso considerar o que se está falando e o que não se está falando agora, para que e com que objetivo, saber que estratégias, não necessariamente novas, são conjugadas nesse grande dispositivo contemporâneo de fazer falar e ouvir a infância. Como emerge, como funciona? Qual sua função política?

Formulamos, em torno destas considerações, a hipótese de que o discurso crítico produz um tipo de criança como verdade, ou seja, certos enunciados sobre a criança são tidos como verdadeiros em certas práticas. Estes discursos funcionariam dentro de uma tecnologia de poder, que pode ser descrita em termos de biopoder e governo (FOUCAULT, 1999), ou seja, tratar-se-ia de outra fase de entrada da vida infantil na política. Nesta tecnologia, o papel do discurso crítico, tal como o descrevemos, é apagar seus próprios efeitos de produção, já que a naturalização da nova concepção de criança é condição da expansão da tecnologia contemporânea de governo da subjetividade infantil.

Na terceira parte, tentamos estruturar estas hipóteses em uma “grade de inteligibilidade” (FOUCAULT, 2003h, p.340), a partir da qual poderíamos construir algumas linhas de pesquisa para fazer a genealogia da “criança com voz”. Para isso, é preciso deixar de lado as categorias críticas e estabelecer a partir delas outros pontos de partida para *pensar diferentemente* os quadros da infância moderna e da infância contemporânea, tentando perceber os espaços de tensão e enfrentamento em que estão colocados os discursos críticos. Desta forma, e a fim de dispor diferentemente o problema da “criança com voz” como uma

figura de subjetividade infantil, elaboramos um conjunto de pressupostos que nos dêem condições de pesquisar a constituição genealógica da infância contemporânea¹¹⁶.

¹¹⁶ Esta possibilidade nos foi apontada pelos professores Walter Kohan e Fátima Vasconcelos, no momento de nossa qualificação. Esta proposta nos levaria a tentar uma progressão automática para o doutorado. Revendo o percurso feito até aqui, vimos o quanto este trabalho negativo de suspender algumas certezas e identificar alguns perigos com relação ao que se pode dizer sobre a infância hoje, foi necessário para que pudéssemos visualizar melhor os problemas que compoariam esta genealogia.

PARTE III

***E SE NÃO FOSSE ASSIM? OUTRA INTELIGIBILIDADE PARA A
DIFERENÇA HISTÓRICA ENTRE INFÂNCIA MODERNA E INFÂNCIA
CONTEMPORÂNEA***

8 INFÂNCIA MODERNA E INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA: DOIS QUADROS, DOIS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

O que eu disse ali não é ‘o que eu penso’, mas com frequência o que me pergunto se não se o poderia pensar. (FOUCAULT, 2003d, p. 252).

Uma crítica não consiste em dizer que as coisas não estão bem como estão. Ela consiste em ver sobre que tipos de evidências, de familiaridades, de modos de pensamento adquiridos e não refletidos repousam as práticas que se aceitam. [...] A crítica consiste em caçar esse pensamento e ensaiar a mudança: mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si, não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. (FOUCAULT, 1994, p.3).

Há um otimismo que consiste em dizer: de todo modo, isso não pode ser melhor. Meu otimismo consiste mais em dizer: tantas coisas podem ser mudadas, frágeis como são, ligadas a mais contingências do que necessidades, a mais arbitrariedades do que evidências, mais a contingências históricas complexas mais passageiras do que a constantes antropológicas inevitáveis... você sabe dizer: somos muito mais recentes do que cremos, isto não é uma maneira de abater sobre nossas costas todo o peso de nossa história, é mais colocar à disposição do trabalho que podemos fazer sobre nós a maior parte possível do que nos é apresentado como inacessível. (FOUCAULT, 1994, p.4-5).

O que aconteceu para que se pudesse produzir tão diferentemente a criança e a infância? O que se passou entre a produção do corpo/alma infantil adestrado e do corpo/alma infantil falante?¹¹⁷ Vejamos o que nos suscitam os quadros abaixo:

Quadro 1. É hora da entrada. Crianças em forma, menores na frente, maiores atrás, em filas separadas por série, aguardando o sinal da diretora para começar o hino. Nesta hora ninguém se mexe porque se hasteia a bandeira - qualquer cochicho é observado pelas professoras. Acaba o hino, cada fila se dirige para sua sala, cada criança na sua carteira, algumas separadas em fileiras de alunos fracos, médios e fortes. Começa a aula, todos abrem o caderno, corrigem o trabalho de casa, passam para o livro de exercícios de matemática e assim toca o sinal do recreio [...] (LOBO, 1993, p.93).

¹¹⁷ A formulação de outras questões em relação à infância faz parte do tipo de problematização que escolhemos, de forma que nossa contribuição neste capítulo, ou seja, identificar alguns elementos genealógicos para a formulação de outro modo de pensar a infância, depende da possibilidade de formar campos de problematização antes não visíveis.

Quadro 2: Quando a chinesa Mingyu Liao, de 10 anos de idade, fez sua apresentação no Encontro Mundial de Cúpula sobre Desenvolvimento Sustentável em Joanesburgo, na África do Sul, em setembro de 2002, fazia parte do grupo de três representantes da Conferência Internacional das crianças do Programa do Meio Ambiente da Nações Unidas [...] “Todos nós tínhamos muita coisa a dizer”, relatou a menina, “mas a principal, que preocupava todos os delegados, é que a maioria dos líderes não ouve” [...]. “Não estamos pedindo demais! Vocês disseram que este encontro de Cúpula é sobre empreender ações! Nós precisamos mais do que seus aplausos e comentários de ‘muito bem’ ou ‘belo discurso’. Precisamos de AÇÃO”. (Relatório do Unicef. Situação Mundial da Infância 2003, p.1).

Mostramos pela nossa pesquisa como alguns pressupostos dos discursos críticos formulam outra concepção de infância e criança, ao mesmo tempo em que as naturalizam. Esta concepção, como vimos, guarda uma especificidade, já que se apóia sobre a idéia de uma infância que opina, que participa socialmente.

Neste capítulo, procuramos formular um espaço de crítica à infância moderna, tendo em conta o problema da “criança com voz”, de forma diferente. Outras questões surgem quando se traz o problema em termos de uma diferença e não de uma evolução das representações sociais da infância: podemos dizer que a “criança com voz” é a figura de subjetividade infantil correspondente às tecnologias de poder-saber que investem os corpos¹¹⁸ na contemporaneidade? A “criança com voz”, em sua virtualidade, pode, ao contrário, apontar para aquilo que estamos deixando de ser e abalar (sem capturar em uma nova identidade) o modo como pensamos a diferença entre modos de ser adulto e modos de ser criança?

Destas perguntas, o **primeiro elemento genealógico** a ser posto à prova tem como argumento central: os discursos críticos seriam imanentes às condições de construção da subjetividade na contemporaneidade, que oscilam entre um quadro de disciplinamento do corpo infantil e o exercício da norma no campo das técnicas de si. Esta possibilidade, entretanto, depende da identificação do tipo de práticas a que estão submetidas as crianças, para que se vislumbrem os mecanismos atuais de constituição de saberes sobre a infância.

Os discursos críticos têm suas condições de possibilidade na crítica às formulações científicas normativas, como é exemplar, no caso da infância, a constituição de uma psicologia do desenvolvimento infantil (CASTRO, 1998). Dito de outro modo, têm suas condições de possibilidade na idéia da infância como uma construção social, uma produção.

Podemos dizer que a importância da obra de Philippe Ariès (1981) está na inversão (a infância, antes meio de explicação ou categoria inquestionável para falar da vida humana

passa, como objeto da história, a ter que ser explicada em suas possibilidades) e na abertura que tornou possível com relação aos estudos acerca da infância como domínio de saber-poder. Até então, a infância era um objeto dado, um objeto revelado pelos saberes que a estudavam. Com Ariès, é possível historicizar como na modernidade essa infância como dado natural foi construída pelos discursos que dela falavam como uma verdade absoluta e universal. Conseqüência: vários questionamentos à pedagogia moderna (NARODOWSKI, 2001) e à psicologia do desenvolvimento¹¹⁹ (CASTRO, 1998), várias genealogias constituídas.

Qual o estatuto destas críticas hoje, se tomarmos como exemplo os discursos que vimos analisando até aqui? Argumentamos que alguns de seus pressupostos parecem recuar, produzindo uma acomodação do nosso pensamento em relação à infância. Como vimos, a oposição entre duas infâncias, apoiada sobre uma hipótese repressiva, é um dos elementos de produção de uma boa imagem que apazigua o pensamento. Nossa pesquisa aponta, portanto, que a crítica à infância moderna pode tomar caminhos diferentes.

Isto é importante, pois este trabalho de pesquisa, assim como a realização de investigações futuras, encontra suas condições de possibilidade também num tipo de “historicização” da infância. Diferentemente dos discursos críticos que se aproximam mais de uma hermenêutica, no sentido de uma decifração da infância, esta pesquisa afina-se com autores (CORAZZA, 2000; KOHAN, 2003) que pensam a infância em termos de experiência e campo de problematização. Mesmo tronco, mas caminhos distintos. Com efeito, a questão nos parece menos opor os dois tipos de análise e mais encontrar a funcionalidade atual dos discursos críticos dentro de uma regularidade enunciativa, sempre disposta a atualizar os problemas clássicos da cidadania, da democracia, do sujeito histórico constituinte.

