

RAFAEL DE OLIVEIRA RODRIGUES

A produção histórica da criança/infância, sua apropriação pelos discursos médico, pedagógico e psicológico e o devir-criança que escapa aos efeitos desses enunciados

ASSIS

2010

RAFAEL DE OLIVEIRA RODRIGUES

A produção histórica da criança/infância, sua apropriação pelos discursos médico, pedagógico e psicológico e o devir-criança que escapa aos efeitos desses enunciados

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista, para a obtenção do título de Mestre em Psicologia (Área de Conhecimento: Psicologia e Sociedade).

Orientador (a): Prof. Dr. Mário Sérgio Vasconcelos

Co-Orientador(a): Prof. Dr.^a Soraia Georgina Ferreira de Paiva Cruz

ASSIS

2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R696p	<p>Rodrigues, Rafael de Oliveira. A produção histórica da criança/infância, sua apropriação pelos discursos médico, pedagógico e psicológico e o devir-criança que escapa aos efeitos desses enunciados / Rafael de Oliveira Rodrigues. Assis : [s.n.], 2010. 140 f.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, 2010. Orientador: Prof. Dr. Mário Sérgio Vasconcelos. Co-Orientador(a): Prof^ª. Dr^ª. Soraia Georgina Ferreira de Paiva Cruz.</p> <p>1. Infância. 2. Disciplina. 3. Discurso científico. I. Título. II. Autor.</p> <p>CDD 153.4</p>
-------	--

RAFAEL DE OLIVEIRA RODRIGUES

A PRODUÇÃO HISTÓRICA DA CRIANÇA/INFÂNCIA, SUA APROPRIAÇÃO
PELOS DISCURSOS MÉDICO, PEDAGÓGICO E PSICOLÓGICO E O DEVIR-
CRIANÇA QUE ESCAPA AOS EFEITOS DESSES ENUNCIADOS

Dissertação apresentada à Faculdade de
Ciências e Letras – UNESP para a obtenção do
título de Mestre em Psicologia (Área de
Conhecimento: Psicologia e Sociedade)

Data da Aprovação: 02/08/2010

COMISSÃO EXAMINADORA

Soraia Gevorgina Ferreira de Paiva - CR.

Presidente: PROFA. DRA. SORAIA GEORGINA FERREIRA DE PAIVA CRUZ - UNESP/Assis

Sonia Regina Vargas Mansano

Membros: PROFA. DRA. SONIA REGINA VARGAS MANSANO - UEL/Londrina

Diana P. de S. A. Ribeiro

PROFA. DRA. DIANA PANCINI DE SÁ ANTUNES RIBEIRO - UNESP/Assis

*Dedico à meus pais, Silvia e Osmar,
pela força incondicional e pelo apoio
às minhas lutas.*

*À Thales Ulisses Galhardo, in
memoriam, pelo exemplo de vida.*

AGRADECIMENTOS

À Soraia Georgina Ferreira de Paiva Cruz, amiga, companheira, orientadora e cúmplice que, pacientemente, ouviu-me e caminhou ao meu lado por mais de cinco anos, compartilhando comigo algumas tristezas, angústias e alegrias. Muito obrigado pelo afeto e pelo conhecimento partilhado!

Agradeço à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo financiamento à pesquisa, cujo auxílio possibilitou a dedicação exclusiva e integral ao trabalho durante o último ano de pesquisa.

À Universidade Estadual Paulista (UNESP) campus de Assis, seus funcionários, docentes e alunos, pela formação e pelos encontros. Em especial à Sueli Aparecida Franco, Iria Hiuri Okuda Dalbem e Marcos Francisco D'Andrea, funcionários dedicados da seção de Pós-Graduação da unidade, que auxiliaram com afinco a pesquisa com apontamentos, delineamentos e aparato técnico-burocrático.

À Sonia Regina Vargas Mansano, que esteve presente desde a qualificação do presente trabalho, sempre com disponibilidade e apontamentos que enriqueceram muito a redação final. Obrigado pela leitura atenta.

À Diana Pancini de Sá Antunes Filho, professora, amiga e escolhida como componente da Banca de defesa, que muito ajudou, delineando alguns *pontos cegos* que a dedicação à pesquisa traz em seu bojo.

À Marília Aparecida Muylaert, professora, amiga e que muito contribui com seus apontamentos no exame da qualificação do trabalho.

A minha mãe Silvia, mulher de fibra e guerreira: pelo exemplo de vida e pela paciência. Obrigado!

À Osmar Rodrigues, meu pai, pelo respeito e carinho sinceros.

À Bruno, meu irmão querido. Obrigado pelo exemplo de vida. Aprendo muito contigo.

À Nina, Jean, Heitor e Ana Luz (sobrinha que ainda que está chegando): vocês enchem minha vida de alegrias e admiração. Obrigado por tudo.

À Priscila, minha companheira de vida, que fez minha existência mais doce, mais colorida, mais risonha, mais feliz! Obrigado pelo carinho, pelo acolhimento e por tantas alegrias.

À Igor, menino de ouro, que me tira o chão e o fôlego (com teus abraços de ursos!). Obrigado.

À Toloy, irmão e companheiro, desses que a vida (numa brincadeira feliz) mete-nos pelo caminho. Obrigado por me aceitar tal qual sou, afinal *sinto que já é tarde demais para mudar*.

À Zé Barbeiro, meu querido avô e dona Zinha, minha vózinha; Ao avô João Rodrigues, a vovó Ângela; À toda a Família Miraz de Freitas: Mariluce, Fabiana (*Fá*),

Gabriel, Maria Laura; à Madalena e seu Germano; Rener, Adriano, Maurício, Fred, Cacá, Cuca, Du, Má Petrechen, Pedro Ivo, Turco (Ricardo), Fernando Zanetti, Rato, Vicente (Bar Alvorada), e tantos amigos que passeiam comigo pela vida.

Enfim, de uma forma ou de outra, nesse momento sempre tentamos contemplar amigos, parceiros, familiares e pessoas queridas que dividimos um pouquinho nossa vida, e que, cedo ou tarde, entram na composição das linhas de vida e escrita, sejam pelas broncas, pelos apontamentos, pelas esperas, pelas conversas, pelos silêncios. Desculpem àqueles que não foram citados, num lapso de esquecimento. Mas certamente estão contemplados num cantinho especial em mim. Obrigado a todos!

RODRIGUES, Rafael de Oliveira; *A produção histórica da criança/infância, sua apropriação pelos discursos médico, pedagógico e psicológico e o devir-criança que escapa aos efeitos desses enunciados* – 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Sociedade, Linha de Pesquisa: Infância e Realidade Brasileira) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2010.

RESUMO

O presente trabalho, utilizando-se de uma estratégia de pensamento imerso na história, apontará algumas linhas de construção, manutenção e sustentação forjadas no interior dos enunciados científicos, pedagógicos, psicológicos e médicos, que criaram ao redor do conceito de criança/infância, e de como a apropriação do corpo destas por esses mesmos enunciados barram-nas em algumas experimentações de vida. De acordo com os autores Gilles Deleuze e Félix Guattari, atribuiremos a essa experimentação como uma transversalidade dos devires-criança, arrastando-as para um território imprevisível e impensado pelos adultos. Examinaremos, através dos mecanismos e tecnologias disciplinares em uso desde a Idade Moderna, de acordo com Michel Foucault, como o corpo das crianças/infância, bem como processos de subjetivação ligados a ela são moldados por esses mecanismos, acarretando um disciplinamento e formatação do que seriam os processos de construção da vida. Para a realização desta pesquisa, fez-se necessário esquematizar e problematizar como a inscrição do conceito de criança/infância ao longo dos séculos tornou possível certo governo destas nos mais distintos extratos históricos. Olhar as crianças/infância, esquadrihá-las, transformá-las em corpos/objeto de conhecimento e tutela, disciplinarização de seus gestos e processos de subjetivação, tentativa de barragem no acesso aos seus devires e, por último, análise das práticas contemporâneas de trato com elas, são algumas linhas puxadas pelo pesquisador no percurso desses territórios (que chamaremos mapas-paisagens), evidenciando a existência daquilo que modernamente reconhece-se por criança/infância.

PALAVRAS-CHAVE: Infância; Discurso Científico; Disciplina;

RODRIGUES, Rafael de Oliveira; *The historical production of the child/ childhood, their appropriation by the discourses medical, educational and psychological and becoming-child who escapes the effects of those listed* - 2010. Thesis (MA in Psychology and Society Research Lines: Children and Brazilian Reality) - Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho ", Assis, 2010.

ABSTRACT

Using a strategy of thought steeped in history this research will point out some lines of construction, maintenance and support forged into the scientific, educational, psychological and medical statements created around the concept of child/ childhood and exposing how their bodies were appropriated by these concepts that consequently blocked them in some trials of life. According to Gilles Deleuze and Felix Guatarri, we will assign this experimentation as a diagonally of the becomings-child dragging them away into an unpredictable and mindless adults territory. According to Michel Foucault, we will examine through disciplinary mechanisms and technologies in use since the modern era how the child/ childhood bodies as well as the subjective processes linked to them are shaped by these mechanisms, leading to ordering and formatting that would be the processes of construction of life. For this research, it was necessary to outline and discuss how the inclusion of the concept of child / childhood over the centuries has made possible to lead them at the most distinctive historic extracts. Look at the child/ childhood, scans them, turn them into bodies/ object of trust, disciplining their gestures and subjective processes, attempted access to its block out on becomings and finally analysis of contemporary practices are some of the lines that the researcher drawn in the course of these territories (that we will call landscapes-maps) suggesting the existence of what is recognized, modern-day, by child/ childhood.

KEYWORDS: Childhood; Scientific Discourse; Discipline.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	p. 05
RESUMO.....	p. 07
ABSTRACT.....	p. 08
INTRODUÇÃO.....	p. 13
CAPÍTULO 1 - CAPÍTULO 1: PASSEIO PELA HISTÓRIA.....	p. 21
1.1 - A história como linha de expressão da criança/infância.....	p. 24
CAPÍTULO 2 - BREVE APANHADO HISTÓRICO SOBRE AS CRIANÇAS/INFÂNCIA.....	p. 28
2.1 - Paisagem 1: A criança/infância passeia pela <i>polis</i>	p. 34
2.2 - Paisagem 2: Idade Média e sua representação sobre criança/infância.....	p. 42
2.3 - Paisagem 3: Parentescos e as crianças/infância no fim da Idade Média.....	p. 46
2.4 - Paisagem 4: o Renascimento e as crianças/infância.....	p.62
2.5 - Paisagem 5: Idade Moderna – Sociedade Disciplinar.....	p. 67
CAPÍTULO 3 - SABERES PRODUZIDOS SOBRE AS CRIANÇAS/INFÂNCIA NOS SÉCULOS XIX E XX.....	p. 78
3.1 - A linha médica.....	p. 80
3.1.1 - A moral médica conduzindo as criança/infância.....	p. 91
3.2 - A pedagogia.....	p. 95
3.3 - Psicologia que normaliza: maximização das igualdades e minimização das diferenças.....	p. 102

CAPÍTULO 4 - ALGUMAS PRÁTICAS ATUAIS COM AS CRIANÇAS/INFÂNCIA.....p. 112

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: SOBRE O DEVIR-CRIANÇA.....p. 125

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....p. 136



Escrevendo com lápis de cor

a infância não escreve

desenha letras

desencontra mapas

reconta lugares

e não

*Nesta vida
pode-se aprender três coisas de uma criança:
estar sempre alegre,
nunca ficar inativo
e chorar com força por tudo que se quer.
(LEMINSKI, 1997, p. 5)*

INTRODUÇÃO

O pensamento é uma espécie de cartografia conceitual cuja matéria-prima são as marcas e que funciona como universo de referência dos modos de existência que vamos criando, figuras de um devir. (ROLNIK, 1993, p. 4)

Possuem olhos que olham o mundo num misto de êxtase alegre e curiosidade contemplativa. Sempre ativos, experimentam o mundo com prazer e buscam em cada canto escondido, em cada gesto, palavra ou caixa empoeirada de tempo, as impressões deixadas. Correm, entram, tocam, viram e reviram o mundo. Experimentam-no.

Não há portas fechadas que não sejam abertas. Não há prateleiras restritas, ou brinquedos proibidos. Tudo que a mão alcança será passível ao toque, por mínimo que seja. Olham, pegam, sentem e testam-se.

Não há, tal qual conhecemos e disseminamos, moral, pudor, ética ou culpa. Não há medos, sentimento de vazio, não há ódio, nem Deus. Não há contas, dívidas ou atrasos. Não há eterno, não há infinito, não há morte. O que existe é o momento. O agora, o já!

Estar. Apenas estão. Constroem-se tal qual um verbo no infinitivo, indefinido, pronto a iniciar uma ação. Estão abertos à vida de uma forma impensada e, num certo sentido, buscada por muitos daqueles que se esqueceram desta entrega voluntária ao mundo e às suas possíveis formas de experimentações.

São absolutamente ativos e curiosos. Procuram viver como querem. Constroem a própria existência. Inventam a vida a cada instante. Não sentem vergonha, tampouco se ruborizam frente às platéias.

No entanto, do fascínio imediato que o mundo lhes imprime iniciam-se as comparações, as medições e as mensurações de um mundo-adulto que não comporta (ou comporta pouco) esta experimentação das crianças.

Cadeiras, poltronas, mãos, carros, paredes, quintais e cachorros são enormes. Grandes espaços de vida vistas de baixo, com a cabeça erguida e olhares atentos.

O mundo é grande.

Imenso.

Mas não é feito para crianças.

Causa estranheza o tamanho dos móveis, dos bichos, dos homens. O tamanho das avenidas, das árvores, das alegrias e das dores. Tantas cores, tantos nomes, tanta vida que a entrega a ela começa a produzir marcas, relevos e nuances.

Alguns nomes, palavras ou letras que quando ditas em série, borbulham em gargalhadas. Consuelo. Ermitão. Dabliu. Ipslong. Arco-íris. Balões. Meridiano. Trópico. Baleia. Floema. E após cada pronúncia uma inocente e espontânea risada.

Além disso, há cheiros, gostos, toques e encontros que, experimentados, vividos, comparados, serão guardados naquilo que mais tarde chamará “lembrança”. E é a memória que é convocada à ação nos primeiros balbucios, passos e lágrimas. Lembrar-se adquire valor especial aos desengonçados e rígidos seres grandes com sorrisos amarelos, cheirando a naftalina. Estes, os adultos, acham graça a tudo o que fazem e adoram brincar de lembrar:

- O que é isso? Como se chama o papai? Onde fomos ontem? Onde estamos? Que cor é essa? Qual o seu nome? Qual o nome da vovó?

Lembranças dos dias, das cores, dos fatos e nomes tornam-se atividades corriqueiras, beirando à brincadeira. São atividades diárias que os mesmos sorrisos amarelos incentivam com jogos de palavras, frases e brinquedos (a que chamam lúdicos).

No entanto, não só de lembranças é composta essa rede densa de vida e corpo: este também contém cicatrizes, carrega a lembrança do “quente”, do amargo, do abraço, do aconchego, do cheiro da mamãe e de dia que tem chuva. Dos cortes de cabelo, dos banhos longos e quentes, das unhas cortadas, da lambida do

cachorro. A vida pulsa em sensações tão variadas que tem até nome bonito: cinestesia...

Mas a vida, esta não pára. Não descansa. Se faz e refaz a cada novo raiar de Sol. Assim, dias, meses e anos passados e registrados na memória produzem algo: de tanto lembrar, esquecemos. Esquecemo-nos de ser, apenas ser. Esquecemos de provar o mundo tal qual nos é mostrado pela primeira vez. Esquecemos de viver o instante (*instante-já* como nomeou Clarice Lispector¹) sem nos preocupar com o amanhã. E esquecemo-nos de afirmar a existência e a “(...) chorar com força por tudo o que se quer” (LEMINSKI, 1997, p. 5).

Surge então, uma primeira dúvida: como essa aparente contradição se constrói? Como da lembrança produz-se o esquecimento? Encontraremos uma pista contida numa palavra: disciplina.

Será por meio da disciplinarização dos corpos, gestos e atitudes que a lembrança produzirá marcas indeléveis nos corpos das crianças, e fará a passagem entre uma vida de brincadeiras e experimentações do mundo e da existência, para uma vida de enquadre e reprodução das normas que o social, os Homens, os adultos, construíram.

Por disciplina entenderemos uma rede complexa, densa e difusa que não será encarada como uma prática simples, ou uma imposição de um gesto (ou um conjunto deles) sobre a vontade individual, sobre maneiras de se desejar.

Construiremos um pensamento ancorado numa concepção de disciplina tal qual nos propõe Michel Foucault. Para isso, acompanharemos algumas pistas deixadas pelo autor no desenrolar histórico percorrido ao longo de sua vida intelectual, para relacionarmos como os processos de disciplinarização fazem emergir a norma e a gestão dos corpos desde tenra idade.

Michel Foucault tem um objetivo que, de forma não-linear, percorre seus estudos e que auxiliará o desenvolvimento da pesquisa, oferecendo-nos alguns conceitos fundamentais que serão os sustentáculos de algumas de nossas hipóteses. Foucault, ainda que seja estudioso de uma multiplicidade de temas,

¹ Em seu livro *Água-Viva*; Editora: Círculo do Livro, 1973.

caminha sempre ao lado de duas problemáticas fundamentais: a *constituição do sujeito no solo do presente*². Esta noção de apreender algumas linhas que entram na constituição dos sujeitos infantis, e sua relação com as linhas do presente, ou seja, sua relação com as práticas atuais voltadas às crianças, irão percorrer a pesquisa do início ao fim, operando como um fio que conduzirá nosso pensamento sobre o tema.

Nesse sentido, compreende-se que Foucault, preocupado em *como* o sujeito do presente se constitui, irá abordar assuntos e temas (como a criação de discursos ancorados em regimes de verdades, a sexualidade e a arte de punir e gerir os corpos) de forma a iluminar algumas linhas que entrariam na constituição do sujeito moderno.

Seguindo o fio que ligará a constituição do sujeito no solo do presente, Foucault encontrará um mecanismo, fruto dos processos históricos do século XVIII e que tomaremos como uma linha de problematização da constituição da infância (bem como sua importância enquanto um conceito que propõe uma gestão dos corpos das crianças, principalmente devido ao caráter pedagógico que irá adquirir): a tecnologia disciplinar. Interessa-nos o pensamento foucaultiano quando este se propõe a analisar a constituição dos sujeitos na modernidade, pensados a partir da criação dos mecanismos disciplinares.

Quer dizer, iremos acompanhar *como* a tecnologia disciplinar fabricará corpos infantis disciplinados, dóceis, úteis e produtivos, segundo uma transformação das experimentações das crianças para uma reprodução de comportamentos previstos no interior dessa mesma tecnologia.

No entanto, esta não é uma abordagem simples: notamos uma série de questões surgirem em nossa frente quando nos propusemos a estudar o *como* as tecnologias disciplinares produzirão corpos que seriam efeitos dessas práticas, e que encontramos ainda hoje forte expressão.

Um primeiro problema é a diferenciação encontrada entre criança e infância, ou, dizendo de outro modo, pelo atrelamento descontextualizado de ambos. *Infância*

² Sobre isso, C. f. FONSECA, 1995 (*op. cit.*).

seria ³ uma “(...) concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida” (FREITAS & KUHLMANN, 2002, p.7). Já *criança* diz respeito à fase da infância vivida pelo “(...) sujeito real” (FREITAS & KUHLMANN, 2002, p.7).

Sendo assim, *infância* estará sendo tomada como uma construção conceitual forjada pelos adultos, como forma de gerir os primeiros anos de vida expressos pelas crianças pequenas. No entanto, encontramos inúmeras discussões sobre o período em que a infância foi inventada, criada, produzida, tornada visível. Assim, como estratégia encontrada por nós para tentar evitar equívocos produzidos pela denominação ora de sujeito infantil, ora de crianças, nos referiremos, a partir de agora, à crianças/infância.

A escolha por este paralelo (crianças/infância) denota que, antes de tentar dar conta de uma discussão ampla sobre tal distinção, nos inserirá permanentemente no interior deste redemoinho conceitual que cerceia e produz as crianças/infâncias ora como sujeitos disciplinados e assujeitados por práticas e discursos científicos, ora como sujeitos ativos e afirmativos, como veremos adiante.

Nesse sentido, optamos para a realização da pesquisa, dividi-la em quatro capítulos, sendo o primeiro destacado pela discussão de como será operada a abordagem histórica das diferentes expressões de criança/infância, e como entendemos a estratégia de pensamento, que estará imersa nas expressões desta pesquisa histórica.

Depois, no segundo capítulo, passearemos pelos *mapas-paisagens* encontrados na Antiguidade, Idade Média e chegaremos à Idade Moderna, época de destaque para a concepção de criança/infância, tanto no que lhe confere à ascensão no campo afetivo das crianças/infância em seu convívio social, como para a aplicação de técnicas e mecanismos, que irão conduzir as crianças/infância em sua expressão, as chamadas técnicas disciplinares. Assim, tomaremos a disciplina como efeito de um processo histórico determinado e como linha de constituição das crianças/infância.

³ A distinção entre *infância* e *criança* estará de acordo com Marcos Cezar de Freitas e Moysés Kuhlmann Jr, encontrada na apresentação do livro organizado por ambos *Os Intelectuais na História da Infância* (2002 *op. cit.*).

Deste passeio pelos mapas-paisagens encontrados nas linhas históricas, identificaremos algumas distinções e aproximações no trato com as crianças/infância. Para isso, nos balizaremos mais uma vez pelo pensamento de Foucault em sua análise dos extratos históricos ⁴. Encontramos em *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 1987) algumas pistas sobre como se deu a passagem de uma sociedade de soberania ⁵ para uma sociedade de controle ⁶. Segundo Foucault, esta passagem só foi possível através do uso da tecnologia disciplinar ⁷, e sua difusão pelas instituições criadas na Modernidade. Essa nova concepção de sociedade moderna baseada na disciplinarização dos corpos, ainda segundo o autor, será o motor que tornará os corpos (bem como os modos de produção de subjetivação) presos a uma identidade útil, dócil, porém produtiva.

Essa complexa associação entre tornar um corpo dócil e útil ao modo de produção social, seria a barreira que impedirá as livres experimentações que encontramos nos primeiros anos de vida das crianças/infância, segundo nossa hipótese e que será problematizada ao longo da pesquisa. A disciplina que normaliza será o motor do “esquecimento” das experimentações das crianças/infância, e, de forma complementar, uma tecnologia que enfatizará, reproduzirá e produzirá normas de condutas que regem as trocas sociais e coletivas de um mundo moderno. Entenderemos assim, disciplina como uma tecnologia em que o poder está sendo exercido, moldando corpos e delimitando processos de subjetivações nas crianças/infância.

⁴ Encontramos em Foucault uma relação estreita entre *saber, poder e processo de subjetivação*. Segundo o autor, é somente pela inter-relação dessas três esferas que os enunciados (científicos, artísticos, existenciais) tornam-se possíveis. Esse recorte dos enunciados possíveis em uma determinada época é o que o autor chama de *extrato histórico*. Ou seja, os estudos de Foucault tentam abordar os *extratos históricos*, levando em consideração: “(...) [o] entrecruzamento, isomorfismo, transformação, tradução, em suma, toda essa franja do visível e do dizível [grifos do autor] que caracteriza uma cultura em um momento da história” (Foucault, 2000, p. 78).

⁵ Baseada num conjunto de mecanismos e procedimentos que encontra no exercício do poder de punir uma punição corpórea, encenada publicamente por meio de ritos de tortura, demonstravam e legitimavam o tamanho e a extensão do poder do soberano. Este poder era encarado como de posse de alguém, no caso do imperador (ou rei), que detinha, nesse sentido, um poder irrestrito, que determinava quem sobreviveria, e quem morreria. Sobre isso, *C.f.: Vigiar e Punir* (1987).

⁶ Esta sociedade de controle, segundo Foucault, seria a sociedade contemporânea. De acordo com o autor, com as práticas disciplinares diluídas no social, têm-se outras formas de gestão dos sujeitos: o biopoder e a biopolítica. Sobre isso, consultar: *Segurança, Território e População* (2008) e *Nascimento da Biopolítica* (2009).

⁷ Por *tecnologia* Foucault entende como um conjunto estratégico e tático, que, junto com as *epistemes* e os *dispositivos* definem o campo de estudos das práticas realizados por Michel Foucault (CASTRO, 2009 P. 412). No caso, como trata-se de *tecnologias disciplinares*, Foucault utiliza-se desta expressão para empreender uma análise sobre a regularidade e a racionalidade das técnicas empregadas no uso do poder sobre os sujeitos, disciplinando seus gestos, uso do tempo, sua racionalidade. Sobre isso, verificar *Vigiar e Punir* (1987).

Nesse sentido, a vida e os processos de subjetivação serão encarados como intimamente ligados a um processo múltiplo e emaranhado encontrado nos extratos históricos e que entram na composição dos sujeitos modernos, disciplinando-os e docilizando-os.

Para acompanhar os movimentos de produção de corpos dóceis e úteis por meio da disciplina lançada às crianças/infância, optou-se por uma estratégia de pensamento encontrada nos estudos de Michel Foucault, Félix Guattari e Gilles Deleuze. Esses autores irão compor a escrita da pesquisa como estratégias de pensamento, que lançaremos mão, para sustentar ou refutar algumas de nossas hipóteses e opiniões.

Problematizaremos, no capítulo 3, algumas práticas discursivas produzidas pelas linhas de saber da medicina, pedagogia e psicologia e o *como* estes saberes produzirão o que seria a *verdade* sobre as crianças/infância a partir do século XIX, produzindo um saber proveniente de especialistas sobre crianças/infância.

No quarto capítulo, tencionaremos alguns dos discursos que circulam na atualidade sobre as crianças/infância, encontrados em reportagens de jornais e revistas, e que exemplificarão o modo como alguns desses saberes produzidos *sobre* e *para* as crianças/infância circulam nas práticas do contemporâneo. Além disso, encontraremos algumas particularidades que a vida moderna engendra (principalmente nos grandes centros urbanos), e discutiremos quais práticas do contemporâneo crianças/infância estão produzindo.

Doravante, estando a criança/infância ancorada numa excessiva pedagogização dos modos de subjetivação, a afirmação de um devir-criança seria barrado por meio dos processos de disciplinarização e utilização do corpo infantil (em seus aspectos múltiplos, concretos e subjetivos), como uma renovação da própria sociedade que o constitui, numa tentativa em negar os devires-criança.

Por fim, elaboraremos algumas conclusões parciais que o estudo nos proporcionou, e encontraremos uma linha que foge aos excessos de governo e conduta que as práticas e saberes modernos instituem. Sobre as virtualidades das experimentações da vida, que atribuímos às crianças/infância, usaremos a

concepção de devir⁸ encontrada na elaboração teórica e conjunta de Deleuze e Guattari.

Pelo *entre* criado entre pesquisa e pesquisador, e por esse passeio por territórios, linhas, paisagens e mapas que a criança/infância habita e faz circular em seu entorno, levantaremos a partir das considerações finais, outra forma de concebê-la: como uma afirmação de vida que é transversalizada por devires a todo instante, mas que é convocada a habitar a norma e a níveis desejáveis de desenvolvimento previamente prescritos e minuciosamente rotulados por pesquisadores das chamadas ciências das crianças/infância.

⁸ Encontramos a seguinte explicação de Deleuze para *devir*: “(...) os devires são geografia, são orientações, direções, entradas e saídas”. Deleuze afirma: “(...) devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo”, devir, continua, é: “(...) dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos” (DELEUZE, 1998, p. 10).

Capítulo 1: Passeio pela História

Nesta pesquisa histórica em que acompanharemos alguns pontos sobre o conceito de crianças/infância ou alguns vieses que este adquire, encontramos algumas expressões de crianças/infância nas mais distintas sociedades e que serão tomadas por nós como linhas a serem percorridas na construção desta pesquisa.

Encontraremos apontamentos de crianças/infância na Antiguidade, na Idade Média e Modernidade, que nos possibilitará a construção de um olhar que este conceito adquiriu (ou fez-se visível) nestas configurações sociais. Dessa forma, poderemos nos apoiar em algumas práticas construídas, marcando o que há de novo ou o que encontra ressonância nas linhas de expressão da atualidade.

Nesse sentido, a opção por uma pesquisa histórica encontra algumas dificuldades que são visíveis: na Antiguidade, deparamo-nos com certa escassez de materiais de pesquisa sobre o tema. Na Idade Média, a criança/infância adquire nova forma de expressão, iniciada com uma mudança ampla na sociedade, passando a ter mais visibilidade. Já na Modernidade, nota-se uma enorme produção de conhecimento sobre as crianças/infância, haja visto o lugar de destaque que ocupam desde então, o que possibilita uma compreensão mais detalhista do tema.

Já dentro dos paradigmas da modernidade, algumas práticas discursivas presentes na pedagogia, nas linhas da medicina, na psiquiatria infantil, psicologia e na atualidade, bem como na análise dos processos complexos de institucionalização que essas mesmas práticas instituem, serão tomados como linhas de análise para se problematizar a constituição do conceito de criança/infância.

Assim, surgirão relações emergentes em cada extrato histórico, e que são como possibilidades de expressão que a criança/infância encontrou ao longo da história. No entanto, desta relação criança/infância-adultos, criança/infância-história, criança/infância-escola, criança/infância-medicina e criança/infância-psicologia, nos deparamos com uma questão de abordagem às inúmeras formas de expressões, e que são mais complexas que uma simples revisão histórica do tema.

Utilizaremos uma estratégia de pensamento baseada na história que marcará algumas das expressões encontradas em torno do tema, ao redor da produção do conceito *criança/infância* e algumas das expressões inscritas no desenrolar histórico que traz consigo, de forma a nos aproximarmos mais das crianças/infância.

Dessa forma, encontramos em Deleuze (1992) um apontamento para o que seria uma pista dessa estratégia de pensamento, quando este, em entrevista à Didier Eribon (no ano de 1986) emite o seguinte discurso sobre Foucault, e que entrará como uma linha de composição para esta estratégia de pesquisa:

“Pensar é, primeiramente, ver e falar, mas com a condição de que o olho não permaneça nas coisas e se eleve até as ‘visibilidades’, e de que a linguagem não fique nas palavras ou frases, e se eleve até os enunciados” (DELEUZE, 1992, p. 119).

Dessa forma, tentaremos lançar um olhar estratégico sobre algumas linhas que encontramos delimitando as crianças/infância, elevando o olhar ao que seria a produção de alguns ditos, de linhas que possibilitem a leitura desses ditos e vistos presentes num extrato histórico. Ou seja, mais que marcar um dado histórico, nos debruçaremos sobre sua contextualização, entendida como a condição que possibilitou a produção de certas práticas discursivas sobre as crianças/infância.

O exercício de olhar o invisível presente nas linhas históricas será a condição essencial que caracterizará a pesquisa como um pensamento que repousa sobre as linhas expressivas⁹ na vida em sua efetuação, revelando nuances, caminhos, pistas, mapas, paisagens, toda uma geografia de sentidos norteados pelas crianças/infância.

⁹ Encontramos em Rolnik o termo: “(...) matéria de expressão” (1989, p. 32). Entendemos por *matéria de expressão* como sendo a efetuação de uma *intensidade* proveniente de um encontro. Não tendo a *intensidade*: “(...) forma nem substância” (ROLNIK, 1989, p. 31), se apresentará sob a forma de “máscaras”. Assim, concebendo essas “máscaras” como fios condutores do desejo, estas não seriam “simulações”, tampouco possuem “rostos”; são antes: “(...) movimentos permanentes e imperceptíveis de criação de outras máscaras” (ROLNIK, 1989, p. 32). Isso quer dizer que quando nos referirmos a *linhas de expressão* no desenrolar da pesquisa, estaremos preocupados em como estes afetos encontrados nas crianças/infância ganham visibilidade. Ou seja, segundo Rolnik, nossa preocupação será: “(...) se os afetos estão ou não podendo passar. E como” (ROLNIK, 1989, p. 32).

Essa noção de geografia é o que faz com que Deleuze e Guattari convoque nosso olhar para a construção do pensamento em forma de mapas-paisagens. Esses mapas-paisagens seriam, então, compostos por linhas visíveis e invisíveis: linhas de intensidades. Nas palavras de Sandra Benedetti, essa estratégia de pensamento caminha: “(...) para uma das linhas da geografia contemporânea, [...] uma espécie de discurso gráfico” (2007, p. 18).

Os discursos gráficos percorridos por nós são ainda a formação de saberes provisórios e efêmeros, já que encontra na vida sua efetuação. Esta pesquisa seria então, uma aproximação de alguns territórios de crianças/infância em que a existência se constrói e se cria, encontrando na vida sua forma de expressão momentânea.

Assim teremos nessa estratégia de pensamento uma ferramenta que não está pronta, que não depende de delimitações fixas: está aberta aos encontros e se constrói incessantemente no acompanhar das linhas históricas de pesquisa e constituição, presentes nos mapas-paisagens que elegemos para percorrer.

Nesse sentido, a noção de mapas-paisagens construídas por nós como territórios moventes a serem percorridos, segundo Benedetti:

(...) antes de ser uma leitura técnica de decalques naturais, sociais e culturais, é leitura de diagramas, formas de ver o mundo, social, cultural e historicamente construídas. (2007, p. 18).

Estes mapas serão as pistas deixadas por autores, pensadores, artistas, crianças/infância, entre outros e que serão percorridas de forma a acompanhar o desenrolar dessas linhas em curso em alguns extratos históricos. Essa incessante movimentação que nós, os pesquisadores, impomos como construção de saberes provisórios, vai ao encontro da noção de contrapor esses mapas de expressão, percorrê-los e possibilitar a criação de novos mapas existenciais.

Assim, quando nos referimos às linhas que serão acompanhadas e que serão tomadas no sentido de mapas-paisagens, estas não são canais estáticos ou imobilizados. O que interessa nessas linhas é a vida em expansão, e a expressão que encontra nas crianças/infância. Nas palavras de Rolnik, o que nos interessa é

“(...) o quanto a vida está encontrando canais de efetuação” (1989, p. 70), tornando-a possível.

1.1 – A história como linha de expressão da criança/infância

Levados pelas linhas que as crianças/infância deixam ao lado e acima de si, nos afetaremos com esses encontros, o que nos permitirá desconstruir verdades já estabelecidas e discursos cristalizados que encontraremos pelo nosso trajeto. Essa instância de mútua afetação que modifica tanto o objeto quanto o pesquisador é o caráter que faz desta estratégia uma novidade constante: uma eterna criação e busca pelo encantamento da vida, permitindo a produção de novas possibilidades de existência.

