

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RITA DE CÁSSIA MORENO BARBOSA

**INFÂNCIA, AUTONOMIA E PÓS-ESTRUTURALISMO:
ALGUNS DIÁLOGOS**

São Carlos/SP

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RITA DE CÁSSIA MORENO BARBOSA

**INFÂNCIA, AUTONOMIA E PÓS-ESTRUTURALISMO:
ALGUNS DIÁLOGOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR – para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof.^o Dr. Flávio Caetano da Silva

São Carlos/SP

2015

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B238i Barbosa, Rita de Cássia Moreno
 Infância, autonomia e pós-estruturalismo : alguns
 diálogos / Rita de Cássia Moreno Barbosa. -- São
 Carlos : UFSCar, 2015.
 100 p.

 Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de
 São Carlos, 2015.

 1. Sociologia da infância. 2. Pós-estruturalismo.
 3. Autonomia. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Rita de Cássia Moreno Barbosa, realizada em 23/02/2015:

Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva
UFSCar

Profa. Dra. Anete Abramowicz
UFSCar

Profa. Dra. Gabriela Guarnieri de Campos Tebet
UNICAMP

“O mundo não seria constituído, então, de unidades (“sujeitos”), de onde partiriam as ações sobre outras unidades, mas, inversamente, de correntes e circuitos que encontram aquelas unidades em sua passagem. Primários são os fluxos e as intensidades, relativamente aos quais os indivíduos e os sujeitos são secundários, subsidiários.” (SILVA, 2009, p. 14)

AGRADECIMENTOS

Gostaria de iniciar esse trabalho agradecendo a todas as pessoas que me acompanharam nestas (e em outras) trajetórias, tornando possível essa dissertação:

A começar pela minha mãe e meu pai, Mariza e Paulo, que trilharam comigo as angústias e felicidades desta pesquisa. Obrigada pela inspiração, exemplo, palavras de incentivo, conforto e compreensão e pelas horas em que estive ausente mesmo estando presente. Devo simplesmente tudo a vocês.

Ao meu irmão, Marcel, por me manter à esquerda e a minha sobrinha Ananda por ser fonte de inspiração para várias reflexões que me acometeram durante sua existência.

Ao Thiago, meu melhor amigo, companheiro, editor e organizador de ideias. Pelas incansáveis horas de estudo em que passou ao meu lado, pelos insights e palavras de conforto. Sem você este trabalho sequer existiria.

Aos meus amigos Fábio e Lais, também leitores e editores coletivos, por além de tantas outras coisas, adoçarem minhas madrugadas de estudos com Milk shake surpresa.

Aos meus amigos Mali, Caio, Mekaru e Hugão por 10 anos de inspiração que contribuíram (concordando ou não) para a conformação do aqui está escrito.

Às minhas companheiras de mestrado, Lauren e Paulinha, pelas conversas e pelo feliz encontro de ter convivido com vocês.

À Luisa pelo carinho e compreensão de minha presença ausente.

À Katniss, todas elas.

As minhas companheiras de trabalho, Beth, Maria e Ivana, pela compreensão, paciência e incentivo dia após dia.

Ao meu chefe, Professor Admir, fonte de inspiração e respeito, pelo trabalho que desempenha pela educação pública de Campinas e por toda sua generosidade e benevolência durante a escrita desta dissertação.

Ao meu professor orientador, Prof.^o Flávio Caetano por me acompanhar durante todo este percurso.

E a vida, que sempre me foi muito generosa. Desejo que essa “sorte” que me acompanhou deixe de ser privilégio de poucos (as).