Segundo elemento genealógico: tendo em vista a perspectiva ou *ficção* foucaultiana, poderíamos formular o problema da “criança com voz” a partir de dois quadros, duas figuras que, em suas configurações, explicitassem uma diferença histórica assim como nos desse a possibilidade de perceber as atitudes diante desta diferença. O pragmatismo de Foucault (2003j, p.278-280) produz efeitos de verdade, mas não uma verdade absoluta. Interpreta o real de modo a que surjam efeitos de verdade que possam ser utilizados em uma luta. Trata-se de

¹¹⁸ Falamos corpos porque entendemos que as tecnologias de poder das quais falamos incidem para formar adultos e crianças de um certo tipo, ou melhor, legislam e produzem propriamente o que entendemos pela relação adulto-criança.

¹¹⁹ Nos capítulos 2 e 3 vimos que este modo de fabricar a infância também caracterizava saberes como a Sociologia, disciplina esta que, juntamente com a Antropologia, dita a reorganização do campo discursivo sobre a infância na contemporaneidade.

“dizer a verdade para que ela seja atacável” . Deste modo, o perigo¹²⁰ a enfrentar em relação à figura de subjetividade “criança com voz” nos parece ser: mal se produziram outros efeitos de verdade sobre a infância, estes já se tornaram inatacáveis, deixaram seu campos de lutas possíveis.

Para que isto pudesse ser pensado, foi preciso refazer os problemas, pôr em suspeita a argumentação crítica central, a saber: os mecanismos modernos que agiram na produção da subjetividade infantil foram em sua maioria mecanismos repressivos e de interdição. Diz-se: “a modernidade inventou uma especificidade para a infância, mas a subjogou (pois a produziu como objeto do saber adulto). E o fato da criança não ter nesta ordem discursiva, o direito de falar, é um exemplo disso”. Vejamos. Não que uma sociedade adultocêntrica não se tenha estabelecido. O que nos parece problemático é associar sua efetivação a mecanismos de repressão sobre o sujeito criança. Vimos que a forma como o discurso crítico configura a sociedade adultocêntrica “negativiza” a objetivação das crianças pelo saber adulto. Desta forma, a menos que se renuncie a uma concepção negativa do poder, é possível discutir os termos em que a objetivação se fez por um silenciamento. Por silenciamento, entendemos uma “desqualificação” do discurso infantil, efeito da criação de uma certa particularidade para os sujeitos infantis e não simplesmente por uma interdição à expressão da criança. É porque a criança é importante que a ela é estipulado um conjunto de lugares específicos. Silenciar a infância pode ser delegar o lugar de onde ela pode falar. Em que condições efetivamente se fala e para se obter o quê?

Imaginemos uma situação em que uma criança narre uma cena de violência. Na Modernidade, possibilidades prováveis para dar inteligibilidade à situação: brincadeira de criança, algo sem importância, já que a criança não se interessa em saber desses assuntos, algo de uma relação conflituosa com os pais, que deveria ser encaminhado aos especialistas da área psi? Hoje, arriscaríamos outra possibilidade: a criança faz uma análise do cenário de guerras que se abatem sobre o mundo, é sujeito de um discurso significativo em que mostra como vê o mundo dos adultos. Há aqui algo que pode ser aproveitado para sua constituição como sujeito moral, de educação? Um tema para o projeto da escola a ser pesquisado na Internet, para a realização de um documentário para a TV, ou fórum de crianças pela paz no mundo? Nos três casos, discursos específicos e dispositivos de escuta também adequados. Nada de

¹²⁰ Foucault nos dá o seguinte pressuposto ontológico: “[...] nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer (hiperativismo pessimista) [...] a escolha ético-política que devemos fazer a cada dia é determinar qual é o principal perigo. O perigo muda, ele não deixa de existir, novos problemas surgem”. (FOUCAULT, 1983, p.256).

censura ou interdição simplesmente. No lugar disso, operações complexas e mistas atuaram na constituição da particularidade infantil moderna hoje em questão¹²¹.

Não nos esqueçamos de que a sociedade adultocêntrica moderna e de conhecimento sobre a infância constituiu-se pela instauração de mecanismos de poder disciplinares, produtivos e não repressores. A dificuldade dos discursos críticos parece ser conceber a produção de um sujeito falante, “livre”, em meio a tecnologias de poder. Vimos isto pela descrição dos contextos educacionais feita pelos discursos críticos (este é um dos principais temas do bloco de discurso que descrevemos no segundo capítulo da I parte deste trabalho), com destaque à educação infantil, como espaços repressores e pouco estimulantes à participação da criança. Dizem-nos: as salas de aula das creches disciplinam porque oprimem a criança como sujeito. Não seria uma visão ingênua da disciplina? (NARODOWSKI, 2001). As rodas de conversa constituem-se como que tipo de práticas de subjetivação?

A noção de sujeito que se contrapõe à de objeto, nestes discursos, é a de um sujeito da consciência, soberano, que pensa, sujeito de uma interioridade profunda. Para Foucault, a produção de um sujeito de desejo, falante, está na base da constituição dos saberes clínicos (agora, talvez, não só) e não se contrapõe à história do exame como prática de objetivação. Deste modo, se a história da individualização da criança aconteceu sob a base do silêncio, deve-se procurá-lo, entendê-lo, não como um mecanismo de interdição de uma individualidade. Se há interdição e padronização da fala, é para garantir ordem e visibilidade e produzir a individualidade da criança como aluno (NARODOWSKI, 2001). E agora, o que temos? Finalmente, confissão generalizada para as crianças? Que dispositivos podem legitimar/requalificar o discurso infantil fantasioso e fazer com que a criança fale? Problema, portanto, criado pelo próprio “dispositivo de infantilidade” (CORAZZA, 2000), em sua versão moderna, e que precisa ser analisado.

Neste íterim, o curioso é que a crítica à Modernidade pareça resultar numa reativação da figura do sujeito soberano, mesmo que considerado em sua pluralidade: as crianças, as infâncias. Se o discurso crítico, porém, funciona é porque (a exemplo dos mecanismos que acompanharam a história da sexualidade): a) há a formulação da causa da infância que tenta unificar todos os processos de subjetivação em jogo na contemporaneidade (a campanha em defesa dos direitos da criança); b) espera-se que se revele alguma verdade do discurso da criança (a importância da infância), mesmo que não possamos enquadrá-lo a partir de nossas

¹²¹ A investigação destas práticas deve considerar que possam coexistir juntas. Não propomos aqui, com este exemplo, sugerir uma simples substituição. Segundo a genealogia, as diferenças que se engendram dizem respeito justamente a misturas e recomposições.

práticas de verdade habituais, com as quais definimos o verdadeiro e o falso. Diz-se: o discurso da criança não é nem verdadeiro nem falso, tem um significado a ser interpretado. A criança fala de um modo particular que é difícil de interpretar; e c) a infância é ressignificada como ideal (articula-se a idéia de infância e de futuro de outro jeito). A voz infantil é promessa de mudanças, já que a criança pode transformar o mundo dos adultos no presente.

Terceiro elemento genealógico: as continuidades e discontinuidades da história desta diferença podem ser vistas do ponto de vista de recuperações e readaptações de mecanismos de poder. Continuidade: o saber adulto continua falando de infância e determinando lugares e modos para a criança falar. Novidade: a infância também fala da infância.

Em suma, a relação moderna entre adultos e crianças fez-se pela produção do adulto como modelo. O discurso infantil, então, foi menos reprimido do que produzido, de modo que não ferisse esta distância entre criança em desenvolvimento e adulto maduro. Foucault nos alertou: as instâncias de produção do discurso organizam silêncios.

No quadro seguinte, tentamos reunir os pressupostos genealógicos lançados aqui, de modo que pudessem guiar um estudo futuro sobre o que acontece à infância hoje.

8.1 A produção da “Criança com voz” em sua relação com os modos de produção da infância moderna

MODERNIDADE	CONTEMPORANEIDADE
Dispositivos críticos - Hipótese Repressiva	
A criança moderna foi silenciada e reprimida	A criança contemporânea pode expressar-se livremente
PROBLEMAS As relações entre crianças e adultos são descritas em termos de um poder negativo; há uma valoração moral do presente em relação ao passado.	
Argumentos genealógicos	
<p style="text-align: center;">Subjetividade infantil</p> <p>Modos específicos de tratar as falas infantis (BUJES, 2003)</p> <p>Espaços de regulação e produção do discurso infantil;</p> <p>Discurso infantil produzido como: desinteressado, fantasioso, imaturo e ingênuo</p> <p>Mecanismo: construção de uma particularidade, especificidade infantil</p> <p>Fala infantil é sem força política, amortecida em termos da resistência que pode praticar quanto à subjetivação que lhe assujeita</p> <p>Silêncio: visibilidade dos corpos Instrumento de individualização e vigilância Garantia de ordem</p> <p>Imagem da infância: menor em duas versões: a criança em desenvolvimento (imatura) e o menor delinqüente</p> <p>Pontos de resistência: a criança consumidora (CASTRO, 1998)</p>	<p style="text-align: center;">Subjetividade infantil</p> <p>Hipervalorização do discurso infantil</p> <p>Mudança no ponto onde incide a normalização</p> <p>Abdicação do silêncio como instrumento necessário à individualização</p> <p>Constituição de uma campanha em torno da “criança com voz”</p> <p>Imagem da infância: integralização de várias figuras de infância: Criança sujeito de direitos; sujeito de representação, sujeito de conhecimento</p> <p>Mecanismo: “requalificação” do discurso infantil e não liberação. Desbloqueio de práticas de subjetivação;</p> <p>Pontos de resistência?</p>
PROBLEMAS Mudanças nas tecnologias e transformação dos mecanismos de subjetivação Algo acontece com os modos de regulação e produção do discurso infantil. O que muda? O que permanece? Mudança de que natureza?	