Esta novidade e criação permanente são elementos de destaque nesta pesquisa como procedimento ou roteiro. Não almeja a Verdade, antes objetiva a acompanhar as linhas de constituição do ser criança/infância e a construção de seus trajetos, que inicialmente são como rabiscos acerca do conceito criança/infância a ser analisada.

Nesse sentido, para a construção de mapas e de percurso das linhas produzidas incessantemente, em que a criança/infância e a pesquisa serão construídas mutuamente, esperamos mergulhar nas linhas de nosso tempo, devorando vários discursos que entrariam na constituição das crianças/infância enquanto um conceito, uma prática, uma vida.

Dessa forma, nos perceberemos em movimento, lado a lado com o objeto estudado, e nesta composição, encontraremos múltiplas vias que se fazem a partir dos encontros intensivos entre multiplicidades que tocam tanto a criança/infância, quanto o pesquisador que se propõe a habitar e percorrer esse território provisório.

Nesse sentido, a pesquisa não é nem historicista, ou seja, proporcionando um resgate da literatura produzida sobre as crianças/infância até o momento,

tampouco pode ser encarada como relativista, quer dizer, desenvolvendo-se ao sabor dos momentos históricos e suas circunstâncias. O que tange a pesquisa é uma noção de perspectivismo.

Por perspectiva entendemos como algo que emerge do profícuo encontro entre as crianças/infância e nosso alinhamento estratégico com o pensamento de Foucault, Deleuze e Guattari. Ainda que tais autores não escrevessem exclusivamente sobre o tema criança/infância, construíram um saber que nos permitirá lançar certo olhar em direção à temática escolhida, construindo o que seria uma terceira via, em que o texto seria o efeito que emerge dos discursos históricos sobre as crianças/infância, a junção com o pensamento de Foucault, Deleuze e Guattari e o agenciamento¹⁰ construído no corpo do pesquisador.

O texto e as idéias desta pesquisa seriam o resto, o efeito, a dobra¹¹ que o encontro crianças/infância-pesquisador-estratégia de pensamento Foucault/Deleuze/Guattari produziram. Assim, em se tratando de encontros (por vezes ao acaso), não serão construções rígidas no sentido de fixidez, ou permanência. O texto/resto aqui produzido opera de acordo com uma construção provisória de um saber trilhado pelo pesquisador.

De forma não-estranque, ou dito afirmativamente, de modo a promover uma confluência efêmera de um saber, forjada pelo pesquisador e seus encontros com os discursos e teorias, afirmamos que o tema criança/infância é complexo, rico, e constituído por uma multiplicidade de saberes, expressões e discursos. Se optamos por trilhar algumas, nossa intenção é a de *abridores de portas*, mas não a de fechá-las permanentemente, pois não almejamos a construção de verdades empíricas e/ou universais

Nossa proposta responde provisoriamente ao não-alinhamento de idéias do tipo verdadeiro/falso, mas antes, em uma postura ética em que determinado território

¹⁰ Sobre Agenciamento, lemos em Zourabichvili: “Dir-se-á portanto, numa primeira aproximação, que se está em presença de uma agenciamento todas as vezes em que pudermos identificar e descrever o acoplamento de um conjunto de relações materiais e de um regime de signos correspondente.” (ZOURABICHVILI, 2009, p. 20).

¹¹ Estaremos utilizando a idéia de *dobra* tal qual encontramos em Deleuze e na construção feita por ele em sua filosofia. Assim, afirmaremos que o filósofo constrói uma “(...) atualização diferencial de outros pensamentos. Deleuze faz a dobra, tece outros conceitos, diferencia-os e monta sua geografia própria” (AMARAL, 1998, p. 1).

será construído na intenção de se afirmar a vida das crianças/infância em toda sua potência.

Território, vida, pesquisador e crianças/infância: construiremos uma geografia de sentidos fora da pretensa neutralidade que a ciência está imersa.

Isso quer dizer que, assim como geograficamente o mundo é composto por relevos, nuances topológicas, linhas de vida, construções de práticas discursivas, entre outros, em nosso estudo, em nossa tentativa de construção de um solo em que co-habitem crianças/infância e pesquisador, o movimento e o traçado das forças, discursos e práticas que compõem esses encontros serão tratados por nós como mapas-paisagens.

Por mapas-paisagens entendemos uma construção conjunta de vida e conceitos, de sua dinâmica e expressão. Na medida em que propomos essa trilha, pretendemos ser possível diagnosticar o presente e algumas de suas instituições, marcando o que há de diferenças e novidades. Como encontramos em Sandra Benedetti:

(...) entre o que se enuncia e o que está posto em funcionamento, é possível diagnosticar conjunto de valores, motivações, critérios e opções, parcialmente conscientes, segundo as quais uma instituição se reproduz ao mesmo tempo em que se inventa, em diferenciações imprevisíveis (...). (2007, p. 18).

São movimentos de aumento e diminuição de intensidade proporcionados por esse encontro, de construção dos arquivos de conhecimento, de perda de algumas fronteiras sustentadas na afirmação de aspectos encontrados nas linhas da história e das crianças/infância que serão alguns dos territórios construídos e habitados por nós, norteados pela diferenciação imprevisível.

Tantas trilhas, territórios e passeios pelas mais variadas expressões de crianças/infância, farão com que o pesquisador realize uma antropofagia dos materiais consultados, dos afetos que tangenciarão seus encontros, dando passagem à vida e algumas de suas múltiplas facetas.

Munidos dessa estratégia de pensamento, o encontro com os ditos teóricos dos mais diversos meios poderão ser submetidos à problematização, de modo a se re-pensar os discursos criados sobre a criança/infância, construído pelo que chamamos mapas-paisagens, e sobre a maneira como estamos produzindo na atualidade um modo de subjetivação que chamamos infantil.

Capítulo 2 – Breve apanhado histórico sobre as crianças/infância

Segundo estudiosos como Philippe Ariès (1981), Jacques Donzelot (1986), Maria Luiza Marcílio (1998), Neil Postman (1999), Walter O. Kohan (2005) e outros, estudar as crianças/infância é também entendê-las como uma construção social, como uma invenção possível em cada extrato histórico.

Assim, entenderemos que tais estudiosos produziram certa codificação, certo território em que as crianças/infância habitam. Desse modo, a um só tempo, escrevem procurando os rastros deixados sobre crianças/infância (rastros de enunciados científicos, esculturais, pictóricos, fotográficos e tantos outros), e cerceiam-na dentro de limites criados, atribuindo à infância uma nomeação que marcaria a etapa inicial de vida, inscrita num determinado recorte histórico.

Desse modo, o pesquisador percorrerá o que entendemos por mapas-paisagem conceituais sobre as crianças/infância (como afirmado no capítulo anterior), deixando-se afetar por essas construções, e, a partir de agora, arrastando esses enunciados extraídos de estudos como os citados acima, para além do já pensado e vivido.

Com isso, entenderemos que a construção de um conceito não é algo natural, tampouco irreversível ou estático: a construção histórica, segundo nossa perspectiva, ditaria as possibilidades da emergência de um saber sobre as crianças/infância. Quer dizer, a construção de um saber ou de um conceito, será um efeito das alianças das forças em exercício dentro de cada extrato histórico.

Ao fazer essa afirmação, de que um conceito é efeito de uma construção histórica, subtrai-se das práticas discursivas hegemônicas a pretenciosa relação com a verdade e com os processos que o tornam naturais, naturalizados, lançando ao objeto o olhar de que as coisas *estão* em permanente construção dependendo das forças em curso. Isso imprime uma idéia de dinamismo ao conceito, pois implica movimento de criação permanente que é a condição de sua emergência em cada extrato histórico.

Isso quer dizer que criança/infância não está sendo tomada como algo universal e imanente ao homem: trata-se de uma construção social, coletiva e mutável que se desenvolve ao longo dos anos, décadas e séculos. Levando-se em conta essa afirmação, existiria não uma origem propriamente dita para ela, mas uma confluência das forças históricas que possibilitaram a inscrição social, política, científica, entre outros, deste conceito, de forma lenta e processual, chegando à forma atual da sociedade contemporânea concebê-la.

Esse caráter processual das transformações sociais (que serão discutidos nos capítulos posteriores) realizam-se a partir do desenvolvimento das sociedades, e com ela, de seus paradigmas. A noção construída de crianças/infância, então, acompanha este desenrolar histórico acarretando mudanças profundas nos modos de discursos e vivências possíveis para elas.

Quer dizer, existiram crianças/infância na Grécia antiga, em Roma, nos feudos medievais, nas cidades, nas revoluções, e existem hoje. Contudo, o olhar dirigido a elas, a forma de pensar e produzir a criança/infância mudam de época para época e de acordo com as forças em exercício no extrato histórico vigente.

Dessa forma, este estudo pretende não encontrar uma origem, um ponto zero, o marco inicial em que se pode afirmar com clareza que se está diante do fato criador da infância. Para nós isso seria impossível, configurando-se como um falso problema: a busca pela origem. Por outro lado, nossa intenção é dar visibilidade a algumas linhas que compõem a criação e a manutenção de algumas noções hegemônicas de criança/infância, e à maneira como as estas são vistas pelos adultos.

Se afirmamos que iremos privilegiar alguns conceitos dominantes sobre as crianças/infância, esta opção opera como uma tática de pesquisa. Analisando esses conceitos hegemônicos que circulam dotados de um *status* de verdade e de destaque sobre a criança/infância, permitirá que apontemos algumas rupturas com essa hegemonia, colocando em funcionamento algumas forças que se encontram minoritárias e, num certo sentido, ocultas.

Assim, nos apoiaremos em alguns estudos históricos, dentre eles o mais famoso seria o mapa-paisagem criado por Philippe Ariès (*História social da Criança*

e da Família -1981), em que o autor afirma que antes do século XVII o sentimento de infância era inexpressivo, ou mesmo inexistente (ARIÈS, 1981).

Ariès sustentaria sua idéia de surgimento da infância a partir de estudos iconográficos, de materiais leigos e religiosos, diários de família, cartas, registros de batismo e inscrições tumulares ¹², em que a criança/infância primeiro é objeto da observação dos adultos, depois de “paparicação”, de “mimo”, para finalmente ser amada por estes, culminando no que o autor chama de *sentimento da infância* (conclusão que, aliás, dá título a um de seus capítulos em seu livro).

Esse *sentimento de infância* observado pelo autor será uma forma de controle sobre as ações, sentimentos e possibilidades de existência que cercou a crianças/infância no período abordado e estudado por Ariès.

Nesse sentido, encontramos na paisagem-Ariès duas idéias fundamentais para se compreender as crianças/infância hoje. O autor afirma que o *sentimento de infância* seria uma construção que mudou radicalmente (mas de forma processual) o olhar sobre as crianças/infância. Segundo ele, em um primeiro momento as crianças/infância eram tomadas como “adultos em miniaturas”, participando das mesmas práticas sociais que os adultos formados, tão logo ganhavam autonomia, já que as crianças/infância eram como “animaizinhos de estimação”, divertindo os mais velhos com seu modo de vida. Após um re-arranjo social, as crianças/infância ascendem no campo afetivo, sendo mimadas em demasia. Dois movimentos distintos Ariès evidencia em seu estudo: de práticas que a tomavam como “animaizinhos”, elas passam ao “mimo”.

A prática de *mimo* para com as crianças/infância entrará como uma tecnologia sutil que permitirá tanto a retirada das crianças/infância das ruas e dos contatos com os serviços – como veremos adiante -, como para a construção de um espaço tipicamente burguês (o lar) em que os papéis sociais são distribuídos de forma clara em sua hierarquia, incluindo direitos e deveres a todos os seus membros. Essa seria a paisagem-Ariès tão percorrida por estudiosos sobre as crianças/infância. Em nossa geografia de pensamento, deparamo-nos com a

¹² Segundo Ariès, os relatos que se referem às crianças encontrados nas fontes pesquisadas por ele se iniciaram no final da Idade Média, estendendo-se até o século XIX.

montanha do mimo e da ascensão das crianças/infância nas esferas sociais, afetivas e institucionais, aqui representadas pela formação e nucleação da família burguesa.

Todas essas afirmações que compõem as linhas encontradas na paisagem-Ariès são sustentadas por uma última afirmação do autor: Ariès (1981) ressalta que esse *sentimento de infância* emerge entre os séculos XVII e XVIII, o que, em nossa pesquisa, vai de encontro a outras concepções de crianças/infância. Tomando como um primeiro *dito* que se debruça sobre o estudo da formação das crianças/infância, dado a importância que o mapa-Ariès inaugura, encontraremos algumas divergências, apontadas a seguir.

Contrariando a paisagem-Ariès mencionada, encontramos no historiador francês Jacques Gélis (1991, p. 315), que o mesmo *sentimento de infância* estaria presente e disseminado em algumas práticas sociais desde o século XIV na Europa. Segundo ele, surgem nos meios abastados da sociedade (principalmente àquelas encontradas nas primeiras cidades) certas demonstrações por uma necessidade em se preservar a vida das crianças/infância pequenas. Ainda de acordo com ele, essa vontade em se “fazer viver” as crianças/infância se intensifica, encontrando no século XVIII as mencionadas práticas de cuidado que Ariès deu visibilidade em seu estudo.

A segunda divergência à paisagem-Ariès é baseada numa idéia de que as crianças/infância seriam seres substituíveis ¹³, encontramos em Jonathan Swift - autor do famoso *As Viagens de Gulliver* -, um texto irônico e sarcástico, que delineia uma estratégia de controle para as crianças/infância da época. Segundo ele, em seu *Modesta Proposta* publicado originalmente em 1729, ele analisa, não sem melancolia, que as ruas da Irlanda estariam infestadas de mães com três ou quatro filhos, praticando a mendicância. Encontramos em Swift a seguinte passagem:

Essas mães, em vez de trabalhar para ganhar a vida honestamente, são forçadas a ocupar todo seu tempo em perambulações, a pedir sustento para seus filhos desamparados que, ao crescer, ou se tornam ladrões por

¹³ Encontramos em outro historiador, March Bloch, o seguinte discurso de um certo marechal João, que havia prometido entregar seu filho ao Rei Estevão. Como justificativa encontrada pelo marechal para entregar o filho prometido, João afirma: “Que me importa a criança – respondeu o senhor – não tenho eu ainda as ferramentas para fazer outras, ainda mais belas?” (BLOCH, 1982, p. 160).

falta de trabalho, ou deixam sua querida terra natal para ir lutar pelo Pretendente na Espanha ou se vender aos Barbados. "(2005, p. 19).

Como alternativa não só à mendicância, pois sua modesta proposta: "(...) engloba a totalidade das crianças de certa idade" (SWIFT, 2005, p. 20), inclusive impedindo as práticas de aborto voluntário, o autor afirma que, a partir de relatos de um amigo radicado em Londres, haveria uma solução para as crianças/infância pequenas:

(...) uma criancinha saudável e bem tratada é, com um ano, um alimento realmente delicioso, nutritivo e completo, seja cozida, grelhada, assada ou fervida; e não tenho dúvidas de que possa servir igualmente para um guisado ou um ensopado. (2005, p. 23).

Minucioso com os números populacionais de sua época, ele faz um levantamento estimado de quanto custaria aos cofres públicos a manutenção de cada criancinha carente, e acrescenta:

(...) das cento e vinte mil crianças já calculadas, [se] vinte mil fossem reservadas para a reprodução, das quais uma quarta parte apenas fossem de machos, o que é mais do que admitimos para os ovinos, bovinos ou suínos [...] Que as cem mil restantes fossem, com idade de um ano, colocadas à venda para pessoas de bem e fortuna em todo o Reino [...].(SWIFT, 2005, p. 23-24).

Se aceita sua proposta, além de servir de prato principal para inúmeros jantares com Chanceleres, Reis, Rainhas e Ministros, as pessoas de bem e fortuna mencionadas acima, o couro das crianças/infância serviria de excelentes luvas para o inverno. Além disso, existiriam ainda mais seis vantagens para o uso do excedente de crianças/infância:

Primeiramente [...] diminuiria bastante o número de papistas que anualmente nos invadem, já que eles são os principais reprodutores da nação [...] Em segundo lugar, os arrendatários mais pobres terão algo de valor que lhes pertença, que serviria legalmente de garantia em caso de necessidade e ajudaria a pagar a renda a seu Senhor [...] Em terceiro lugar, como a manutenção de cem mil crianças com mais de dois anos não

pode ser calculada em menos de dez xelins por cabeça ao ano, serão com isso acrescidas cinqüenta mil libras por ano, ao Tesouro Nacional, além do lucro de um novo prato [...] o dinheiro circulará entre nós mesmos, já que os produtos são inteiramente desenvolvidos e manufaturados por nós. Em quarto lugar, as reprodutoras regulares, além de ganho de oito xelins por ano pela venda de seus filhos, ficariam livres do encargo de mantê-los após o primeiro ano. Em quinto, esse alimento atrairia igualmente uma imensa clientela para as tabernas [...] E um talentoso cozinheiro, que saiba como agradar seus comensais, encontrará um modo de torná-los tão caro quanto lhes apeteça. Em sexto, haveria um grande incentivo ao casamento, o qual tem sido, por todas as nações sábias, estimulado por recompensas ou impostos por leis e penalidades. Aumentaria o cuidado e a ternura das mães para com seus filhos, ao ficarem seguras de que seus pobres bebês estão com a vida encaminhada, de certa forma graças ao público, para seu lucro anual ao invés de despesas. (SWIFT, 2005, p. 30-32).

Esse discurso ácido e mordaz, irônico e repleto de desejo de alguns que apreciarão a mórbida proposta de Swift, deixa claro que está atento às mudanças de sua época (meados do século XVIII) e ciente tanto dos maus tratos para com as crianças/infância que viviam neste período, como para a mudança que estavam ocorrendo na sociedade européia de então. Segundo sua percepção, haveria no período o nascimento do que Ariès denominou *ternura à infância*, assim como cuidados higiênicos, mentais e sociais para com elas ¹⁴.

A *Modesta Proposta* de Swift está sendo tomado de forma caricatural, evidenciando uma sociedade com elevado índice populacional de pedintes e mendigos tomados como seres degradados e jogados nas ruas, poluindo, sujando e incomodando a livre circulação da camada abastada da sociedade. Então, ironicamente, o autor descreve uma proposta que aliviaria o fardo da população pobre trazendo, inclusive, renda e meios de ascensão social aos desfavorecidos. Quer dizer, Swift afirmaria que tornando as crianças/infância alimento para as classes ricas, esta seria a verdadeira utilidade à sociedade da época para o excedente de crianças/infância pobre.

No entanto, retomando a questão inicial, esses discursos divergentes (Gélis afirmando que indícios de uma infância remontam aos séculos XIV; Ariès no XVII e XVIII, e Swift com sua proposta de que crianças/infância novas sejam tornadas iguarias nas mãos de bons cozinheiros, o que inviabiliza qualquer possibilidade de

¹⁴ Sobre isso, C.f. Jacques Donzelot (*op. cit.*).

construção de um *sentimento de infância*) denota que a criação de um conceito como as crianças/infância realmente não é provida de uma origem, de um marco. Ocorrem de maneira diversa, nas mais distantes e longínquas regiões do globo, tornando-se impossível marcar o que seria uma origem.

De todo modo, os discursos encontrados sobre as crianças/infância estão, em última análise, exterior a elas próprias, caracterizando-se por uma prática discursiva instituinte de identidades, que funcionam pela construção de binarizações de processos identitários. São sempre discursos do “fora”, do exterior, dos adultos que constituem e determinam o que é ou não a criança/infância.

Assim, realizaremos em nosso percurso por algumas linhas da história, ou como chamamos *mapas-paisagens* de crianças/infância, de modo a acompanhar as distinções, aproximações e regiões possíveis de visibilidade da criança/infância nos extratos históricos recortados por nossa pesquisa.

2.1 – Paisagem 1: A criança/infância passeia pela *polis*

Nesta trilha sobre as crianças/infância na Europa Clássica, optamos por delinear alguns traços presentes na concepção de mapa social da Idade Antiga para que se evidencie a complexidade que esta expressão de vida adquire.

Dessa forma, o período em questão, usualmente enquadrado entre os anos 4000 a.C a 476 d.C (marcado pelo fim do Império Romano do Ocidente) destaca-se por ser o principal centro irradiador do que conhecemos por *cultura*. Esta linha é ponto de destaque do período, já que ainda hoje nos influenciemos pela noção de cultura, disseminação cultural, patrimônio cultural, entre outros. Nesse sentido, existiria na Idade Antiga o germe ou o embrião que será tomado como sustentáculo de alguns modos de ser e viver que ainda hoje encontram ecos e ressonâncias de suma importância para a construção do presente.

Essa afirmação de que será entre os povos greco-romanos, que a noção de cultura é cultivada e disseminada, apóia-se nos estudos realizados por intelectuais contemporâneos como Werner Jaeger. Sobre essa idéia o autor afirma:

Por mais elevadas que julguemos as realizações artísticas, religiosas e políticas dos povos anteriores, a história daquilo a que podemos com plena consciência chamar cultura só começa com os Gregos. (1986, p. 4).

Se destacamos essa linha como sendo composta pelo parâmetro inicial de cultura, deve-se ao fato de que encontraremos algumas indicações sobre as crianças/infância e sua “utilidade” à sociedade antiga como agentes de disseminação e mantenedoras culturais desta organização social.

Por *cultura*, Jaeger - que escreveu um dos mais completos livros sobre a formação do homem grego ¹⁵ -, refere-se ao desenvolvimento da consciência dos valores mantidos por uma determinada sociedade, por meio de práticas educacionais que lhe são próprias. Essas práticas educacionais serão exercidas na Grécia e Roma da Antiguidade prioritariamente pelos homens (entendendo-se aqui adultos) aos jovens e, sobretudo, às crianças/infância.

Notamos um primeiro indício que tentaria estrangular a livre experimentação das crianças/infância na organização social greco-romana: estas serão alvo dos processos de educação e formação de cidadãos preocupados com a *polis*, mas permanecerão à margem na escala hierárquica social. A única finalidade em formar bons cidadãos desde tenra idade repousa sobre a preocupação de melhoria da *polis* (não há nisso nenhum sentimento de afeto para com as crianças/infância).

Corroborando com a noção não-estranque de que as práticas educacionais são mutáveis ao longo do desenvolvimento da cultura greco-romana, como Jaeger (1986) afirma, notamos um caráter processual de olhares distintos sobre como conceber as crianças/infância, além de evidenciar as diferentes concepções sobre elas, de filósofo para filósofo. No entanto, alguns pontos comuns podem ser

¹⁵ *Paidéia* – 1986 (*op.cit.*). O próprio nome do livro é uma alusão à essas práticas educacionais: *Paidéia* seria a palavra greco-romana para educação.

destacados quando olhados de forma ampla para a formação das práticas educacionais no homem clássico.

Como todos os povos conhecidos, os gregos também elaboraram suas teses e códigos sobre as leis, a arte e o pensamento. Contudo, de forma ímpar até então, forjou-se uma forma de investigação que buscaria a essência dos agentes naturais nas coisas. Segundo Jaeger esta primeira ciência é o que ficou conhecido por *filosofia*, um dos maiores (senão o maior) legado greco-romano à humanidade. Da filosofia, surge a noção de que as práticas do homem contêm, não só:

(...) o elemento racional em que pensamos [...], mas também, como o indica a etimologia da palavra, um elemento intuitivo que apreende o objeto como um todo na sua "idéia", isto é, como uma forma vista. (JAEGER, 1986, p. 9).

É nessa apreensão dos elementos racionais, no que seria uma entidade geral - a que o autor denomina "(...) sentido filosófico do universal" (1986, p. 9) - que se encontra o germe para se pensar as práticas educacionais greco-romanas: pensando-se de forma a intuir e apreender as generalizações, seria possível compreender as forças que regem a natureza e estendê-las à condição humana.

Se esta correlação entre agentes da natureza e condição humana fez-se possível no período, é porque, para a racionalidade clássica, a natureza seria a fonte: "(...) das quais derivam as normas que regem a vida individual e a estrutura da sociedade" (1986, p. 9). Assim, do ato filosófico, reflexivo, emergiriam os processos educacionais sob a forma da apreensão dessa realidade natural-humana.

Nesse sentido, o autor deduz que os processos educacionais greco-romanos e a educação voltada às crianças/infância estariam no centro da formação do homem clássico. Isso por que:

(...) Colocar estes conhecimentos como força formativa a serviço da educação é formar por meio deles verdadeiros homens, como o oleiro modela a sua argila e o escultor as suas pedras. (JAEGER, 1986, p. 9).

Ainda que séculos de distância, notamos nesta concepção greco-romana de educação e suas práticas, certa semelhança com o funcionamento da sociedade disciplinar apontado por Foucault, que se voltaria a moldar corpos e atitudes. Segundo palavras do próprio Jaeger, educar significaria *moldar* os alvos da educação através da apreensão de um saber, no caso, de um saber que construirá *verdadeiros homens*.

Nesse sentido, educar para os gregos e romanos, seria moldar o homem vivo pois, estando o homem na parte central de toda a cultura da Antiguidade (as formas humanas de seus deuses é um grande exemplo), educar remeteria a um sentido de aperfeiçoamento do homem pela educação e, como consequência, a melhoria da *polis* e de seus cidadãos.

Sobre essa idéia de que a educação seria a responsável pela melhoria do cidadão e da *polis*, encontramos em Paul Veyne (1989) a idéia de que a educação seria para os cidadãos livres, o destino das crianças/infância pequenas, entregues à nutris (ou amas-de-leite) e a um educador pessoal, conhecido à época por *pedagogo*. Ambos “tutores” das crianças/infância livre, remete ao tamanho da preocupação que a educação adquiriu nesta organização social, já que esses tutores seriam os responsáveis pela nutrição física e mental. Segundo o autor:

Assim que vem ao mundo, recém-nascido – menino ou menina – é confiado a uma nutriz: havia passado a época em que as mães amamentavam os próprios filhos. Porém a “nutriz” faz muito mais que dar o seio: a educação dos meninos até a puberdade é confiada a ela e a um “pedagogo”, também chamado “nutridor” (*nutritor, tropheus*). (1989, p. 28 – *grifos do autor*).

Assim, o que encontramos é uma idéia de que a educação manteria as formas boas, belas e positivas do homem, ficando sob sua responsabilidade o destino das crianças/infância dos cidadãos livres.

No entanto, esse sentido de manutenção dos aspectos positivos da cultura greco-romana não estaria reservado às crianças/infância pois estas, segundo alguns filósofos gregos e romanos, não teriam as condições imediatas de modificar ou

melhorar a *polis*. Os responsáveis por essas modificações seriam os cidadãos adultos e já “educados”.

Essa dubiedade entre a educação voltada às crianças/infância, e a possibilidade de modificação da *polis* de responsabilidade exclusiva dos adultos é encontrada também nos estudos de Walter Omar Kohan (2003). Para ele, este olhar de mantenedoras da cultura grega não seria controlado pelas crianças/infância porque, antes, o pensamento eleva-se no sentido de “(...) entender, enfrentar e reverter a degradação de Atenas (...)” (2003, p. 13), o que não seria da alçada das crianças/infância.

Porém, os greco-romanos foram os primeiros a ver a educação (e aqui as crianças/infância encontrar-se-iam inteiramente implicadas) como uma prática irradiadora da própria cultura, e, nesse sentido, como uma prática afirmativa de seus valores.

Entendemos que a educação seria a possibilidade de melhoria futura do homem e da organização social que o cerceia, mas a modificação propriamente seria uma ação do homem livre, adulto e já educado: as crianças/infância seriam os agentes depositários dos valores e conhecimentos greco-romano, mas não os responsáveis por sua aplicação imediata.

Assim, essas práticas afirmativas da própria cultura serão “avaliadas” pelos filósofos gregos, que emitirão algumas sentenças e opiniões. Platão, segundo Kohan (2003), reconhece na criança/infância uma possibilidade de mudança futura da *polis*, pois enxerga nela o germe que, sendo bem regado e cuidado (de cultura e bons valores) produz um homem justo e coerente, capaz de provocar mudanças na organização social, voltadas ao bem coletivo e ao exercício da liberdade.

Além disso, o mesmo filósofo afirma enxergar nas crianças/infância a possibilidade de educação e aperfeiçoamento desta cultura de modo a preservar e cultivar “(...) o que nossas naturezas há de melhor e o ponha a serviço do bem comum” (KOHAN, 2003, p. 14). É sob esse aspecto que encontramos nas *Leis* de Platão: “(...) o começo é a metade de toda a obra” (PLATÃO, VI 753e, *Apud*: KOHAN, 2003, p. 16), tamanho era o peso da responsabilidade atribuída às crianças/infância da época.

Essa incapacidade inicial de mudar o mundo e a organização social de então – considerado pelos adultos como um traço de passividade que se mantinha sobre as crianças/infância – alimentaria traços como a falta de cuidados e de afetos para com elas, sendo encontrado inclusive, comportamentos violentos mantidos pelos adultos.

Dessa forma, inexistindo um *sentimento de infância* tal como o reconheceremos contemporaneamente, as crianças/infância eram usualmente submetidas às práticas de enjeitamento ¹⁶ sem que os pais recebessem qualquer forma de punição ou, quando muito e em alguns casos, recebiam uma mera repreensão dos reis e imperadores de então.

Assim, dado o status que os primeiros meses da vida adquiriam em meio à sociedade Antiga e a partir da noção de educação, melhoria da *polis* e falta de afeto para com as crianças/infância, o nascimento de um filho não se remete apenas a um fato biológico representado pela concepção. Segundo Paul Veyne, o nascimento ou enjeitamento dos recém-nascidos seria uma decisão reservada aos chefes de família. De acordo com ele:

Os recém-nascidos só vêm ao mundo, ou melhor, só são recebidos na sociedade em virtude de uma decisão do chefe de família; a contracepção, o aborto, o enjeitamento das crianças de nascimento livre e o infanticídio do filho de uma escrava são, portanto, práticas usuais e perfeitamente legais. (VEYNE, 1989, p. 23).

Dessa forma, o mesmo autor relata que para mostrar aos cidadãos greco-romanos que o chefe de família não enjeitará o recém-nascido, ele o levantará do solo em que acabou de ser concebido “(...) onde a parteira o depositou, para tomá-la em seus braços e assim manifestar que a reconhece e se recusa e enjeitá-lo” (1989, p. 23). Por outro lado, a criança recusada pelo chefe de família: “(...) será exposta

¹⁶ “Enjeitar: 1. não querer, rejeitar, recusar (alguém ou a si mesmo); 2. abandonar (filho recém nascido ou de tenra idade), expondo na roda (...)” (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 2001, p. 1153).

diante da casa ou num monturo ¹⁷ público” (1989, p. 23), deixando-a à sorte de quem quiser recolhê-la, criando-a.

Noutro sentido, há muito mais relatos de exposição de meninas que meninos. Encontramos nos estudos de Paul Veyne um relato de um heleno (no ano 1 a.C) que escreve à esposa: “(...) Se (bato na madeira!) tiveres um filho, deixa-o viver; se tiveres uma filha, enjeita-a” (1989, p. 23). Essa prática tem relação com a concepção belicosa em voga na época, já que os homens deveriam ser treinados e servir nos exércitos, lutando pela manutenção da organização social greco-romana, bem como para a conquista de novos territórios a serem incorporados à nação.

Nessas práticas de abandono, enjeitamentos e infanticídios de crianças/infância na Antiguidade Clássica, vários serão os motivos e justificativas para tal ato: malformações ou concepções indesejadas são as principais. Entretanto, não podemos nomear que se tratavam de práticas de manifestações de raiva ou ira por parte dos enjeitadores. Eram, segundo Sêneca, uma forma de “(...) separar o que é bom do que não pode servir para nada” (*Apud*: VEYNE, 1989, p. 23). Haveria nisso uma seleção dos bons, belos e bonitos filhos em detrimento dos suspeitos, defeituosos e não-desejáveis.

Dessa forma, na antiguidade greco-romana, o infanticídio era praticado livremente ou substituído pelo enjeitamento, não estando os pais sujeitos a penas, salvo algumas exceções. De acordo com Marcílio (1998), bebês nascidos defeituosos podiam ser mortos, queimados ou atirados ao mar, pois acreditava-se que as deformidades traziam mau agouro para a família e para a comunidade.

As crianças/infância abandonadas eram submetidas a toda forma de abuso: quebravam-lhe membros para utilizá-las na mendicância, destinavam-nas à prostituição ou à escola de gladiadores, assim como alguns eram transformados em servos, escravos e eunucos ¹⁸.

¹⁷ Monturo: “(...) 1. monte de lixo, aglomeração de coisas velhas e descartadas (...); 2. lugar onde se deposita o lixo; 3. amontoado de coisas repugnantes, repulsivas, asquerosas” (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 2001, p. 1957).

¹⁸ “Eunuco: 1. no Oriente, homem castrado que tinha a função de guardar as mulheres no harém; 2. indivíduo débil e impotente, física e/ou espiritualmente (...)” (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 2001, p. 1275).

O abandono das crianças/infância na Roma antiga tinha causas variadas: deformidade da criança, pobreza, dúvidas sobre a fidelidade das esposas ou para não refazer a distribuição de bens entre herdeiros. Apesar das leis Constantinas considerarem criminosos os pais que abandonavam seus filhos recém-nascidos, quando estes morriam em momento algum proibiram, negaram ou condenaram o direito dos pais de abandonarem seus filhos, nem mesmo o de vendê-los em caso de miséria. A organização social da época não condenava a atitude dos pais de abandonar seus filhos, mas sim “(...) os possíveis resultados, tais como o infanticídio, incesto, estímulo às relações extra-matrimoniais ou à prostituição” (MARCÍLIO, 1998, p. 27).

Por outro lado, encontramos em Veyne que os laços sangüíneos (tão importantes para outras épocas, como a medieval) não eram muito influentes sobre os destinos de uma criança recém-nascida. Segundo o autor:

Em Roma, a “voz do sangue” falava muito pouco; o que falava mais alto era a voz do nome da família. Ora, os bastardos tomavam o nome da mãe, e não havia legitimação ou reconhecimento de paternidade; esquecidos pelo pai, os bastardos não desempenharam nenhum papel social ou político na aristocracia romana. (1989, p. 25).