RESUMO

O objetivo central desta pesquisa foi discutir, no interior da Sociologia da Infância, de que forma a ação das crianças vem sendo pensada e problematizada. A partir de uma análise bibliográfica de alguns autores referência deste campo, a saber: Jens Qvortrup, Leena Alanen, Mayall, Willian Corsaro, Allisson James, Chris Jenks e Alan Prout; percorremos brevemente pelas principais vertentes teóricas que compõem o campo da Nova Sociologia da Infância buscando vestígios sobre como entendem o papel da criança no interior da trama social. Nosso intuito foi problematizar a representação de incompletude e dependência pela qual insistimos em vislumbrar as crianças, atrelada ao modo como nossas expectativas sociais e pedagógicas de construção de um sujeito ideal (leia-se disciplinado, racional e unívoco) tem influído diretamente em suas/nossas ações e relações. Todas estas correntes teóricas têm em comum o desejo de observar a criança de forma autônoma, ou seja, enquanto *categoria analítica independente*. Entretanto, conforme constatamos e desenvolvemos nesta pesquisa o conceito de *criança autônoma* tem sido apropriado pelas diferentes correntes de formas muito variadas e até mesmo controversas. Por este motivo, nos debruçamos com maior ênfase nas abordagens teóricas pós-estruturalistas, na medida em que grande parte de seus autores compreende que o conceito de autonomia é insuficiente para debater sobre a ação social das crianças. Encontramos no pós-estruturalismo – vertente teórica que impulsionou a teoria pós-crítica na pedagogia – subsídios teórico-metodológicos para repensar a atuação das crianças *a partir* do estudo das relações. Essa corrente de pensamento nos parece promissora na medida em que tem como foco o estudo não dos sujeitos de forma estática, mas da relação entre eles. Nosso intuito foi contribuir para apresentar elementos e reflexões da perspectiva teórica pós-estruturalista, tomando-a, não apenas como ferramenta para uma análise conceitual das grandes questões que acometem a Sociologia da Infância; como também incitar discussões sobre a viabilidade prática de uma educação pós-estruturalista.

Palavras-chave: Sociologia da Infância, pós-estruturalismo, autonomia.

ABSTRACT

The central objective of this research was to discuss, within the sociology of childhood, how the children's action has been designed and channeled. From a literature review of some reputable authors, namely: Jens Qvortrup, Leena Alanen, Mayall, William Corsaro, Allison James, Chris Jenks and Alan Prout; traveled briefly the main theoretical aspects that make up the field of New Sociology of Childhood seeking clues about how they understand the role of the child within the social fabric. Our aim was to show how the representation of incompleteness and dependence in which we insist glimpse children, linked to social and educational expectations of building an ideal subject (read disciplined, rational and univocal) has influenced directly in their / our shares and relationships. All these theoretical approaches have in common the desire to observe the child autonomously, that is, as an independent analytical category. However, as we saw in this study and develop the concept of autonomous child has been appropriated by different currents in very different ways and even controversial. For this reason, we look back with greater emphasis on post-critical theoretical approaches to the extent that most of the authors understand that the concept of autonomy is insufficient to discuss social action of children. Found in the post-structuralism - theoretical model that drove the post-critical theory - theoretical and methodological elements to reconsider the role of children from the study of relations. This line of thought seems promising in that it focuses on the study not of static subjects, but the relationship between them. Our aim was to contribute to provide evidence and discussions of post-structuralist theoretical perspective, taking it, not just as a tool for a conceptual analysis of the major issues that affect early childhood education; as well as discussing the practical feasibility of a post-structuralist education.

Keywords: Sociology of Childhood, post-structuralism, autonomy.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
---------------------------	----

Capítulo 1

Semeando o Campo Teórico	17
O adulto pensando a criança.....	17
A Infância enquanto Sociologia ou Sociologia da Infância.....	23

Capítulo 2

Possibilidades de (In)definição do campo.....	30
Sociologia da Infância Estrutural Categorical.....	31
Sociologia da Infância Estrutural Relacional.....	35
Sociologia das Crianças.....	38
Sociologia do Discurso das Crianças e da Infância.....	42

Capítulo 3

Processo de Subjetivação do Sujeito ou Como chegamos a ser o que somos? Dispositivos e Processos de Subjetivação.....	45
Expectativas da Modernidade: Poder Disciplinar, Instituições Escolares e Individualismo.....	49
Quem, eu? Indivíduo e Autonomia.....	56