8.2 Pressupostos genealógicos

De acordo com a arqueogenealogia foucaultiana e sua forma de entender os processos de constituição das subjetividades, fundamentação teórico-metodológica seguida neste trabalho, resumimos, neste tópico, cinco pressupostos genealógicos para pensar a produção da diferença entre infância moderna e contemporânea.

1 Pode-se caracterizar e problematizar o tipo de subjetividade proposta pelo campo discursivo “criança com voz”, a partir dos estudos foucaultianos acerca da genealogia do sujeito moderno.

2 Os discursos científicos que funcionam como engrenagem da campanha “dar voz às crianças” são condição e efeito da generalização de tecnologias de produção do discurso infantil¹²², tendo em vista a produção de um certo tipo de sujeito infantil.

3 As transformações em jogo nos processos de subjetivação infantis dizem respeito à modificação nas relações de poder entre crianças e adultos, tomando o poder não em sua forma puramente negativa.

4 A transformação das relações de poder entre crianças e adultos é produzida em virtude da utilização de mecanismos e dispositivos, cuja identificação depende dos estudos das práticas contemporâneas que investem o corpo infantil, segundo a figura da “criança com voz”.

5 A tecnologia de produção do “discurso infantil”, da qual fazem parte os discursos crítico-científicos, incide tanto sobre uma subjetividade adulta como sobre uma infantil, constituindo um meio particular de produzir a diferença entre adultos e crianças.

¹²² O discurso infantil (voz infantil) entendido aqui como campo de produção da expressão da criança, ponto de investimento do poder atualmente.

9 POR UMA INVESTIGAÇÃO DOS MECANISMOS DE PRODUÇÃO DA ALMA INFANTIL (VOZ) CONTEMPORÂNEA

Neste capítulo, criamos algumas perguntas, de acordo com o lugar de tensão (já que tornam presente o risco de naturalização da figura de subjetividade que constituem) que entendemos ocupar os discursos críticos à infância moderna que analisamos nesta pesquisa. Para tal, retomamos os pontos sobre os quais se depositam os dilemas do discurso crítico (assim como estes próprios discursos os formulam), propondo uma leitura em termos de sua funcionalidade estratégica nos processos de produção de subjetividade. Usamos os dilemas assim como foram apresentados por Cerisara (2004)¹²³. Vejamos o quadro abaixo.

Discurso crítico e os dilemas suscitados pelas metodologias de pesquisa com crianças	Processos contemporâneos de produção da subjetividade infantil e adulta a serem investigados
<p style="text-align: center;">Adultocentrismo como fator</p> <p><i>Captar as vozes das crianças é um desafio para os adultos, uma vez que, por mais comprometidos que formos com as crianças, seremos sempre adultos falando pelas crianças e sobre elas.</i></p>	<p>O adulto (professor, educador, pesquisador) é submetido a um conjunto de prescrições, a partir das “novas” práticas de objetivação e subjetivação sugeridas nas metodologias de pesquisa com crianças. Seria preciso analisar, portanto, como estas prescrições podem se estender para outras práticas com crianças e quais seus efeitos.</p>
<p style="text-align: center;">Linguagens</p> <p><i>Como captar as vozes das crianças pequenininhas, incluindo as que não “falam”? Como fazer a recolha das “vozes” das crianças? A criança fala mais com o corpo do que com a voz, fala mais com o desenho do que com palavras. [...]. Qual o tratamento a ser dado aos relatos das crianças? Como traduzir as linguagens das crianças e devolver intactas, sem “deformações”. Será isso possível?</i></p>	<p>As tecnologias de ouvir e “fazer falar a criança” fazem funcionar uma vontade de saber infinita (mais conhecimento) sobre as crianças e têm como efeito sua superindividualização (figura da criança em si)</p>
<p style="text-align: center;">Questão do poder</p> <p><i>[...] nas pesquisas com adultos, já se anuncia a necessidade de criar uma atmosfera cooperativa entre o pesquisador e os pesquisados com o objetivo de trocar pontos de vista sobre a interpretação do primeiro sobre os segundos.</i></p>	<p>A relação de poder entre adulto e crianças pode ser descrita em termos de tecnologias de governo que têm como objeto sujeitos livres.</p>
<p style="text-align: center;">Questões de métodos e técnicas</p> <p><i>Com relação aos métodos a serem utilizadas para captar as “vozes</i></p>	<p>As práticas de produção da criança falante são</p>

¹²³ Ver página 62 deste trabalho

<i>das crianças”, pode-se dizer que ainda temos muito a caminhar, uma vez que estamos atrelados à forma tradicional de obter dados. Na pesquisa qualitativa, é preciso construir procedimentos metodológicos que articulem registro escrito, registro filmico, fotografias, desenhos das crianças.</i>	iminentes ao contexto contemporâneo das novas tecnologias e de novos mecanismos de visibilidade.
<p style="text-align: center;">Questão política</p> <p><i>O compromisso com uma idéia de infância e com os direitos das crianças parece ser o elemento definidor dos usos e/ou abusos que podem ser feitos com a recolha das vozes das crianças nas pesquisas e devem ser amplamente explicitados.</i></p>	A concepção das crianças como sujeito de direitos é o ponto central das novas políticas de individualização. Analisar como é condição para o desbloqueio de novas práticas de poder.

O presente quadro pode ser desdobrado em algumas linhas de pesquisa. Estas se alimentam exatamente da tensão a que aludimos anteriormente e que se exemplifica no quadro dos dilemas dos discursos críticos.

9.1 “Conhecer mais”: vontade de saber de que tipo?

A pretensão deste livro é atingir os jovens pesquisadores da educação que estão iniciando seus trabalhos no campo da infância, para que possam avançar neste fantástico e ainda misterioso mundo desconhecido por grande parte das ciências que até então vêem a criança do ponto de vista do adulto, apenas como dependente dele. (DE FARIA, 2002, p.vii, grifos nossos).

A infância, entendida como algo outro, não é o que já sabemos, mas nem tampouco é o que *ainda* não sabemos. O que *ainda* é desconhecido justifica o poder do conhecimento e inquieta de maneira absoluta sua segurança. O que *ainda* não sabemos não é outra coisa além do que se deseja medir e anunciar pelo que sabemos, aquilo que se dá como meta, como tarefa e como percurso [...] (LARROSA, 1998: 69)¹²⁴.

De que tipo de relação com o conhecimento necessitam as tecnologias de produção da “infância com voz” ? Argumentamos que os discursos críticos encontram-se em meio à tensão entre duas possibilidades: conhecer mais a infância e pensar diferentemente a infância¹²⁵.

¹²⁴ Embora este trecho seja recorrentemente citado como argumentação dos discursos críticos quando tematizam a relação entre conhecimento e infância, quando o confrontamos com reflexões como a reproduzida no primeiro trecho, questionamos se estão em jogo vontades de saber do mesmo tipo. Isto não teria relação, como supomos, com o fato de que os dispositivos críticos fazem um uso tal da citação de Larrosa de modo que não apareça o problema levantado pelo autor, de que rompamos com certo tipo de vontade de saber?

¹²⁵ Reconhecemos que não há uma unanimidade entre os pesquisadores que se pronunciam nesta nova rede discursiva. Dentro desta heterogeneidade, permanece ambíguo o argumento de que as novas metodologias de pesquisa não pretendem conhecer mais a infância, e sim pesquisar com as crianças.

Duas vontades de saber, portanto, duas relações com a verdade. A primeira encontra-se justificada no desejo de conhecer sempre mais e pela imposição política de que, para governar indivíduos e populações livres, é preciso conhecer. O segundo tipo diz respeito a uma inquietação permanente, ao pressuposto da ontologia histórica de que não somos mais do que nos fizeram ser. No primeiro, conhecer é interpretar, é reconhecer, é decifrar os sentidos como numa hermenêutica em que se encontram significados revelados e escondidos. No segundo, pesquisar é um processo de descentramento de si, conhecer é apoderar-se com violência, é inventar.

A citação de Larrosa problematiza uma vontade de saber alimentada por um não-sabido, que é justificativa de mais conhecimento (nunca se sabe o suficiente e tem-se sempre que buscar novas formas de conhecer). Rodrigues (2005, p.12) ajuda-nos a compreender o que diz o autor, quando nos fala de uma atitude apoiada num “inquérito em principio ilimitado do presente”, ou seja, ilimitada possibilidade de interrogar. Rajchman (2000, p.77), na mesma direção, fala de um “Não-saber”, num sentido diferente (não mais “Não saber” como algo por descobrir, desvelar), ou seja, tornar-se alguma coisa que não sabemos o que é. E se devolvêssemos “a criança com voz” ao campo de lutas em que é possível, como figura de subjetividade infantil, rompendo com sua auto-evidência? Outra relação com a verdade, como no pragmatismo e ficção foucaultianos, diria Rajchman (2000). E como diria Deleuze (1998; 2000; 2004) aos discursos críticos: devolver a dimensão virtual da “criança com voz”. Este empreendimento certamente escapa às possibilidades deste trabalho de pesquisa. Nossa contribuição limitou-se a problematizar os pressupostos dos discursos críticos, processo este que teve como efeito apontar possíveis aberturas a uma crítica da infância moderna, que não naturalize os processos de subjetivação.

9.2 Silêncio e visibilidade: os mecanismos distintos em que funciona o silêncio

Se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidos, em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino. (FOUCAULT; DELEUZE, 1972, p.72).