Notamos que a voz paterna possui enorme influência sobre os destinos dos filhos e filhas greco-romanas: além de serem eles quem dizem se haverá ou não o enfeitamento, ainda não havia a necessidade em se reconhecer a paternidade sobre os filhos não desejados. Crianças/infância e adultos encontram-se muito distantes quando colocadas em paralelo: os primeiros ficam absolutamente entregues à vontade dos adultos, já que estes estariam no topo na hierarquia social da época. E estes, os adultos, legislam e governam a própria vida como querem.

Nesse sentido encontramos mais uma contraposição entre as crianças/infância e a vida adulta na medida em que os comportamentos considerados “racionais”, ou providos da razão, seriam encontrados apenas no indivíduo adulto, identificando assim o adulto como o homem que pensa, raciocina e age.

A possibilidade para alterar o mundo e a organização social greco-romana não estaria entre as atribuições reservadas às crianças/infância. Além disso, essa idéia encontrada entre os gregos e romanos, ressoa-nos mais tarde em nossos estudos de diversas épocas históricas, em que as crianças/infância seriam agentes relativamente passivos e depositárias da cultura e conhecimentos que circulam em cada época histórica. Seriam os frutos de um futuro próximo regados hoje de boas maneiras, bons comportamentos e valores coletivos e voltados para a melhoria das sociedades.

Sobre as violências sofridas pelas crianças/infância encontramos que depois de 318 d.C. (Marcílio, 1998) o infanticídio passou a ser punido com a morte, mantendo-se como uma regra geral que perpassa o tempo e as culturas, ainda que não totalmente abolidas. Essa punição greco-romana, segundo Veyne, deve-se a partir da difusão da “(...) nova moral que [...] chamamos de estóica” (1989, p. 23) criada e difundida na Antiguidade Clássica.

Dessas inúmeras contradições encontradas a partir de algumas práticas, notamos que as crianças/infância da Antiguidade, desfrutavam de um discurso segundo alguns filósofos que afirmaram ser a criança/infância uma “(...) problemática política e [que se] inscreve no jogo político que dará lugar [...] a uma *polis* mais justa, mais bela, melhor” (KOHAN, 2003, p 14). As crianças/infância na época clássica podem ser caracterizadas como seres silenciados e, de forma contraditória, vistos como uma salvação para a *polis* e para os ideais de liberdade e democracia. Como dito, seriam a esperança de um futuro vindouro, mas sem grande relevância para a organização social de então, podendo estar sujeitos a abandonos, infanticídios e enfeitamentos.

2.2 – Paisagem 2: A criança/infância da Idade Média

A unidade primitiva, selvagem, do desejo e da produção, é a terra. Porque a terra não é apenas o objecto múltiplo e dividido do trabalho, mas também a entidade única indivisível, o corpo pleno que se rebate sobre as forças produtivas e se apropria delas como se fosse o seu pressuposto natural ou

divino. O solo pode ser o elemento produtivo e o resultado da apropriação, mas a Terra é a grande estase inegendrada, o elemento superior à produção que condiciona a apropriação e a utilização comuns do solo. (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p. 144).

Iniciada com a queda do Império Romano no Ocidente (476 d. C), a Idade Média caracteriza-se como um período marcado por inúmeras invasões dos chamados povos “bárbaros”, culminando com profundas transformações na Europa de então ¹⁹ nos aspectos sociais, políticos, administrativos e de produções de novos modos de subjetivação, desembocando no “declínio da vida urbana” que teve forte expressão na *polis* greco-romana (MARCÍLIO, 1998, p. 30).

Além disso, no período em questão, neste mapa-paisagem medieval, nota-se o prevaecimento inicial da utilização da herança da Antigüidade de sua atividade marítima. Há uma “(...) intensa ocupação do litoral mediterrâneo, [d]as vias privilegiadas de transporte mercante e guerreiro delineadas desde a pré-história, [d]os utensílios e equipamentos de navegação” (BRESC, 2002, p. 95).

No entanto, com as mencionadas invasões e regiões de tensões que margeavam o Mediterrâneo, ocorre o fim do comércio marítimo entre as cidades européias, tão rico e importante para épocas anteriores e sua utilização comercial e de transporte. Sobre isso, Henri Pirenne afirma: “(...) Com o tempo, em vez de continuar sendo o vínculo milenar entre Ocidente e Oriente [...] o Mediterrâneo transformou-se em barreira” (1978, p. 8), culminando com a criação do ponto mais marcante do período medieval: o enclausuramento social.

Dessa troca medieval mar-castelos, notamos um enclausuramento da sociedade em castelos e feudos como estratégia encontrada para barrar o avanço bárbaro, ou, ao menos, proteger-se de uma eminente invasão, assim como os campos cultivados, os animais e as famílias do período.

Essa situação de medo e enclausuramento em feudos protegidos pelas fortes e altas muralhas dos castelos ficou conhecido como um fenômeno de ruralização da sociedade européia, estabelecendo uma singular relação entre os homens e a terra. Sobre essa ruralização medieval, Henri Pirenne considera que:

¹⁹ Sobre isso *C.f.*: LE GOFF, 2007, *op. cit.*

(...) o aparecimento do feudalismo, na Europa Ocidental, no decorrer do século IX, nada mais é do que a repercussão, na ordem política, do retorno da sociedade a uma civilização puramente rural. (1978, p. 13).

Esse fenômeno de ruralização permite ao mesmo autor afirmar que há um profundo fechamento do continente europeu nos feudos e nos castelos medievais, restringindo as trocas sociais, afetivas, comerciais entre outras a pequenos grupos. Esse é o fato que conduz alguns estudiosos (como a corrente Positivista da História²⁰) a forjarem uma noção de que a Idade Média poderia ser concebida como a *idade das trevas*, pois é neste período que inúmeras pestes dizimaram sua população e guerras abateram-se sobre a sociedade.

No entanto, numa leitura atual que contrariaria a leitura realizada pela História Positivista (encontrada, por exemplo, em Christian Amalvi, 2002), a Idade Média não seria esta idade obscura e de caráter meramente transitório, mas uma época de florescimento das bases que sustentariam a Idade Moderna em toda sua complexidade e riqueza de conhecimento. Tal menosprezo pela época, no entanto, encontra-se fundamentado em aspectos artísticos, religiosos e interesses políticos, que não vamos estudar em suas minúcias por acreditarmos ter que nos distanciar em demasia de nossa pesquisa inicial.

Além disso, uma importante modificação nas formas de estruturação social no período que marca esta transição para a Idade Média foi a intensa cristianização do mundo europeu, iniciada por volta do século IV e V “(...) que significou o fim do paganismo” (LE GOFF, 2007, p. 14), aspecto típico do mundo greco-romano. Le Goff exemplifica em seu livro sobre a transição da Idade Antiga para a Idade Média que “Os múltiplos deuses pagãos são substituídos por um único deus, o da Bíblia (Antigo e Novo Testamento)” (2007, p. 14). Essa transformação tem importantes repercussões na cultura de então, inclusive direcionando o olhar às crianças/infância medievais, trazendo repercussões ao mundo laico representado pelas organizações e instituições da sociedade civil e do Estado.

²⁰ Sobre isso, C.f. LE GOFF, Jacques; *História e Memória* – Trad. Bernardo Leitão [et all] – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

Ainda segundo o mesmo autor, uma dessas repercussões toma corpo com o surgimento de um livro que regulamenta e atesta as relações comerciais, afetivas, institucionais e sociais – chamado Antigo Testamento – introduzindo na sociedade europeia recém-cristã de então novas formas de manuseio com o poder, construção de conhecimentos e modos de subjetivação que serão constituídos, agora, pela linha do Deus cristão, seus direitos e deveres.

O que o Antigo Testamento propõe é legitimar algumas práticas de conduta e de caráter afetivo num livro, Sagrado para os cristãos, que conta a história antes da chegada de Cristo e que cumpre com a função de preparar a sociedade para a chegada do Filho de Deus, seu salvador e Senhor Supremo.

Em se tratando de um livro legitimador e instituinte de novas práticas sociais as parábolas ²¹ cristãs lançam um olhar para as crianças/infância, legitimando ou rechaçando comportamentos, condutas e práticas educacionais, na intenção de instruir os pais em como proceder para com seus filhos e crianças/infância em geral.

Com essa cristianização da sociedade europeia e as mudanças trazidas pelas novas práticas religiosas, emergem mudanças nos modos de se conceber a vida e a existência (agora pensada segundo a Vida Eterna) que adquirem importantes implicações quando tomadas em conjunto com as reorganizações sociais do período que marca o fim da Idade Antiga e o início da Idade Média.

Contudo, o que esta discussão traz de contribuição para a pesquisa sobre as crianças/infância, é que, assim como se observa um olhar que pode ser tomado por nós como descaso e algum desmerecimento com relação às crianças/infância em diversas épocas da história humana (como observamos pela prática usual de enfeitamento na Antigüidade Clássica), esse sentimento de menosprezo também poderá ser notado no trato com o mapa-paisagem referente à Idade Média.

Com isso, queremos afirmar que este período, segundo Amalvi (2002) – apoiado nos estudos realizados por Jules Michelet sobre as fraturas temporais – encontra-se no meio de discussões nas quais “(...) assimila[-se] a Idade Média à

²¹ Parábola: “1. narrativa alegórica que transmite uma mensagem indireta, por meio de comparação ou analogia; 1.1 narrativa alegórica que encerra um preceito religioso ou moral, especialmente as encontradas nos Evangelhos” (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 2001, p. 2126).

infância do povo, a uma etapa capital de seu desenvolvimento psíquico e moral” (AMALVI, 2002, p. 540). Assim sendo, há uma correlação feita por alguns historiadores que considerariam tanto a infância como a Idade Média como um período menor frente à outras etapas da vida e da história.

Essa correlação esboçada acima – Idade Média e infância – denota claramente que ainda há ressonâncias do que encontramos na Idade Antiga: há um olhar de que as crianças/infância seriam os depositários da cultura do período, mas nem por isso seriam os agentes diretos de sua mudança. Ou seja, encontramos a idéia de que haveria que se regar de bons valores e conhecimento para se colher frutos no futuro. Assim também seria a Idade Média, uma época de cultivo e aquisição de bons valores que serão colhidos nas épocas futuras, a saber, na Modernidade.

Com o objetivo de problematizar essas linhas e correlações que encontramos com relação às crianças/infância inscritas no mapa-paisagem medieval, perguntamos: quais seriam algumas das bases histórico-sociais em que a crianças/infância estaria inserida nesta época tida como menor frente às outras? Que visibilidade essa fase depreciada encontra dentro de uma fase, também ela, depreciada? Como são vistas as crianças/infância que habitam os altos muros dos castelos medievais?

Veremos, inicialmente, como se formam os laços de parentesco, para depois abordarmos as transformações que essas novas relações sociais e afetivas instituíram para as crianças/infância na era medieval.

2.3 – Paisagem 3: Parentescos e as crianças/infância no fim da Idade Média

Se por um lado existe o fim do paganismo, o culto a um único Deus e a disseminação do amor ao próximo com a chegada do cristianismo, igualmente forte é a nova estruturação da sociedade em feudos, enclausurada em castelos e receosa

de invasões dos bárbaros e povos considerados não-civilizados, como já dito anteriormente.

Esta seria a grande formação montanhosa que encontramos na Idade Média: uma sociedade que cultua um único Deus, regida pelo conhecimento secular da Igreja centrada na Bíblia, e o medo constante de invasões que atravessam o imaginário do povo medieval, levando-os a habitarem imensos fortes cercados por altos e pesados muros e portões. Será nesta configuração singular que a vida das crianças/infâncias encontrará expressão.

Essas duas características – cristianismo e enclausuramento – são vitais para a sociedade de então e para as relações que marcam o declínio da Idade Média. Diferentemente do encontrado na sociedade grega, em que havia circulação de pessoas na *polis*, na sociedade medieval não havia circulação de pessoas entre feudos ou, quando havia “(...) se restringiram ao grau mais baixo a que podiam atingir” (PIRENNE, 1978, p. 17).

As relações sociais, rurais por excelência, afunilaram-se e os senhores feudais - detentores de terra e abrigo - e seus servos, instituíram formas relacionais inovadoras, que serão fundamentais para todo o período em questão (inclusive para o surgimento do *sentimento de infância*, que trataremos em momento adequado, já dentro dos paradigmas da modernidade).

A ruralização medieval encontrou no medo das invasões bárbaras uma forte fonte de explicação para seu encerramento social no interior dos feudos e grandes latifúndios. Esse medo, fez com que houvesse certo investimento com a valorização da terra enquanto base de riqueza e a tranqüilidade encontrada atrás dos muros do castelo fundaram um modo singular de relações entre os senhores da terra e seus servos: a *vassalagem*.

O latifundiário dono da terra (ou senhor feudal) dispunha de parte dela a seus servos e reservava a maior – e muito comumente a mais fértil - a si e seus parentes de sangue. Essa permissão dada aos servos para que usufríssem a terra feudal em troca do cultivo das terras dos nobres, caracteriza-se pelo que ficou conhecido por vassalagem.

A partir dessa relação, - ou seja, de uma relação econômica -, emergirá uma submissão social do servo para com seu senhor e que também retorna ao senhor feudal sob o signo de responsabilidades, instituindo a prática da vassalagem, em que há uma configuração de um ciclo em que a posse da terra estaria na mediação das relações. Segundo Pirenne:

A dependência da população dominal²² ao senhor era ainda mais rígida pelo fato de exercer este sobre ela o poder judiciário. Todos os servos estavam submetidos, sem exceção alguma, à sua jurisdição. (1978, p. 67).

Além disso, Jules Michelet (1974) se refere ao uso da terra, sua posse e as instabilidades do período como algo viscoso, que transversa as relações sociais, delimitando-as e determinando as características inter-pessoais. De acordo com o autor:

A incerteza de sua condição, a terrível possibilidade de o homem livre tornar-se vassalo, o vassalo, servo, e o servo, escravo, foi o terror da Idade Média e a razão de seu desespero. Não existiam meios de escapar. Porque quem dava um passo em falso estava perdido. Ele era procurado como uma caça selvagem, feito escravo ou morto. A terra viscosa prende o pé, segura o caminhante (...). (1974, p. 35).

Essas responsabilizações recíprocas transformam as relações em um nível antes somente atingido pelos parentescos de sangue no que se refere às obrigações sociais. Nesse sentido, o parentesco será tomado a partir da visão de Anita Guerreau-Jalabert presente no *Dicionário Temático do Ocidente Medieval* (2002), que o concebe segundo dois princípios fundamentais: o parentesco constitui "(...) um conjunto de relações socialmente definidas e construídas" (p. 321), e que o estudo sobre as linhagens parentais não devem ser desconsiderados daquilo que realmente são: "(...) representações parciais, imediatas, acrílicas, de um sistema de parentesco particular" (p. 321) criado e instituído no período.

Dessa forma, na era medieval a nova relação surgida (vassalagem) estaria em pé de igualdade com a relação de parentesco sangüíneo tal qual nós

²² Dominal: de: "domínio" (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 2001, p. 1075).

conhecemos modernamente: “(...) dois laços que freqüentemente são considerados em planos iguais, por serem fontes de sujeição, e que parecem estar acima de todos os outros” (BLOCH, 1982, p. 148). Ambos os laços fortaleciam enormemente as propriedades de um Senhor, que doravante unia-os muito bem. Entre todos os seus vassallos, encontravam seus parentes, e que, assim, defendiam-no ferozmente.

Surge dessa identificação entre os laços de sangue e vassalagem instituída pelos senhores de terra e seus servos, segundo Marc Bloch, a *vendetta*²³. Quer dizer, a vassalagem institui uma relação de reciprocidade tal, que os laços da irmandade de sangue se estreitarão na era feudal, de modo a se viver sob o signo da vingança privada. “(...) Esta, bem entendido, cabia, em primeiro lugar, como o mais sagrado dos deveres, ao indivíduo lesado. Mesmo além da morte” (1982, p. 149).

Todas essas particularidades fazem da Idade Média uma sociedade em que o homem não poderia viver sozinho (pois certamente estaria fadado à morte) e que, por isso mesmo, criou uma rede de relações em que as configurações sociais tecidas e mediadas pela terra cumpriam, ao mesmo tempo, uma função de solidariedade mútua e sustentação econômica coletiva. Para o Ocidente feudal, a posse da terra estaria ligada unicamente a uma pessoa, mas, ainda de acordo com Marc Bloch, a coletividade da terra é que seria a forma dominante:

(...) na prática, a solidariedade da linhagem prolongava-se, freqüentemente, em sociedades de bens. Por toda a parte, nos campos, numerosas ‘irmandades’ agrupavam, em volta do mesmo ‘lar’ e da mesma ‘panela’ e nos mesmos campos indivisos, vários casais aparentados. (1982, p. 154).

Estando as linhagens de vassalagem à frente de todas as outras instituições, a distinção entre elas era necessária para conservar certa distinção com a finalidade de demonstrar quais eram as “raízes” que o sujeito trazia consigo. É por isso que, nesta época, tornou-se usual conservar o nome (ou partes dele) da mãe e do pai

²³ Vendetta: Em italiano significa: “vingança, desforra” (MICHAELIS pequeno dicionário italiano-português, 1993, p. 329).

para nomear um filho nascido deste casal. Porém, essa conservação de duas ou mais linhagens traria importantes conseqüências sociais:

(...) Como cada geração tinha, assim, o seu círculo de parentes, que não se confundia com o da geração precedente, a zona das obrigações determinadas pela linhagem mudava perpetuamente de contornos. Os deveres eram rigorosos; mas o grupo demasiado instável para servir de base a qualquer organização social. Pior ainda: quando duas linhagens estavam em luta, podia muito bem acontecer que o mesmo indivíduo pertencesse, aqui, pelo lado do pai, além, pelo da mãe, às duas ao mesmo tempo. Como escolher? (BLOCH, 1982, p. 163).

Atrelando-se essa discussão sobre os parentescos com o rastro inicial da pesquisa, essas mudanças trouxeram importantes conseqüências para as crianças/infância de então. Estas levariam, no decorrer de suas vidas, o sobrenome que as ligava a um conjunto de tradições, costumes, e, mais que isso, às riquezas e posses de sua família de sangue ²⁴.

Portanto, será para a conservação da consangüinidade e aliança parental que as crianças/infância serão colocadas em local privilegiado da organização social do mundo medieval, distinguindo-se de meras depositárias de cultura e conhecimento outrora designada, para cumprir a função de conservação imediata de suas raízes parentais e manutenção da linhagem sangüínea. Quer dizer, agora de forma tímida, porém processualmente instituída, as crianças/infância detêm em sua posse a possibilidade de modificar consideravelmente a estruturação social: se extintas, mortas ou desaparecidas, com elas desapareceriam as raízes, culturas e posses de suas linhagens. A ligação do nome/sobrenome com as crianças/infância é a condição inicial de um sentimento novo: a vontade em fazer viver os filhos e junto com eles os costumes e tradições.

Segundo Jacques Gélis (1991) no mapa-paisagem medieval, a criança/infância era considerada como a época da aprendizagem desses costumes e

²⁴ De acordo com Anita Guerreau-Jalabert (2002), o uso do termo *família* traria confusões beirando o anacronismo, afinal o termo somente aparece, segundo a estudiosa, no século XIX. Assim, para designar os laços sociais, a autora recorrerá aos termos fundamentais em antropologia, de consangüinidade e aliança. Segundo a autora: "(...) a primeira corresponde aos elos entre dois indivíduos dos quais um descende do outro ou reconhecem ter um descendente em comum; a segunda traduz a forma pela qual os grupos de consangüíneos são ligados entre si pela aliança do matrimônio" (2002, p. 321).

tradições. Isso equivale a dizer que, nesta sociedade, através de interação entre crianças/infância com o ambiente e meio social em que estavam inseridas, com a vizinhança, com seu território, feudo e sua aldeia, a criança/infância aprendia a relacionar-se com os costumes de forma pública e coletiva. Esse aprendizado “público” é o que alguns historiadores franceses (como Philippe Ariès - 1981) chamam de *sociabilidade*.

Os genitores, durante esse período, tinham importância nessa chamada primeira educação que visava “(...) fortalecer o corpo, aguçar os sentidos e transmitir a vida” (GÉLIS, 1991, p. 315). Além disso, contribuía para a manutenção das crianças/infância com o objetivo de assegurar a continuidade da família e da linhagem. Isso quer dizer que as crianças/infância adquiriram importância pelo fato de continuarem preservando as linhagens e tradições. Dessa forma, o rebento de um casal será pensado de modo a prosseguir com o parentesco, e seu corpo então será tomado como posse dessa ancestralidade, já que seria pela manutenção deste que há a preservação das linhagens. Segundo Ariès a criança, nesta intensa relação *corpo-ancestralidade-linhagens*:

“(...) era considerada um rebento no tronco comunitário, uma parte do grande corpo coletivo que, pelo resgate das gerações, transcendia o tempo. Assim, pertencia à linhagem tanto quanto aos pais.” (ARIÈS, 1981, p. 313).

Nesse sentido, e ainda de acordo com o autor, pode-se afirmar que a educação tornara-se “pública” e realizada pelos interessados em “fazer viver” as crianças/infância, sendo expressas:

“(...) num ‘meio’ muito denso e quente, composto de vizinhos, amigos, amos e criados, crianças e velhos, mulheres e homens em que a inclinação se podia manifestar mais livremente” (1981, p. 11).

Quer dizer, do corpo individual que a criança/infância possuía, este foi colocado a partir de uma ordem maior, superior à vontade e livre arbítrio individual: o corpo passou a representar e integrar os interesses e vontades de sua linhagem.

Assim, deveria estar pronto a servir-lhe, a dar continuidade às tradições que lhes eram correspondentes.

Nesse sentido é que encontramos a sociabilidade como prática educativa: não caberia somente aos pais (que lhes deram o sangue), ou a uma outra instituição como encontraremos modernamente: seguia o rastro das tradições e das linhagens, e era realizada em meio às práticas e convívio sociais.

Desse modo, a relação crianças/infância com as linhagens fez-se sentir presente durante toda a Idade Média, trazendo repercussões importantes para esta troca, fixando costumes e hábitos singulares. Alguns desses hábitos e tradições parentais modificaram-se ao longo dos anos, incorporando novas tradições (como o cristianismo), mas foi operacionalizada sempre com a preocupação da continuidade das linhagens que a seguiam.

Nesse sentido, durante todo o mapa-paisagem medieval, notamos a consolidação e ascensão do cristianismo sobre todas as outras religiões e credos, o que foi incorporado aos códigos orais e às tradições antigas, reestruturando as práticas sociais em função de preceitos e discursos religiosos cristãos.

Assim, pode-se afirmar que ao mesmo tempo em que a criança/infância aparece em primeiro plano pelos laços de aliança (das linhagens e da família), com o cristianismo, segundo Anita Guerreau-Jalabert (2002), criou-se uma terceira forma de aliança que uniria as crianças/infância a seus antepassados: o *parentesco espiritual*. Quer dizer, há na Idade Média uma nova linha que entraria na constituição dos sujeitos a partir da consolidação da religião cristã, que opera não por sangue ou laços obrigações, mas pela comunhão religiosa.

Esta nova linha, unida às outras, forjará sujeitos e modos de subjetivação inéditos até então. Encontraremos três grandes laços que fundamentarão a união entre as linhagens, estabelecendo novos laços parentais e sociais. A consangüinidade, a tradição e a linhagem espiritual serão as pedras fundamentais que arrastarão consigo as crianças/infância, como veremos.

Assim, religião, sangue e tradição são os componentes que fixam as crianças/infância a um conjunto de regras, normas e obrigações que, em última

análise, são acordos coletivos para se pensar a vida e sua gestão, como vimos com a sociabilidade.

Nesse sentido, todas essas formas de aliança destacadas (sangue, tradição e espiritual) independem do indivíduo isolado e sua vontade, o que reforça a idéia de que tanto o corpo, como a alma e as tradições são de ordem coletiva, portanto, pública. O que queremos reforçar com essa idéia é que não havia a primazia da vontade ou desejo individual neste mapa-paisagem: o corpo e suas obrigações são operacionalizadas sempre pensando-se no bem coletivo, social e público.

Com isso, Jacques Gélis (1991) nos fala que a vida medieval recebia tamanha influência dos atos coletivos que até mesmo os nascimentos, primeiros passos eram atos públicos e realizados na coletividade que a vida feudal impôs. Segundo o autor o nascimento da criança se caracterizava como um ato público, em que participavam parentes e vizinhos. De maneira similar, e como forma de anunciar qual é a filiação do rebento, a criança/infância iniciava simbolicamente seus primeiros passos em lugares onde haviam sido enterrados seus antepassados (cemitérios) ou em lugares sacros como a Igreja, durante a missa dominical.

Além de formalizar a criança/infância como pertencente ao coletivo, esse ritual publico e sacralizado dos primeiros passos, marcava o início de uma relativa autonomia da mesma enquanto participante de todas as tradições então instituídas²⁵. Ou seja, com a descoberta do andar pela criança, ainda que inserida dentro das normas rígidas da tradição, do sangue a das linhagens, esta agora era marcada como tendo uma relativa autonomia em relação aos seus genitores, colocando-a na alçada da educação pública (a chamada *sociabilidade*).

Quer dizer, preocupados em *coletivizar* a criança/infância e seu corpo, tão logo ela adquirisse autonomia no andar que as levassem para longe dos genitores, era colocada no convívio dos adultos em que as regras e educação se iniciava, como dito. Philippe Ariès destaca que a inserção de crianças/infâncias no coletivo representado por jovens e adultos seria o fator que o fez concluir que o mapa-

²⁵ Note-se que, arriscando seus primeiros passos na Igreja, esse fato cumpre com todas as formas de aliança então instituídas: à *aliança sangüínea* (pois a criança evidentemente estaria na companhia de seus pais); à *aliança das linhagens* (pois estaria caminhando por sobre e ao lado de seus parentes enterrados); e à *aliança espiritual* (neste caso, por tratar-se de um “solo sagrado”) - (GÉLIS, 1991).

paisagem medieval tratava suas crianças/infância como “adultos em miniatura”, participando mesmos, diversões e obrigações. Segundo o autor:

De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje.

A transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo mais geral, a socialização da criança, não eram portanto nem asseguradas nem controladas pela família. A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças a convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-lo. (1981, p. 10).

Nesta aprendizagem social notamos uma preocupação com as tradições e manutenção das linhas sangüíneas, de tradição e espiritual, encontrando nas crianças/infância sua fonte de perpetuação. Por outro lado, seguindo um legado clássico, não haveria o que encontraremos mais adiante nas linhas históricas: um *sentimento de infância* que projetou um certo mimo e paparicação para com elas. O que notamos era uma vontade em se “fazer viver” as crianças/infância.

Isso quer dizer que podem ser verificadas algumas práticas que se arrastam desde a Idade Antiga, ainda presentes neste mapa-paisagem. Neste sentido, notamos práticas de enjeitamento de algumas crianças/infância por pais contaminados pela dúvida de fidelidade das esposas, de crianças/infância deficientes, e/ou entregues à vida monástica da religião cristã. Assim, sob o jugo da Igreja Católica medieval, criam-se e divulgam-se leis sobre venda, criação de bebês, exposição e abandono de crianças/infância “indesejadas”, dentro de uma organização que se dispunha acolhê-las e criá-las.

Quer dizer, ainda que consideradas fontes de perpetuação das três citadas alianças, as crianças/infância eram tidas como inexpressivas afetivamente, ou antes, eram facilmente substituídas por outras. Como encontramos em Ariès:

“A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade” (1981, p. 10).

Além disso, nas práticas de enfeitamento institucionalizadas pela Igreja, notamos que os interesses econômicos dessa instituição estariam em primeiro plano: quando se criam organizações específicas para a realização do enfeitamento, legitima-se o abandono das crianças/infância por pais insatisfeitos, além de construir a idéia de que uma paróquia (cheia de enfeitados) era motivo de dupla felicidade, significando mais fiéis para a Igreja e menos responsabilidades para os pais que a tinham abandonado.

Por outro lado, mas ainda com a bênção cristã, as crianças/infância passam a ser consideradas, segundo Ariès: “(...) pequenas almas (...) pequenos anjos” (1981, p. 44). Assim, se morressem por quaisquer motivos (doenças, pestes, acidentes, entre outros) passavam a ser consideradas anjinhos que iam para o lado de Deus, e lá permaneceriam a orar pela família que acabou de deixar.

Essas características (abandono e morte com o aval da Igreja) atestam e legitimam algumas práticas de abandono, falta de preocupação com cuidados essenciais para se manter a vida das crianças/infância e um certo desapego afetivo dos pais para com elas, já que as crianças/infâncias não eram tomadas como posse dos pais, mas como uma expressão de uma coletividade.

Notamos uma contradição que tentaremos desfazer. Existiria uma vontade em conservar as crianças/infâncias, mas, ao mesmo tempo, práticas de abandono e altos índices de mortalidade infantil registrados na época. Essa aparente contradição é desfeita se pensada que a criança/infância enquanto sujeito individual não era exaltado, mas sim sua expressão enquanto parte de uma coletividade (de tradição, sangüínea e espiritual). Dessa forma, se uma criança/infância morresse, outra deveria ocupar o lugar de perpetuadora das linhagens, sendo substituídas sem sentimento de dor por seus pais.

Adentrando mais nas práticas e rituais de abandono deste mapa-paisagem, notamos que os motivos para o enfeitamento das crianças/infância continuam parecidos com os encontrados na Antiguidade: pobreza dos pais, ilegitimidade, defeitos corporais e má saúde do recém-nascido.

No entanto, de forma distinta que a encontrada na organização social greco-romana (em que os recém-nascidos eram depositados em monturos públicos e

criados por quem quisesse) a Igreja Católica destinou no mapa-paisagem medieval, certa de sua conduta, locais de exposição para as crianças/infância e muitas vezes procurou novos lares para os chamados “*expositi*” (MARCÍLIO, 1998, p. 32).

A caridade para com os pobres, em especial, velhos e crianças/infância, eram incentivadas entre os fiéis católicos, e alguns mosteiros construíram um refúgio para muitas dessas crianças/infância enjeitadas. Nesses locais, os enjeitados encontravam o que vestir, alimentação, estruturas de educação e o mais importante para a época: meios de salvação espiritual para si e para suas famílias.

Sob forte influência dos paradigmas religiosos, a sociedade medieval acreditava que, em se tratando de mecanismos de abandono legalizados pelas instituições religiosas, o abandono pelos pais das crianças/infância e cuidados destinados a elas nos mosteiros, como observa Maria Luiza Marcílio (1998), conduzia a vida das crianças/infância para a salvação espiritual, além de redimir os enjeitadores, pois o que houve foi uma *doação* do próprio filho aos cuidados da Igreja.

Como mais uma forma encontrada de institucionalizar as formas de abandono das crianças/infância, cria-se um mecanismo que fora um dispositivo de abandono utilizado em grande escala em alguns países europeus (e mais tarde abrangendo o Novo Mundo): a Roda dos Expostos. Esse mecanismo:

(...) provêm de um dispositivo de madeira onde se depositava o bebê. De forma cilíndrica e com uma divisória no meio, esse dispositivo era fixado no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior da parte externa, o expositor colocava a criancinha que enjeitava, girava a Roda e puxava um cordão com uma sineta para avisar à vigilante – ou Rodeira – que um bebê acabara de ser abandonado, retirando-se furtivamente do local, sem ser reconhecido. (MARCÍLIO, 1998, p. 57).

A Roda dos Expostos (cuja aparição data de 1203) fora institucionalizado como forma de se abandonar rebentos indesejados, mantendo estrito sigilo de quem (ou mesmo os motivos) abandonou a criança/infância. Segundo Marcílio, havia uma enorme preocupação em manter-se sigilo absoluto sobre a identidade do expositor, transformado num princípio fundamental de funcionamento da Roda.

No entanto, e de forma contraditória, a autora relata casos em que, imediatamente após a entrada do bebê exposto pelo mecanismo da Roda, este “(...) recebia a tatuagem de uma dupla cruz, símbolo do *Ospedale*²⁶, que a estigmatizava para sempre” (1998, p. 63).

Com a Roda, nota-se uma preocupação em proteger o expositor e sua identidade, bem como os motivos que o levaram a abandonar seu filho. No entanto, a própria Igreja que encobre os verdadeiros pais e seus motivos tatua uma cruz no braço dos expostos, marcando-os a ferro e fogo. Essa atitude nos faz crer que para a Igreja Católica, bebês expostos a ela eram propriedades inalienáveis, uma vez que não poderiam abandonar as instituições religiosas, como veremos, apoiados nos estudos de Marcílio.

Segundo a autora, a Igreja cria a *oblata*²⁷ que altera os termos de servidão dos expostos. Era uma forma de obtenção de felicidade na Terra e no Céu, para a família que doava um filho para a realização e servidão da vontade de Deus. Esse mecanismo cumpre com duas importantes funções na sociedade de então: insere-se como um mecanismo capaz de regular o tamanho da família feudal; além de impedir a fragmentação excessiva da propriedade entre muitos filhos quando em época de reclamar a herança.

A criança doada sob a *oblata* era confinada na vida religiosa, sendo obrigada a não possuir propriedade ou mesmo impedida de casar-se. Em palavras francas, tornava-se uma propriedade da Igreja, desde seu nascimento até a sua morte. Quer dizer, o olhar da Idade Média – em especial da Igreja Católica de então – para com suas crianças/infância permite que se afirme que a Igreja quando pensa nelas, procura extrair o máximo de proveito e rentabilidade de seus corpos e de suas condutas: criar filhos de terceiros, segundo preceitos da própria Igreja, garante um lugar no paraíso, já que se trataria de uma caridade aos pobres e necessitados.

Os pobres tinham se tornado mais visíveis nas cidades e começavam a fazer ouvir suas vozes, recebendo apoio e estímulos da sociedade laica. No plano espiritual a pobreza possuía valor potencial de todo sofrimento: ao rico era útil como

²⁶ Ospedale: “hospital” (MICHAELIS pequeno dicionário italiano-português, 1993, p. 216).

²⁷ Oblatio “(...) era a doação (oferta) de uma criança ao serviço de Deus e de sua religião, por intermédio de um mosteiro” (MARCÍLIO, 1998, p. 35).

meio de salvação (alcançada por meio da realização de obras de misericórdia) e ao pobre como santificação, negando-se os valores terrenos e conduzindo a vida sob o princípio de sacrifícios, a exemplo do próprio Cristo ²⁸ (MARCÍLIO, 1998, p. 42).