Capítulo 4

Pós-estruturalismo como possibilidade analítica – os nós	62
Pós-estruturalismo	63
Pós-estruturalismo na Educação.....	66
(In)Validando verdades...o Adulto como o “outro”.....	70
Desconstruindo os Grandes Divisores.....	72
Possibilidades Etnográficas.....	74

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pós-estruturalismo como prática pedagógica.....83

BIBLIOGRAFIA92

ANEXOS98

APRESENTAÇÃO

Parece um tanto contraditório falar sobre como eu (indivíduo) cheguei até essa pesquisa. Vou buscar nesta narrativa exaltar as relações que me trouxeram a refletir sobre as questões que aqui estão postas, desculpando-me, por antecipação, por qualquer discurso que caia na individualidade, ainda que tenha plena convicção de que esses valores permeiam e constituam minhas subjetividades. E talvez seja exatamente por este motivo que elegi falar sobre eles.

Durante a graduação em Ciências Sociais, trabalhei com Educação Infantil na cidade de Campinas. Foram três anos de muitas reflexões e angústias, tive dificuldades em trabalhar com profissionais da educação que pensavam o projeto pedagógico de forma mais tradicional (disciplinadora e escolarizada). As maiores contradições, no entanto, vieram da autorreflexão; meus ideais de educação libertária, coletiva e igualitária não condiziam com minhas práticas diárias. Em várias situações pequenas do cotidiano me vi reproduzindo discursos e comportamentos completamente contraditórios com o que acreditava; como por exemplo, *exigir* que as crianças bebessem água sentadas. Obviamente fica muito mais fácil controlar 30 crianças entre 1 e 2 anos se elas se mantiverem sentadas; mas desde quando educação tem a ver com controle – ou melhor – deveria ter a ver? Exigir. Não escolhi essa palavra aleatoriamente, exigir é o que mais fazemos na educação infantil, obviamente não a todo o momento, nem em todo lugar, mas de formas diferentes, o que observei em mim e em outras(os) profissionais da educação não correspondia com o que acreditava ser um processo pedagógico. Nossas relações eram sempre impositivas.

Minhas inquietações passavam principalmente pelo desperdício de tempo que usávamos realizando tarefas rotineiras e – aparentemente – sem qualquer sentido. A prioridade dada às refeições e higienizações, em detrimento às observações do que naquele espaço acontecia me consumiam negativamente. Nós tínhamos muita

pressa...sempre. Pouca – ou quase nenhuma – atenção era dada às relações. Os conflitos eram evitados e descaracterizados, sempre terminando com frases de efeito, do tipo “não pode fazer isso com o coleguinha!” “dá um abraço nela(e) e vão brincar”, “vocês tem que ser amigas(os)!”. Todas as frases no imperativo denotam a forma como continuávamos a tratar as crianças: como criaturas passíveis de domesticação e lapidação de seu estado de natureza.

Apesar dos discursos mais idealistas e utópicos que víamos nos PPPs (Planejamento Político Pedagógico) e nos Planos de Ensino, a prática era sempre prescritiva e disciplinadora e o discurso pedagógico, normativo. E toda essa prescritividade tinha um direcionamento certo: preparar a criança para ser um adulto.¹ Confesso que na época isso não me incomodava, partilhava com a ideia de que o que fazíamos da criança em sua infância serviria de alicerce para sua vida adulta. Mas o que mais me incomodava era: Por que **esse** adulto? Por que pretendíamos fazer deles o que *somos*?²

As raras atividades planejadas e realizadas em sala tinham sempre finalidades a serem cumpridas, com mensurações individuais de desempenho. Qual criança conseguirá encaixar a peça? Qual delas é esperta o suficiente para reconhecer uma cor? Quem já sabe escrever seu nome? A visibilidade é toda dada ao produto final, ao que uma criança sabe fazer *em detrimento* a outra, e não sobre o que constroem em conjunto ou nas relações que acontecem durante o processo ou nos direcionamentos ímpares que são capazes de dar a uma atividade proposta. A criança é sempre avaliada pela sua maior ou menor competência, tendo sempre o adulto como parâmetro. Ou ela acerta ou erra, não há outra opção.