Talvez, mais do que a repressão destes comportamentos por parte dos adultos, pudesse existir, nas sociedades, um respeito para com o modo de *ser criança*, e assim fossem construídas novas perspectivas *para e sobre* a infância contemporânea e sua educação em instituições como Creches e

Pré-escolas. Mas como ir ao encontro das crianças? Como propiciar que as crianças falem de si, de suas experiências de seus saberes sobre o viver na Creche, como registrar esses dados? Que caminho seguir para que, ao longo da pesquisa, seja evidenciado as falas, olhares, gestos e vivências das crianças, e não se acabe por transformar os protagonistas (as crianças) em coadjuvantes? (OLIVEIRA, 2001a , p. 5).

De que vozes falam os trechos acima? Em que sistemas de poder o silêncio funciona? Haveria aqui também, como em relação aos tipos de vontade de saber, funcionalidades diferentes para o enunciado “dar voz às crianças”?

O raciocínio metodológico a ser seguido seria mostrar que o silêncio pode servir a diversos mecanismos de poder. Para tal, os elementos da genealogia e da ética foucaultiana são profícuos para mostrar como o silêncio pode ser problematizado para além do seu entendimento como um efeito negativo do poder.

Nos textos genealógicos de que se ocupou o autor, a partir dos anos 1970, seria interessante considerar em especial as práticas de poder que fazem falar e produzem discursos. Passar em revista as descrições históricas foucaultianas, a fim pesquisar de que maneira aborda desde as práticas disciplinares até a tecnologia do eu, os dispositivos de produção da fala e do silêncio em suas funções estratégicas na produção de subjetividade.

Seria importante considerar a crítica foucaultiana à idéia de um sujeito soberano, o qual expressaria sua verdade a partir do discurso; ao mesmo tempo, rever as práticas em que a fala é tida como instrumento importante de mobilização das práticas de poder, como nos grupos de informação sobre as prisões, dos quais participou Foucault (2003l, 2003m, 2003n). Nos textos sobre a ética, é possível pensar uma experiência diferente entre fala e subjetivação (relação consigo mesmo) e interrogar as possibilidades de subjetivação na “ética” contemporânea, levando em conta os três eixos da experiência, como pensados por Foucault: ser-poder, ser-saber; ser-si (FISCHER, 1999). A questão principal seria, pois, saber como cada um pode reinventar-si hoje e, no caso da infância contemporânea, com que tipo de subjetivação os argumentos em torno do direito a voz se relacionam.

No caso do discurso crítico, argumentamos que a hipótese de que as crianças foram silenciadas funciona como elemento de uma hipótese repressiva, ocupando o centro dos dispositivos de fazer falar a criança como uma naturalidade. Pela história genealógica, a questão do silêncio faz referência às diferenças nos modos de individualização e nos modos de inclusão. No discurso crítico, romper com o silêncio é pensado em termos de liberdade.

Para fugir ao tratamento do silêncio como efeito de um poder repressivo e interditor, e considerando-o como um dos pontos pelos quais se trava a luta discursiva em torno da

infância hoje, poderia ser feita uma análise de suas relações com a visibilidade (FOUCAULT, 1996f), questão importante (mas não, certamente, a única) quando se trata dos mecanismos de um poder positivo. Rever, portanto, os diversos mecanismos de poder em que o silêncio pode fazer parte, ora como efeito desejado, ora como peça para incitação dos discursos. Esta análise possibilitaria estabelecer um entendimento sobre o que é a afirmação tão recorrente no discurso crítico de que as crianças foram durante muito tempo silenciadas. Conseqüentemente, suspende-se a certeza de que a maior resistência aos mecanismos de poder que envolvem o discurso é falar. Falar do quê? Com que objetivo? Em que ordem discursiva?

Poderíamos, a fim de organização do plano desta discussão, percorrer a “obra” de Foucault, estabelecendo as seguintes relações: a) silêncio como condição de visibilidade e individualização na disciplina; b) silêncio, hipótese repressiva e obrigação de falar; c) rompimento do silêncio e os discurso de luta; e c) o silêncio e o caso dos homens infames¹²⁶.

9.3 “Criança em si” e “criança-aluno”

Esta linha de pesquisa abriria possibilidade de analisar a forma de resistência encontrada pelo discurso crítico quando formula a noção de “criança em si”, para contrapô-la à idéia da criança-aluno.

A idéia da “criança em si” (superindividualização) não seria uma noção- desbloqueio que permite um investimento de poder sobre a criança e que nos sugere uma mudança nos meios de resistência? A “criança com voz”, na medida em que é enaltecida/naturalizada como modelo de subjetividade, não encobriria as tecnologias de poder que a investem cada vez mais insidiosa e precocemente, e que precisam ser analisadas?

Durante muito tempo se discutiu a produção dos anormais e dos desviantes na própria categoria de criança: crianças autistas, surdas, hiperativas, indisciplinadas etc. Não seria a

¹²⁶ Em seu texto *A vida dos homens infames*, Foucault esclarece a que tipo de infâmia se refere: “[...] Existe uma falsa infâmia, a de que se beneficiam estes homens de assombro ou de escândalo que foram Gilles de Rais, Guillery ou Cartouche, Sade e Lacenaire. Aparentemente infames, por causa das lembranças abomináveis que deixaram, dos delitos que lhes atribuem, do horror respeitoso que inspiraram, eles de fato são homens da lenda gloriosa, mesmo se as razões dessa fama são inversas àquelas que fazem ou deveriam fazer a grandeza dos homens. Sua infâmia não é senão uma modalidade da universal fama. [...], mas os pobres espíritos perdidos pelos caminhos desconhecidos, estes são infames com a máxima exatidão [...] é a infâmia estrita, aquela que, não sendo misturada nem de escândalo ambíguo nem de uma surda admiração, não compõe com nenhuma espécie de glória”. (FOUCAULT, 2003o, p.210).

categoria criança também uma figura da anormalidade? Temos, com a formulação da figura de subjetividade da “criança com voz”, a possibilidade de questionar a diferença normativa entre adultos e crianças, e não só as diferenças normativas entre as crianças. Vimos que os discursos críticos, na medida em que se situam este problema, apontam como saída o fortalecimento da categoria “criança em si”, como se a criança também não fosse inventada (risco de se fazer uma história da criança como um referente). “A criança em si”, diferente da criança-aluno, é um modelo de resistência à norma?

Os discursos analisados, na medida em que criticam à infância moderna, se voltam à revisão da representação clássica da criança como aluno, fazendo uma representação da criança em geral (NARODOWSY, 2001).

Os homens infames (sem fama, não atores de fatos notórios, homem comum), para Foucault (2003b), foram aqueles que tiveram suas vidas cruzadas pelo poder, e que, do contrário, jamais teriam sido notados. Seriam, sobretudo, os anormais. As crianças não seriam um tipo singular de infame, uma espécie de “anormalidade normal”, a mais naturalizada de todas e que foi, desde a Modernidade, um ponto constante de atravessamento de poder?

Deste ponto de vista, a diferença entre adultos e crianças teria sido constituída como uma “anormalidade normal”, uma vez que anormais seriam todos aqueles que não poderiam se transformar em adultos produtivos. Deste modo, ser criança seria poder seguir esta trajetória; uma anormalidade que mais cedo ou mais tarde se desfaria, raciocínio constituído pela noção de desenvolvimento. Como examinar as tentativas de se desfazer as relações constituintes desta “anormalidade normal”? Foucault (2003i, p.47) fala de dois tipos de resistência: mudar a posição dentro do jogo e recusar o próprio jogo. No caso da criação da “criança em si” o que estaria em questão?

Seria preciso analisar a afirmação de que o aluno é a representação da criança mais ligada à disciplina, enquanto que a representação da “criança em si”- estatuto jurídico - é contrária em si mesma à idéia de sujeito disciplinar (FOUCAULT, 1996i).

A condição da criança, como pessoa, parece ser a condição para que se trabalhe mais exaustivamente a formação de uma identidade infantil, ampliando o campo dos *experts*, agora compostos pela Psicologia social e Pedagogia crítica. Entendemos que retomar a crítica à infância moderna sem constituir uma identidade para a infância poderia ser um caminho. Quais as virtualidades abertas pela crítica à norma e à disciplina? Nisso é preciso identificar os próprios deslocamentos da norma. A luta não parece, como sugere o discurso crítico, ser para libertar a infância, mas para recusar a liberdade que lhe conferem dentro de novas amarras de identidade.

9.4 Relações de poder entre adultos e crianças: governo e subjetivação

Por esta linha de seria possível identificar ou estudar modelos de práticas que produzem “a criança com voz”. As relações entre crianças e adultos, nestas práticas, poderiam ser descritas em termos do conceito de governo, assim como o concebeu Foucault (1996j; 2003p).

Deste modo, seria possível verificar o pressuposto de que as transformações que envolvem a relação entre adultos e crianças podem ser descritas segundo mudanças no modo de efetivação do poder, e não no sentido de maior repressão para menor repressão. Os discursos críticos sugerem-nos que estas tecnologias têm um ponto sobre o qual se articulam: o discurso infantil, entendido num sentido geral, ou seja, todas as formas de expressão das crianças, incluindo a fala, a verbalização.

Estas práticas teriam também outra característica a ser analisada: propõe-se outra relação entre crianças e adultos, formulando para o adulto outra atitude. De que tipo? Que saberes tentaram criticar a produção do adulto disciplinado, produtivo? E como?