A Igreja, quando institui que a prática batismal passa a ser a pré-condição de salvação da alma e a chave de entrada no Paraíso, promove uma mudança de paradigma para com as crianças/infância: agora toda criança/infância, segundo a autora, teria o direito à salvação e, portanto, deveria ser submetida ao batismo. Nesse sentido, receosas de que seus filhos pequenos morressem sem receber o Primeiro Sacramento, o batismo passa a ser realizado logo após o nascimento.

Ainda de acordo com Marcílio, as novas configurações legais da Igreja prevêm que o infanticídio e o aborto sejam sistematicamente proibidos a partir do século XIII, aproximadamente. Além disso, durante o pontificado de Inocêncio III (1998, p. 51) todo bastardo passou a estar associado à servidão, tornando-se servo de Deus. Moralmente, o ilegítimo tornou-se um ser desprezível: sua situação foi degradada e as crianças/infância consideradas frutos de traições tornaram-se estigmatizadas. Muitas delas tornavam-se escravos (se meninos) e as meninas com frequência eram destinadas à prostituição.

Ainda no século XIII inicia-se fase da caridade pública de proteção à criança/infância desvalida. Surgiram asilos, confrarias e hospitais que aceitavam os pequenos expostos. Em 1203, O Papa Inocêncio III destinou o hospital de *Santo Espírito in Saxia* para receber os expostos (MARCÍLIO, 1998, p. 51). Ao longo do muro lateral do hospital foi instalada a Roda para receber os bebês enjeitados, mesmo em pleno dia, estando rigorosamente vedada a busca de informações sobre quem havia trazido. As crianças/infância expostas eram confiadas às chamadas amas-de-leite, chegando, em alguns casos, a serem levadas pelas amas para serem criadas em suas próprias casas.

No entanto, ao serem desmamadas, entre 15 e 18 meses, as crianças/infância voltavam a viver nos hospitais e mosteiros que, entre 8 e 10 anos, confiavam-nas ao mestre artesão, que lhes ensinava ofícios conforme as aptidões, a força e o sexo. Às moças eram dados dotes para facilitar o casamento, enquanto os

²⁸ Encontramos essa idéia também em Jacques Donzelot (*op. cit.*).

rapazes, em princípio, eram amparados até poderem manter-se economicamente por si mesmos.

Porém, com a ampliação dos locais de exposição para crianças/infância, não havia preocupação dos pais, e os índices de abandono explodiram. Acompanhando o aumento do número de habitantes, sobrecarregaram-se essas instituições culminando com o início seu declínio vertiginoso. Assim, nos séculos XIV e XV os legados, as esmolas e as doações individuais não eram suficientes para a manutenção dos hospitais, mesmo com a intervenção de autoridades municipais e iniciativas privadas (DONZELOT, 1986).

Com o crescimento populacional, algumas guerras (que deixavam várias pessoas doentes, aleijadas, incapacitadas fisicamente e órfãos desamparados), a peste negra, ou seja, com a insistente morte de vários adultos com filhos pequenos, igualmente alto é o número de abandono de bebês em instituições de caridade. No entanto, esses índices crescentes demonstravam a incapacidade do sistema de acolhimento das crianças/infância expostas, sobrecarregando os cofres estatais ²⁹e sua política de atendimento aos desamparados (DONZELOT, 1986).

Dispondo de minúsculas e pulverizadas casas de assistência corporativista, as instituições que realizavam acolhimento aos órfãos enjeitados demonstravam a incapacidade e o despreparo no oferecimento desse tipo de serviço para a crescente população que os procuravam. Passa-se então, a uma política de estímulo à implantação de novos hospitais, casas caritativas e até mesmo a reunião destes em uma única e grande Instituição com a mesma finalidade.

Segundo Marcílio (1998), ainda que algumas tentativas fossem realizadas para que essas instituições se adequassem à nova realidade e crescente demanda

²⁹ É possível referir-se a *Estado* no mapa-paisagem medieval desde que tomados alguns cuidados. A idéia de *Estado* seria um legado greco-romano que, ao ruir no ano de 476 d.C, transforma o cenário europeu em grandes propriedades de terra, os chamados feudos. Como cada feudo possuía um senhor, ali este seria o soberano sobre seus servos. No entanto, notamos que há a centralização de algum poder nas mãos dos Reis. Nesse sentido, quando nos referirmos a *Estado* neste período, estaremos entendendo um alinhamento político operado nos feudos medievais (entre senhores e servos), não compreendida aqui a idéia de *Estado* concebida pelos paradigmas da modernidade. Sobre isso consultar o verbete *Estado*, presente em: *Dicionário Temático do Ocidente Medieval* – Vol. I; Trad. Hilário Franco Júnior; Bauru, SP: EDUSC; São Paulo, SP: Imprensa Oficial do Estado, 2002, p. 397-408.

³⁰ esses locais eram verdadeiros depósitos de crianças/infância, apresentando condições insalubres e regidos por práticas danosas àquelas, denunciados por ideais “humanistas”, como os da medicina.

Devido aos maus-tratos, abusos e altos índices de mortalidade infantil que tais instituições registravam, segundo Gélis (1991, p. 315), no final do século XIV uma nova relação com as crianças/infância surge nos meios abastados da sociedade, que não são, em princípio, novas demonstrações de afetividade, mas sim uma necessidade de preservar a vida da criança/infância e evitar que ela morresse ainda nova. Dessa forma, há uma preocupação da medicina, voltando-se para as práticas estabelecidas nessas casas reservadas aos abandonados, com a finalidade de conservar a saúde das crianças/infância e controlar os índices de mortalidade infantil constatados no período.

A idéia de conservação das crianças/infância repousa na idéia de que a Idade Média é composta por uma sociedade estamental. Por estamentos entende-se que a posição social é definida pelo nascimento, tornando-se completamente impossível a mudança hierárquica: uma vez nascido escravo, sempre escravo, inclusive legando esta posição a seus entes futuros. Ou seja, o nascimento, além de fixar posição social, fixa-a a todos os membros das linhagens posteriores. Nesse sentido, conservar as crianças/infância, deixando-lhe os bens materiais, “regalias” e principalmente tradições estabelecidas ao longo de uma vida de trocas sociais, seria uma maneira de alcançar certa estabilidade e longevidade à linhagem ³¹.

Além disso, num ambiente em que as casas de caridade ligadas às religiões encontram ambientes insalubres, e à medida que o conceito de linhagens esboça traços de declínio, produz-se o fortalecimento do poder privado dos pais sobre os cuidados com a criança/infância.

Este fortalecimento do poder dos pais sobre os filhos demonstra que a *sociabilidade* medieval encontra-se enfraquecida. Assim, notamos, o que

³⁰ Sobre isso, encontramos “(...) em 1447 foram reunidos no convento de Umiliate, (...) diversos hospícios e hospitais (...) do território de Brescia em um grande hospital (...)” (MARCÍLIO, 1998, p. 56); e, mais diante: “(...) Em Milão a agregação dos pequenos estabelecimentos medievais foi autorizada por uma bula do Papa Pio II (...)”(MARCÍLIO, 1998, p. 56); entre outros esforços.

³¹ De acordo com Márcio Alves Fonseca, esta característica de conservar as crianças para que, junto com elas, as tradições e riquezas permaneçam, é encontrada na obra de Foucault sob o nome de *dispositivo de aliança* (FONSECA, 1995, p. 83)

corresponderá à novas concepções e imagens do corpo, agora tornado individual e coletivo: “O corpo agora é meu”³² (GÉLIS, 1991, p. 317).

Saindo de uma noção de que corpo seria uma propriedade que sustentaria as três formas de filiação típicas do início da Idade Média (tradição, sanguínea e espiritual), lança-se os rumos do próprio corpo ao sujeito, concebendo-o como um corpo finito, proporcionando o rumo de suas decisões e as rédeas de sua própria vida. Temos a primeira noção de individualidade, em detrimento ao de pessoa. Segundo Aaron Gourevitch “(...) a individualidade é uma pessoa que se voltou a uma auto-reflexão e que se pensa como um eu particular, único” (2002, p. 621).

Essa nova estruturação do corpo finito e individual modifica a relação que se tinha com a vida: esta não seria mais circular, cíclica e transcendente. É concebida agora como algo linear, mais segmentária e que, segundo Gélis, inicia sua modificação:

“(…) primeiro nas grandes cidades, depois nos burgos³³ e, mais lentamente, no campo. Neste contexto, o indivíduo tem seu próprio peso, e a sombra do grupo familiar, da parentela, já não apaga a personalidade” (GÉLIS, 1991, p. 317-319).

Com a ampliação da posse do próprio corpo (caracterizado por Gélis como um aumento da personalidade individual) e com o aumento progressivo da população, a vida no campo e entre as muralhas dos feudos fica difícil e força os habitantes a estabelecerem-se em pequenos povoados, em cidades rudimentares formadas aos arredores de feiras e pequenos estabelecimentos de manufatura artesanal.

Nesse sentido, Gélis (1991) aponta o caráter processual das práticas culturais: essas diferentes maneiras em se conceber as tradições, as estruturas

³² Numa referência direta ao corpo coletivo outrora legitimado pelas estruturas de linhagens e ancestralidade, em que o corpo seria, antes de individual, coletivo de cujo objetivo seria a perpetuação e continuidade das linhagens. Sobre isso, consultar: Marc Bloch (1982) – (*op. cit.*).

³³ Burgo: “1. Na Idade Média, fortaleza ou sítio fortificado, ocupado por uma guarnição militar e pelos civis necessários a sua manutenção, que, em caso de ataque inimigo, servia de abrigo às populações que viviam fora de suas muralhas; 2. Castelo, casa nobre ou mosteiro fortificado com essa mesma função; 3. Aldeia, povoação ou vila formada a partir de um desses núcleos (...)” (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 2001, p. 530).

sociais, forjaram relações inovadoras com as crianças/infância neste período. No entanto, ainda segundo o autor, foi a construção e o inchaço das cidades que possibilitou uma revolução profunda nas novas práticas voltadas às crianças/infância, pois é justamente nas cidades onde se fabricam as famílias modernas.

No interior das famílias encontraremos um modo em se conceber a criança/infância em que esta irá adquirir papel central, envolvendo uma privatização da vida e da educação, destas para os pais e genitores, restritos ao espaço doméstico e familiar. Assim, notaremos uma grande delegação às famílias no privilégio, no trato, na gestão e fabricação das crianças/infância, encontrando ressonâncias nas linhas do contemporâneo, analisadas mais adiante.

2.4 - Paisagem 4: o Renascimento e as crianças/infância

Com a passagem da sociedade feudal, rural e coletiva por excelência para uma sociedade urbana, regida por princípios privados e mais ligada ao corpo carnal que à vida regrada e espiritual, observam-se novas formas de produção de si e das diferentes etapas em se conceber as crianças/infância do homem medieval. Essa etapa é o que os historiadores conhecem pelo nome de Renascimento.

Encontramos em Arnold Hauser (1998, p. 273-278) que no Renascimento o homem medieval recém saído dos feudos, castelos e íntimos dos aspectos ligados aos fenômenos da natureza (haja visto sua ligação com a terra, mencionado anteriormente), instrumentalizou-se dos saberes que esta interação lhes proporcionou, e promoveu uma passagem da leitura de mundo e homem para uma realidade empírica - passagem esta que representará a argamassa fundamental dos princípios do Iluminismo, já inscrita nos paradigmas modernos.

No entanto, o fato notável a respeito da Renascença é que não houve uma simples observação da natureza, mas uma certa representação, um estudo dos aspectos naturais encontrados nas artes e ciências do período, como a medicina.

Assim, segundo Marcos Cezar Freitas e Moysés Kuhlmann Jr, o homem adulto do Renascimento projeta nas crianças/infância "(...) a argamassa do modelo a ser engendrado na maturidade" (FREITAS & KUHLMANN, 2002, p. 14) e passa a conceber a criança como objeto de educação estatal³⁴. No entanto, ainda não se pode afirmar que esta troca de olhar criou propriamente um *sentimento de infância*, ou mesmo uma instituição de cuidado e particularidades como encontramos atualmente nas escolas.

Essa transformação tem explicação no novo regime de sensibilidade que o Renascimento produziu. Segundo Roger Chartier, encontrado em Freitas & Kuhlmann, são seis categorias que norteariam essas mudanças encontrados no período:

a *civildade*, que suscita atitudes novas com relação ao corpo; o *auto-conhecimento*, procurado na escritura íntima; a *solidão*, praticada não mais apenas como ascese, porém ainda como prazer; a *amizade*, cultivada em particular; o *gosto*, valorizado como uma forma de auto-apresentação; e a *comodidade*, como resultado da reorganização do cotidiano. (CHARTIER, 1991, p. 165, Apud In: FREITAS & KUHLMANN, 2002, p. 17).

Nota-se nestas categorias, que o sujeito realmente não é mais das linhagens, das sociabilidades, do coletivo: a vida e seus modos de expressão iniciam uma lenta entrada na intimidade (auto-conhecimento, solidão), na construção de espaços privados (a amizade), de nucleação da família (a comodidade), na construção de um "eu" único e, nesse sentido, dotado de uma *interioridade* a ser explorada e afirmada.

Da ruralização e do coletivismo estamos diante, agora, da construção do *privado* como espaço de aprendizagem e reclusão pessoal em que as crianças/infância estão inscritas. Será neste meio quente e denso que o *sentimento de infância* emergirá, trazendo inúmeras repercussões não só para as crianças/infância, mas para o convívio social, estatal, religioso, moral e educativo.

³⁴ Nota-se, uma vez mais, uma aproximação entre o que os gregos e romanos antigos viam nas crianças (possíveis transformadores do mundo atual), com a diferença de que, agora, inicia-se uma espécie de generalização e universalização próprias da criação de conceitos sobre a criança/infância.

Dessa forma, o Renascimento ou Neo-Classicismo (ou ainda, melhor nomeado Humanismo) traz em seu bojo a criação de um caráter imanente do corpo e a seu uso privado, particular e indiviso. Nesse sentido, há o fim dos excessos religiosos, e a vida volta-se aos aspectos humanos, carnis, finitos de existência e livre expressão de seus desejos ³⁵.

Libertando-se dos dogmas da autoridade da Igreja, passou-se a uma liberdade de criação que não carregava a imposição dos sistemas teológicos; multiplicaram-se os caminhos possíveis, retornando o desconhecido. Porém, diante da multiplicidade de novas certezas e da dissolução das antigas, surge a dívida cética. Muitos se angustiavam com a ausência de solo do renascimento e buscavam uma nova certeza. (FONSECA & KIRST, 2003, p. 93).

Essa busca pelo que seria uma “nova certeza” será feita pelo desenvolvimento científico, pelo uso do corpo enquanto busca de prazer e felicidade e pelo forte desenvolvimento artístico e cultural que marca o período.

Assim, o homem renascentista irá criar um mapa-paisagem inédito entre os medievalistas clássicos e das civilizações greco-romanas, estes inteiramente absorvidos pelas idéias de *universal* e pela *transcendência*: seus interesses são fruto da penetrante observação da experiência finita e da concretude anunciadas por estudiosos como Nicolau Maquiavel, Galileu Galilei, entre outros.

Nesse sentido, notamos uma lenta entrada da esfera social nos aspectos educativos, lançando as crianças/infância a um mundo novo das aquisições de conhecimentos intermediados pelos saberes científicos. E esse olhar educativo voltado às crianças/infância será exercido, de forma primeira, dentro da própria família pelos pais e pajens. Assim notamos a passagem:

(...) da família-tronco à família nuclear; de uma educação pública comunitária e aberta, destinada a integrar a criança na coletividade para que incorporasse os interesses e os sistemas de representação da

³⁵ Durante essa fase criada pelo homem do Renascimento, um dos preceitos é gozar a vida e suas vicissitudes, dado que o momento atual é incerto, imprevisível. Assim, retornando aos gregos, institui-se o “*carpe diem*” (do latim “aproveite o dia”) que, em geral, refere-se ao gosto pela vida terrena, pela possibilidade de se viver plenamente e usufruir os dons da beleza e a energia da juventude, na medida em que o tempo permitir. Explicação oral dada por Mariluce Miraz de Freitas.

linhagem, a uma educação pública de tipo escolar, destinada também a integrá-la, facilitando o desenvolvimento de suas aptidões. (GÉLIS, 1991, p. 324-325).

Nesse sentido, criam-se mecanismos, segundo Gélis, de grande influência para o surgimento de um *sentimento de infância*. Estes mecanismos encontraram nos “(...) modelos ideológicos que a Igreja e o Estado (...)” (1991, p. 325) criaram e difundiram, contribuindo para uma “(...) ‘privatização’ da imagem da criança” (1991, p. 325). Ou seja, acompanhando o desenvolvimento de uma mentalidade renascentista de que o corpo é finito, individual e necessita de estímulos para realizar a apreensão dos conhecimentos, as crianças/infância passam ser também olhadas como únicas e insubstituíveis, recebendo afetos de seus pais.

Essa nova via afetiva estabelecida pela relação crianças/infância e seus pais, ainda de acordo com o mesmo autor: “(...) [fez] fortalecer a emergência da criança como indivíduo na sociedade ocidental” (1991, p. 325), o que inverte completamente a visão até então construída sobre as crianças/infância, entendidas como de propriedade coletiva e como seres passíveis de substituição, pois o que interessava até o momento era a preservação de uma tradição, e não da criança/infância propriamente.

A criança/infância individualizada passa a ser alvo de interesses religiosos (preceitos em declínio no período), que volta-se para a criança/infância de Cristo como tentativa de um retorno aos ideais religiosos. Desse modo, Gélis afirma que “(...) ao longo de todo o século XVII, desenvolve-se na França toda uma corrente de devoção à criança/infância de Cristo (...)” (1991, p. 325) e a Igreja, como forma de reforçar a idéia de criança/infância-santa, cria manuais para exaltar a pureza e inocência do Deus menino, cujos traços “(...) tanto comovem os fiéis reunidos ao redor do presépio” (1991, p. 325).

Essa imagem de crianças/infância pura, de criança/infância-santa, além de tudo, encaixa-se perfeitamente numa sociedade em que a religião tenta, “(...) durante três séculos, uma pastoral do medo [que] sensibiliza para os perigos da carne, do corpo-sede do pecado” (GÉLIS, 1991, p. 326). A Igreja cristã promove um reforço e uma valorização religiosa das formas de *devoção interior*, e do medo de

que a sociedade renascentista, voltada para seu corpo, se renda aos pecados e a luxúria da carne e dos considerados atos pecaminosos.

Por outro lado, nos meios laico-científicos de difusão de idéias e modelos de crianças/infância, notamos a criação de uma idéia de excepcionalidade, de inteligência acima da média encontrada para a época, por meio da difusão de crianças/infância prodigiosas, operando numa verdadeira “(...) oposição à criança-mística e à Criança-Cristo” (GÉLIS, 1991, p. 326).

Segundo esses ideais de inteligência acima da média, há um reforço de que é nesse mundo (e não na Vida Eterna) que a vida se realiza. Nesse sentido, existe uma série de publicações, como indica o mesmo autor, que relatam casos de crianças-prodígios que, aos sete anos falavam diversas línguas e que aos doze publicam uma coletânea de poesias (1991, p. 326), e assim por diante.

Com tantas exaltações para com as crianças/infância em pleno desenvolvimento (a visão renascentista de que o mundo e a vida são finitos, *carpe diem*, criança/infância de Cristo, crianças/infância prodigiosas e ancoradas na vida terrena) notamos que a questão da educação de crianças/infância também recebeu suas influências. De acordo com Gélis:

(...) Para fazer suas aprendizagens essenciais, a criança sempre dependeu ao mesmo tempo do ‘público’, do exterior, e do ‘privado’, dos pais. Muitas vezes tais influências eram complementares: o que mudou ao longo dos séculos clássicos foi a parte respectiva de um e de outro. (1991, p. 326).

Será primordialmente sobre esta troca na “ênfase”, entre uma educação pública e privada, que os intelectuais modernos e novos teóricos das crianças/infância irão se debruçar nos próximos séculos, construindo um aparato tecnológico-científico que possibilitará que sejam vistas como um corpo-aprendiz, um corpo em desenvolvimento que necessitará de instituições e saberes específicos para sua plena consolidação.

Além disso, nos estudos sobre as mudanças sócias e afetivas ocorridas - de uma criança/infância inicialmente pública e coletiva para sua ascensão no âmbito privado familiar - vêm reforçar a idéia central do lugar ocupado pelas

crianças/infância no seio da “nova” família ao longo de toda a Idade Moderna. Quer dizer, se na Idade Média a criança/infância recebia sua educação em ato, a partir do próprio convívio com as regras sociais, ela era formada por uma educação em espaço público. Com a ascensão dos ideais burgueses e a nucleação da família, esta última se torna um local de isolamento, funcionando como uma estufa que tira a criança deste meio público, enquadrando-a segundo uma privatização da vida e de sua educação.

Nesse sentido, notamos que o lugar em que a criança/infância ocupa agora, nesta nova configuração social, corroborará com os ideais da família tipicamente burguesa: afetos, carinhos e brincadeiras privadas serão as principais mudanças encontradas durante esta época, repercutindo na visão atual que se tem sobre as crianças/infância. Além disso, como forma de se reproduzir a hierarquia social em que está posta a nova família, criam-se instituições destinadas exclusivamente ao ensino das letras e das regras sociais.

Tantas transformações sociais são mostras de que o processo histórico está em constante transformação e criação e com ele a noção de crianças/infância. Com a ruptura da Idade Média, os ideais Modernos encontraram solo fértil para esboçarem seu início, e o olhar para as crianças/infância também se transformou. Segundo Freitas e & Kuhlmann (2002), para entender a nova concepção de criança/infância na transição da Renascença para a Modernidade, há que se procurar “(...) vestígios da construção da categoria aluno como a grande referência de compreensão da criança construída pela modernidade” (2002, p. 14).

2.5 – Paisagem 5: Idade Moderna – Sociedade Disciplinar

Foucault afirma que no final do século XVIII, começa a emergir um novo tipo de sociedade que funciona a partir de mecanismos disciplinares, os quais visam moldar o indivíduo. Nesse sentido, o autor aponta que existiam alguns modelos de instituições que se utilizavam de mecanismos disciplinares encontrados em

conventos, nas forças armadas, nas oficinas. No entanto, foi a partir dos séculos XVII e XVIII que tornaram-se “(...) fórmulas gerais de dominação” (PORTOCARRERO, 2004, p. 172). E essa utilização cumpriu com os ideais econômicos e sociais que afirmamos acima.

As práticas disciplinares, para Foucault, são caracterizadas por algumas peculiaridades, que serão abordadas para se compreender como a modernidade criou corpos de crianças/infância aptos ao convívio com um mundo capitalista, ao mesmo tempo em que os torna úteis e rentáveis ao trabalho nesse sistema econômico-social. Assim, o capitalismo se aliou às tecnologias disciplinares e propagaram através da modernidade corpos/objetos de indivíduos alvos de controle e poder, normalizando-os de acordo com a aplicação dessas tecnologias.

Devemos dizer que essa aliança não foi algo arquitetado, mas houve um agenciamento dessas forças ao acaso, que forjaram um tipo específico de sujeito neste momento histórico.

Para Foucault, disciplina seria uma maneira de se exercer o poder, que comportaria todo um conjunto de elementos, de instrumentos, de aplicação, de alvos. Sobre isso, o autor esclarece:

A "disciplina" não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma "física" ou uma "anatomia" do poder, uma tecnologia. (1987, p. 177)

Essa tecnologia seria uma maneira de se exercer um tipo de poder sobre aquilo que se pretende normalizar, realizada inicialmente em prisões e concomitantemente em instituições escolares e depois estendida para a sociedade, para todos os sujeitos, inclusive as crianças/infâncias, alvos também desta aplicação disciplinar.

Partindo-se do pressuposto que nas instituições escolares agiria um poder disciplinar e que posteriormente ele se faz presente em vários momentos da vida social, o interesse não será simplesmente disciplinar as crianças/infância aprendizes, mas em *como* essa aplicação da tecnologia disciplinar será feita. Em

como, quais técnicas e quais efeitos essas práticas produzem nos corpos ³⁶ a serem alvos dos mecanismos disciplinares. Quer dizer, a questão está do lado dos efeitos de poder (ou seja, qual é a produção de crianças/infância, alvos dessa tecnologia), não de suas instâncias repressivas (quem aplica as técnicas).

Além disso, é a partir das tecnologias políticas que visam o corpo, o gesto e que haverá uma transformação do comportamento, que se produzirá a formação de um saber sobre os sujeitos alvos da disciplina. Isso ocorre porque as crianças/infância, no caso, serão observadas constantemente, medidas e comparadas, principalmente nas instituições escolares. Assim, como resultado dessa observação, esses sujeitos serão colocados e divididos de acordo com seus comportamentos, de acordo com níveis hierárquicos pré-definidos, estabelecendo-se fases e níveis de desenvolvimento aceitos, tais como os conhecimentos produzidos pela psicologia, sendo apropriados pela pedagogia.

As práticas da modernidade instituíram a disciplina como utilização do poder e sua forma de atuação descentralizada, difusa, democrática, em que todos, sem exceção, estarão sujeitos a ela: ora como agentes das práticas de poder, ora como corpos sujeitados em relação a essas mesmas práticas. Mas a questão colocada aqui é: qual é o efeito desta aplicação para a produção de um modo de ser das crianças/infância?

Segundo nossa leitura baseada nos textos de Foucault, o manuseio do poder instituído pela sociedade moderna (disciplinar) vê-se ante uma necessidade social e econômica de produção cada vez mais eficiente de sujeitos obedientes, produtivos e rentáveis, diluindo-se as práticas coletivas de exercício de poder.

Assim, notamos uma difusão ampla desse exercício de poder se espalhando e atravessando os sujeitos sob a forma das tecnologias disciplinares, ou, de acordo com Foucault (1987), segundo as tecnologias do corpo e do comportamento. Será a partir desta lógica que os colégios e escolas repousarão suas bases de atuação.

³⁶ Um bom exemplo disso é que a loucura, nos dias de hoje, pode circular a céu aberto, afinal a técnica que a enuncia, já se tornou objeto de conhecimento, alvo de um saber e instituiu práticas que podem, perfeitamente transitar entre as relações.

Dessa forma, a disciplina opera segundo a lógica de que o exercício de poder seja o menos custoso àquele que o aplica, seus efeitos sejam elevados ao máximo grau de intensidade e, a partir da correlação entre essas duas instâncias, haja um crescimento progressivo desse poder, já que estará ligado ao rendimento dos aparelhos em exercício. Quer dizer, quanto mais eficiente for a disciplina, mais poder àquele que aplica a disciplina (FONSECA, 1995).

Nesse mesmo sentido, a disciplina substituirá a retirada da violência (característica típica da sociedade de soberania encontrada no mapa-paisagem medieval), incluindo uma nova lógica: “(...) suavidade-produção-lucro” (FONSECA, 1995, p. 49). Isso evidenciou a intimidade entre o poder e seus efeitos: de forma difusa (suave) encontramos o poder em exercício que, se bem imprimido sobre os corpos, eleva a produção, voltando a incidir na mesma disciplina que o criou, sem fazer uso de violência sobre o corpo.

Como técnica empregada na produção dos corpos dos sujeitos crianças/infância modernos, a disciplina utilizou alguns instrumentos, institucionais e extra-institucionais ³⁷, para a modelagem disciplinar que se propôs. São eles, de acordo com Fonseca (1995, *op.cit.*): vigilância e controle sobre o desenvolvimento das ações; sanção normalizadora e exame.

Por vigilância e controle sobre as ações, Fonseca (*op.cit.*) indica-nos que o mecanismo da disciplina não exerce seu controle sobre o resultado de uma ação, mas sim sobre o seu desenvolvimento. Agindo durante a ação, a disciplina aplica uma observação constante, uma vigilância, no sentido de que nenhuma atitude permaneça em segredo. Com isso, a vigilância sobre a ação utiliza-se das hierarquias para vigiar discretamente. Esse sistema de vigilância constante e hierarquizada encontrou no Panóptico de Jeremy Bentham sua forma máxima de expressão.

³⁷ Segundo Márcio Alves Fonseca (1995, *op. cit.*), a sociedade disciplinar investe os sujeitos nas duas esferas: institucional e extra-institucional. Na institucional, prevê a aglutinação dos mecanismos disciplinares nas instituições: escolares, fábrica, manicômio, prisões, entre outras. Já na extra-institucional, investindo o poder nos corpos segundo uma certa autonomia própria destes, procede de forma a deixar que o próprio corpo construa sua adequação às sanções disciplinares. Por essa característica é que o poder será encarado por Foucault como essencialmente produtivo.

Modernamente encontramos ressonância desta vigilância panóptica, embora de forma mais sutil, na escola, em seu projeto de pedagogização da infância. Podemos exemplificar essa vigilância como o que ocorre num estabelecimento escolar: nela a criança/infância é vigiada entre quatro paredes pelos inspetores de alunos, pela auxiliar de limpeza, pela professora e pela diretora, ainda que esta última seja mais indiretamente.

Todas as ações das crianças/infância são minuciosamente observadas, desde a sua higiene pessoal, suas amizades e seu desempenho escolar, passando inclusive pela vigilância exercida pelo porteiro, que está presente após o término das aulas. Essa vigilância é acirrada principalmente nas horas de intervalos entre as aulas.

Já a sanção normalizadora, segundo Foucault, é um conjunto de procedimentos que atuam de forma sutil no "(...) espaço deixado vazio pelas leis" (FOUCAULT, 1987, p. 149), de quatro maneiras distintas, mas complementares: nas maneiras de utilização do tempo; a partir das formas de pronunciamento dos discursos; das formas de utilização do corpo e da sexualidade; e pelas maneiras de se expressar e manifestar-se nesta teia. Todas essas características são, de acordo com Foucault, uma maneira de hierarquizar as ações em seu âmbito individual, além de relacioná-las em conjunto quando comparadas. Nas palavras de Foucault:

Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto - que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a "natureza" dos indivíduos. (1987, p. 152).

Assim, encontraremos um rígido horário a ser cumprido dentro das instituições de ensino pelas crianças/infância, regidos principalmente pelo saber pedagógico. Há hora de ler, escrever, debater, brincar, ouvir, chegar e sair. As aulas, os intervalos e as brincadeiras têm horário fixo e rígido para acontecer, não havendo grande mobilidade em sua aplicação.

Para isso, aplicam-se exercícios regulares e constantes que convocam os alunos-aprendizes a falar sobre o que aprenderam, quais seriam suas motivações e

capacidades recém-adquiridas e, em última instância, dar elementos para se extrair delas as possibilidades de se avaliar se as tecnologias disciplinares estão moldando ou não seus corpos.

Além disso, há a aplicação de técnicas para regular utilização do corpo, realizada através de exercícios físicos, regulação de movimentos para aquisição de movimentos finos, entre outros. Todas essas características reunidas é o que permite ao poder em exercício individualizar cada criança/infância, enquadrando-a segundo os níveis esperados de desenvolvimento motor e intelectual, rotuladas por *desenvolvimento normal*.

Relacionada individual e coletivamente, a correção dos desvios encontrados pela sanção normalizadora, aplica a regra como exercício corretivo e uma forma de punição aos comportamentos considerados *desviantes*. Estas repetições da regra têm duas finalidades: *castigo* (já que houve transgressão, ou não se atingiu os níveis esperados) e *prática da regra*.

Além disso, a sanção normalizadora, de acordo com Fonseca, opera segundo algumas recompensas e gratificações. Quer dizer, pela mensuração das ações e da aplicação de recompensa aos bons comportamentos, há uma qualificação desses comportamentos por meio da análise dos procedimentos da sanção, bem como de sua gratificação. Essa aliança (sanção e gratificação) instaura uma *punição disciplinar analítica* que, quanto mais analítica, "(...) melhor poderá ser a normalização que visa realizar" (FONSECA, 1995, p. 57).

Por fim, temos o último e não menos importante instrumento das técnicas disciplinares: o exame. De acordo com Fonseca, trata-se de uma junção entre os processos de vigilância com a sanção normalizadora, constituindo-se como uma estratégia política. Nas palavras de Fonseca:

(...) o exame aparece na economia da disciplina como o meio de realização de suas funções enquanto estratégia política. É pelo exame, pretendido pelas disciplinas, que se torna possível o investimento político sobre os indivíduos e as instituições. (1995, p. 58).

Nesse sentido, o exame produz um *arquivo*, um *dossiê*, inserindo as individualidades observadas, medidas e gratificadas, num campo documental. Estes documentos criados a partir das técnicas mencionadas transformam o indivíduo em caso, o que cumpre com dois importantes papéis: é descrito e mensurado, além de ser treinado, classificado e normalizado. (FONSECA, 1995 p. 59). Desse modo, o exame não uniformiza os indivíduos, mas adequa-os ao dispositivo disciplinar que está em uso (escola, fábrica, prisão).

Podemos exemplificar os arquivos, dossiês produzidos pelos profissionais da área das ciências humanas, as informações contidas nesses instrumentos são utilizadas como mecanismos de classificação dos sujeitos: se aptos ou não, desenvolvidos ou não, maduros ou imaturos, e outras formas de categorização. Na escola, há exemplo do boletim escolar (que dá visibilidade ao “rendimento”, frequência diária, disciplina, entre outros), o livro-negro, em que são registrados os comportamentos que desviam daqueles comportamentos tidos como modelos de conduta.

Dos instrumentos disciplinares e seu uso (como descritos), há a emergência das *funções disciplinares* que, segundo Fonseca (1995, *op. cit.* p. 61) são: *distribuição espacial; controle das atividades; capitalização do tempo; e composição das forças*.

O uso dos espaços pelos mecanismos disciplinares adquire um status de *arte das distribuições*. Segundo Fonseca (*op. cit.*), cada indivíduo tem o seu lugar e cada lugar tem uma destinação. Essa função distributiva na utilização do espaço é chamada por Foucault de quadriculamento. O caráter de quadriculamento é a técnica que permite a localização exata do sujeito. Observa-se ainda hoje, lugares em que os escolares sentam-se em carteiras nas salas de aula, de modo a facilitar a localização da criança/infância, dispostas em filas e ordenadamente. Segundo Silvio Gallo:

As tecnologias individualizantes utilizadas nas escolas, que nos parecem muito naturais, são na verdade bastante recentes: uma das mais simples e eficazes é a disposição estratégica da classe em fila. Essa disposição permite que todos sejam vigiados e controlados constantemente por um único professor. Tais tecnologias atingem os indivíduos em seus próprios corpos e comportamentos, constituindo-se numa verdadeira “anatomia

política”, que individualiza a relação de poder. Essas estratégias de dominação, através da delimitação de espaços e da disciplina corporal, diferem quase nada em sua aplicação, seja nos exércitos seja nas escolas. (GALLO, 1976, p. 92).