9.5 O Sujeito-infantil de direitos e a relação entre direito e norma

Vimos que a concepção “criança como sujeito de direitos” é uma figura essencial à constituição da “criança em si”. Isto acontece pela consideração do poder apenas em termos jurídicos, motivo da formulação das relações de poder apenas em termos de liberação. Sugerimos que há uma relação entre direito e norma a ser levada em conta (FONSECA, 2000, 2002). Se esta noção é fundamental ao desbloqueio de novas tecnologias de subjetivação, como se efetivam suas relações com as tecnologias de normatização do corpo infantil? Tomamos esta idéia de desbloqueio¹²⁷ para tentar pensar como podemos falar em tantas figuras de subjetividade infantil de forma integrada: “criança sujeito de direitos”, “criança ator social”, “sujeito de representação”, “criança protagonista” etc (sugerimos, nesta pesquisa, que a “criança com voz” seria a forma como, hoje, se agrupam estas várias imagens). Quando o poder é representado sempre em termos da lei, não temos como examinar os mecanismos

¹²⁷ Inspiramo-nos na análise que Foucault faz, em *Vigiar e Punir* (2004), ao tentar produzir uma imagem positiva de poder. O autor argumenta que, sob certas condições históricas, houve um desbloqueio das técnicas positivas de poder, que passaram a se apresentar de forma diferente e com maior extensão.

micropolíticos de dominação. Talvez os estudos pós-feministas (BUTLER, 2003) sobre a desconstrução da categoria de gênero e do “sujeito mulher” pudessem servir de paralelo para uma discussão que vá além da constituição dos sujeitos infantis como sujeitos jurídicos que têm direitos civis e políticos.

Trabalhar com estas questões poderia trazer alguma inteligibilidade ao fato de a criança haver alcançado o estatuto de sujeito de direitos e, assim, distanciar-se dos modelos que o explicam apenas em função do raciocínio de que o direito possibilita sempre mais liberdade aos sujeitos civis e menos abusos de poder. A “criança com voz” seria vista como um meio e uma oportunidade de discutir as relações entre direito e norma.

Poderíamos considerar a hipótese de que é a partir do momento em que a criança tem seu estatuto jurídico modificado, que o discurso crítico alcança proporções maiores do que quando se restringia ao âmbito do sujeito do conhecimento (discurso construtivista). Reorganizam-se estratégias? O que passa pela infância que não era possível passar antes? Seria interessante, pois, analisar a relação entre este momento em que a criança disciplinada (o aluno) parece ruir e sua condição como sujeito jurídico.

Como vimos pela extensão das questões há pouco delineadas, não poderíamos tratá-las neste trabalho de pesquisa. Foram, entretanto, pontos que puderam ser formulados a partir do instante em que optamos por caracterizar a discursividade crítica em termos de seus dispositivos e dos seus efeitos de naturalização de outra concepção de criança. Deste modo, resolvemos consagrar a parte III desta dissertação a estabelecer esta grade de inteligibilidade para o que acontece à infância hoje, a partir, sobretudo, da obra do filósofo M. Foucault. Em outras palavras, a partir de um recorte no cenário discursivo contemporâneo sobre a infância, isolamos uma figura de subjetividade infantil, para a qual identificamos várias linhas de constituição que poderiam ser desdobradas segundo os temas anteriormente propostos. Estas linhas são, portanto, elementos genealógicos que têm suas condições de atualização atreladas ao curso de outros trajetos de pesquisa.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto ao motivo que me impulsionou foi muito simples. Para alguns, espero, esse motivo ser suficiente por ele mesmo. É a curiosidade – em todo caso, a única curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vive, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. Talvez me digam que esses jogos consigo mesmo têm que permanecer nos bastidores; e que no máximo eles fazem parte desses trabalhos de preparação que desaparecem por si sós a partir do momento em que produzem seus efeitos. Mas o que é filosofar hoje em dia – quero dizer a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não consistir em saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe? (FOUCAULT, 2001, p.13)

Arriscamo-nos a dizer, inspirada por este trecho de Foucault - excerto em que retoma e analisa seu próprio percurso - que esta pesquisa foi de certa forma alimentada por tal tipo de curiosidade.

Estivemos durante muito tempo certa de que se tratava de estar ao lado da “criança construtora de conhecimento”, “construtora de cultura”, até que eu pudesse pensar nesta imposição de pôr as coisas sempre em termos de dois lados: criança imatura ou competente, disciplinada ou autônoma, oprimida ou protegida e tantos outros binarismos que aprendemos com a Psicologia e a Educação. Isto não significa desconsiderar estas construções discursivas, mas enfrentá-las naquilo que são: discursos segundo os quais nos constituímos, ou seja, nada há de definitivamente seguro nestas enunciações aparentemente mais “justas”, já que jogam, como vimos, com dualidades do tipo passivo/ativo, muda/falante/ desigualdade/igualdade. Nesta pesquisa, tomamos estes discursos como parte de uma história, e não como expressão de uma reta de chegada alcançada com muito sacrifício, como nos fazem crer os argumentos (em tons emancipatórios) relacionados à criança cidadã, atitude que nos permitiu enfrentar diferentemente as questões de nossas objetivações e subjetivações.

O percurso aqui traçado teve como objetivo discutir quais as condições de possibilidade e de exercício do discurso crítico à infância moderna. Fizemos isto a partir da análise de um *corpus* específico dos discursos científicos, que têm como objetivo formular uma nova

concepção de criança, bem como de relatos de pesquisa, os quais tentam instrumentalizar uma prática investigativa com crianças. Argumentamos que estes discursos têm como efeito político a naturalização da nova concepção de criança. O uso generalizado do enunciado “dar voz à criança” caracteriza a forma de dizer a infância hoje, servindo como justificativa (de grande extensão) de práticas em torno da infância na contemporaneidade, sejam elas educativas, jurídicas, médicas, políticas etc.

Os discursos críticos, ao naturalizarem a nova concepção da criança, encobrem a sua funcionalidade estratégica em novas tecnologias de poder. A hipótese aqui suposta é a de que as novas tecnologias de produção da subjetividade infantil (da qual a “criança com voz” é efeito e condição) surgem pelo desbloqueio de certas práticas de subjetivação.

Pensemos nos tantos instrumentos clínicos e educativos usados (entrevistas, testes projetivos, jogos, rodas de conversa etc) para que as crianças falem de si, da família, da escola, de suas descobertas, de seus desejos, e, que, agora, são reformulados e, assim, podem ser integrados a outras práticas, como pesquisas de opinião, pesquisas científicas, fóruns de crianças, assembléias infantis, entrevistas coletivas com crianças etc. Cruz (2004, p.5) acentua que, para empreender suas pesquisas com crianças e assim poder ouvi-las, teve que adaptar instrumentos usados na clínica psicológica com crianças. Certamente esse exemplo não é suficiente e é preciso investigar estas novas práticas em sua racionalidade.

Segundo esta linha de raciocínio, a concepção da “criança sujeito de direitos” permitiria a integralização de uma série de figuras de subjetividade infantil, antes atreladas a práticas isoladas. As crianças “sujeito de conhecimento”, “sujeito de desejo”, “sujeito social”, “sujeito de identidade”, “sujeito produtor de cultura” são reunidas em novos dispositivos que passam a tomar o corpo infantil em outras políticas de individualização e visibilidade. Como vimos, o silêncio, que funciona na hipótese repressiva como efeito de um poder negativo, pode ser lido como elemento da transformação destas políticas de individualização. Por que podemos abdicar do silêncio como elemento de ordem?

É importante lembrar que este tipo de análise não teve como pretensão fazer um julgamento moral destes discursos, ou seja, dizer se é melhor ou pior o que fazemos com a infância entendida como domínio discursivo. Há, entretanto, questões que surgem desta problematização e que permanecem como possibilidade de pensar diferentemente a infância.

A primeira diz respeito à própria condição da crítica à infância moderna. Vimos que os discursos analisados tomam um caminho que esconde o local de tensão onde habitam: novos modos de objetivação, resultados de lutas contra a normatização da subjetividade, e, ao

mesmo tempo, tranquilização do pensamento e captura das forças de virtualização que pode ter a “criança com voz”.

Os discursos críticos parecem funcionar animados por uma *vontade de saber*, em que prefigura o objetivo de mais conhecimento. Vimos com Foucault, entretanto, que a vontade de saber pode se exercer por uma inquietação constante, ou seja, não se trata de saber mais sobre a infância ou saber o que ainda não se sabe, mas se questionar permanentemente se é possível pensar diferentemente.

Neste tipo de *démarche*, as condições não estão definidas de antemão, sendo preciso fazer diagnósticos de como podem acontecer o jogo dos poderes-saberes e das resistências. A constituição da “criança com voz” como uma figura de subjetividade só foi possível porque se enfrentou a questão de pensar os efeitos políticos de uma universalização da experiência da infância. Entretanto, ela parece hoje ter adquirido uma funcionalidade diferente, pois, ganhou o *status* de identidade social e passou a configurar um elemento importante de novas políticas de governo da infância, imanentes a uma sociedade do consumo, onde as práticas de poder e controle se constituem cada vez mais no âmbito da relação do sujeito consigo mesmo; outros tipos de obrigação de autonomia.

A outra questão parece dizer respeito à possibilidade de fazermos problema ao tipo de objetivação/subjetivação proposto pelas ciências humanas, ou seja: que tipo de objeto podemos ser e como nossa experiência pode se configurar como exercício de liberdade e reinvenção de si? Os discursos críticos, embora não ignorem tal questão, ainda caminham pela via da “epistemologização” da infância, mesmo que longe dos ditames da neutralidade. Há uma supervalorização de métodos qualitativos que parecem ingenuamente apoiados em idéias emancipatórias, e não em campos de disputa de sentidos e de produção de verdade. Pesquisadores amigos, relações harmônicas. É disso que se trata? Deste modo, conseguiremos enfrentar a “norma sujeito-objeto”, da qual fala Foucault? A pesquisa com crianças permite a experiência de des-subjetivação de si ou de descentramento de si, como fala Foucault, ou trata-se mais de prática de reconhecimento? Seria preciso outro percurso, para produzir aberturas no discurso crítico.