Essa localização quadricular e individualizante, segundo Fonseca, acontece por meio de uma distribuição espacial dividida em quatro modalidades específicas. A primeira, chamada *distribuição espacial celular*, em que regula o espaço ocupado por apenas um indivíduo, é a função desempenhada pela criança/infância quando restrita a uma carteira específica, ocupada diariamente.

A segunda, *distribuição espacial analítica*, permite a análise particular (individual) e combinatória (comparações) dos espaços. Ou seja, nas instituições escolares, essa técnica é o que permite aos professores qualificar o aproveitamento dos alunos (dispostos em fila) e sua correlação entre os outros alunos.

A terceira, denominada *distribuição espacial funcional*, refere-se ao fato de que cada espaço utilizado seja rentável à instituição. Ou seja, nenhum espaço deverá estar inútil, ocioso ou utilizado de forma inadequada: todos os espaços deverão estar de acordo com a demanda da instituição escolar e a função disciplinadora exercida por ela sobre as crianças/infância.

Já a quarta e última, conhecida como *distribuição espacial operatória*, é o que permite encaixar as diferentes singularidades numa rede de articulações que, quando somadas, trabalhem em prol do todo. Quer dizer, segundo as capacidades e aptidões observadas de cada criança/infância, esta deverá ser utilizada, distribuída e operacionalizada de modo a promover o bom andamento da unidade escolar.

Em relação ao *controle das atividades*, o tempo de cada operação deve ser integralmente útil, de modo que a elaboração de cada ato ocorra num tempo previamente prescrito. Essas frações de ato em relação ao tempo formam um “(...) rigoroso programa [de] atividades” (FONSECA, 1995, p. 63). Segundo esta operação, não haveria lugar para o gesto inútil e ocioso, tampouco a necessidade de se fiscalizar os gestos do exterior da atividade: a fração de ato encontra-se implícita no desenvolvimento da própria atividade. Encontramos nesta técnica o grau máximo de docilização do corpo da criança/infância: não só não há gestos inúteis, como

todos os realizados já estão previstos e controlados, moldando o movimento evitando desperdícios.

Nesse sentido, na escola, a criança/infância tem um tempo específico para resolução de cada questão da prova, tempo de leitura, tempo de cópia de textos transcritos no quadro negro, intervalo universal para recreio e descanso (universal porque praticamente todas as escolas utilizam do mesmo tempo), tempo específico de cada hora-aula em que os conhecimentos deverão ser transmitidos aos alunos e assimilados pelos mesmos, os quais são marcados por um sinal estridente que interrompe as atividades no tempo exato, dando passagem a outro período de horas-aulas, retornando ao ciclo diário de atividades, que exigirá outras habilidades.

Esta junção entre *corpo* e *gesto* é tal que, rompido esse ritual, quebra-se a cadeia distributiva do tempo previsto para as ações, desencadeando o que seria um ruído em todo o processo envolvido. Esse ruído chama a atenção do poder disciplinar (devido à intrínseca relação que estabelecem), que imediatamente identifica-o e aplica-lhe a correção da sanção normalizadora. Esta relação íntima é chamada por Fonseca de “(...) codificação instrumental do corpo” (1995, p. 64).

Em relação à *capitalização do tempo* existe uma acumulação rentável das durações temporais, que são denominadas séries múltiplas e progressivas (FONSECA, 1995, p. 64), ou seja, as atividades a serem realizadas, prescritas num determinado tempo, utilizando-se de gestos precisos e rigorosos, serão manipuladas de modo a partirem das atividades mais simples para as mais complexas. E será por meio de *avaliações das atividades* que haverá a segurança de que nenhuma atividade fique incompleta.

Podemos destacar como exemplo, o processo de aprendizagem da caligrafia da criança/infância. Ela primeiro aprende a escrever com lápis de cera (pois este exige mais força no papel e menos precisão de movimentos), para que somente depois, devidamente treinada, recompensada e em meio à relação de poder que a pedagogia/disciplina a coloca, possa manusear o lápis (que exige precisão e leveza de movimentos) chegando, por fim, à caneta esferográfica (que escreve com tinta, ou seja, de modo irreversível). Assim, a criança/infância aprende a controlar seus gestos/movimentos, adequando-os às suas capacidades motoras e habilidades sensíveis.

O ensino seriado e supervisionado por um professor tem uma hierarquia clara e bem definida: o professor está apto a julgar o comportamento da criança/infância, seu desempenho, e lhe apontar o que está certo e errado, num jogo complexo de ajustamentos de comportamentos, recompensas e aplicação das regras não plenamente atingidas.

Além disso, as lições e exercícios sucessivos denotam uma idéia de progresso: se a criança/infância não souber dominar um conhecimento esperado, não será capaz de passar para o próximo. Desse modo, o não cumprimento de um conjunto de atividades previstas fixa-a a um patamar, ficando à espera de êxito nos fundamentos necessários para a próxima etapa.

Por último temos a *composição das forças*. Esta função disciplinar baseia-se num sistema de articulações combinadas dos menores segmentos de tempo e atividades, cuja finalidade é conseguir um máximo de rendimento. Essa articulação é possível devido à decomposição e recomposição das atividades através dos mecanismos de disciplina, que afirmam ser possível extrair força "(...) de todos os momentos da vida do indivíduo" (FONSECA, 1995, p. 66).

Assim destacado, o conceito de uma sociedade baseada em mecanismos disciplinares, deixando de ser prioritariamente uma sociedade em que a vontade de um soberano seja a constituição de uma verdade intocável, atende à nova demanda que o crescimento populacional imprimia, da mesma forma como a possibilidade de se aumentar a lucratividade dos aparelhos de produção e se operacionalizar a vida nas cidades e dentro dos lares da burguesia em ascensão. De acordo com Fonseca:

(...) As disciplinas respondem, em tal conjuntura [projeto de modernidade] pelo papel de fixar a população em crescimento, aumentar a rentabilidade dos aparelhos de produção e ajustar a correlação entre os dois processos. (1995, p. 48).

Desse modo, segundo esta nova ordenação de corpo, tempo, espaço e modos de subjetivação produzido pelas técnicas disciplinares, encontramos nas práticas pedagógicas um forte mecanismo de controle e molde, que erigiu um saber sobre o homem e as crianças/infância, que ao serem aplicadas às criança/infância produzirão corpos dóceis e úteis ao capitalismo moderno.

Seria esta a grande formação rochosa que percorremos pela passagem de uma sociedade medieval, Renascentista, para uma sociedade moderna, ancorada nos aspectos da razão, no uso positivista das ciências e na mensuração da vida. Encontramos, assim, catalogação, comparação, moldagem e repetição, como sendo os aspectos mais expressivos surgidos pela aplicação de técnicas disciplinares neste mapa-paisagem moderno.

Capítulo 3 – Saberes produzidos sobre as crianças/infância nos séculos XIX e XX

Até o momento, acompanhamos cinco distintos mapas-paisagens em que as crianças/infância habitaram, ora como possibilidade futura de modificação dos aspectos sociais e culturais, ora sob a representação de *adultos em miniatura*, ora como “esperança”, ora promovendo uma comunhão entre a vida transcendental e algumas alianças sangüíneas, ora como objetos de conhecimento, tutela e disciplinarização, entre tantos outros.

Agora, compreendendo as relações de força que alguns *discursos científicos* criaram ao redor das crianças/infância, elegeremos três deles para realizar alguns apontamentos sobre sua relevância na produção de um saber sobre as crianças/infância, e em como essas *práticas de ciências*, forjadas no interior de práticas sociais, produziram efeitos de verdade que entrarão como mais uma das linhas de constituição da criança/infância.

Nesse sentido, no final do século XIX e início do XX, nota-se uma aparição (criação) e uma inserção de novos profissionais em torno da vida tomada em sua coletividade, em torno do trabalho social e da vida enclausurada e institucionalizada entre o lar e as tecnologias disciplinares de então. Esses profissionais são médicos, pedagogos e psicólogos que emitirão um saber carregado de modelizações, conselhos e moralizações, capturando a vida e sua expressão, rotulando-a segundo a racionalidade científica típica desses saberes.

Da mesma forma, dando visibilidade à criança/infância, encontramos uma forma de concebê-la (como Piaget o fez, como mostraremos mais adiante) de que seria uma etapa voltada prioritariamente para a evolução rumo à vida adulta (numa referência direta aos discursos darwinistas de evolução dos primatas aos homínídeos). Assim, produz-se um saber que será devolvido às práticas de exercício de poder sob a forma de um novo saber, que será tomado como uma linha a mais na constituição das crianças/infância. Neste caso, a medicina, a pedagogia e a psicologia são os saberes que delimitarão as experiências a serem vividas por elas, e serão abordadas neste estudo.

Compreendemos então que a modernidade possibilita o surgimento de um novo mecanismo, uma nova tecnologia em que os corpos dos sujeitos são vigiados, controlados, normalizados, examinados, distribuídos, limitados e transformados em objeto tanto em relação ao seu uso pelo poder, como da criação de saberes. Dessa tomada do corpo como objeto de poder e saber se inicia uma preocupação sobre a rentabilidade e objetividade desses corpos ao sistema social. Segundo Foucault:

Para que o homem transformasse seu corpo, sua existência e seu tempo em força de trabalho foi preciso todo um aparelho de coações que o atingem desde a creche e a escola e o conduzem ao asilo de velhos, passando pela caserna, sempre a ameaçá-lo: ou bem você encalha na prisão ou no asilo de alienados. (FOUCAULT, 2006a, p. XXV).

As tecnologias disciplinares enquadram/moldam o homem moderno de acordo com o ritmo do sistema econômico-social que a realidade lhes impõe num determinado período histórico, de acordo com um ritmo de trabalho cada vez mais mecanizado e repetitivo. Este ritmo foi instalado no mais profundo do indivíduo transformando-o numa máquina eficiente de produção por meio das técnicas disciplinares.

O rendimento do qual Fonseca nos adverte sobre a leitura de Foucault dos mecanismos disciplinares, atrela-se à idéia de que os sujeitos a serem disciplinados (soldados, alunos, trabalhadores) são fabricados como sendo parte da engrenagem de uma máquina que produz não só riquezas, mas corpos e, principalmente, modos de subjetivação.

Os saberes, construídos a partir dos mecanismos disciplinares, adquirem um efeito de verdade tal que fixam e delimitam identidades que passarão a constituir o próprio sujeito alvo desses saberes. A criança/infância não estará imune a essa nova composição de forças: será afetada por elas. Esses saberes tentarão defini-la ou moldá-la a uma identidade que será traduzida a partir do que dizem sobre o que ela é, o que ela pode ser, o que ela não pode fazer e essas práticas discursivas irão constituí-la.

Nesse sentido, de acordo com Márcio Alves Fonseca (1995), há dois processos complementares que são um efeito dos mecanismos disciplinares e que

tomam os corpos como objetos, entrando nas linhas de composição da criança/infância, enquanto um objeto dos saberes. São eles, processos de *objetivação* e de *subjetivação*.

Essas práticas são encontradas em dois momentos da análise foucaultiana da constituição do sujeito moderno: objetivar corresponderia aos mecanismos disciplinares e a aplicação de suas técnicas; e subjetivar, ao conjunto de práticas que fazem do homem um sujeito das mesmas práticas³⁸.

De forma mais detalhada, para Foucault, *subjetivação* e *objetivação* não são modos independentes: eles se fazem mutuamente. Encontramos nesta constituição, práticas que são antes o efeito do entrelaçamento de ambos modos (subjetivação e objetivação), que produzem tanto corpos de crianças/infância (dóceis e úteis) como discursos e saberes, que convertem-se em conhecimentos, que constituirão esses sujeitos.

Para acompanhar o efeito de saberes sobre as crianças/infância, abriremos em três linhas de problematizações, que abordarão os saberes médico-psiquiátrico, o pedagógico e psicológico como enunciados que as transversalizam.

3.1 - A linha médica

Jurandir Freire Costa, em seu livro *Ordem Médica e Norma Familiar* (1989) afirma que a medicina social por meio das políticas higienistas do século XIX, colocou a família num estado de dependência que a fez necessitar, a partir da nova ordem médica, da presença constante de intervenções disciplinares por parte dos agentes de normalização social.

Para que isso ocorresse, eram necessárias algumas práticas culturais com a criança/infância que deixavam claro que o filho, nesta organização, ocupava uma

³⁸ Sobre isso, consultar: *História da Sexualidade* (FOUCAULT, 1984).

posição secundária dentro da casa em relação aos pais e serviçais. O autor evidencia que a criança/infância era educada através de castigos físicos, palmatórias, surras com varas de marmelo e galhos de goiabeira.

Além disso, havia a idéia de que, do ponto de vista da propriedade, o filho era um acessório supérfluo, representando ao pai a sua incapacidade em renunciar aos prazeres do mundo, já que este, diante de suas novas responsabilidades, deveria diminuir suas idas a bordéis e tabernas, tidos como locais de diversão exclusivamente masculina. (COSTA, 1989, p. 158).

A família moderna, de acordo com Donzelot (1986), seria um mecanismo que faz funcionar uma instância familiar através de bipolaridades (popular – burguesa) e de desníveis entre o interesse individual e o familiar. Assim, durante o processo de higienização promovida pela racionalidade médica de então, a família passa a ser compreendida como incapaz de proteger a vida, não só das crianças/infância, como também dos adultos, apontando para um alto índice de mortalidade infantil devido à irresponsabilidades dos pais. A família gera, então, um índice de imoralidade cuja necessidade é de uma carência educativa e sanitária. Tudo isso “pede” tutela ou para correção ou para prevenção.

No entanto, nota-se uma atitude de certa forma contraditória: há uma crescente melhoria das condições de higiene da vida das crianças/infância urbanas modernas permitidas através dos dados estatísticos criados pelos médicos, mas não há, por parte da mesma medicina, uma organização no tratamento das moléstias e doenças.

Segundo Foucault, países como França e Inglaterra criam tabelas estatísticas de nascimento e mortalidade “(...) sem, entretanto, nenhuma intervenção efetiva e organizada para elevar o seu nível de saúde” (1979, p. 82). A classe médica (nascente) e o Estado (sem condições de investir em procedimentos de promoção da saúde) delegam à família a responsabilidade pela manutenção e conservação da saúde das crianças/infância, a fim de que sobrevivam.

A vida pensada a partir da composição dos novos fluxos sociais, iniciou uma retirada para certo privatismo, promovendo um encarceramento voluntário para dentro dos lares. Estas características de criação de uma vida privada, quando

colocada em paralelo às novas práticas de cuidado e olhar para as crianças/infância, consagrou uma visão segundo a qual fazia-se necessário *educá-las* para melhor formar cidadãos conscientes.

A norma estatal e a moralização social colocam a responsabilidade da família em reter e vigiar seus filhos para que ela mesma não se torne objeto de vigilância e disciplinarização. O movimento higienista impôs, assim, não só novos técnicos destinados a esse fim, como criou condições para a existência do *amor* familiar, ou seja, o amor entre pais e filhos no seio da família.

Nesse sentido, as crianças/infância passam a ser tomados como sujeitos de afetos e carinhos de seus pais. Será neste meio que encontraremos o apontamento de Ariès de que a família, nesse período, se organiza em torno da criança/infância. Para ele, a família:

(...) começou (...) a se organizar em torno da criança e a lhe dar tal importância, que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor (...). (1981, p. 12).

O controle educativo-terapêutico produzido por esta prática médica, iniciou-se com um “(...) modo de regulação política da vida dos sujeitos, que, até hoje, vem se mostrando eficientes” (COSTA, 1989, p. 16). Houve então uma normalização das condutas e sentimentos operada através da despolitização das práticas cotidianas, por meio das preocupações em torno do corpo, sexo e intimismo psicológico.

Com a operacionalização da medicina higiênica ocorrendo ao mesmo tempo em que há a emergência das cidades, àquela propaga técnicas de submissão, transforma os sujeitos como táticas de intervenção e inicia-se uma aliança entre Estado e medicina, muito profícua para ambos. O Estado, de acordo com Costa (1989, p. 29), acata a idéia de medicalizar suas ações políticas reconhecendo o valor político das ações médicas. Com a crescente higienização das cidades, entre vários outros objetivos, buscava-se impor à família a responsabilidade pela vida dos filhos e a obter felicidade do corpo. Através desse mesmo movimento, vão se delineando certa dicotomização entre espaço público e espaço privado, onde a rua começa a ser desqualificada como possibilidade de encontros.

Com as investidas do poder médico higienista sobre a família moderna moldada a partir de um cenário europeu e burguês (com a presença da idéia de raças), a criação do amor à pátria, amor conjugal e amor pelos filhos, a mulher se torna necessária como mediadora na relação filhos-Estado. Assim, existe uma ressignificação da maternidade, constituindo-se uma substituição da mulher pela mãe (DONZELOT, 1986, p. 34). Essa seria, segundo o mesmo autor, a grande reviravolta da modernidade: a descoberta da “(...) mulher, a mulher do lar, a mãe dedicada, é a salvação do homem, o instrumento privilegiado da civilização da classe operária” (1986, p. 39).

Costa (1989) realça que a conquista mais importante do movimento higienista foi a criação do *médico da família*. Neste sentido, o médico familiar alia-se às mulheres dentro do espaço doméstico para escutá-las, dar conselhos sobre suas intimidades, seus costumes e, principalmente, sobre como educar as crianças/infância. Assim, com a ajuda da medicina, como encontramos em Donzelot, desenvolve-se entre a classe burguesa, a chamada *medicina doméstica*, quer dizer:

(...) um conjunto de conhecimentos e de técnicas que devem permitir (...) tirar seus filhos da influência negativa dos serviçais e colocar esses serviçais sob a vigilância dos pais. (1986, p. 21-2).

Ao mesmo tempo em que notamos essa entrada nos lares burgueses do médico de família, encontramos entre as camadas pobres o desenvolvimento da chamada “economia social”, que seriam:

(...) todas as formas de direção da vida dos pobres com o objetivo de diminuir o custo social de sua reprodução, de obter o número desejável de trabalhadores com um mínimo de gastos públicos, em suma, o que se convencionou chamar de filantropia. (DONZELOT, 1986, p. 22).

Assim, ainda segundo o mesmo autor, no início do XIX vê-se florescer “(...) tratados médicos [que] expunham simultaneamente uma doutrina médica e

conselhos educativos” (1986, p. 22), direcionados à classe burguesa e às famílias pobres, sempre firmadas a partir da aliança mãe-médico.

Gradativamente esta aliança provoca profundas transformações nos costumes e no próprio território familiar, tanto da classe média, quanto dos pobres. Assim, o *médico da família* prescrevia posturas corretas de como se sentar à mesa, arbitrava sobre as pessoas que trabalhavam no interior das casas (escravos, serviçais), e aconselhava às famílias a “melhor” dispor os móveis e objetos no interior dos lares. Com isso, nota-se que o interior da casa vai sendo sofisticado higienicamente, abrindo-se ao convívio social, ao mesmo tempo em que se intimiza suas relações privadas.

A entrada do médico na família foi derivada da “crise” relacionada às novas exigências sobre a mulher, tanto ocorridas em espaço público, quanto pelas demandas de afeto no espaço privado. A entrada do médico no lar reforça o poder da mulher com relação ao marido e aos filhos, e estes com relação aos pais. Conforme encontramos em Donzelot:

(...) no interior mesmo da família, a aliança privilegiada entre o médico e a mãe terá por função reproduzir a distância, de origem hospitalar, entre o homem de saber e o nível de execução dos preceitos, atribuídos à mulher. (1986, p. 23).

Essa aliança é tal que, em 1786 o higienista Fonssagrives publica seu *Dictionnaire de La Santé*, em que é possível encontrar-se a passagem em relação à aliança mãe-médico familiar: “(...) Um prepara e facilita o outro, eles se completam, ou melhor, deveriam se completar no interesse do doente. O médico prescreve, a mãe executa” (*Apud*: DONZELOT, 1986, p. 23).

Ainda de acordo com Donzelot, esta ligação entre a medicina e a família (ou melhor, entre o médico e a mãe), reorganizará a vida familiar em três direções:

(...) 1. o fechamento da família contra as influências negativas do antigo meio educativo, contra os métodos e os preconceitos dos serviçais, contra todos os efeitos das promiscuidades sociais; 2. a constituição de uma aliança privilegiada com a mãe, portadora de uma promoção da mulher por

causa deste reconhecimento de sua utilidade educativa; 3. a utilização da família pelo médico contra as antigas estruturas de ensino, a disciplina religiosa, o hábito do internato. (1986, p. 23-24).

Assim, nota-se uma crescente onda de discursos médicos em que normatizam-se as condutas entre adequadas e inadequadas referentes a alimentos, vestuários, habitações, educação e moral. Com isso, o saber médico encontra-se em perfeitas condições para pisar o solo da medicalização da sociedade. Encontramos em Donzelot o seguinte:

Entre as últimas décadas do século XVIII e o fim do século XIX os médicos elaboraram para as famílias burguesas uma série de livros sobre a criação, a educação, e a medicação das crianças. (DONZELOT, 1986, p. 22).

Desses tratados médicos destinados a pais, educadores e sociedade civil em geral, do século XIX, a medicina inicia uma lenta entrada na intimidade privada do lar, configurando-se como um saber que será tomado como constituinte dos processos de subjetivação de então.

Segundo Krynski, há uma volta aos preceitos iniciais da medicina criada por Hipócrates, aplicada a sua nova função social: a medicalização. Segundo este autor, a *cura* seria a meta final da medicina: "(...) Curar o paciente é a meta final [...] É princípio hipocrático a 'ciência e arte' de curar" (1976, p. 7).

A família agora colonizada, medicalizada e disciplinada em domicílio, foi radicalmente modificada em seus hábitos, costumes e práticas afetivas, cujo temor às doenças introduzidas pelo saber médico-higienista começa a ser a estratégia criada para justificar este duplo movimento: o médico a serviço dos interesses do Estado no interior dos lares e a ascensão das mulheres como mantenedoras do lar e seu correto desenvolvimento orgânico e moral.

Essa aliança mãe-médico cumpre, basicamente, com uma função de vigilância cotidiana e constante contra as más influências da criadagem e suas depravações, além de ajudar no tratamento de doenças e higiene das crianças.

Assim, a mãe constitui-se como detentora de um poder até então sem precedentes na história.

Nesse sentido, como já dissemos, a *mulher* vista agora como *mãe* e pela necessidade de expansão populacional, sofre uma imposição para o exercício “obrigatório” de amamentação da prole (até então uma obrigação dos serviçais e/ou amas-de-leite) e a partir daí passa a ser vigiada constantemente pelo olhar médico e toda conduta era objeto da ação médica-terapêutica. Dessa forma, a família vai se fechando, mas incorporando na sua vida privada o médico, notando-se, com isso, uma valorização de sentimentos como o *amor*, a *amizade*, a *gratidão* e o *patriotismo*.

Decorre daí, portanto, outros re-arranjos sócio-afetivos, como a constante vigilância dos serviçais e criados que se ocupavam das crianças/infância e a transformação do espaço domiciliar, de modo a facilitar as brincadeiras com as crianças/infância, controlando seus movimentos, seus fluxos, suas experimentações. De acordo com Donzelot: “(...) Através da ação dessa medicina doméstica a família burguesa toma, progressivamente, a aparência de uma estufa aquecida contra as influências exteriores” (1986, p. 24).

Com essa mudança significativa entre uma medicina preventiva e estatística para um processo de medicalização da vida, ela está apta a abranger todos os aspectos relativos à vida do ser humano moderno, na doença e na saúde. Esse movimento, segundo Donzelot, permitirá à medicina construir seu papel normalizador que abarcará muitas das relações do homem.

Definindo-se as práticas médicas a partir do dualismo saúde/doença, normal/patológico, adequado/inadequado, essas transitarão por essas dualizações sem constrangimentos, em um movimento plenamente aceito e endossado pela sociedade em que esta prática foi forjada, contribuindo, assim, para a formação de um pensamento de que haveria que buscar-se a norma, a saúde, o adequado, evitando qualquer eventual desvio.

Esse movimento, segundo Ariès (1981), inscreve-se no processo de transformações de todas as práticas sociais, repercutindo sobre as noções de famílias, de homem e de criança/infância, adequando-as às estruturas políticas e

sociais inseridas na nova ordem em que a medicalização e a aplicação da medicina à vida torna-se via privilegiada de conduta.

Notamos com isso, que o antigo lugar destinado às crianças/infância, outrora apoiado em mecanismos técnicos de ordem externa (estes conectados à autoridade religiosa, policial e judiciária) modifica-se em seus métodos de aplicação e apropriação e, através dos saberes médicos, confere maior destaque aos aspectos interiores, apontados como a nova psiquiatria, a pedagogia, e a psicologia, ou seja, em mecanismos que forjam as crianças/infância segundo uma conversão em uma infra-estrutura “psi”.

O poder médico incute ainda, que a maneira como o sujeito era tratado determinava suas qualidades, não só corporais, orgânicas, como também (e principalmente) morais quando adultos. Dessa forma, iniciam-se as preocupações, como a falta de *amor materno* e/ou *paterno*, e há um cuidado com esses sentimentos chegando-se à afirmação de que uma criança/infância bem cuidada e amada por seus pais tornar-se-ia um perfeito adulto higienizado. Com a busca por aspectos morais nos desvios e afirmações de conduta, encontra-se a pedra fundamental que tornará a medicina um saber autônomo e universalizante em suas práticas.

Estudando-se alguns casos de delinquência cometidos por crianças/infância da época, Donzelot aponta que, desvios de caráter ou faltas morais que levaram a um ato criminoso, seriam consequências não de um desvio momentâneo da razão, mas de uma manifestação que teria início na infância do infrator. Desse modo, a medicina, e mais especificamente a psiquiatria infantil, torna-se a única capaz de diagnosticar, com a precisão requerida, se os desvios morais ou comportamentais dos pequenos delinqüentes são manifestações de insanidade mental ou apenas indícios de vagabundagem.

Com isso, a medicina afirma que a delinquência não seria a perda momentânea da razão, mas uma *manifestação* de uma insuficiência originária, portanto diagnosticável. Notamos assim, conforme Donzelot, um deslocamento da “(...) perícia psiquiátrica restrita à perícia psiquiátrica generalizada” (1986, p. 117), estendida amplamente às camadas sociais. Esse movimento provoca uma ruptura nas formas de se pensar as deficiências e *déficit* mentais: nota-se uma troca

intencional do *louco* (àquele desprovido de razão) pelo *anormal*, este um produto bastardo da sociedade.

A medicina do século XIX e XX, encontra-se imersa nas noções de normalidade, doenças com forte influência orgânica e, principalmente, pela noção de tratamento e cura. No entanto, o que nos interessa é a maneira pela qual este saber transcende os muros das instituições médicas e constitui-se como uma forma de exercício de poder ancorada num regime de saber próprio, e que irá delimitar às crianças/infância prescrições de comportamentos e atitudes, forjadas pelo enquadre da normalidade/anormalidade.

Desse modo, as teorias dos primeiros alienistas sobre a loucura estavam sempre baseadas na sintomatologia, numa verificação organicista. Contudo, a partir de Falrat e, sobretudo de Morel, esta concepção modifica-se e a *doença mental*, como dito, passa a ser um conjunto latente de sinais que deverão ser diagnosticados precocemente.

Além disso, suas causas são identificadas pelos especialistas médicos como um conjunto de condições miseráveis de vida, incluindo em sua alçada as intoxicações provocadas pelo alcoolismo. Todas essas características, segundo ainda Donzelot, são aquelas em que "(...) as populações pobres são expostas" (1986, p. 118). A partir desse re-arranjo, há na psiquiatria moderna uma aspiração em sair dos asilos de alienados em que se encontrava presa, e operar uma verdadeira *obra social*.

Desse modo, todo o esforço teórico psiquiátrico da época concentrou suas forças em reunir as razões para efetivar a saída dos asilos de alienados mentais e de justificar as razões de realizar-se uma intervenção maciça no interior dos aparelhos sociais. Em outras palavras, segundo o autor, as intenções teóricas da psiquiatria moderna eram "(...) conseguir uma fusão entre uma patologia da raça e uma patologia da vontade" (1986, p. 119). Assim, o saber psiquiatra cria as três figuras cardeais da psiquiatria moderna, a saber: o histérico, o débil e o perverso.

Nesse sentido, há um corpo-a-corpo entre médico e doente, como salienta Krynski, em que promove uma mudança do olhar médico para com os pacientes e suas enfermidades. Há, segundo este autor, uma evolução dos conhecimentos

médicos no sentido de que “(...) a noção do ‘doente’ invade a medicina cada vez mais. Prestamos maior atenção não somente aos fatores etiopatogênicos (a doença), como também ao ‘portador’ dessa doença – o doente” (1976, p. 7).

A noção de que há uma relação íntima entre doente/doença traz à tona o que Krynski chama de “(...) substrato de ‘personalidade’” (1976, p. 7), e o olhar médico voltado às crianças/infância produz um campo de delimitações e possibilidades: para a medicina moderna do século XIX (e em especial à Psiquiatria Infantil), criança/infância propensa a enfermidades:

(...) é um organismo em fase evolutiva, onde se deve conhecer o grau de desenvolvimento evolutivo, as capacidades de reação em função deste grau de desenvolvimento, seu possível potencial de “recuperação” e retomada da curva da normalidade. (KRYNSKI, 1976, p. 8).

Desse modo, ainda tomada como um ser exposto à má saúde (física e mental) e em fase de desenvolvimento do tipo normal/patológico, seria função da medicina: “(...) remover os efeitos patológicos das agentes patogênicos; [...] tornar o paciente menos susceptível a estes agentes e [...] afastar o paciente dos possíveis agentes patogênicos” (KRYNSKI, 1976, p. 8).

Por outro lado, Donzelot afirma que a figura do *vagabundo* reúne essas duas preocupações da Psiquiatria: o racial e o disciplinar, ou seja, há nesta figura a convergência do *louco* e do *anormal*, do *doente* e do *mal-formado*. Segundo esse olhar psiquiátrico:

O vagabundo, esse “degenerado impulsivo”, essa encarnação do atavismo e da indisciplina reunidos é interessante demais aos olhos da psiquiatria para que ela, como a justiça, o transforme em uma categoria particular. O vagabundo se tornará, durante uma dezena de anos (1890-1900), o universal da patologia mental, o prisma através do qual, se distribuição todas as categorias de loucos e de anormais. (1986, p. 119-120)

A vagabundagem teria, sob essa óptica, sua origem na natureza infantil de todos, já que para a psiquiatria infantil nascente, esse argumento será sustentado

sob a justificativa de que há, na infância de todos, sugestibilidade em demasia, emotividade e excessiva imaginação.

Se a criança é naturalmente inclinada à vagabundagem, é porque seu cérebro estaria mal-formado, não mantém equilíbrio emocional e não é capaz de fazer abstrações. Segundo Donzelot:

(...) o desejo de vagabundear, originado numa curiosidade, numa atração ou num exemplo, apodera-se da criança, se ela não for vigiada, se as circunstâncias lhe forem favoráveis, em suma, se nada se opuser à realização de seu desejo, ela fatalmente se lançará no caminho da aventura, podendo esta última degenerar-se em fuga completa. (1986, p. 120).

Desse modo, no século XIX e XX por meio da higiene médica, difunde-se a idéia de que estaria na família as origens dos distúrbios mentais, dos desvios morais, e da promoção de um reto desenvolvimento das crianças/infância rumo ao futuro. Devido ao peso que essa instituição adquire para a constituição das crianças/infância, surge assim a idéia de “(...) *família nefasta aos filhos*” (COSTA, 1989, p. 171- grifo nosso) principalmente após o surgimento dos conceitos de *alienação mental* onde fora colocada a família como foco na determinação da loucura. Sobre isso, encontramos em Costa:

(...) a apropriação médica da infância fez-se à revelia dos pais. Toda uma série de manobras teóricas mostrava-os como obstáculos à saúde, quando não à própria vida dos filhos, para em seguida ensinar-lhes a maneira adequada de proteger as crianças. A idéia de nocividade do meio familiar pode ser tomada como o grande trunfo médico na luta pela hegemonia educativa das crianças. (1989, p. 171).

Desse modo, como encontramos em Costa “(...) na família higiênica, pais e filhos vão aprender a conservar a vida para poder colocá-la a serviço da nação” (1989, p. 173). Donzelot chama atenção para os novos lugares que as crianças/infância ocupam, como sua relação com os adultos, a partir da incorporação que os ditos da medicina higiênica fazem circular. Segundo o autor:

(...) se quisermos entender o alcance estratégico desse movimento de normalização da relação adulto-criança, é preciso entender que o que essas medidas visavam era de natureza indissociavelmente sanitária e política, que elas procuravam, sem dúvida, corrigir a situação de abandono em que poderiam se encontrar as crianças das classes trabalhadoras, mas também, na mesma medida, reduzir a capacidade sócio-política dessas camadas, rompendo os vínculos iniciáticos adultos-crianças, a transmissão autárquica dos saberes práticos, a liberdade de movimento e de agitação que resulta do afrouxamento das antigas coerções comunitárias. (1986, p. 76).

Nesse sentido, a higiene atinge também a figura do *homem* na centralização deste como lugar de *pai*. Desse modo:

“(...) sua vida vai girar em torno dos filhos, [cria-se a necessidade em] casar para ter filhos, trabalhar para mantê-los, ser honesto para dar bons-exemplos à prole, investir na saúde e na educação dos filhos, poupar para garantir o futuro deles, submeter-se a opressão pelo amor à eles, ser culpabilizado e aceitar a culpa além de ser acusado por qualquer tipo de mal físico, emocional e moral que evidentemente poderia acometer com os filhos. (1989, p. 251).

Dessa forma, Costa conclui:

O conjunto de interesses médico-estatais interpôs-se entre a família e a criança, transformando a natureza e a representação das características físicas, morais e sociais desta última. As sucessivas gerações formadas por essa pedagogia higienizada produziram o indivíduo urbano típico do nosso tempo. Indivíduo física e sexualmente obcecado pelo seu corpo; moral e sentimentalmente centrado em sua dor e seu prazer; socialmente racista e burguês em suas crenças e condutas; finalmente, politicamente convicto de que da disciplina repressiva de sua vida depende a grandeza e o progresso do Estado brasileiro. (1989, p. 214).