O uso generalizado do argumento “dar voz às crianças” como uma bandeira, ou um slogan, vem representando o que deve ser e o que se deseja que seja feito pelas crianças de um modo geral e isto traz um fato interessante. A perspectiva crítica relativa à infância teria se generalizado (generalizar aqui não significa dizer que o pressuposto “ouvir as crianças” é aceito amplamente pela sociedade), quando pôde entrar na *ordem do discurso*, por meio de enunciados como “dar voz à criança”, “ouvir a infância” “escutar o outro”, enunciados que

(ligados entre outras coisas às idéias de emancipação e liberação) agregam em outros terrenos efeitos de poder/verdade semelhantes ao que estamos vendo acontecer no campo da infância.

O discurso científico tem, nesta pluralidade discursiva (todo mundo fala nisso sem se perguntar o porquê), uma função estratégica: ao estabelecer uma teorização crítica à “infância moderna”, baseada na valoração moral positiva da possibilidade da criança falar (é bom em si mesmo que a criança fale), opera a naturalização dos processos de produção da subjetividade infantil contemporânea (o que acontece hoje era o esperado). Estes discursos, para mostrar outra concepção de infância, consideram duas dualidades. A que se refere à diferença adulto e criança, e aquela que se verifica entre uma infância que não teria tido condições de expressar-se livremente e outra que vive num tempo em que isto lhe foi assegurado como um direito e constituído como diretriz das práticas que a elas se destinam. A partir de sua vertente contestadora de uma concepção hegemônica de infância (temos hoje varias infâncias), produzem as infâncias que falam e as constituem como infâncias ideais e desejadas (mesmo que sejam aparentemente outras infâncias). Isto pode soar como paradoxal, já que a crítica à “infância moderna” parece incidir justamente sobre os processos modernos de disciplinamento e normatização, que tiveram como efeito a idealização da infância como inocente, dependente do adulto, merecedora de proteção e tutela.

Na base da naturalização da subjetividade infantil contemporânea, um dos efeitos políticos do discurso científico de crítica à infância moderna, está a produção do enunciado “Dar voz à criança” como uma **evidência** que aparece na forma de uma necessidade-imperativo (é preciso, deve-se fazer isso); “Efeitos de jurisdição e verificação”, como nos faz pensar Foucault (2003b, p. 338). Na medida em que é uma evidência, não se discutem suas condições de possibilidade e, para fazê-la funcionar, constitui-se o argumento da necessidade como justificativa do novo investimento político sobre a vida das crianças.

Como fundamentação metodológica, apoiamo-nos no pressuposto foucaultiano de que os sujeitos são efeito das práticas discursivas. Seguimos também os trabalhos de orientação foucaultiana que construíram uma inteligibilidade para as relações entre poder e infância, assim como aqueles que propuseram pensar a infância como uma experiência, que constitui não só os sujeitos crianças, como também os sujeitos adultos. Dessa maneira, foi possível apontar elementos de como a subjetividade infantil está sendo formulada hoje, a partir dos discursos que a problematizam em certo sentido. Recorremos aos recursos metodológicos da história genealógica, quando esta tem em conta os acontecimentos discursivos. Fizemos uma leitura das obras do Foucault, tentando utilizar os raciocínios estratégicos que põe em jogo quando das suas problematizações.

Os textos que tomamos para análise foram escritos que traziam uma reflexão sobre uma concepção de infância, ao mesmo tempo em que propunham medidas práticas para que se pudesse trabalhar com as crianças, tendo-as como sujeitos que falam sobre suas experiências, seus desejos, enfim, como sujeitos de representação. Vimos aí se formarem duas orientações; uma refere-se ao modo como se fala da infância hoje; e a outra à maneira de a criança falar de si e da infância. Duas questões centrais e complementares: que tipo de relações entre conhecimento, infância e verdade essa discursividade exercita? Que tipo de trabalho ético é proposto às crianças e aos adultos? Como vimos, tais questões permanecem sem resposta e abrem-se como possíveis vias de investigação.

Considerando que os discursos científicos, objetos de nossa análise, fazem parte de uma rede mais ampla, que funciona segundo condições de possibilidades específicas, levantamos a hipótese de que a explosão discursiva em torno do argumento “dar voz à criança” é um acontecimento que envolve um certo tipo de transformação: a alteração das práticas de controle e governo das condutas infantis na contemporaneidade.

Para Foucault, as diferenças históricas nem sempre ocorrem sob a forma de uma diferença pura ou de uma ruptura radical. Os jogos em que nos constituímos são sempre múltiplos, sendo preciso considerar suas mudanças de funcionamento e os efeitos produzidos, longe de uma perspectiva de evolução ou progresso. Foucault geralmente mostra o problema que quer tratar em termos de uma diferença. Para isto, formula quadros, descreve figuras que são capazes de intrigar a forma habitual como pensamos certas coisas. Assim o fez em *Vigiar e Punir*, quando compara a tecnologia do suplício e a da prisão, em *História da sexualidade I*, quando problematiza a experiência da sexualidade, antes e depois da era vitoriana. Também foi o que fez nos volumes seguintes da *História da sexualidade (II e III)*, em relação à moral pagã e cristã.

No primeiro caso, duas tecnologias de punição distintas e não contínuas. Nada de evolução do sistema penal. No segundo, uma falsa dualidade traduzida pelos pares: fala/liberação e repressão/silêncio. Diferença sim, mas não só em termos dos efeitos negativos e de censura do poder. A experiência da sexualidade, da qual somos herdeiros, constituiu-se sobre o imperativo: fale de si e diga a verdade do seu sexo. Foi muito mais um movimento de incitação aos discursos, dentro do qual funcionou um policiamento enunciativo. Entre moral pagã e cristã, também outra inteligibilidade. A austeridade sexual e seus temas permanecem entre os dois períodos, e o que muda e se transforma é uma ética do cuidado de si como forma de relação consigo mesmo.

Nenhum recurso evolutivo, como também nenhum aparelho repressor para explicar as transformações históricas descritas.

De maneira geral, os discursos analisados fazem parte de uma vertente crítica na teorização da infância, que é animada pela idéia da constituição da criança como sujeito de representação, em oposição à idéia da criança como objeto. Ao se partir da oposição simples entre as categorias de objeto e sujeito, estamos, ao contrário de explicar a natureza desta diferença (que tipo de objeto se é? Que tipo de sujeito se é?), como funciona ela, com que exatidão ela rompe, apenas valorando moral e positivamente a infância construída nos discursos e práticas atuais. Este é um modo de não discutir os processos de subjetivação infantis contemporâneos e, conseqüentemente, suas formas de relação com os sistemas de saber-poder.

Apostamos que, com a genealogia, é possível fazer esta história a partir de quadros e rever a oposição simples entre infância “muda” e infância “falante”, o que significa problematizar diferentemente esta diferença. Reforçamos mais uma vez o que poderiam ser estes dois quadros.

Primeiro quadro: as crianças são submetidas a um “processo de apequenização”, cujo principal efeito é a produção do silêncio como uma estratégia de submissão da criança ao adulto (figura do professor). Este é o resultado de uma pesquisa recente (SILVEIRA, D. de B., 2001a, 2001b), que procurou caracterizar uma prática pedagógica na educação infantil. Embora a data seja recente, o modelo da prática em questão é antigo, diz a pesquisadora, e como vimos, é motivo de crítica, não sendo mais desejado entre os educadores.

Segundo quadro: crianças entre quatro e seis anos são entrevistadas sobre o que é a sua vida, quais seus hábitos, medos, desejos etc. Falam e compartilham com os adultos aquilo que acham do mundo em que vivem. Este foi o cenário do programa exibido em 2005, pela Rede Globo de TV, como parte da programação do *Fantástico*, intitulado *universo infantil*. A apresentadora, num dos primeiros quadros do programa, diz do que se trata: *não entendo criança, quero que alguma criança me explique!*

Pois bem, de que natureza é a diferença que se apresenta entre estes dois exemplos, entre estas duas práticas? De um lado: poder adulto, silêncio, submissão infantil? Da outra parte: liberdade de expressão, relações menos desiguais, discurso infantil? O que se passou para que hoje tenhamos tanto interesse pelo discurso da criança? Diz-se que houve uma evolução da representação social da infância. Do ponto de vista do saber: diferença em termos de evolução. E sob o prisma do poder: diferença em termos de liberação da criança da autoridade adulta. Postos desta forma, os acontecimentos não parecem simples demais? O

modo como nos apresentam esta diferença não é muito tranquilizador, ignorando o surgimento de práticas de poder que tem como principal instrumento o discurso do sujeito sobre ele mesmo? Certamente a Modernidade usou de uma regulação dos espaços de fala da criança, no sentido de produzir um discurso sem razão, fantasioso, e por isso menos valorizado. Moralização e menos interdição simplesmente. “Não falem, mas se falarem, não atrapalhem”. Não cabe, por isso, dizer, porém, que este cenário é modificado simplesmente porque tomamos o discurso da criança como importante. Que processo foi esse em que o entendemos como importante para a realização das práticas pedagógicas, médicas, judiciárias, clínicas, sociais, políticas? Ao colocar a diferença nos modos de tratar a fala infantil somente em termos de maior liberdade de expressão das crianças e pela maior sensibilidade do adulto, encobrimos as transformações em termos de poder-saber. Não seria simples demais considerar que a Modernidade reprimiu a liberdade de expressão das crianças, ou melhor, não seria tomar os efeitos de poder apenas em sua representação jurídica?