3.1.1 - A moral médica conduzindo as crianças/infância

Talvez seja a Pediatria a parte da Medicina que tenha as maiores oportunidades para exercer a profilaxia de grande número de problemas, orgânicos e psíquicos: isso porque, lidando com crianças normais, a “atitude de prevenir” torna-se um imperativo. (MARCONDES, 1976, p. IX)

Iremos pesquisar, agora, alguns aspectos que consideramos *morais* encontrados em algumas práticas médicas, elegendo, para isso, a problematização de manuais de conduta e cuidados com bebês recém-nascidos. Verificaremos como o discurso moral pode ser facilmente capturado pelo saber médico, que, devido ao poder sobre a vida e morte que este enunciado adquire, lança conselhos, julgamentos de valores e regras de conduta aos pais, mães e educadores que irão proceder com crianças/infância pequenas.

Entendo *moral* como sendo um conjunto de valores e regras que serão propostos (muitas vezes impostos) aos sujeitos e aos grupos sociais por diferentes enunciados e aparatos institucionais (como a família, a religião, os saberes científicos, entre outros), encontrando sobre isso uma idéia de que a medicina estaria ancorada em aspectos moralizantes de comportamento e conduta. Dessa forma, temos tratados de médico-higienistas que aconselham pais e cuidadores a como proceder com suas crianças/infância de modo a encaminhá-las ao correto curso da vida.

Um dos tratados mais difundidos entre a classe médica que cumpre com esse aspecto moralizante, e que será tomado por nós a título de exemplificação, pode ser considerado o livro escrito pelo Dr. Rinaldo de Lamare, publicado inicialmente no ano de 1941. Intitulado *A Vida do Bebê*, trata-se de um manual de como proceder com os primeiros cuidados com a criança/infância recém-nascida.

Dividido em 26 capítulos (que vão de conselhos a serem realizados do primeiro dia de nascimento a aspectos relacionados à educação), o Dr. De Lamare realiza um verdadeiro manual moral de como os pais devem cuidar de seus filhos recém-nascidos.

Segundo ele, deve-se pensar o nascimento da criança/infância como um ato biológico que sustentará a Família em dois aspectos: o religioso (segundo o discurso de propagação da espécie) e jurídico (a estruturação familiar reconhecida com o casamento civil). Por suas próprias palavras, o autor aconselha:

O casamento é a solução que a Igreja e a Sociedade encontraram para a conservação da espécie. A Igreja transformou-o em Sacramento e a Sociedade num ato jurídico. A conseqüência biológica e sagrada do mesmo é concretizada nos filhos. (1990, p. 11).

No entanto, ainda que legitimada a concepção por ambos os discursos, o nascimento acarreta em si uma confusão momentânea aos pais, segundo ainda De Lamare. Essa confusão deverá ser superada, restabelecendo a tranqüilidade para que os genitores depositem em seus filhos a Educação superior, moldando-lhes o caráter esperado.

Para os pais, o nascimento do primeiro filho é sempre um abalo, que os faz ficar atordoados. Torna-se necessário restabelecer a calma e confiança em todos, a fim de que a tranqüilidade predomine e o novo ser, recém-vindo ao mundo e depositário de tanta esperança e amor, inicie sua vida com segurança, rodeado do mais precioso conforto para os primeiros anos – a Educação dos pais. (1990, p. 11).

Ainda segundo ele, não se trata de qualquer educação que os pais deverão dedicar aos filhos: trata-se “(...) da educação superior, espiritual, de hábitos, sentimentos, instrução e, sobretudo, de caráter” (1990, p. 11).

Entretanto, logo após o nascimento da criança/infância: “(...) os pais devem convencer-se [...] que perderam sua liberdade, o conforto das noites bem dormidas, as diversões inesperadas e adquiriram o dever de sopitar as paixões e inclinações íntimas” (DE LAMARE, 1990, p. 11). Numa palavra, os pais deverão viver sob o sagrado e sublime manto da *abnegação*³⁹. Dessa forma, recusando toda e qualquer forma de desejos próprios, os pais, a partir de então, deverão dedicar a vida aos cuidados físicos, biológicos, mentais e religiosos de seus filhos. Na opinião do médico: “(...) se maiores providências fossem tomadas neste sentido, estariam muito mais vazias as penitenciárias e os cemitérios” (1990, p. 11).

³⁹ Abnegação: “(...) 1.2 – Sacrifício voluntário dos próprios desejos, da própria vontade ou das tendências humanas naturais em nome de qualquer imperativo ético. (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 2001, p. 19).

Assim, após instruir como receber a criança/infância, quais efeitos esse nascimento irá produzir para a vida em casal, o médico irá proceder, passo a passo, aos ensinamentos de como cuidar da vida do recém nascido.

Dessa forma, dividirá seus capítulos da seguinte forma: *1º dia* [do bebê]; *7º dia*; *15º dia*; *1º mês*; *2º mês*, e assim por diante até o 2º ano de vida da criança/infância. Além disso, discorrerá sobre: *Práticas médicas domiciliares*; *Socorros urgentes*; *Como evitar moléstias e acidentes*; *Doenças infecciosas*; *Doenças comuns na criança (não contagiosa)*; *Bebês problemas*; *Educação da criança*, fechando seu livro.

Abarcando considerações que vão desde o “primeiro minuto do bebê” (DE LAMARE, 1990, p. 30), até cuidados com o curativo umbilical, desinfecção dos olhos, limpezas das mais gerais às mais específicas, o que mais nos chama a atenção é que seu discurso toma aspecto de *efeito de verdade*. Assim, destacamos a afirmação do autor, baseada na escola Freudiana “(...) que tudo o que aconteceu com a criança desde o primeiro dia de vida pode influenciar, favorável ou desfavoravelmente, sua futura personalidade” (1990, p. 32).

O médico faz ainda anotações e apontamentos do que seria um *Bebê Normal* (p. 35), indicando o peso, comprimento, descrições sobre a cabeça do bebê, sobre a coluna vertebral, tórax, membros, entre inúmeros exemplos passíveis de comentários.

Dessa forma, ainda que destacado apenas um exemplo de como os discursos médicos adquirem uma conotação moralizante sobre os sujeitos, notamos o quão abrangente algumas práticas médicas podem ser aplicadas e utilizadas no sentido de pronunciar discursos verdadeiros, que o lugar de médico, pediatra ou psiquiatra vêm revelar em nossa cultura ⁴⁰.

⁴⁰ No momento de escrita deste sub-capítulo, tomamos conhecimento que no ano de 2009 houve mais uma reedição do livro destacado: *A Vida do Bebê*. A única diferença que notamos entre esta 42ª edição e a primeira, publicada em 1941, é a atualização das fotos de bebês e crianças que recheiam as edições, ilustrando atitudes, comportamentos e situações abordados pelo médico ao longo do livro.

3.2 - A pedagogia

O nascimento da Pedagogia como “ciência da educação” deveu-se [...] ao advento da tecnologia dos exames, tornando possível a metrificação, a quantificação da aprendizagem, colocando sua organização no âmbito da prévia organização estratégica. O professor [...] além de ser aquele que tem o poder de transmitir conhecimentos, dado seu saber acumulado, é também aquele que tem o poder de cobrar dos alunos o conhecimento que lhes foi transmitido [...]. (GALLO, 2004, p. 94).

Partindo-se do pressuposto de que existe um aparelho disciplinar historicamente construído, com mecanismos e técnicas próprios, e com o intuito de repassar (ou criar) saberes pedagógicos aos corpos em formação dos aprendizes, voltaremos nosso olhar para essa construção e em como, no desenrolar dos acontecimentos, ocorreu uma aplicação e uma transformação de dispositivos pedagógicos, acompanhando seus interesses e práticas ao longo dos séculos XIX e XX.

Com os grandes problemas existentes à época, como o trabalho precoce e muito árduo desempenhado por mulheres e crianças, as condições de higiene pública e privada ameaçando a saúde da população, observa-se que a solução seria editar normas que protejam a infância, sua saúde e sua educação, gerindo-as. Porém surge a dúvida: como difundir estas normas que se fazem necessárias? A resposta encontrada seria através da escola, já que trata-se de um espaço que impossibilita o lucro com o trabalho infantil, e ainda ensina as normas sociais aos aprendizes.

A solução pela escola introduz, pelas práticas disciplinares aplicadas em seu interior e no seio de uma sociedade que almeja aumentar a expectativa de vida de suas crianças/infância, uma redução de nascimentos, uma vez que há uma impossibilidade de obter-se lucro do trabalho das crianças e um aumento na organização da vida com a criação e instituição de normas de higiene, comportamento propício ao bem-estar, entre outros.

Segundo Donzelot, a resposta pela criação da escola atende à demanda de vigilância, instauração do que seria um cordão sanitário ao redor das crianças/infância, além de tirar estas últimas das ruas (tomado como espaço

pernicioso) e depositadas numa instituição que aplicará duras regras disciplinares aos jovens aprendizes. Segundo Donzelot, a preocupação da época:

(...) [é tirar] o excesso de liberdade, o abandono nas ruas, e as técnicas instauradas consistem em limitar essa liberdade, em dirigir a criança para espaços de maior vigilância, a escola ou a habitação familiar. (1986, p. 48).

Com isso, nota-se que a criança/infância foi tomada também como alvo e efeito dos mecanismos disciplinares, que a colocam dentro de instituições de ensino desde tenra idade, e em que os processos pedagógicos, psicológicos e médicos têm lugar de destaque na construção dos alicerces que a sustentam.

Essa racionalidade de institucionalizar as formas de ensino-aprendizagem em ambientes escolares para as crianças/infância (que pouco se diferem das fábricas, prisões, conventos e manicômios), diz respeito ao uso do poder pelas instâncias criadoras das crianças/infância, e de uma vontade manifesta em se docilizar este corpo/objeto o quanto antes.

Todos esses problemas de conduta, de condução, de governo, no entanto, atingem seu ponto máximo, segundo Foucault (2008), quando ligados às questões pedagógicas e à questão: como conduzir as crianças/infância?

(...) como conduzi-las até o ponto em que sejam úteis à cidade, conduzi-las até o ponto em que poderão construir sua salvação, conduzi-las até o ponto em que saberão se conduzir por conta própria (...). (FOUCAULT, 2008, p. 310).

Assim, utilizando-se do uso corrente que encontramos - dos gregos aos dias de hoje - pela utilização pedagógica que se faz do corpo das crianças/infância (sempre com a ressalva das particularidades em questão, e do uso “pedagógico” que a criança/infância adquire nas diferentes épocas históricas), passaremos a entender como o conceito de disciplina e normalização são estratégias que visam barrar determinadas experimentações infantis, utilizando-se, para tanto, dos saberes produzidos pela medicina, pedagogia e psicologia.

Os efeitos desse saber acarretam processos de normalização social, principalmente o discurso pedagógico, que tomará o corpo infantil como objeto de “salvação” e “esperança” de muitas sociedades (inclusive a atual). Esta idéia se sustenta pela noção de que será por meio dos refinamentos e adequações às normas repassadas a elas, que repousarão as chamadas tradições sociais.

A proposta é especificar como pode se formar, no século XIX, um certo saber do homem, da individualidade, do indivíduo normal ou anormal, dentro ou fora da regra, a partir de práticas sociais do controle, da vigilância e do exame, que se relacionam com a formação e estabilização da sociedade capitalista. (PORTOCARRERO, 2004, p. 170).

Assim, ainda que seja um termo usual desde milênios, será a partir do desenvolvimento dos paradigmas modernos que ela irá adquirir grande importância para a realização de certas práticas voltadas às crianças/infância, exercendo sobre estas um saber e, nesse sentido, certo controle das possibilidades de aprendizagem e experimentação do mundo pelas crianças/infância. Podemos afirmar que o mapa-paisagem moderno institui uma pedagogização do mundo e dos processos de aprendizagem possíveis.

Essa “pedagogização”, que Julia Varela chama a atenção, remete-nos à concepção nascente de criança/infância que o período carrega consigo, e de que haveria nesta nova noção uma rigorosa separação entre um mundo dos adultos e outro das crianças/infância. Desse modo, cria-se uma necessidade em utilizar novas formas específicas voltadas para a educação.

Sem adentrar muito nos méritos que os colégios jesuítas trouxeram para uma “pedagogização dos conhecimentos”, Varela afirma que esses colégios católicos exigiam formação e preparação especial de seus educadores, além de que foram precisamente os jesuítas que tomaram para si as definições moralistas e humanistas sobre esta idéia de crianças/infância. Nesse sentido, os jesuítas:

(...) puseram em ação uma maquinaria escolar que não apenas contribui para dotar as crianças de um estatuto especial, mas que também converteu seu sistema de ensino, nos países católicos, num sistema modelo para as demais instituições escolares, incluindo, após lutas e sucessivos reajustes, as universidades. (VARELA, 1994, p. 88).

Essa maquinaria funcionaria, então, de modo a cumprir algumas exigências sociais, de ordem não estritamente pedagógica, mas de produtividade econômico-social e de modelos de conduta. Em se tratando de mecanismos educacionais voltados para a formação de uma crianças/infância tuteladas, esses colégios:

(...) não apenas reforçaram o estatuto conferido à “infância” com a opção de educá-la em espaços fechados, nos colégios, mas sentiram também a necessidade de controlar os saberes que iam transmitir e de organizar esses saberes de tal forma que se adequassem às supostas capacidades infantis. (VARELA, 1994, p. 88).

Tutelando-se as crianças/infância e as formas de aprendizagem por meio da pedagogização da vida e suas expressões, esses colégios formavam um verdadeiro batalhão de bons cristãos e de sujeitos aptos ao encontro com o conhecimento. No entanto, o conhecimento não seria algo repassado a todos de forma irrestrita: atrelou-se o acesso aos saberes de acordo com a aproximação de comportamentos esperados. O acesso aos conhecimentos era como uma recompensa às boas condutas.

As mudanças sociais em que a pedagogia está intimamente associada denotam-nos uma idéia no uso do poder, e em como essa utilização afeta e constrói corpos segundo um molde, um ideal de aluno (que posteriormente se transformará em cidadão produtivo):

Essas mudanças, ainda que se refiram especialmente à reorganização que afetou desde então o campo dos saberes, têm também a ver com as relações que se estabeleceram entre saberes e poderes específicos, assim como entre esses e os modos de subjetivação ou, se se preferir, os diferentes tipos de identidades sociais, que se instituíram. (VARELA, 1994, p. 87).

As teorias a respeito do conhecimento como uma representação da realidade, como uma verdade reveladora, estão intimamente ligadas à concepção de sujeito moderno (autônomo, unitário, cognoscente e objeto de seu próprio

conhecimento), que encontrou na teoria de Kant seu arcabouço teórico. Para Kant “*Aufklärung*” seria o “(...) momento em que a humanidade fará uso de sua própria razão, sem se submeter a nenhuma autoridade” (FOUCAULT, 2000, p. 340).

Sobre essa idéia moderna, é que se torna possível uma educação em massa, em grande escala, pois os alvos de que fala essa concepção de sujeito atrelada ao conhecimento é tanto objetificado (tornando-se objeto e invenção dessas práticas), como sujeitados (que dominam e reificam esses conhecimentos). Além disso:

(...) ao interpretar os seres como objetos, a natureza do ser que interpreta, representa, conhece e domina – o sujeito racional, autopresente e autônomo que ensina ou aprende – é tomada como um dado inquestionável a ponto de ser tratada como natural, tornada às vezes invisível. (DERRIDA, 1983, p. 9-14; *Apud*: DEACON & PARKER, 1994, p. 100-101).

Todavia, as tentativas de transmissão de conhecimentos feitas de uma autoridade (professor, especialista) a seus alunos/aprendizes no interior de uma instituição, representa, na realidade “(...) condições de possibilidade de sujeição, mascarada por alegações de favorecimento de progresso intelectual, da mobilidade sócio-econômica e do progresso social” (DEACON & PARKER, 1994, p. 102).

No entanto, Deacon & Parker esclarecem que *sujeição*, num sentido foucaultiano, não deve ser entendido como “repressão” ou “dominação”, segundo um vocabulário (e uma idéia) jurídico-legal. Foucault, ao utilizar essas expressões refere-se “(...) não à dominação do Rei em sua posição central...mas a dos seus súditos em suas relações mútuas [...]” (DEACON & PARKER, 1994, p. 103), ou seja, o poder não apenas reprime, ele também cria relações de sujeição que seriam “verticais”, segundo uma lógica de disseminação entre os próprios súditos e/ou cidadãos e que está colada (imaneente) às próprias relações sociais.

Julia Varela afirma que essa co-relação entre processos de aprendizado e disciplinarização dos corpos encontrados principalmente nas instituições de ensino, foi o mecanismo necessário que permitiu ao poder “(...) introduzir, através da vigilância hierárquica e da sanção normalizadora, nos sujeitos, em seus corpos, em suas mentes e gestos” (1994, p. 92), mecanismos de controle que objetivaram (de

forma quase invisível) suas relações de forças, permitindo extrair trabalho de forma a se maximizar os rendimentos dos corpos dos trabalhadores, além otimizar esses rendimentos e, ao mesmo tempo “(...) extrair deles saberes e lhes conferir uma determinada natureza” (VARELA, 1994, p. 92). Com isso, a autora continua:

A forma que adotou o exercício do poder fez, por exemplo, com que nas instituições escolares se deixasse progressivamente de utilizar os mecanismos repressivos. O poder deixou de ser exterior aos sujeitos para fazer-se interior ao próprio processo de aprendizagem. (1994, p. 92).

Ainda segundo a mesma autora, essa tentativa de “pedagogização dos conhecimentos” e a disciplinarização interna dos saberes “(...) tentam exorcizar perigos, evitar que os conflitos sociais ocorram, que ocupem o lugar que lhes corresponde nas instituições acadêmicas , no campo do saber” (1994, p. 92). Segundo ela, é uma tentativa de pôr limites:

(...) de deixar de fora o inominável, de dividir e colocar em competição certos saberes face a outros, certos sujeitos face a outros, tornando possível o mito da neutralidade da ciência e ao mesmo tempo naturalizar e legitimar as relações de força, as relações de dominação que exercem determinados grupos sociais sobre outros. (1994, p. 92-93).

Ainda que todos estejam sujeitos aos efeitos de poder, intrínsecos às relações, Foucault aponta para a criação de saberes e modos de subjetivação que resistem às formas de dominação. Segundo Varela, é preciso distinguir

(...) as tendências gerais das intenções e das materializações concretas, já que não apenas os sujeitos resistiram e resistem a essas formas de exercício de poder, mas que também, ao lado dos saberes “oficiais”, disciplinados, continuaram se produzindo saberes que põem em questão os efeitos de saberes ligados à organização institucional que os sustenta. (1994, p. 93).

Segundo esta lógica, as instituições disciplinares cerceiam os sujeitos, disciplinando-os e normalizando-os constantemente, impedindo que os mecanismos

em que o exercício de poder atua sejam facilmente identificáveis. Como explica Deleuze:

(...) o indivíduo não cessa de passar de um espaço fechado a outro, cada um com suas leis: primeiro a família, depois a escola ('você não está mais na sua família'), depois a caserna ('você não está mais na escola'), depois a fábrica, de vez em quando o hospital, eventualmente a prisão (...). (DELEUZE, 1992, p. 219).

Ainda de acordo com Deleuze (1992), Foucault, em sua análise da atuação do poder, deu visibilidade para o projeto desses meios de confinamento institucional, cuja função disciplinar fica evidente. De acordo com Deleuze, a função dessas instituições disciplinares e pedagógicas é:

(...) concentrar; distribuir no espaço; ordenar no tempo; compor no espaço-tempo uma força produtiva cujo efeito deve ser superior à soma das forças elementares. (DELEUZE, 1992, p. 219)

Segundo essa perspectiva de poder exercida através de uma atuação disciplinar aliado às práticas pedagógicas, admite-se que a disciplina, empregada à ela, será o fator essencial, primordial e principal da tentativa de barragem à livre experimentação atribuída às crianças/infância.

Retornando brevemente à afirmação de Ariès de que haveria no século XVIII a criação de um *sentimento de infância* forjado pelas forças em exercício do período (como esboçada em alguns de seus aspectos) encontraremos algumas práticas da modernidade que serão entendidas como um misto de cuidado, amor, mas principalmente *vigilância* dos adultos para com as crianças/infância. De acordo com Freitas e Kuhlmann:

Acompanhando o difícil amor pelas crianças, as gerações adultas passavam progressivamente a cuidar delas com atenção acrescida, a devotar mais tempo para educá-las, com procedimentos ancorados no binômio *desconfiança/vigilância*. (2002, p. 24).

A partir dessa *desconfiança/vigilância*, as regras que regeram as primeiras instituições de ensino do “mundo das letras”, (principalmente os colégios jesuíticos) tiveram por finalidade eliminar, progressivamente da modernidade “(...) quaisquer

traços da espontaneidade infantil” (FREITAS & KUHLMANN, 2002, p. 24). O pátio e as salas de aulas manifestaram o jogo normalizado, assujeitando, modelando, formando e docilizando corpos, conforme o pensamento foucaultiano tornou visível.

O manicômio (também objeto de estudo de Foucault, mas que não entraremos em sua análise) teve como objetivo segregar sujeitos anômalos e improdutivos, e a escola, destino das crianças/infâncias tidas como *normais*, cumpriu com a função similar dos manicômios e prisões de disciplinar corpos, formando trabalhadores e transformando-os em força de trabalho rentável ao Estado moderno.

3.3 – Psicologia que normaliza: maximização das igualdades e minimização das diferenças

Surgida no último quarto do século XIX, tendo por marco histórico de criação o ano de 1879 (SCHULTZ & SCHULTZ, 1992. p. 19), a Psicologia trouxe importantes contribuições para a consolidação do projeto de modernidade e, numa inspiração iluminista, promove o “(...) nascimento do homem [...] na qual o indivíduo estava associado à razão e ao rigor do pensamento” (CASTRO, 1996, p. 313), além de uma idéia associada à noção de progresso e evolução (idéias, como já assinalado anteriormente, de cunho Iluminista).

Essa nova ciência surgiu de um desdobramento de outros campos de saber, - as ciências físicas e biológicas - além da herança que os aspectos filosóficos de pensamento arrastaram consigo, tornando-se mais uma influência à nascente psicologia. Duane Schultz e Sydney Ellen Schultz afirmam que entre os séculos XVII e XIX (muito fértil para a consolidação da psicologia como uma nova ciência):

Enquanto os filósofos [...] preparavam o caminho para a abordagem experimental do funcionamento da mente, os fisiologistas atacavam independentemente os mesmos problemas a partir de outras direções, e davam largos passos rumo à compreensão dos mecanismos corporais que estão na base dos processos mentais. (SCHULTZ & SCHULTZ, 1992. p. 19).

Assim, a visão de homem que então estava em construção para a prática psicológica estaria associada fundamentalmente a dois aspectos distintos: tratando-se de um ser vivo a psicologia inicialmente concebe o homem como parte integrante de uma natureza, incorporando conhecimentos biológicos à sua constituição. Por outro lado haveria na tradição filosófica alguns pontos que colocariam o homem e suas construções (científicas e de existência) como únicos e singulares frente a esta idéia biologicista. Homem biológico versus homem filosófico (do pensamento): eis as duas grande influências que a psicologia vê diante de si.

A despeito de inúmeras tentativas de consolidação da psicologia enquanto um saber autônomo ⁴¹ (temos abertura de laboratórios experimentais, criação de revistas científicas para divulgação de conhecimento em psicologia, redefinições e rearranjos por parte dos primeiros estudiosos sobre o assunto), encontramos no ano de 1908 o psicólogo britânico William McDougall que afirma ser a psicologia, como encontramos em Schultz & Schultz, uma ciência do comportamento. Dessa forma o saber psicológico:

(...) conseguia a sua independência em relação à filosofia, desenvolvia laboratórios de pesquisa nos quais aplica[va] métodos científicos, formava sua própria associação científica e definia-se formalmente como ciência – a ciência do comportamento. (SCHULTZ & SCHULTZ, 1992, p. 19).

Resolvida esta primeira etapa de seu desenvolvimento, ou seja, incorporando tanto aspectos biológicos (o comportamento apresentaria relações com instintos primordiais) como filosóficos (o comportamento nos homens se fazem a partir de relações: pessoais, subjetivas e sociais), a psicologia impõe-se como a ciência que se ocuparia dos comportamentos do homem.

Nesse sentido, dentre as linhas em psicologia mais conhecidas, temos a Psicologia do Desenvolvimento (essencial para se compreender esta pesquisa) que se ocupa, segundo a autora Lúcia Rabelo de Castro “(...) em descrever e sistematizar as mudanças ao longo do tempo biográfico, o chamado ‘ciclo vital’”

⁴¹ C.f. SCHULTZ & SCHULTZ, 1992.

(CASTRO, 1996, p. 312). Desta co-relação surgida a partir da idéia de desenvolvimento como uma expressão cíclica, estaria ancorada as bases que afirmam que o homem, em seu desenvolvimento, seria um fruto das diversas etapas e fases desenvolvimentistas, iniciada com o nascimento e encerrando com a morte.

Dessa forma, o saber psicológico concentra suas pesquisas em descrever com minúcias o que seriam essas fases, e, principalmente, quais seriam as etapas consideradas “normais” e quais seriam os “desvios” desta norma de desenvolvimento. Nesse sentido, a ênfase desses estudos recairá sobre o chamado “ciclo vital” e em alguns de seus segmentos, principalmente a chamada *infância* e *adolescência*, que seriam as primeiras etapas do desenvolvimento e, portanto, as mais importantes, pois estaria aqui a formação do homem adulto. Desse modo, esta concepção de desenvolvimento teorizada pela psicologia tem como característica fundamental tomar o homem adulto como ponto de chegada e termo eminente da série de transformações que têm lugar na cognição da criança em desenvolvimento (KASTRUP, 2000).

Ainda sob influência da biologia, encontramos a afirmação de que essas “fases” da vida (criança/infância e adolescência) estariam “(...) mais perto da ‘natureza’ não corrompida pela civilização” (CASTRO, 1996, p. 313), conforme verificamos nas práticas da Psicologia do Desenvolvimento.

Conforme encontramos em Castro, esta aproximação com o que seria um “estado mais natural”, leva os cientistas do desenvolvimento, numa inspiração darwinista, a buscarem em suas observações e estudos realizados com crianças/infância, o que seriam as *origens* das características adultas. Buscando o *adulto* nas primeiras manifestações das crianças/infância, a Psicologia do Desenvolvimento faz uma tentativa a fórceps de compreender a natureza do homem, equiparando as crianças/infância aos povos considerados primitivos e selvagens. Dessa forma, ainda de acordo com a autora:

(...) o estudo da criança e do selvagem, ambos tidos o como *imaturos* e *não-desenvolvidos*, fornecia uma linha de base imaginária para se poder detectar as características posteriores do estágio adulto. (CASTRO, 1996, p. 313 – *grifos da autora*).

Sobre esses estudos, Castro ressalva que a criança, entendida como uma ponte entre um mundo “natural” (natureza) e desenvolvido (adultos), era considerada apenas como um organismo biológico, sendo completamente abstraída do seu contexto material e social.

Assim, dentre os estudiosos sobre o desenvolvimento humano, em especial dos aspectos cognitivos presentes nas crianças/infância, tomadas por sua apresentação em fases pré-definidas, temos Jean Piaget como um dos nomes mais expressivos dentre esses estudiosos, que notamos exercer sua influência ainda nos dias de hoje.

Piaget, nascido em Neuchâtel, Suíça, em 9 de agosto de 1896, desde muito cedo se interessou pelas ciências ⁴². Autor de inúmeros artigos científicos licenciou-se e doutorou-se pela Universidade de Neuchâtel, realizando estudos iniciais com moluscos. No entanto, sua maior contribuição, influenciando até os dias de hoje, foi no campo da psicologia do desenvolvimento.

Em seus estudos em biologia (notamos que o autor alinha-se com os processos biológicos como mencionado), Piaget suspeita “(...) de que os processos de conhecimento poderiam depender dos mecanismos de equilíbrio orgânico” (OS PENSADORES, 1983, p. IX). Além disso, há outra suspeita quanto à aquisição dos conhecimentos. Segundo ele “(...) tanto as ações externas quanto os processos de pensamento admitem uma organização lógica” (OS PENSADORES, 1983, p. IX).

Baseando seus estudos com humanos entre uma aproximação biológica e um encadeamento lógico, Piaget então escreve uma das suas obras mais lidas pela comunidade científica das últimas décadas: *Seis Estudos de Psicologia*. Esse estudo, que vê na Psicologia uma aproximação entre as aquisições de conhecimento com aspectos da vida orgânica, chamou a atenção dos especialistas em educação de todo o mundo pela ênfase dada ao estudo do processo de construção do conhecimento e por sua descrição pormenorizada da evolução intelectual da criança/infância até a fase adulta.

⁴² Escreveu, aos 10 anos de idade, seu primeiro trabalho científico a respeito de um pardal albino que observou num parque público. C.f. Coleção “Os Pensadores”, 1983: Editora Abril Cultural.

Além disso, no livro citado, Piaget escreve já no primeiro capítulo, que o desenvolvimento psíquico “(...) começa quando nascemos e termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio” (PIAGET, 1993, p. 11).

Mais uma vez notamos a aproximação entre o desenvolvimento psíquico e aspectos orgânicos. Assim, da mesma forma que o desenvolvimento psíquico, para ele acontece por uma evolução, o corpo orgânico também desenvolve-se por etapas a serem cumpridas, cronologicamente, que vai do nascimento à maturidade dos órgãos. Essa idéia de desenvolvimento por fases, com início, meio e fim, encontrará nas crianças/infância grande repercussão, pois, como notaremos, será nesta fase inicial de vida que encontraremos a noção tão cara de *desenvolvimento normal*. Assim, atrelando-se ambos desenvolvimentos (psíquico e orgânico) como uma idéia de evolução, Piaget conclui:

O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. (1993, p. 11).

Com isso, notamos que há uma diferenciação entre adultos e crianças/infância, já que àqueles encontram-se no topo dos processos de maturação (mental, orgânica, psíquica), enquanto os últimos estão em vias de aquisição das capacidades cognitivo-comportamentais, de forma lenta e processual e correndo-se o risco de “desviar-se” do curso normal das fases de desenvolvimento. Dessa forma, nas palavras do próprio autor “(...) do ponto de vista da inteligência, é fácil se opor a instabilidade e incoerência relativas às idéias infantis à sistematização de raciocínio do adulto” (PIAGET, 1993, p. 11).

E essa aquisição cognitiva de conhecimento realizado pela criança/infância faz-se por uma interação desta com o mundo que a rodeia, ou seja, nesta idéia de aquisição de conhecimentos através de uma interação, podemos concluir que os processos do “pensar” brotam de uma ação sobre um meio, segundo Piaget. Assim é que a inteligência não é nem um fator exclusivamente hereditário, tampouco influenciada apenas pelo meio. Quer dizer, Piaget não é nem inatista, nem empirista exclusivamente: acredita na noção de interação desses dois fatores e que somente

assim ocorrerá *normalmente* o desenvolvimento. Assim, dessa interação entre a criança/infância e um meio (seja ele social ou físico) Piaget identifica uma necessidade que moveria, então, a crianças/infância a interagir com o meio em questão.

Essa interação não é somente movida por um desejo ou uma vontade individual: para ele há que haver certo desequilíbrio nas forças interativas em que o corpo das crianças/infância encontram-se sob influência. Isso fica claro quando o autor afirma: “Pode-se dizer de maneira geral [...] que toda ação – isto é, todo movimento, pensamento ou sentimento – corresponde a uma necessidade” (PIAGET, 1993, p. 14). Quer dizer, manusear um alimento levando-a à boca, seria a expressão das forças que agem de modo a retornarem ao equilíbrio inicial: da fome (desequilíbrio) há a interação entre a criança/infância com o alimento.

Piaget, ancorado nestas bases e pautados pelos conceitos de equilíbrio – necessidade – interação com o meio – aquisição de conhecimentos, irá afirmar, então, que se a criança/infância realiza uma ação por uma necessidade, esta será sempre a manifestação de um desequilíbrio, e uma tentativa de retorno ao estado de equilíbrio inicial

Esta manifestação de um processo de desequilíbrio será encarada por Piaget como uma mudança interna ou externa ao organismo (a causa do desequilíbrio), que impulsionará, assim, à busca de algo que restabeleça o equilíbrio de outrora, desencadeando uma necessidade de manipulação ou, nas palavras do autor, necessidade de interação criança/infância com o meio que a cerca. Segundo Piaget:

Comer ou dormir, brincar ou conseguir suas finalidades, responder a perguntas ou resolver problemas, ser bem sucedido na imitação, estabelecer um laço afetivo, sustentar seu ponto de vista, são [...] satisfações [...] que [...] darão fim à conduta específica suscitada pela necessidade. (1993, p. 14).

No entanto, a cada etapa de desenvolvimento que um organismo esteja, suscitará alguns tipos de interesses, mesmo quando confrontados com uma necessidade e o mesmo tipo de objeto de satisfação, ou seja, as necessidades e os

interesses não são universais, irão depender de cada estágio de desenvolvimento atingido por este ou aquele organismo. No entanto, há dois aspectos comuns de necessidades e interesses a todas as idades e que será um fator extremamente relevante na produção de conhecimento pelo autor. Segundo ele:

Pode-se dizer que toda necessidade tende: 1º, a incorporar as coisas e pessoas à atividade própria do sujeito, isto é “assimilar” o mundo exterior às estruturas já construídas, e 2º, a reajustar essas últimas em função das transformações ocorridas, ou seja, “acomodá-las” aos objetos externos. (PIAGET, 1993, p. 15).

Pelos processos de *assimilação* e *acomodação*, operando em conjunto com os níveis de aquisições de conhecimentos adquiridos no decorrer dos dias, meses e anos, é que há passagens de níveis menos elevados de conhecimentos e capacidades cognitivas aos mais elevados e complexos. Para Piaget, assimilando os objetos por meio da interação, obtêm-se certa acomodação entre uma ação e um pensamento, isto é, a cada nova ação há um reajuste do pensamento/conhecimento por ocasião de cada variação exterior ao corpo: da ação, erige-se um conhecimento sobre suas causas na relação equilíbrio-desequilíbrio.

Nesse sentido, ainda conforme Piaget pode-se chamar de “adaptação” esse pêndulo constante que oscila entre *assimilação* e *acomodação*. Desse modo: “O desenvolvimento mental aparecerá, então, em sua organização progressiva como uma adaptação sempre mais precisa à realidade. (PIAGET, 1993, p. 16).