No lugar de partir das dualidades criança-objeto/criança-sujeito e criança/adulto, apontadas pelos discursos críticos, esta pesquisa tenta mostrar a possibilidade de analisar os processos de construção da subjetividade infantil mediante práticas de objetivação e subjetivação. Isto não seria ignorar as diferenças, mas apenas tematizá-las de outro modo.

Segundo Foucault, estas práticas não são exatamente opostas. Se tomarmos as pesquisas históricas sobre o domínio da sexualidade, veremos de que maneira e a partir de que tecnologias os indivíduos modernos foram constituídos ao mesmo tempo como objetos de um saber e como sujeitos que tinham a si mesmos como objeto. O que Foucault mostra é a estruturação de um dispositivo, que será base para a constituição dos saberes modernos clínicos sobre os sujeitos, e que não será oposto, mas complementar em relação às tecnologias disciplinares e objetivantes descritas em *Vigiar e Punir*.

Partindo de outra concepção de história, Foucault distancia-se da história das mentalidades ou das representações sobre os objetos, em determinados momentos, orientando suas pesquisas para o estudo das práticas e tecnologias de poder. Do modo como os discursos críticos contam a história das transformações nas concepções de infância, estariam muito mais próximos de uma história das representações, com relação às quais supõem uma evolução, elegendo-as como princípio de explicação da diferença entre infância moderna e contemporânea. Como explicar, porém, a disseminação da nova concepção da infância e seu funcionamento em vários discursos, em especial, nos científicos? Não poderíamos contar a história desta diferença em termos da expansão e generalização de tecnologias de produção da “voz infantil”? Não seriam os próprios discursos críticos parte desta tecnologia? A partir de

nossas análises, a natureza desta transformação poderia ser da ordem de um aumento na extensão das práticas que constituem a criança como sujeito falante, isto é, a novidade que vemos esboçada pela formação desta campanha reside no funcionamento generalizado de tecnologias de produção da “voz infantil”, que são a condição desta concepção.

Se as práticas de poder fazem falar, a questão a ser examinada é que tipo de fala se está produzindo, que “voz infantil”? Que criança é essa que fala de si e do mundo? Para Foucault, o sujeito do discurso não é um sujeito de expressão, autor livre daquilo que fala. Os sujeitos são posições do discurso e dizem mais de um lugar que se ocupa e de regras que se segue ao falarem, do que de uma interioridade psicológica e de um sujeito cognoscente. Isto, entretanto, não traduz um determinismo puro, do qual não se pode mudar as regras. Para tal, é preciso saber em que regime de verdade se fala. A partir disso, qual a novidade que é expressa pela defesa da constituição da criança como sujeito falante? Em termos de relações de poder entre crianças e adultos, o que foi possível mudar?

Muitas das questões que nos fizemos desde o início permaneceram sem resposta. Isto certamente tem relação com o que pudemos fazer nesta pesquisa, ou seja, investigar que certezas se faziam presentes nos discursos críticos. Uma vez expressa tal idéia, é o caso de examinarmos o que em nossos argumentos persiste, assim como a possibilidade de que venham a compor outras problematizações, ou seja, em que medida se ligam aos pontos em torno dos quais pensamos o que somos e o que deixamos de ser.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, A. N. de. A criança na sociedade contemporânea: do 'ainda-não' ao cidadão em exercício. *Psicol. Reflex. Crit*, Porto Alegre, v.11, n.1, p. 161-174,1998.

ARIÈS, Ph. *A História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ATEM, E. Do efeito do agenciamento Foucault-pesquisador. In: VASCONCELOS, J. G.; PINHEIRO, A. ; ATEM, E. *Polifonias: vozes, olhares e registros na filosofia da educação*. Fortaleza: Ed. UFC, 2005. p. 90-100.

BUJES, M. I. E. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

CASTRO, L.R. (Org). *Infância e Adolescência na cultura do consumo*. Rio de Janeiro: NAU, 1998.

CERISARA, A. B. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: Primeiras aproximações. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004. p.35-54.

COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORAZZA, S. M. *História da infância sem fim*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

COSTA, E. A. G. de. Por uma genealogia da infância. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL MICHEL FOUCAULT: PERSPECTIVAS, 2004, Florianópolis/SC. *Anais...* Florianópolis/SC:Universidade Federal de Santa Catarina, 2004. (CD-ROM)

COSTA, M.V. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: _____. (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002a. p.93-118.

_____. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002b.

_____. Elementos para uma crítica das metodologias participativas de pesquisa. In: VEIGANETO, A. J. da (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COUTINHO, A.M.S. Infância e diversidade: as culturas infantis. In: REUNIÃO ANPED, 24, 2001, Caxambu/MG. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: ANPED, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/tp.htm#gt7>>. Acesso em 04 jul. 2005.

CRUZ, S.H.V. Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa. In: REUNIÃO ANPED, 27, 2004, Caxambu/MG. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: ANPED, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/27ra.htm>> Acesso em 04. jul. 2005.

DELEUZE, G. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. *O mistério de Ariana*. Lisboa: Vega, 1996.

_____. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed 34,1992.

DELEUZE, G. ; GUATTARI, F. *O que é Filosofia*. Rio de Janeiro: Ed: 34,1992.

DELEUZE, G. ; PARNET, C. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

DELGADO A. C. C. ; MULLER F. Em busca de metodologias investigativas com crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n. 125, p.161-179, maio/ago. 2005a. Disponível em < www.scielo.br>. Acesso em 11 nov. 2005

DELGADO, A. C. C. ; MULLER, F. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas. In: REUNIÃO ANPED, 28, 2005b, Caxambu/MG. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: ANPED, 2005. Disponível em <<http://www.anped.org.br/inicio.html>> Acesso em 11 nov. 2005.

DEMARTINI, Z. de B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, A.L.G. de; DEMARTINI, Z de B. F. ; PRADO, P. D. (Orgs). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*.Campinas, SP: AUTORES Associados, 2002. p.1-18.

DORNELLES, L. V. *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FARIA, A.L.G. de; DEMARTINI, Z de B. F; PRADO, P. D. (Orgs). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*.Campinas, SP: AUTORES Associados, 2002.

FISHER, R.M.B. Foucault revoluciona a história. *Perspectiva*. Florianópolis, v.21, n. 02, p. 371-389, jul./dez. 2003.

_____. A paixão de trabalhar com Foucault. COSTA, M. V. *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002. p. 39-60.

_____. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n.114, p.197-223, nov. 2001.

FISHER, R.M.B Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 39-59, jan/jun. 1999.

_____. A análise do discurso: para além de palavras e coisas. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 18-37, jul/dez. 1995.

FONSECA, M.A. da. *Michel Foucault e o Direito*. São Paulo: Editora Max Limonad, 2002.

_____. Normalização e Direito. In: PORTOCARRERO, V. ; BRANCO, G.C. *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro, NAU, 2000. p.218-232.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. 3. ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003a.

_____. Diálogo sobre o poder. In: _____. *Estratégia Poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b. p.253-266.(Ditos e escritos IV).

_____. Polêmica, política e problematizações. In: _____. *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003c. p.225-233.(Ditos e escritos V).

_____. Poderes e estratégias. In: _____. *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003d. p.241-252.(Ditos e escritos V).

_____. O verdadeiro sexo. In: _____. *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003e. p. 82-91.(Ditos e escritos V).

_____. Conversações com Michel Foucault. In: _____. *Estratégia Poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003f. p.13-25.(Ditos e escritos IV).

FOUCAULT, M. Da Natureza Humana: justiça contra o poder. In: _____. *Estratégia Poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003g. p. 87-132.(Ditos e escritos IV).

_____. Mesa redonda em 20 de maio de 1978. In: _____. *Estratégia Poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003h. p. 335-351.(Ditos e escritos IV).

_____. A Filosofia Analítica da Política. In: _____. *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003i. p. 37-55.(Ditos e escritos V).

_____. Precisoões sobre o poder. Respostas a certas críticas. In: _____. *Estratégia Poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003j. p. 270-280.(Ditos e escritos IV).

_____. Manifesto do GIP. In: _____. *Estratégia Poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003l. p. 1-3.(Ditos e escritos IV).

_____. Sobre as prisões. In: _____. *Estratégia Poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003m. p. 4-5.(Ditos e escritos IV).

_____. Inquirição sobre as prisões. Quebrems a barreira do silêncio. In: _____. *Estratégia Poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003n. p. 6-12.(Ditos e escritos IV).

_____. A vida dos homens infames. In: _____. *Estratégia Poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003o. p. 203-222.(Ditos e escritos IV).

_____. “Omnes et Singulatim”: uma Crítica da Razão Política. In: _____. *Estratégia Poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003p. p. 355-386.(Ditos e escritos IV).

_____. *Os anormais*: curso no Collège de France. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

_____. *Microfísica do Poder*. 12. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996a.

_____. Verdade e poder. In: _____. *Microfísica do Poder*. 12. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996b. p. 1-14.

_____. Sobre a História da sexualidade. In: _____. *Microfísica do Poder*. 12. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996c. p.243-276.

_____. A casa dos loucos. In: _____. *Microfísica do Poder*. 12. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996d. p.113-128.

_____. Nietzsche, a genealogia e a história. In: _____. *Microfísica do Poder*. 12. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996e. p.15-38.