Após o esclarecimento desses preceitos forjados no interior de sua hipótese, Piaget caracteriza o que seriam as etapas destas adaptações e que seriam comuns aos progressos adquiridos por todos os seres humanos em fases de desenvolvimento.

Dito isso, encontramos nos estudos piagetianos referentes à aquisição da inteligência, uma distinção de quatro fases que, reunidas e vividas pelas crianças/infância, conduziram à fase adulta considerada *normal*. Segundo o autor, há o chamado período “sensório-motor”, compreendendo crianças/infância de 0 a 2 anos; após, encontramos o segundo período, conhecido por “pré-operatório”, que vai dos 2 aos 7 anos de idade aproximadamente; no terceiro período, Piaget observou e

nomeou a fase de “operações concretas”, compreendendo idades que vão dos 7 aos 11 ou 12 anos de idade aproximadamente; por último, encontramos o quarto período, a conhecida fase das “operações formais”, abarcando as idade que vão dos 11 ou 12 anos em diante ⁴³.

Segundo o autor, a descrição dessas fases é uma referência à idéia de que: “(...) a criança começava sendo ‘pré-lógica’, não no sentido de uma diferenciação fundamental entre a criança e o adulto, e, sim, no da necessidade de uma construção progressiva das estruturas lógicas” (PIAGET, 1993, p. 74).

A passagem de um conhecimento inicial denominado “pré-lógico” para o “lógico formal” é o caráter que nos permite afirmar que as crianças/infância estão em vias de se tornar adultos, mas que necessitarão passar pelas fases nomeadas acima para chegarem a esta etapa considerada final por Piaget. Assim, haveria nos processos de interação, aquisição de conhecimentos e passagens para outras, mais complexas que as anteriores, um caráter de educação contínua que fica implícito a este estudo.

Há na psicologia do desenvolvimento uma hegemonia preponderante da razão como forma de obtenção de conhecimento e de mecanização do mundo e do homem. Essa idéia de que o mundo é mecanizado e de que a razão governa o corpo, criou uma racionalidade burguesa ancorada nos ideais positivistas de obtenção e criação de conhecimento, em que tanto o mundo, as ciências e o próprio homem são constituídos por fases evolutivas e progressivas.

De inspiração pós-darwinista, este período foi o de mais profícuo na produção de saberes que circulam (ainda hoje) sobre o desenvolvimento das crianças/infância. Alguns desse saberes considerava o período inicial de vida repleto de fases que vão desde a aprendizagem até sua mensuração e adequação aos padrões tidos como “normais” de desenvolvimento biológico e mental, culminando com a consolidação da fase adulta e sua total autonomia social, como acompanhamos.

⁴³ Encontramos a descrição pormenorizada de cada fase no estudo realizado por Jean Piaget intitulado: *O Nascimento da Inteligência na Criança* – Trad. Álvaro Cabral – Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

Por essa vontade de saber que emana das novas ciências positivistas, a vida se tornaria mecanizada, reproduzível e constante. Daí a enorme necessidade que se criou de instituições de ensino especializadas: aprender as regras sociais passaria, necessariamente, pelas mãos de especialistas (como psicólogos e pedagogos ⁴⁴). Essa especialização das formas de ensino e aprendizagem tornaram-se efetivas na medida em que o mundo agora era um mundo “letrado” ⁴⁵, de conhecimentos fixos e operacionalizados pelos saberes científicos.

Mais que isso, esses saberes (sobre as crianças/infância) a constroem na medida em que são discursos que produzem uma “política das verdades”, amparada na autoridade de saber de seus porta-vozes e articulada com noção de incontestabilidade imanente aos discursos científicos modernos, dada a legitimação na academia e seus postulados com pretensões universais. Em outras palavras: esses discursos sobre as crianças/infância ganham status de efeitos de verdade.

Nesse âmbito, uma criança/infância que requer discursos científicos para se afirmar não é uma criança/infância qualquer: este discurso “revelador” das ciências é fruto de um projeto maior (o projeto da Modernidade) aos quais os saberes científicos estão submetidos e imbricados com uma forma específica de concepção do mundo, numa relação direta com a “verdade revelada”. Nas palavras de Ewald:

A idéia de uma história das verdades não seria significar que estejamos condenados ao erro. Pelo contrário, vivemos de maneira no elemento da verdade. E a verdade não é sem efeito. Ela é produtora de regimes de identidade que são ao mesmo tempo princípios de exclusão. No próprio movimento em que a verdade unifica, ela separa. (EWALD, 1984, p. 92).

Devemos esclarecer que, segundo um legado proveniente dos estudos darwinistas às ciências humanas forjadas na modernidade, nota-se uma passagem dos estudos que teria o homem como eixo central, para conceitos básicos de “natureza”, “organismo” e “evolução”, que passam a ser aplicados a todo estudo da

⁴⁴ Estes também, produtos da modernidade.

⁴⁵ Sobre isso, *C.f.*: Neil Postman (*op. cit.*).

realidade humana a partir de então. Dessa forma, existe uma idéia recorrente de que o homem seria regido pelas mesmas leis que a natureza.

Segundo esta concepção “naturalista”, para se compreender o homem, haveria que se estudar os processos da Natureza, comparando-os. Assim, surgiria uma noção que conferiria às ciências humanas uma almejada concepção sistêmica de homem. Segundo Foucault:

Nessas condições, era necessário que o conhecimento do homem surgisse, com seu escopo científico, como contemporâneo e do mesmo veio que a biologia, a economia e a filologia, de tal sorte que nele se viu, muito naturalmente, um dos mais decisivos progressos realizados, na história da cultura européia, pela racionalidade empírica. (FOUCAULT, 1999, p. 477).

Nesta idéia de Foucault, percebe-se que as ciências humanas pretendiam proceder para a compreensão do homem com os mesmos métodos de investigação das ciências naturais e buscar por uma *verdade reveladora*, anunciando o que é *ser homem*. Esta revelação seria a peça-chave para a construção desse novo homem, e assim ele seria desvelado, unificado, forjado a partir de uma leitura totalizante de seus comportamentos, as quais seriam generalizáveis e previsíveis.

CAPÍTULO 4 - Algumas práticas atuais com as crianças/infância

Das práticas modernas que se utilizam de certos mecanismos disciplinares voltadas ao universo das crianças/infância, emerge um senso do permitido/proibido, norma/exceção, normal/patológico que, quando verificados ou confrontados com algumas práticas contemporâneas, evidenciam certos afetos que insistem, como acompanhamos nos mais variados extratos históricos que percorremos.

Abandono de recém-nascidos em lixões, Rodas e Casas de Caridade; sensação de que no futuro as crianças/infância serão aquelas mantenedoras das atuais práticas sociais, alianças (sejam elas espirituais, sociais ou parentais); práticas de normalização de condutas através da criação de saberes; infanticídios; uso de métodos pedagógicos como forma de retirar a criança/infância do convívio social em que os pais estão imersos são alguns dos dados contemporâneos encontrados, que insistem e incidem sobre as crianças/infância. São observações históricas que ainda hoje encontram-se tocando as questões relacionadas às crianças/infância.

Essas práticas do contemporâneo serão pensadas a partir da idéia de que a disciplina, rotulando, limitando e indicando as regras criadas do permitido, como vimos, pelas práticas médicas higienistas, pela pedagogia e pela psicologia, irão prescrever às crianças/infância modelos de subjetivação e comportamentos que operam, em sua maioria, pelo dualismo normal/patológico, e transformando-as em corpos a serem geridos pelos adultos em instâncias das mais distintas (Estado, instituições escolares, relações pais-filhos, práticas cotidianas).

Desse modo, na maior parte dos meios de comunicação existentes (mídia impressa, telejornais, revistas – científicas ou não – filmes, desenhos entre outros) notamos vários discursos que encontram nas crianças/infância uma fonte de inspiração. No entanto, notamos uma forte idéia que está arraigada, de que deve-se controlar as crianças/infância, governá-las. Nesse sentido, as reportagens e “estudos” contemporâneos quase sempre tratam de “conselhos” aos pais de como proceder com seu filho-problema; ou de como avaliar um possível desvio de comportamento apresentados por elas; o que ensinar; como tornar-se pai e mãe.

Com tantos manuais de conduta, regras de beleza e estética, conselhos de especialistas sobre como a criança deve manusear, cada fase de desenvolvimento⁴⁶, brinquedos lúdico-pedagógicos, os pais e mesmo algumas crianças/infância são levadas a produzir um tipo de experiência com a vida, único até então: brincar tornou-se sinônimo de exercícios para tonificar músculos, um simples corte de cabelo é motivo de preocupações com a estética corporal, hotéis transformaram-se para além de simples quartos de viagens em *spas*⁴⁷ de relaxamento e cuidados com a saúde.

Dessa forma, notamos que as meninas são levadas a buscar o mesmo padrão estético imposto por uma “sociedade do espetáculo”⁴⁸ às modelos de passarela, buscando a magreza na academia de ginástica montada no quintal de sua casa. Aos poucos o balanço, a casinha de boneca, as brincadeiras de pular corda, vão saindo do cenário doméstico, cedendo espaço para esteiras, bicicletas ergométricas e outros equipamentos cuja utilização visa regular e produzir, desde cedo, corpos moldados por músculos e definidos pela magreza, além dos aspectos pedagógicos, morais, médicos e psicológicos envolvidos durante essas práticas.

Como exemplo desses discursos, encontramos no jornal de circulação nacional *O Estado de São Paulo* uma matéria intitulada: ‘*Quintais’ modernos para atletas miúdos*. Na matéria, publicada em 23 de Agosto de 2009, a jornalista Ana Carolina Sacoman discute que hoje em dia não se *brinca* mais como nos tempos de sua avó: para realização de atividades físicas a alternativa é montar, nos fundos da própria residência, uma academia de ginástica, ou, quando não há essa possibilidade, matricular o filho nas várias academias espalhadas pelas cidades, principalmente nos grandes centros e que oferecem esse tipo de serviço às crianças/infância.

⁴⁶ Notamos nas entrevistas o quanto as teorias do desenvolvimento como as de Piaget adquirem força nos discursos dos especialistas em crianças/infância.

⁴⁷ *SPA's*: "(...) ‘Sanitas Per Aquas’, é uma expressão do tempo de Roma antiga e significa: saúde pelas águas. Originalmente era o nome dado aos locais onde as pessoas, com ou sem problemas de saúde, se banhavam e bebiam águas consideradas medicinais.” (Disponível em:

<http://www.etur.com.br/conteudocompleto.asp?idconteudo=1379>, acessado dia 15/06/2010, 15h. Atualmente trata-se de hotéis luxuosos e em geral de grande porte desenvolvidos para fins estéticos e de relaxamento: comidas naturais e de baixa calorias, massagens, banhos de imersão são alguns dos serviços oferecidos à clientes preocupados com a saúde e melhoria na qualidade de vida.

⁴⁸ Numa referência direta ao livro de Guy Debord (*op. cit.*).

De acordo com a matéria, os equipamentos desta academia são desenvolvidos especialmente para as crianças/infância, e os treinos são supervisionados de perto por monitores treinados e atentos. Com esse aparato:

Os pequenos atletas correm para lá e para cá suados, felizes e *rodeados por supervisores*. A possibilidade de uma queda ou uma virada de pé é praticamente nula. Cantos acolchoados, chão de espuma e brinquedos adequados para cada faixa etária fazem os quintais de ontem, com subida de árvore, corre-corre e guerra de lama, parecerem mesmo coisa do século passado. (SACOMAN, 2009, p. C8 – *grifo nosso*).

Esse tipo de recurso que estimula a prática de exercícios físicos é, ainda segundo a matéria, uma invenção metodológica americana, cuja fonte de inspiração dos movimentos, gestos e aplicação dos exercícios foram baseadas na ginástica olímpica. Com isso “(...) os pequenos desenvolvem coisas sérias, como equilíbrio e coordenação motora, enquanto brincam” (SACOMAN, 2009, p. C8).

Notamos que o discurso que atestam as vantagens do treinamento nas academias são apropriações dos discursos médicos-psicológicos como “equilíbrio e coordenação motora”, o que instrumentalizaria as crianças/infâncias desde cedo, segundo essa perspectiva, a adquirirem capacidades mais elaboradas e complexas, culminando com a aquisição das capacidades encontradas nos adultos, ponto final dos aspectos desenvolvimentistas. Sob essa idéia de quanto mais cedo, melhor, Sacoman afirma que, havendo interesse dos pais, as escolas oferecem esse tipo de serviço (como a *My Gym*, uma das escolas entrevistadas), para crianças/infância: “(...) a partir das 6 semanas de vida, até os 13 anos” (SACOMAN, 2009, p. C8), ou seja, desde muito cedo esse tipo de institucionalização já está previsto e, segundo alguns depoimentos, estimulados.

Agora ancorados em um discurso pedagógico, como vimos, a matéria ainda afirma que uma das regras fundamentais encontradas na *My Gym* é o incentivo à independência dos alunos, e a não competição entre eles. Segundo a mesma jornalista: “(...) a ordem ali é dar corda para a socialização” (SACOMAN, 2009, p. C8). Se há interesse numa socialização, e não numa competição entre os praticantes, isso se explica por residir na socialização uma forma específica de

treino, de adestramento do corpo. Essas características são alguns dos aspectos relacionados à disciplina, como encontramos em Foucault:

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos "dóceis". A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma "aptidão", uma "capacidade" que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. (FOUCAULT, 1987, p. 118)

No adestramento contínuo por que passam as crianças/infância nessas academias que treinam o corpo, é para extrair-se dele máximo rendimento, perfeição dos movimentos e adequação às normas que tal prática exige e o objetivo último dessa instituição moderna, não é a competição entre os alunos, como a própria reportagem esclarece.

Em outra academia entrevistada, *Bem Me Quer Sports*, nota-se que esta funcionaria como uma "(...) extensão da escola. (SACOMAN, 2009, p. C8), ou seja, há na instituição escolar moderna algo que atende à demanda da difusão das normas, e que as academias viriam a fortalecer com seu treino diário. Encontramos no espaço escolar técnicas que ensinam as normas sociais, mas o treinamento do corpo recebe seu complemento nas academias, conforme destaca a matéria.

Além disso, se alguma criança se cansar das atividades físicas, pode ir ao *playground* "(...) exercitar a 'arte' de ser só criança" (SACOMAN, 2009, p. C8). Isso evidencia que as técnicas empregadas nas academias são levadas como algo sério e como uma obrigação. No entanto, há a possibilidade de que, se cansada, a criança/infância adapte seu corpo às exigências da instituição, retirando-se para o *playground*.

De acordo com depoimentos de pais, educadores e especialistas, a iniciativa é um sucesso e já conta com cerca de 1500 crianças/infância matriculadas e ativas nas academias infantis. Segundo uma avaliação minuciosa de Rosana, mãe: "Essa é a aula em que eles podem fazer tudo que não é permitido em casa: correr, pular, saltar. Por isso o sucesso" (ROSANA; *Apud*: SACOMAN, 2009, p. C8).

Esse depoimento corrobora nossa leitura das práticas médicas, pedagógicas e psicológicas dos capítulos anteriores quando afirmamos que o lar, a casa, seria uma estufa quente, cuja função é separar a família das influências perniciosas do exterior, da rua, do social. Nesse sentido, não cabe mais brincadeiras e experimentações das crianças/infância: é no lar que a família acontece, com suas disposições hierárquicas bem definidas e sua aparente seriedade e moralidade do casal.

Notamos, assim, uma vontade em controlar-se a vida através de um discurso que tenta experienciar as crianças/infância de modo a normalizá-la, inserindo-as dentro de um sistema cujo motor são as técnicas disciplinares, em que o que comanda não são os desejos das crianças/infâncias. Nesse sentido, o que destacamos é o exercício da ocupação de espaços de controle ampliados, que transcendem os muros e grades das casas modernas. Assim, tornado a família um local quase sagrado, o oferecimento desse serviço por essas academias de ginástica cumprem com a função de aplicação de técnicas disciplinares sob o manto de brincadeiras. Brincar, nesse sentido, não seria algo a ser realizado no interior dos lares: deve-se esperar a hora da ginástica.

Além disso, existem concursos de “misses-mirins”, veiculados diariamente pelos canais de televisão, que os exibem seguindo a proposta estética conhecida como “reality shows”, onde podemos supostamente acompanhar o dia-a-dia dessas meninas em suas casas, preocupadas com suas dietas, medidas corporais, cabelos, unhas, roupas e com seus talentos que lhes rende dinheiro.

Os cuidados com a beleza ultrapassam o desejo das crianças/infância que querem ser misses: essas meninas vão ao salão junto com a mãe, cultivando a mesma prática e cuidado com a estética corporal que as encontradas no mundo adulto.

Dessa forma em outra matéria, desta vez veiculada pela revista *Veja*, em 1º de julho de 2009, sob autoria de Bel Moherdauí intitulada: *Unha, Cabelo e Muito Mais*, encontramos essa preocupação com a estética desde muito cedo, principalmente entre as meninas. Lemos, logo de início:

Na casa das irmãs Maria Victória e Maria Isadora da Silva, de 12 e 9 anos, bonecas concorrem por espaço no armário com bolsas [...] sapatos (sem e com salto), maquiagem e cremes, muitos cremes. (MOHERDAUI, 2009, p. 131).

Além do concorrido guarda-roupas ocupado por brinquedos e materiais voltados para estética, o próprio horário diário inclui certos sacrifícios e adequações: as meninas acordam: “(...) às 6 horas todo dia para fazer escova no cabelo” (MOHERDAUI, 2009, p. 131). Há nessas práticas uma precoce rotina típica do mundo adulto com seus compromissos financeiros, estéticos e agendas lotadas. Notamos uma preocupação desde muito cedo com maquiagens, perfumes e sapatos, características presentes em muitas mulheres modernas e residentes dos grandes centros urbanos, em sua maioria. No entanto, ao mesmo, segundo um discurso proferido pela própria mãe, a professora de balé Kyone Ojura:

Prefiro que sejam assim a que cresçam desleixadas. A mulher tem de ser feminina, tem por obrigação ser vaidosa, e esses hábitos, como fazer a mão, pé, depilação, devem ser cultivados desde criança. É igual a escovar os dentes. (OJURA; *Apud*: MOHERDAUI, 2009, p. 131).

Além de imputar às crianças/infância condutas de adultos, notamos uma enorme preocupação e afirmar o que seria uma identidade: de mulher, de vaidade, de beleza, de saúde. Aqui também podemos observar a predominância de discursos de especialistas, principalmente dos médicos (“é igual escovar os dentes”), que fixam regras de condutas tomadas como regimes de verdade, operando pela fixação de identidades, forjando práticas “corretas”. Ainda sob o manto dos discursos médicos e ideais de estética, a dermatologista carioca Karla Assed, afirma na mesma entrevista de Moherdaui:

Há dez anos, as pacientes mais novas tinham 14 anos. Hoje, têm 9 e já notam em si coisas como cravos e pele oleosa. Também usam filtro solar para não envelhecer cedo nem manchar a pele. (ASSED; *Apud*: 2009, p. 131)

Encontramos na mesma reportagem, a idéia de que crianças/infância cada vez em idade mais baixa procurando tratamentos médicos e estéticos não são sinônimos de desajuste, pois, segundo ela:

Todas as meninas entrevistadas para esta reportagem brincam como crianças de sua idade, são boas alunas e vivem num ambiente familiar harmonioso. (MOHERDAUI, 2009, p. 132).

O que destacamos desse discurso é que Moherdauí não vê condutas desajustadas: essas crianças/infância preocupadas cada vez mais com aspectos da beleza física, estão enquadradas dentro da nova norma, cuja mola é um consumo cada vez mais alto de mercadorias e produtos, com cada vez menos idade, sem deixar, com isso, de fazer parte das *curvas de normalidade* ditadas pelos especialistas às fases da vida. Se as crianças/infância entrevistadas estão preocupadas com brincos, jóias, ornamentos, produtos de beleza e cuidados com a saúde, elas também brincam, correm e freqüentam regularmente as aulas, *como todas as crianças/infância de sua idade*.

O pai de Maria Gabriela Moura, uma das meninas entrevistadas, o endocrinologista Mauro Tadeu Mota que ainda é dono de um *Spa*, comenta que a filha desde os nove anos freqüenta, a sério, seu estabelecimento:

Ela se hospedou com a mãe porque tinha muita dificuldade em comer legumes. Estava meio quilo acima do peso e perdeu seguindo apenas uma alimentação saudável, liberada nas quantidades. Aprendeu que precisa comer alimentos saudáveis durante toda a semana, começou a se empolgar com a atividade física e, na parte estética, passou a se importar com a pele. Limpa toda noite antes de dormir. (MOTA; *Apud*: MOHERDAUI, 2009, p. 131).

Ainda de acordo com os padrões que a nova norma moderna dita, nota-se uma valorização da alimentação, cuidados com a saúde e com a pele. Além disso, Mauro Tadeu Mota afirma que a filha, “meio quilo acima do peso” apenas com uma dieta balanceada, enquadrou-se no peso “ideal” para sua idade.

Noutro sentido, mas ainda atravessados pela idéia de novas crianças/infância compostas por “adultos em miniatura”⁴⁹, observamos que elas estão sendo alfabetizadas aos 3 anos e todos seus brinquedos são de caráter pedagógico. Segundo entrevista encontrada no jornal *O Estado de São Paulo*, em 27 de dezembro de 2009, intitulada *Escolas particulares começam a alfabetizar alunos à partir dos 3 anos*, encontramos:

Impulsionados pelo ensino fundamental de nove anos e tendo como bandeira o lema de que quanto mais cedo começar melhor será o desempenho no futuro, as escolas e pais têm antecipado o início da alfabetização formal de crianças dos 6 e 7 anos para 3 e 4. (IWASSO, 2009, p. A14).

De acordo com Iwasso, pela metodologia de ensino tradicional “(...) definido ao longo do último século” (IWASSO, 2009, p. A14), as crianças/infância tinham o início da alfabetização por volta dos 6 e 7 anos, pois segundo essa visão de crianças/infância, a idade anterior a essa seria o tempo “(...) de brincar, explorar os sentidos, desenvolver a coordenação motora e interagir com outras crianças” (IWASSO, 2009, p. A14).

Sob a argumentação de que nas últimas décadas os computadores e videogames têm iniciado as crianças/infância cada vez mais precoces no mundo letrado, a diretora da escola de educação infantil *Bola de Neve*, em São Paulo, Theodora Maria de Almeida, esclarece o novo método:

Vamos alfabetizando lentamente, ao longo de todo o ensino infantil [...] Aos 2 anos, a criança aprende a identificar o nome. Aos 3, o nome dos amigos e palavras do cotidiano e, aos 4, ela lê livros. Com 5 já está mais resolvida com isso, respondendo bem à alfabetização. (ALMEIDA; *Apud*: IWASSO, 2009, p. A14).

Esses discursos de que as novas mídias estariam influenciando as precoces incursões das crianças/infância no universo das letras está em plena discussão na

⁴⁹ Utilizando uma expressão de Philippe Ariès - quando este se refere à representação das crianças na transição da sociedade medieval para a moderna - podemos observar que, recentemente há um retorno a essa concepção de adultização das crianças.

Europa, dividindo opiniões e especialistas. Segundo os argumentos da corrente que defende uma diminuição da idade para as crianças/infância serem alfabetizadas, encontramos:

Jogos educativos, desenhos animados, games, programação de TV, DVD's e internet tornariam crianças mais jovens aptas a aprender a ler e escrever [...] E essa demanda viria de suas próprias "necessidades". Um exemplo: nos países nórdicos, como Suécia, Dinamarca e Noruega, desenhos animados são legendados – e não dublados como no Brasil. Para decodificá-los, nasce de forma precoce o esforço e o desejo do aprendizado. O resultado prático são crianças de 3 ou 4 anos prontas para serem instruídas. (NETTO, 2009, A14).

Consultado pela reportagem de *O Estado de São Paulo* no intuito de emitir sua opinião de especialista sobre o assunto, Francisco Assumpção, professor do Instituto de Psiquiatria da USP e especialista em distúrbio do desenvolvimento, afirma preocupado:

A criança para se alfabetizar precisa ter algumas funções adquiridas antes, até para ela conseguir prestar atenção. *É preciso respeitar a infância*. Eles [os pais] precisam entender isso, porque muito dessa pressão em cima da criança, do desempenho dela, da competição, vem dos pais [...] A criança precisa ter experiências para se desenvolver como um todo, para estar motivada. Criança motivada e com a auto-estima alta aprende rapidinho. (ASSUMPCÃO; *Apud*: IWASSO, 2009, p. A14- *grifo nosso*).

De acordo com o especialista em distúrbios do desenvolvimento, antes da alfabetização, a criança/infância deve ter adquirido, tal como visto no discurso de Piaget, algumas capacidades que a possibilitem concluir uma alfabetização propriamente. Noutro sentido, entretanto, muitas das crianças/infâncias modernas lêem jornal aos 5 anos de idade.

Com a demanda por adultos altamente especializados, rentáveis e "dóceis" ao trabalho, observa-se que a agenda do filho está cheia, seja do pobre ou rico. Um tem que participar de vários projetos sociais, pois foi categorizado como vulnerável por especialistas sociais e infantis; e o outro tem que ser um futuro executivo de multinacional, bem relacionado, bonito, heterossexual e estabilizado financeiramente. No entanto, ambos passam 8 horas ou mais na escola, além das

aulas de inglês, computação, natação, academia, salões de beleza, internet, entre outras atividades.

Segundo reportagem extraída de *O Estado de São Paulo*, em 20 de setembro de 2009, Simone Iwasso escreve sobre a agenda lotada das crianças/infância da classe média. Segundo ela, as crianças/infância, cercadas de estímulos e aparatos tecnológicos, que permitem o acesso a uma infinidade de informações e brincadeiras virtuais:

(...) vive[m] um novo tipo de infância. Nesse cenário, mais comum entre a classe média e alta, a obrigação é ter o melhor e ser o melhor – ótimos alunos, bons esportistas e com talentos artísticos em desenvolvimento. (2009, p. A24).

Ainda de acordo com a repórter, encontramos hoje uma criança/infância que se assemelha em muitos aspectos ao mundo dos adultos: pressões para cumprir metas (nas escolas, nas aulas de natação, judô, balé, academias mirins, entre outros), obrigações e compromissos com horários marcados, rotina regulada pela agitação encontrada nos grandes centros. Nas palavras de Iwasso, essa nova configuração social está: “(...) levando a criança a se parecer com [o] adulto – ainda que seja um adulto infantilizado” (IWASSO, 2009, p. A24). Essa semelhança precoce com a rotina dos adultos leva as crianças/infância a desenvolverem patologias e sintomas típicos dos adultos. Segundo a mesma repórter:

(...) esse grupo [de crianças com agendas lotadas e excessos de compromissos] tende a apresentar, ainda na infância, distúrbios e sintomas típicos de homens e mulheres da vida moderna. Crescem os casos de depressão, autoagressão, distúrbios alimentares e fadiga crônica precoce. (2009, p. A24).

Ainda segundo a reportagem, os altos índices de distúrbios precoces encontrados em crianças/infância cada vez mais jovens chamou a atenção de alguns órgãos especializados, que detectaram, após algumas pesquisas, índices alarmantes e preocupantes de saúde. Lemos:

Pesquisa da Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP) aponta que 5 milhões de crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos no País (12,6%) têm sintomas de distúrbios psiquiátricos. (IWASSO, 2009, p. A24).

Devido aos números crescentes por demanda específica pelas crianças/infância como as apontadas nas pesquisas da ABP, cresce também os serviços oferecidos para tratamento. Segundo Iwasso: “(...) há ambulatórios que oferecem assistência no tratamento da depressão para crianças a partir dos 3 anos” (2009, p. A24). Outros sintomas comuns e associados aos novos estilos de vida permanentemente em *stress* são dores de cabeça e estômago.

Depois de uma intensa agenda de atividades em que a criança é convocada a realizar, são chamados, pelos mesmos especialistas que a cercaram de atividades para a aquisição plena dos desenvolvimentos previstos para cada faixa etária, de hiperativos por que não conseguem ficar quietos, ansiosos, depressivos ou até compulsivos. Alguns consultórios de neurologistas e psiquiatras apontam que a agenda está cheia e sua clientela é composta por crianças/infância hiperativas.

Esse quadro de *stress* constante, segundo a reportagem:

(...) tem gerado um número crescente de crianças que tomam medicamentos para alterar sua conduta e seu estado de ânimo – em muitos casos, segundo pesquisas, sem necessidade. (2009, A24).

Esse aumento na procura de medicamentos que regulariam o humor, a conduta e melhorariam o comportamento das crianças/infância está em plena ascensão no mundo todo, inclusive no Brasil. Segundo Iwasso:

Cerca de 10% das crianças americanas tomam remédios e, no Brasil, a venda dessas substâncias mais do que quintuplicou nos últimos cinco anos. (IWASSO, 2009, p. A24).

Após as consultas com médicos e psiquiatras especializados no comportamento e desenvolvimento infantil, é muito comum observar que suas mães

saem desse ambiente com a receita de antidepressivos, ansiolíticos e mesmo psicotrópicos prescrita a seus filhos.

Encontramos relatos de mães que, após tentar aplicar todos os conhecimentos adquiridos em alguns cursos de graduação que têm na criança seu foco, admitirem terem cometido alguns excessos que podem ter prejudicado o próprio filho. É o caso da fonoaudióloga e pedagoga Cláudia Cotes, hoje mãe de duas crianças. Em seu relato, encontramos:

Com Carolina [primeira filha] eu aplicava tudo o que aprendia na faculdade. Estimulava de todos os jeitos, ficava em cima, aplicava exercícios de neurociência, matriculei na escolinha bilíngüe. Se ginástica era importante, ela ia fazer ginástica. Se música é importante, ia aprender música [...] mas ela ficou tão estimulada que ficou uma criança chata. Perdeu o interesse, achava que não precisava fazer mais nada. (IWASSO, 2009, p. A24).

Muitas mulheres, querendo realizar o “sonho de ser mãe” e cumprir com o que seria uma etapa “normal” do desenvolvimento e amadurecimento pessoal, como acreditam, casam-se e tem filhos. No entanto, após o nascimento da criança ela é depositada em creches, onde tomam banho, almoçam, jantam e brincam com brinquedos pedagógicos. Encerrado o período de confinamento em escolas, creches e afins, a mesma mãe busca essa criança já pronta para dormir.

Nesse nosso percurso pelos mapas-paisagens e pelos territórios criados e afirmados para as crianças/infância, ouvimos relatos de muitas monitoras de creches afirmando ser muito comum a criança/infância voltar no dia seguinte com as mesmas roupas (às vezes, até com a mesma fralda) do dia anterior. Notamos, assim, que há uma espécie de terceirização da maternidade.

Acreditamos que o chamado processo de “terceirização da maternidade” também constrói um território que as crianças/infância modernas habitam. Assim, não apenas os pais dizem o que são, ou o que são as crianças/infância: esse dito também faz-se presente em escolas e creches, como encontramos em Iwasso:

[a escola] com dificuldades para lidar com estudantes que saiam um pouco de um ideal imaginado, recorre ao vocabulário médico – os mais distraídos,

desobedientes ou tímidos são logo diagnosticados com algum distúrbio, em um processo chamado de medicalização ou patologização do fracasso escolar. (IWASSO, 2009, p. A24).

No entanto, em nossa prática vimos pais e mães, legítimos ou não, que jogam crianças/infância pela janela de prédios, que serram-nas em pedaços, que cometem abusos sexuais contra crianças/infância, que enfiam agulhas no corpo destes como se fosse um ritual vodu, ou mesmo mães que não visitam seus filhos nas casas-abrigo em que os entregaram.

Há um crescente aumento por instituições especializadas no ensino-aprendizagem de crianças/infância, estas colocadas cada vez mais novas nas aulas, escolas com cada vez mais recursos, mais capacitadas a atender às exigências de mercado, de vida, de beleza.

Os modos de experimentações infantis foram gradativa e historicamente homogeneizados, disciplinados e tutelados por especialistas (psicólogos, pedagogos, médicos, psicopedagogos, psiquiatras, assistentes sociais, juízes, entre outros). Diversas instituições foram criadas ao longo da história no sentido de dar proteção às crianças/infância, inclusive produzindo códigos de leis para menores infratores e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Com tantas práticas, observamos algumas linhas que insistem desde tempos remotos: grande número de abandonos em Instituições de Cuidado, infanticídios, aplicação desde poucos meses de vida de técnicas disciplinares, fases de desenvolvimento, criança/infância ocupando lugar central na família, entre outros.

Em nosso percurso, ao invés de afirmações, nos ficam dúvidas que talvez só o tempo irá apontar as saídas: que criança/infância é essa que está sendo tecida na modernidade? De que ordem são esses afetos? Que vida é essa que não está podendo ser afirmada? Quais são os saberes sobre as crianças/infância que possibilitam que este tipo de poder seja exercido? Quais são as práticas histórico-sociais que estão sendo moduladas hoje com relação às crianças/infância? Segundo uma afirmação de Veyne (1998, p. 248) as práticas são o que fazem as pessoas, isto é, são nossas práticas que produzem os objetos ao mesmo tempo em que produzimos enunciados sobre ele. Desse modo, que criança/infância será esta que as práticas modernas têm produzido?

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: SOBRE O DEVIR-CRIANÇA

O devir não é o vir-a-ser; o vir-a-ser já é determinado antes de ser, inscrito num sistema determinista. Enquanto o devir não é necessidade, mas produto de encontros e acasos. Inexiste algum caminho prévio e determinado que a criança devesse seguir a fim de se tornar um adulto. Assim, a criança não é apenas obedecer aos poderes, mas o exercício imanente de potências. (KATZ, 1995, p. 90).

Após o percurso dos mapas-paisagens, notamos algumas particularidades e algumas insistências nas linhas que constituem as crianças/infância: na *Paisagem 1: A criança/infância passeia pela polis*, encontramos indícios nos textos consultados de que as crianças/infância eram caracterizadas como seres silenciados e, contraditoriamente, vistos sob a ótica da salvação da *polis* e da manutenção dos ideais de liberdade e democracia. No entanto, ainda que uma *esperança*, estavam sujeitos a abandonos, infanticídios e enfeitamentos.

Já na *Paisagem 2: Idade Média e sua representação sobre criança/infância*, delineamos uma ressonância com aspectos encontrados na Idade Antiga: há um olhar de que as crianças/infância seriam os depositários da cultura do período. No entanto, não eram tomadas como os agentes diretos dessa mudança. Ou seja, encontramos neste mapa-paisagem a idéia de que haveria que se regar de bons valores (entendidos por morais) e conhecimentos para se colher frutos no futuro adulto.