_____. O olho do poder. _____. *Microfísica do Poder*. 12. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996f. p.209-228.

_____. Poder e corpo. In: _____. *Microfísica do Poder*. 12. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996g. p.145-152.

_____. Não ao sexo rei. In: _____. *Microfísica do Poder*. 12. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996h. p.229-242.

_____. Soberania e disciplina. In: _____. *Microfísica do Poder*. 12. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996i. p.179-293.

FOUCAULT, M. A governamentalidade. In: _____. *Microfísica do Poder*. 12. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996j. p.277-293.

_____. *Técnicas de si*. Traduzido a partir de FOUCAULT, M. Dits et Écrits. Paris: Gallimard, 1994, v. IV, p. 783-813, por Wanderson Flor do Nascimento e Karla Neves. Disponível em: < <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/>>. Acesso em: 15 nov 2004.

_____. Tecnologias Del yo. In: _____. *Tecnologias Del yo y outros textos afines*. Barcelona: Paidós, 1988.

_____. (1983). Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p.253-278.

_____. *Então é importante pensar?* Entrevista com Didier Eribon. *Liberación*, nº15, 30-31 maio de 1981, p.21. Traduzido a partir de FOUCAULT, M. Dits et Écrits. Paris: Gallimard, 1994, v. IV, p. 178-182, por Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: < <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/>>. Acesso em: 05 jan 2005.

FOUCAULT, M; DELEUZE, G. (1972). Os intelectuais e o poder: conversações entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 12 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996, p.69-78.

GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, A.L.G. de, DEMARTINI, Z de B. F e PRADO, P. D. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: AUTORES Associados, 2002.

GUARESHI, N. M. F. ; HUNING, S.M. (Orgs). *Foucault e a Psicologia*. Porto Alegre: Abrapso Sul, 2005.

KOHAN, W. O. *Infância: entre educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância. In: REUNIÃO ANPED, 27, 2004, Caxambu/MG. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: ANPED, 2004. Disponível em < <http://www.anped.org.br/27ra.htm> >. Acesso em 16 mar. 2005.

KRAMER, S. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: LEITE, M.I. ; KRAMER, S.(Orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

LARROSA, J. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, J. ; LARA, N. P. de. (Orgs). *Imagens do outro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.67-96.

_____. A libertação da liberdade. In: PORTOCARRERO, V.; BRANCO, G.C. *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro, NAU, 2000. p.328-335.

LOBO, L.F. Reflexões sobre o poder disciplinar e a psicopedagogia. *Revista do Departamento de Psicologia da UFF*, Niterói, v.3, 1993. p. 39-45.

MACHADO, M. L.de A. (Org). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 12. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996. p.VII-XXIII.

_____. *Ciência e saber: A trajetória da Arqueologia de Foucault*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1981.

MENEZES, J. de A. Cuidado de si e gestão da vida: da ética grega ao biopoder. *Revista do Departamento de Psicologia da UFF*, v.14, n.2, 2002. p. 95-109.

M. FILHO, A. J. A vez das crianças: um estudo sobre as culturas das infâncias no cotidiano da creche. In: REUNIÃO ANPED, 27, 2004, Caxambu/MG. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: ANPED, 2004. Disponível em < <http://www.anped.org.br/27ra.htm> >. Acesso em 04 jul. 2005.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, n.112, p.33-60, mar. 2001.

MULLER, F. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. In: REUNIÃO ANPED, 26, 2003, Poços de Caldas/MG. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: ANPED, 2003. Disponível em < <http://www.anped.org.br> >. Acesso em 04 jul. 2005.

_____. Culturas infantis na cidade: aproximação e desafios para a pesquisa. In: REUNIÃO ANPED, 27, 2004, Caxambu/MG. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: ANPED, 2004. Disponível em < <http://www.anped.org.br/27ra.htm> >. Acesso em 04 jul. 2005.

NARODOWSKI, M. *Infância e poder: conformação da pedagogia moderna*. Bragança paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

OLIVEIRA, A. M. R. de. Com olhos de criança: o que elas falam, sentem e desenham sobre sua infância no interior da creche. In: REUNIÃO ANPED, 24, 2001, Caxambu/MG. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: ANPED, 2001. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/24/tp.htm#gt7>>. Acesso em 07 jan. 2006.

OLIVEIRA, A. M. R. de. Entender o outro (...) exige mais, quando o outro é uma criança: reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da educação infantil. In: REUNIÃO ANPED, 25, 2002, Caxambu/MG. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em < <http://www.anped.org.br>>. Acesso em 04 jul. 2005.

PILOTTI, F. ; RIZZINI, I. (Orgs). *A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e editora, 1995.

PLAISANCE, E. para uma sociologia da pequena infância. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n.86, abril. 2004. p.221-241.

PINHEIRO, C.V. de Q. *Norma e cuidado de si: Foucault e a história das práticas de subjetividade*. 2002. 167p. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social, Rio de Janeiro, 2002.

PRADO, P.D. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, A.L.G. de; DEMARTINI, Z de B. F ; PRADO, P. D. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*.Campinas, SP: AUTORES Associados, 2002. p.93-112.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. *Perspectiva*, Florianópolis, v.20, n. especial, jul/dez. 2002a. p.139-161.

_____. *Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção*. In: FARIA, A.L.G. de; DEMARTINI, Z de B. F ; PRADO, P. D. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*.Campinas, SP: AUTORES Associados, 2002b. p.19-48.

RAJCHMAN, J. Foucault pragmático. In: PORTOCARRERO, V. ; BRANCO, G.C. *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro, NAU, 2000. p. 68-87.

RAGO, M. O efeito Foucault na historiografia brasileira. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, São Paulo, v.7 (1-2), p. 67-82, out. 1995.

RAGO, M. Libertar a história IN: _____, ORLANDI, L.B. L. ; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002. p.255-272.

REIS, M. Eu ficava fazendo cerimônia!!! Entrevistando jovens, falando de infância...In: FARIA, A.L.G. de; DEMARTINI, Z de B. F ; PRADO, P. D (Orgs). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: AUTORES Associados, 2002. p.113-130.

RENAUT, A. *A libertação das crianças: a era da criança cidadã: contribuição filosófica para uma história da infância*. Porto Alegre: Instituto Piaget, 2002.

RODRIGUES, H.de B. C. Para desencaminhar o presente psi: biografia, temporalidade e experiência em Michel Foucault. In: GUARESHI, N. M. F. e HUNING, S.M (orgs). *Foucault e a Psicologia*. Porto Alegre: Abrapso Sul, 2005. p.7 -28.

SILVEIRA, D. de B. *A Educação Infantil no Município de Ivinhema - MS: algumas considerações sobre a prática pedagógica vigente*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGEDU da Universidade de São Carlos - UFSCar, São Paulo, 2001a.

_____. Apequenação das crianças de zero a seis anos: um estudo sobre a produção de uma prática pedagógica. In: REUNIÃO ANPED, 24, 2001b, Caxambu/MG. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: ANPED, 2001b. Disponível em <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 11 nov. 2005.

_____. A escola na visão das crianças. In: REUNIÃO ANPED, 27, 2004, Caxambu/MG. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: ANPED, 2004. Disponível em <<http://www.anped.org.br/27ra.htm>>. Acesso em 04 jul. 2005.

SILVEIRA, R.M.H. “Olha quem está falando agora!” A escuta das vozes na educação. In: COSTA, M.V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002. p. 61-84.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, n.112, p.7- 32, mar. 2001.

SOUZA, S. J e. Re-significando a Psicologia do Desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: LEITE, M.I. ; KRAMER, S.(Orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 39-56.

TONUCCI, F. *Quando as crianças dizem basta: agora chega!* Porto Alegre: Artmed, 2005.

VASCONCELOS, J. G.; PINHEIRO, A. ; ATEM, E. *Polifonias: vozes, olhares e registros na filosofia da educação*. Fortaleza: Ed. UFC, 2005.

VEYNE, P. M. *Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. 91. Dossiê Sociologia da infância: pesquisa com crianças. Campinas: Cortez, v.25, maio./ago., 2005.

APÊNDICE

LISTA DE SITES

Listamos abaixo os principais *sites* a partir dos quais foi possível pensar em termos de uma campanha “criança com voz” ou, como elaboramos depois, visualizar o funcionamento de um campo discursivo em torno do enunciado “dar voz às crianças”. Estão incluídos sites de ongs nacionais e internacionais, governamentais, de emissoras de tv, de jornais, dentre outros.

<http://www.redebrasil.tv.br>

<http://www.portugal.gov.pt>

<http://www.riotecnomidia.com.br>

<http://www.ibismozambique.org/>

<http://www.correiodamanha.pt>

<http://www.regiaodeleiria.pt>

<http://www.iacrianca.pt>

<http://www.clicfilhos.com.br>

<http://www.enscw.org>

<http://www.multirio.rj.gov.br>

<http://www.iniciativajovem.org.br>

<http://www.encantadordesonhos.com.br>

<http://www.usp.br/educoradio/>

http://www.savethechildren.net/alliance_fr/index.html

<http://www.andi.org.br/>

<http://www.iman.com.uy/>

<http://www.iec.uminho.pt/Default.aspx?tabid=4&pageid=104&lang=pt-PT>

<http://www.iin.oea.org/>

<http://www.lavoixdelenfant.org/#>

<http://www.multirio.rj.gov.br/riomidia/>

http://www.unesco.org.br/noticias/ultimas/jovens/noticias_view

<http://www.unicef.org.br/>

<http://www.plan-espana.org/>