Ainda dentro do mapa-paisagem medieval, percorremos a *Paisagem 3: Parentescos e as crianças/infância no fim da Idade Média*, que, a partir da saída dos aspectos divinos em se conceber o corpo, criou-se uma noção de que este seria um alicerce de sustentação das três formas de filiação encontradas no período: tradição, filiação sanguínea e espiritual. Desse modo, acompanhamos como as crianças/infância adquiriram papel de destaque na idéia de conservação destas filiações.

Na *Paisagem 4: o Renascimento e as crianças/infância*, observou-se que o lugar ocupado por elas está de acordo com os ideais da família tipicamente burguesa em ascensão. Além de práticas iniciais de afetos, carinhos e brincadeiras

privadas, encontramos, como forma de se reproduzir a hierarquia social em que está posta a nova família, a criação de instituições destinadas exclusivamente ao ensino das letras e das regras sociais às crianças/infâncias do período.

Por último, percorremos a *Paisagem 5: Idade Moderna – Sociedade Disciplinar*, em que de uma nova ordenação de corpo, tempo, espaço e modos de subjetivação produzidos pelas técnicas disciplinares, verificou-se que o efeito dessas práticas foram crianças/infâncias dóceis e úteis ao capitalismo industrial moderno. Além disso, tal mapa-paisagem estava repousado nos aspectos da razão, do uso positivista das ciências e da mensuração da vida, ideais surgidos como efeito da aplicação de técnicas disciplinares aos sujeitos modernos.

No *Capítulo 3 – Saberes produzidos sobre as crianças/infância nos séculos XIX e XX*, imerso nos paradigmas da modernidade, abrimos o percurso em três linhas de saberes que contribuíram para a constituição das crianças/infância: o discurso médico, o pedagógico e o psicológico. Com isso, levantamos algumas problematizações que tais linhas de saberes suscitavam para as crianças/infância, tecendo considerações operadas a partir da leitura de Foucault, Deleuze e Guattari sobre o assunto.

No *Capítulo 4 – Algumas práticas atuais com as crianças/infância*, tentamos delinear alguns aspectos encontrados no contemporâneo, cujas práticas que constituem as crianças/infância estão intimamente relacionadas à insistências de práticas encontradas em tempo anteriores, mas que são ressignificadas e adequadas às novas exigências e demandas sociais. Discursos médico, pedagógico e psicológico mostram-se muito presente, mas sua adequação à nova ordem social produz algumas peculiaridades e novidades no tocante às crianças/infância.

Nesta tentativa de realizar um des-entrelaçamento de algumas das linhas que entrariam na constituição das crianças/infância, foram problematizados como operavam esses discursos no interior dos extratos históricos, e qual seria a importância desses para a formação das crianças/infância.

Isso quer dizer que a criança/infância, bem como sua apropriação pela estratégia pedagógica e disciplinar, seria o efeito da aliança entre os enunciados médico, jurídico, psicológico, educacional entre outros, concebendo a

criança/infância como um corpo a ser gerido, que encontrou a ressonância ideal nos aspectos pedagógicos e disciplinadores que essas práticas instituíram, fabricando o que se reconhece como um *sujeito infantil* da contemporaneidade.

A hipótese levantada até aqui, é a de que as linhas que constituem as crianças/infância não são da ordem do natural e biológico. São, segundo nossa visão, uma construção, um complexo processo de constituição de práticas discursivas e não discursivas.

Notamos que com o desenvolvimento dos saberes e aplicação de práticas, há uma interposição dos enunciados científicos, compondo-se mutuamente e completando-se. Nesse sentido, há sempre uma complexificação dessas linhas que constituem as crianças/infância, tornando difícil sua problematização em separado, independentemente das outras. Quando nos propusemos a acompanhar as linhas que transversalizam, sustentam e legislam sobre as crianças/infância, observamos que há que se ter em mente a idéia de uma disciplinarização dos corpos infantis por meio dos enunciados científicos, médicos, psicológicos e pedagógicos, contribuindo decisivamente para a criação de tal idéia de criança/infância e seu atrelamento aos mecanismos disciplinares, como acompanhados até o momento.

No entanto, elegendo a criança/infância como problemática a ser investigada, essa escolha não será feita por ódio à mesma. Ao contrário: da relação presente na pesquisa surge uma alegria “(...) não de ambivalência, não a alegria de odiar, mas a alegria de querer destruir aquilo que mutila a vida” (Deleuze, 1988, p. 33).

Segundo autores como Lúcia Rabelo de Castro (1996), Leni Vieira Dornelles (2005), Maria Isabel Edelweiss Bujes (2000), e outros afirmam ainda que embora as crianças/infância estejam amplamente enquadradas e rotuladas pelos discursos científicos, e pelas práticas relacionadas a esses discursos, há algo que escapa, há algo que rompe com a instauração dessas identidades. Este algo que escapa, que cria para si outros regimes de sensibilidade, de existência, são as expressões dos devires que as crianças/infância materializam.

A noção até o momento refere-se a que, ao adentrarmos nas linhas históricas que produzem a criança/infância de forma dominante e hegemônica,

ocorrerá um desvio ao que foi, no passado histórico, possibilitando a produção de algo novo. Nas palavras de Deleuze, encontramos essa idéia de que:

O devir não é história; a história marca somente o conjunto de condições — por mais recentes que sejam — das quais desviamos para "devirmos", quer dizer, para criarmos alguma coisa de novo. (DELEUZE, 1992, p. 211)

Se encontramos tantos discursos sobre as crianças/infância (livros, filmes, saberes pedagógicos, discursos religiosos, médicos e jurídicos), entendemos esta amplidão de duas formas: a primeira como uma necessidade de se “fazer viver” as crianças/infância, na tentativa de se abandonar práticas de abandono, maus tratos e desmerecimento (atitudes que remontam à Idade clássica, como vimos); e outra como uma vontade de controle a algo que permanentemente nos escapa.

Sobre o segundo olhar, (vontade de controle) inquieta uma questão: se as crianças/infância estivessem completamente capturadas e ancoradas nos regimes identitários, haveria a necessidade de se criar um discurso e uma prática hoje conhecida como puericultura? Essa excessiva criação de manuais para pais, psicólogos e pedagogos de como proceder, o que esperar e como colocar-se em relação às crianças/infância, denota-nos que o objeto que se espera normalizar (as crianças/infância), escapam tornando-se sempre outra, escapando aos excessos de governo que as ciências ditas das crianças/infância criam para ela.

E é exatamente sobre esse escape, essa fuga criada constantemente, que as crianças/infância ainda são alvos de tantos especialistas, adquirindo, nesse sentido, papel central nas práticas modernas de criação de si. São os devires-criança que amedrontam o homem adulto, pois levam sempre as crianças/infância e os adultos a territórios não explorados, não habitados.

Se com as tecnologias disciplinares produziu-se um corpo/objeto pedagógico, psicologizado e normalizado, essa construção demonstra quais são as possibilidades de se construir e discursar, após o advento da modernidade, sobre as crianças/infância. Ser infantil é apreender quais linhas do possível o presente nos reserva. Segundo Maria Isabel Edelweiss Bujes, esse movimento que circula nos extratos históricos criando os significados atribuídos às crianças/infância:

(...) são o resultado de um processo de construção social, dependem de um conjunto de possibilidades que se conjugam em determinado momento da história, são organizados socialmente e sustentados por discursos nem sempre homogêneos e em perene transformação. Não resultam, como querem alguns, de um processo de evolução, nem estão acima e à parte das divisões sociais, sexuais, raciais, étnicas,.... São modelados no interior de relações de poder e representam interesses manifestos da Igreja, do Estado, da Sociedade Civil... Implicam em intervenções da filantropia, da religião, da medicina, da psicologia, do serviço social, das famílias, da pedagogia, da mídia, ... Contudo, tais significados não são estáveis nem únicos e as linguagens que usamos, ao mudar constantemente, são indicativas da fluidez e da mutabilidade a que estão sujeitos. (BUJES, 2000, p. 13).

De acordo com Bujes, embora as crianças/infância apresentem algumas diferenças, algumas distinções que lhe são próprias (ao nascer: como o sexo, a cor da pele; à cultura: como a língua, os enunciados que lhe delimitam; ao extrato histórico), o que faz com que algumas peculiaridades ganhem visibilidade, deixando outras de lado, é o sentido que os mesmos enunciados e os discursos produzem, possibilitando a emergência de um discurso.

Nesse sentido, a experimentação que a criança/infância aponta, uma ruptura de seus próprios ditos, e, embora os mecanismos disciplinares tenham encontrado uma eficiente maneira de exercer algumas delimitações e formatações, deixam claro o quanto esta experimentação inquieta os adultos, caracterizando-se como uma afirmação de vida através das rupturas.

A afirmação de vida que se cria com a dicotomia entre crianças/infância e adultos, dá-se da seguinte forma: ser adulto é tudo aquilo que *não é* uma criança. Essa vontade de controle para realizar uma auto-afirmação dos adultos através da criação das crianças/infância, será entendida de acordo com a afirmação de Jorge Larrosa:

Se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba de nossa vontade de poder), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância de nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção de nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: no como a alteridade da infância

nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder. (LARROSA, 1993, p. 232, *Apud*: BUJES, 2000, p. 1).

Segundo nossa visão, é exatamente por inquietar os discursos e territórios construídos para as crianças/infância pelos adultos que esta experimentação é tão veementemente controlada e cerceada. É para tentar dar um sentido para essa criança/infância que nos escapa que tantos aparatos, mecanismos, tecnologias e procedimentos são levados a cabo pelos adultos quando se referem às crianças/infância.

Segundo Lúcia Rabello de Castro, essa inquietude que emana das experimentações infantis segue a lógica, segundo a autora, encontrada a partir do pensamento de Nietzsche, de que:

(...) a Vida supera qualquer saber e conhecimento, na medida em que os processos da Razão brotam do processo de viver e não o esgotam, porque *muito do que não pode ser pensado, só pode ser vivido*. (CASTRO, 1996, p. 329 – grifo da autora).

Viver, então, ultrapassa qualquer forma de entendimento, “(...) Porque viver não tem lógica – como diria a nossa Lispector” (BARROS, 2008, p. 103) ultrapassa qualquer conhecimento erigido como uma forma de explicação do mundo. Viver é devir. Sobre isso Deleuze esclarece:

Devir é um rizoma, não é uma árvore classificatória nem genealógica. Devir não é certamente imitar, nem identificar-se; nem regredir-progredir; nem corresponder, instaurar relações correspondentes; nem produzir, produzir uma filiação, produzir por filiação. Devir é um verbo tendo toda sua consistência; ele não se reduz, ele não nos conduz a “parecer”, nem “ser”, nem “equivaler”, nem “produzir”. (DELEUZE, 1997a, p. 19).

Sobre essa questão de devir, deve-se, então, criar outra concepção de vida que as crianças/infância arrastam consigo. Deleuze e Guattari (1996) esclarecem que, para isso, deve-se abandonar algumas concepções correntes entre nós (positivistas, experimentais, evolutivas) para liberar outros processos de desejo.

(...) o desejo é máquina, síntese de máquinas, arranjo maquínico – máquinas desejanter. O desejo é da ordem da *produção* e qualquer produção é ao mesmo tempo desejanter e social. Acusamos assim a psicanálise de ter esmagado esta ordem da produção, de a ter substituído pela da *representação*. (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p. 308-309 – *grifo dos autores*).

O mundo adulto, com suas grandes teorias, tende a eliminar essa potencialidade do devir-criança, fazendo da criança um pré-adulto, devolvendo-a sistematicamente às compreensões únicas e verdadeiras, interpretando suas atitudes e condutas segundo as grandes referências teórico-existenciais, como se fossem únicas e verdadeiras.

Acompanhamos que as crianças/infância modernas tornam-se imagem da esperança, um vir-a-ser futuro prestes a acontecer. Porém, se, em vez de localizarmos nesta um vir-a-ser, um desenvolvimento de algo que já está ali, e reconhecermos o devir-criança, podemos admitir que o seu desenvolvimento não está a serviço das exigências do futuro, mas às experimentações exercitadas com as suas potências, compondo-se com os diferentes meios com os quais convive.

Até que essas impessoais-artistas-cartógrafas – que já nasceram no Fora, viveram sempre nele, e dele não aceitam sair – se choquem contra os muros das *Instituições de Dentro* (famílias asfixiantes, albergues anestésicos, escolas bestificadoras, igrejas cretinizadoras, políticas públicas fascistas), ou, por necessidade extrema, se dirijam para essas instituições, ou, por força da lei, nelas sejam recolhidos à força, sem, no entanto, deixarem (mesmo que imperceptivelmente) de potencializar e transversalizar os processos singularizadores e criadores, que as fazem apreender, ajustar e afiar bem os problemas infantis em seus movimentos (preferindo os mais fugazes que são os mais interessantes), além de encontrar a boa liga entre as durezas e as doçuras da infância” (CORAZZA & TADEU, 2003, p. 92-93).

Nesse sentido, há que se abandonar alguns modelos dominantes, para abrir-se as possibilidades de vida encarados sob a ótica dos devires-criança. Assim, como alternativa os Deleuze e Guattari apontam para o caráter produtivo que os processos desejanter adquirem. Para eles, o inconsciente seria, numa tentativa de renovação dos processos desejanter, encarado como *multiplicidade*. Encontramos nos estudos de Hélio Rebello Cardoso Jr. (2007) alguns apontamentos sobre essa idéia de que a multiplicidade seria um conceito renovado de desejo. Segundo ele o inconsciente:

(...) é definido por uma “imanência produtiva” que articula produção desejante e produção social. O Desejo, Para Deleuze e Guattari, não é definido pela necessidade nem pela falta. O desejo identifica-se à produção do real. Por isso, o que interessa são os regimes de seu funcionamento, o processo pelo qual ele faz coexistir os elementos mais díspares ou distantes. (CARDOSO Jr., 2007, p. 19)

Já que, para a esquizoanálise, o processo desejante (e inconsciente) é *imane*nte à construção do real, as falas e ações infantis não seriam passíveis de interpretações, mas expressões de encontros e maquinações desejantes. Para Deleuze, o que importa é que a criança: “(...) não pára de dizer o que faz ou tenta fazer: explorar os meios, por trajetos dinâmicos e traçar o mapa correspondente” (DELEUZE, 1997b, p. 73).

Assim, traçando mapas em sua construção do real, as crianças/infância exploram o meio, construindo sua trajetória no mundo. Segundo Deleuze: “(...) Os mapas dos trajetos são essenciais à atividade psíquica” (DELEUZE, 1997b, p. 73).

Com essa reviravolta que o pensamento de Deleuze e Guattari propõe, o inconsciente: “(...) já não lida com pessoas e objetos, mas com trajetos e devires” (DELEUZE, 1997b, p. 75). Ainda de acordo com Deleuze:

(...) é o devir que faz, do mínimo trajeto ou mesmo de uma imobilidade no mesmo lugar, uma viagem; e é o trajeto que faz do imaginário um devir. Os dois mapas, dos trajetos e dos *afectos*, remetem um a outro”. (DELEUZE, 1997b, p. 77 – *grifo do autor*).

Por essa idéia de devir, problematizada a partir da noção de crianças/infância, o que inquieta os adultos é que o devir não é histórico, ele “escapa à história” (DELEUZE, 1992, p. 210), levando a existência aos limites do impensado, aos limites do não vivido.

Assim, a criança/infância não devém somente por razões de faixa etária, mas por aceitar a aventura da vida e de se compor com as aprendizagens e com os encontros ocorridos ao acaso, permitindo ao seu corpo descobrir experiências, explorar ambientes, inventar percursos e emoções.

Redimensionando o tempo como uma coexistência virtual de todos os tempos, há no adulto uma condição de criança/infância que persiste enquanto devir-criança, abrindo caminho para uma exploração nova da cognição humana em seu caráter inventivo e exploratório, em que o movimento não se destaca como estável e padronizado, mas transforma-se no “(...) próprio movimento de transformação” (KASTRUP, 2000, p. 376), em que o ser é puro devir.

Quer dizer, a partir desta concepção não-estrutural do tempo que liberta a criança/infância de seu caráter teleológico, pré-definido, “(...) repetindo a história” (CASTRO, 1996, p. 333), cria-se a possibilidade de invenção de novos modos de existência, a partir da “re-condução da história ao que não foi, e poderia eventualmente ter sido” (CASTRO, 1996, p. 333). Devir-criança é entregar-se à ousadia das viagens, a coragem de se transportar para diferentes universos incessantemente, extraindo conhecimentos e vivências intensivas.

Nesse sentido, Samuel Chaim Katz cunha a expressão “criançeria” para designar esse estado de não-identificação, de criação pura, de transvaloração do instituído que as crianças/infância realizam em sua construção de existência. Segundo ele:

Criançeria é devir, não delimita por algum pacto social, nem algo que desapareça pelo fato de se encontrar “adulto”. Devir que não se captura por nenhum estado adulto, devir que se capacita sempre por expressões longe de equilíbrio. (KATZ, 1995, p. 93).

Ainda de acordo com Katz, *criançeria* seria este estado de experimentação, de “(...) multiplicidades em processo, diferença enquanto o que experimenta a vida” (KATZ, 1995, p. 93). Esta é a idéia que os devires-criança arrastam consigo: não há normas, postulados e enunciados que não sejam passíveis de serem abandonados e desviados. No entanto, há um compromisso com a própria existência, uma ética de existir, que encontra nos devires uma:

(...) medida em que re-ordena o mundo segundo o desejo, estabelecendo alianças não com aquilo que lhe é dado (pelo adulto), e na forma como lhe é dado, mas segundo uma ordenação interior, interna, dada pelo antes da memória involuntária. (CASTRO, 1996, p. 333)

Tomar as crianças/infância como um devir é, ainda segundo Castro, tornar a vida e sua existência não como aquilo “(...) que já se sabe que é, ou que foi, repetindo a história, mas ‘livrando-se dela’, do seu jogo que petrifica as possibilidades do presente” (CASTRO, 1996, p. 333). A criança seria um conjunto de potências devindo a todo instante. A marca da criança é expressa em seu trajeto diário pelo mundo, sua aprendizagem pela experimentação, pelo jogo e pelo acaso.

A criança não se resume a uma expressão codificada de uma faixa etária, enquadrada como sendo normal. Criança é uma afirmação em seu devir, é lançar-se numa aventura em que os processos de aprendizagens serão como multiplicidades deixadas em seu corpo, em sua vida. Há que se entregar às novas experiências, explorar ambientes e emoções.

A criança/infância realiza experiências de pensamento com o corpo todo e não busca estados de equilíbrio solidamente estáveis. Ela não pára: deixa-se levar por paixões, por aventuras, por excursões, pelas conversas dos adultos, pelas cores que se estampam em roupas e cadernos e pelas luzes que passam pelas frestas e compõem personagens nas paredes.

A criança é o que se liga nas chances de trajeto e traça cartografias de expedição. Inventa línguas para o que vê, sente e faz. Não se compõe com “permanências”, arrasta sua expedição para outras terras. O que diferencia a criança do adulto é que este prefere mapas que indicam os percursos a seguir, localiza onde está, decide aonde quer chegar, compra o mapa com roteiros já delimitados e migra de um lugar para o outro. A criança cartografa em viagem, prefere a viagem. Os lugares, ela os localiza na sua carta, assinalando seus conhecimentos e movendo-se pelo produto de encontros e acasos, afetos-criança. Produz a si mesma. (CECCIM & PALOMBINI, 2009, p. 308).

No entanto, notamos ao longo dos trajetos pelas paisagens-mapa selecionados por nós, que os adultos e suas grandes teorias criam para as crianças/infância e que há uma tendência a se eliminar a potência dos devires-criança, fazendo dela um pré-adulto (ou um *adulto em miniatura*, como nos diz Ariès), devolvendo-a sistematicamente às compreensões únicas e verdadeiras de teorias totalitárias e fasistas, interpretando suas atitudes, condutas, comportamentos

e modos de vida, sempre enquadrando-as segundo as grandes referências teóricas de desenvolvimento.

As crianças entram, assim, em processos de singularização que não remetem a uma identidade cultural (mesmo que cidadã), ou a alguma natureza infantil (mesmo que recém-descoberta), tampouco a qualquer reificação (como a de um universal de infantilidade), nem a um retorno ao antigo infantil (*-Ele, sim, é que era feliz!*), mas, encaminham a uma problemática da multiplicidade e da pluralidade infantis, as quais, se conservarem traços de alguma infância, não será enquanto arcaísmos que tais traços adquirirão algum alcance produtivo, mas por sua articulação num processo eminentemente criador. (CORAZZA & TADEU, 2003, p. 92 – *grifo do autor*).

A criança cronológica torna-se adulta, é convocada a aceitar os agenciamentos de subjetividade que a sociedade construiu, que as instituições delineiam, que os pais acham belos, bons, honrados. São delimitados como efeitos dos saberes produzidos pelos especialistas, pelos médicos, pedagogos e psicólogos. No entanto, pensamos que desenvolver-se não é amadurecer, tornando-se adulto. Ou seja, amadurecer não é um ato passivo, em que as crianças/infância curvar-se-iam às normalizações presentes nos discursos especializados e nas práticas do cotidiano. Para nós, crescer seria, antes, detectar potências de vida e dar-lhes existência *criança* (KATZ, 1995). Para nós, crescer não seria a colocação da vida numa única direção, num único sentido, numa normalização. Pensamos que viver segundo um devir-criança é invenção incessante de direções e sentidos (como já dissemos), levando a vida para o impensado, para o não vivido, para o não instituído, para o *devir-criança*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola; **Dicionário de Filosofia** – Trad. Alfredo Bosi – São Paulo: Mestre Jou, 1962.

AMALVI, Christian; Idade Média – Trad. José Carlos Estevão; *In*: LE GOFF, Jacques & SCHIMITT, Jean-Claude; **Dicionário Temático do Ocidente Medieval** – Vol. I; Trad. Hilário Franco Júnior; Bauru, SP: EDUSC; São Paulo, SP: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

AMARAL, Sérgio Augusto Vizzacaro, **O Conceito da Dobra** – texto/fichamento não publicado apresentado pelo autor ao Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica (PUC), 1998, p. 1-5.

ARIÈS, Philippe; **História Social da Criança e da Família** – Trad. Dora Flaksman - Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARROS. Manoel de; **Memórias Inventadas: as Infâncias de Manoel de Barros** – São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

BENEDETTI, Sandra Cristina Gorni; **Entre Educação e o Plano de Pensamento de Deleuze & Guattari: uma vida...** – Tese de Doutorado, São Paulo: USP, 2007.

BLOCH, Marc Leopold Benjamim; **A Sociedade Feudal**. Lisboa: Edições 70, 1982.

BRESC, Henri; Mar – Trad. José Rivair Macedo; *In*: LE GOFF, Jacques & SCHIMITT, Jean-Claude; **Dicionário Temático do Ocidente Medieval** – Vol. II; Trad. Hilário Franco Júnior; Bauru, SP: EDUSC; São Paulo, SP: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss; **Que Infância é Essa?** - *In*: 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 2000, Caxambu (MG). CD-ROM da 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Rio de Janeiro (RJ): Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 2000. p. 1-15.

CAMÕES, Luis de; **Os Lusíadas** – Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar Ediora, 1973.

CECCIM, Ricardo Burg; PALOMBINI, Analice de Lima; Imagens da Infância, Devir-criança e uma Formulação à Educação do Cuidado; *In*: **Psicologia & Sociedade** – Florianópolis, v.21, n. 3, set-dez 2009, p. 301-312.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz; Infancionática: Dois Exercícios de Ficção e Algumas Práticas de Artíficio; *In*: _____; **Conposições** - Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CARDOSO Jr., Hélio Rebello; **Inconsciente-Multiplicidade: Conceito, Problemas e Práticas Segundo Deleuze e Guattari** – São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CASTRO, Edgardo; **Vocabulário de Foucault: Um Percorso Pelos Seus Temas, Conceitos e Autores**; Trad. Ingrid Müller Xavier – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CASTRO, Lúcia Rabelo de; O Lugar da Infância na Modernidade – *In: Psicologia: Reflexão e Crítica* – Porto Alegre, 1996, v.9, n. 2, p. 307-335.

COSTA, Jurandir Freire; **Ordem Médica e Norma Familiar** – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989.

DEBORD, Guy; **A Sociedade do Espetáculo: Comentários Sobre a Sociedade do Espetáculo** – Trad. Estela dos Santos Abeu - Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

DEACON, Roger; PARKER, Ben; Educação como Sujeição e como Recusa – Trad. Tomaz Tadeu da Silva - *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org); O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos* – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DELEUZE, Gilles; **Foucault** – Trad. Cláudia Sant'Ana Martins – 1ª Ed. – São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____ ; **Conversações** – Trad. Peter Pál Pelbart – Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____ ; **Lógica do Sentido** – Trad. Luis Roberto Salinas Fortes – São Paulo: Ed. Perspectiva, 2000.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix; **O Anti-Édipo** – Trad. Joana Moraes Varela e Manuel Carrilho – Lisboa: Assírio & Alvim, 1996.

_____ ; **Mil Platôs Vol. 1** – Trad. Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa – Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

_____ ; **Mil Platôs Vol. 4** – Trad. Suely Rolnik - São Paulo: Ed. 34, 1997a.

_____ ; **Crítica e Clínica** – São Paulo: Ed. 34, 1997b.

Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa – Rio de Janeiro; 1ª Ed.: Objetiva, 2001.

DONZELOT, Jacques; **A Polícia das Famílias** – Trad. M. T. da Costas Albuquerque - 2ª Ed. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

DORNELLES, Leni Vieira; **Infâncias que nos Escapam: Da Crianças de Rua à Criança Cyber** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

EWALD, François. O fim de um mundo. *In: ESCOBAR, Carlos Henrique; Michel Foucault (1926-1984). O Dossier. Últimas entrevistas* - Rio de Janeiro: Taurus Editora, 1984.

FONSECA, Márcio Alves – **Michel Foucault e a Constituição do Sujeito** - São Paulo: EDUC, 1995.

FONSECA, Tania Mara Galli & KIRST, Patrícia Gomes; **Cartografias e Devires: a Construção do Presente**; Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

FOUCAULT, Michel; **Segurança, Território, População** – Trad. Eduardo Brandão - São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____ ; **Microfísica do Poder** – Trad. Roberto Machado – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____ ; **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão** – Trad. Raquel Ramallete – Petrópolis, 1987.

_____ ; **A Verdade e as Formas Jurídicas** - Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais – Rio de Janeiro: Nau Editora, 1996a.

_____ ; **As Palavras e as Coisas** – Trad. Salma Tannus Muchail – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____; **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento** – Coleção “*Ditos e Escritos*” vol II - Trad. Elisa Monteiro – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____; **Estratégia, Poder-Saber** – Coleção “*Ditos e Escritos*” vol IV - Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

_____; **Nascimento da Biopolítica** – Trad. Eduardo Brandão - São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____; **A Ordem do Discurso** – Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio - São Paulo: Loyola, 1996b.

_____; **Segurança, Território, População** – Trad. Eduardo Brandão - São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____; **O nascimento da clínica** – Trad. Roberto Machado - Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1980.

_____; **O Poder Psiquiátrico** – Trad. Eduardo Brandão - São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

_____; “O que São as Luzes?” – **Ditos e Escritos II: A Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamentos** – Trad. Elisa Monteiro – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, p. 335-351.

FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN Jr., Moysés (orgs.) – **Os Intelectuais na História da Infância** – São Paulo: Cortez, 2002.

GALLO, Silvío; Repensar a Educação: Foucault, *In: Educação e Realidade* – v. 29, n.1 – Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2004, jan-jun, p. 79-97.

GÉLIS, Jacques; A Individualização da Criança – *In: História da Vida Privada 3 – Da Renascença ao Século das Luzes* – Org: Roger Chartier; Trad. Hildegard Feist – São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

GUERREAU-JALABERT, Anita; Parentesco – Trad. Eliana Magnani; *In: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude: Dicionário Temático do Ocidente Medieval – Vol II.*; Trad. Hilário Franco Júnior; Bauru, SP: EDUSC; São Paulo, SP: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

HAUSER, Arnold; **História Social da Arte e da Literatura** – Trad. Álvaro Cabral – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

IWASSO, Simone; “Escolas particulares começam a alfabetizar alunos à partir dos 3 anos” ; **O Estado de São Paulo**, Vida&, domingo, 27 de Dezembro de 2009, p. A14.

JAEGER, Werner; **Paidéia: a Formação do Homem Grego** – Trad. Artur M. Parreira - São Paulo: Martins Fontes, 1986.

JOBIM E SOUZA, Solange; **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin** – Campinas, SP: Papirus, 1994.

KATZ, Samuel Chaim; **Criançeria: O que é a Criança** – Comunicação proferida por ocasião do Colóquio “Gilles Deleuze: Umas Vida Filosófica”, organizado pelo Colégio Internacional de Estudos Filosóficos Transdisciplinares e Centro Cultural Banco do Brasil – Rio de Janeiro, 5 de Setembro de 1995, p. 90-96.

KASTRUP, V.; **O Devir-Criança e a Cognição Contemporânea**; Universidade Federal do Rio de Janeiro: Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 13, n. 3, p. 373- 382.

KIRST, Patrícia Gomes; GIACOMEL, Angélica Elisa; RIBEIRO, Carlos José Simões; COSTA, Luis Artur; ANDREOLI, Giovani Souza; *Conhecimento e Cartografia: Tempestade de Possíveis - In: Cartografias e Devires: A Construção do Presente*; FONSECA, Tania Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes (orgs.); Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

KOHAN, Walter Omar: *Infância e Educação em Platão* – Revista: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n.1. p. 11-26. jan/jun. 2003.

DE LAMARE, Rinaldo; *A Vida do Bebê* – Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1990.

LE GOFF, Jacques: *A Idade Média explicada aos meus filhos* – Trad. Hortência Santos Lencastre - Rio de Janeiro: Agir, 2007.

LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude: *Dicionário Temático do Ocidente Medieval* – Vol I.; Trad. Hilário Franco Júnior; Bauru, SP: EDUSC; São Paulo, SP: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

LEMINSKI, Paulo; *Guerra Dentro da Gente* – São Paulo: Scipione, 1997.

LISPECTOR, Clarice; *Água-Viva* – São Paulo: Círculo do Livro, 1973.

MACHADO, Roberto; *Uma Geografia da Diferença* – São Paulo, Revista CULT, ano 13, jan. 2010. _____; *Foucault, a Ciência e o Saber* – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

MARCILIO, Maria Luiza; *História Social da Criança Abandonada* – 1ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1998.

MARCONDES, Eduardo; Prefácio, In: KRYNSKI, Stanislaw (coordenador); *Psiquiatria Infantil: Aspectos Terapêuticos* – São Paulo: Sarvier, 1976.

MICHAELIS - Pequeno Dicionário Italiano-Português – Trad. André Guilherme Polito – São Paulo: Melhoramentos, 1993.

MICHELET, Jules; *A Feiticeira* – Trad. Ronaldo Werneck – São Paulo: Círculo do Livro S/A, 1974.

MOHERDAUI, Bel; “Unha, Cabelo e Muito Mais”; *Veja* – edição 2119, ano 42, nº 36, 1º de julho, 2009.

NAFFAH NETO, Alfredo. *O Inconsciente: um Estudo Crítico* - São Paulo: Ática, 1985.

NETTO, Andrei; “Educadores europeus divergem sobre idade para começar o ensino formal”; *O Estado de São Paulo*, Vida&, domingo, 27 de Dezembro de 2009, p. A14.

NIETZSCHE, Friedrich; *Coleção “Os Pensadores”* – Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho – São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

Os Pensadores: Piaget – Trad. Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Daeir e Célia E. A. Di Piero – São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIAGET, Jean; **Seis Estudos de Psicologia** – Trad. Maria Alice Magalhães D’Amorin e Paulo Sérgio Lima Silva – Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1993.

PIRENNE, Henri; **História Econômica e Social da Idade Média**; Trad. Lycurgo Gomes da Motta – 5ª Ed. – São Paulo: Mestre Jou, 1978.

PORTOCARRERO, Vera; “Instituição Escolar e Normalização em Foucault e Canguilhem” – *In: Educação e Realidade*. Dossiê Foucault – v.1, n.1 – jan-jun, 2004, p. 169-185.

POSTMAN, Neil; **O Desaparecimento da Infância** – Suzana Menescau de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo - Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

ROLNIK, Sueli; **Cartografia Sentimental: Transformações Contemporâneas do Desejo** – São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

_____; **Pensamento, Corpo e Devir: Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico** - Palestra proferida no concurso para o cargo de Professor Titular da PUC/SP, realizado em 23/06/93, publicada no *Cadernos de Subjetividade*, v.1 n.2: 241-251. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, Programa de Estudos Pós Graduated de Psicologia Clínica, PUC/SP. São Paulo, set./fev. 1993.

ROUANET, Sérgio Paulo; O Olhar Iluminista; *In: NOVAES, Adauto.*; **O Olhar** - São Paulo: Schwarcz, 1988, p. 125-148.

SACOMAN, Ana Carolina; “‘Quintais’ Modernos para Atletas Miúdos”; **O Estado de São Paulo**, Cidades/Metópole, domingo, 23 de Agosto de 2009, p. C8.

SCHULTZ, Duane P.; SCHULTZ, Sydney Ellen; **História da Psicologia Moderna** – Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves – São Paulo: Cultrix, 1992.

SOBOUL, Albert; **A Revolução Francesa** – Trad. Rolando Roque da Silva – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

SWIFT, Jonathan; **Modesta Proposta e Outros Textos Satíricos** – Trad. José Oscar Almeida Marques e Dorotheé de Bruchard – São Paulo: Editora UNESP, 2005.

TORRINHA, Francisco; **Dicionário Latino Português** – Porto: Porto Editora, 1942.

VARELA, Julia; O Estatuto do Saber Pedagógico – Trad. Guacira Lopes Louro - *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org)*; **O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos** - Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

VEYNE, Paul; **Como se Escreve a História e Foucault Revolucionou a História** – Trad. Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

_____; Do Ventre Materno ao Testamento; *In: História da Vida Privada: Do Império Romano ao Ano Mil* – Trad. Hildegard Feist – São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

WEISS, Peter; **Perseguição e Assassinato de Jean-Paul Marat** – Trad. João Marschner – São Paulo: Grijalbo, 1968.

ZOURABICHVILI, François; **O Vocabulário de Deleuze** – Trad. André Telles – Rio de Janeiro: Relume Dumará: Sinergia: Ediouro, 2009.