Não só a competitividade, mas também a incitação à individualidade eram os aspectos que mais me incomodavam. Sob o discurso da autonomia, as crianças eram incentivadas a se verem como autossuficientes e independentes dos adultos e de seus

¹ Não qualquer adulto, mas o tipo ideal esperado e sobre o qual trataremos adiante.

² Talvez o inverso da pergunta nietzschiana: “Como se chega a ser o que se é?”

colegas.³ Em várias ocasiões elas são levadas a “dedurar” umas às outras e quando não o fazem são reprimidas. Ainda que se levante a bandeira da coletividade, entendemos que prevalece na educação – e também em outros espaços – a lógica da individualidade, da segregação, da formação de uma personalidade identitária e harmônica chamada “eu”, que se constitui em detrimento a um outro.

Evidentemente minha experiência particular não pode ser usada como generalização das realidades nas Instituições de Educação Infantil. Mas em conversas com profissionais de outras unidades escolares (inclusive de outras cidades), nos grupos de estudos e nos encontros em greves de servidores públicos, os relatos eram sempre os mesmos. Esses questionamentos, contudo, vinham quase sempre de profissionais recém-ingressados na rede, formandos das Universidades que entravam no campo educacional cheias(os) de grandes ideias e novidades. Os discursos acadêmicos que trazíamos eram – em grande medida – hostilizados pelas(os) profissionais que trabalhavam na rede municipal de ensino há anos. E o contrário também era verdadeiro, muito pouco do que aprendemos na universidade dava conta do que realmente acontecia na rotina escolar. Ficava claro o abismo existente entre essas suas esferas.

Depois de algumas leituras e consonâncias encontradas entre a teoria e a prática, encontrei nas discussões antropológicas o exercício do estranhamento que me parecia interessante para o olhar sobre as crianças. O que sabemos nós sobre elas? Por que as tratamos como se tivéssemos propriedade sobre suas vontades? De que outras formas poderíamos nos relacionar com elas? Estas perguntas foram desenhando e delineando a questão central que aqui nos motiva: *de que forma nossa percepção/ação sobre as crianças infere em sua própria percepção/ação sobre si.*

Em um primeiro momento tínhamos a pretensão de discutir – a partir de uma pesquisa de campo realizada em uma instituição de Educação Infantil de Campinas durante os meses de agosto e novembro de 2013 – os modos de subjetivação aos quais as crianças estão submetidas e de que forma nossa relação com elas favorecia a construção de uma subjetividade individualista e competitiva. No entanto, a análise das

³ Era comum ouvir frases do tipo “não ajuda ela porque ela tem que fazer sozinha”, “deixa ele se virar”, “Subiu sozinha agora desce sozinha”.

relações de campo se apresentaram muito mais complexas do que prevíamos. Por este motivo, e por recomendação da banca de qualificação, decidimos focar esta dissertação em uma discussão mais teórica, excluindo os relatos de campo, mas com a consciência de que aquelas experiências também contribuíram para a construção deste texto.

Isto posto, esta dissertação argumentará no sentido de que nossas representações sobre a criança e sua infância, atrelado às expectativas do que dela esperamos tem implicado na forma como nos relacionamos com ela, e também na forma como elas se percebem e se relacionam com as pessoas ao seu redor.

Defenderemos que a observação sobre a ação das crianças perpassa pelo estudo sobre as *relações* que a circundam. A partir de uma abordagem da corrente pós-estruturalista entendemos que nos constituímos na relação e de forma contínua e ininterrupta. Sob esta perspectiva teórica, o conceito de “eu” só existe enquanto categoria analítica, não enquanto ser social ou identitário. Não há, portanto, um “alguém” a se tornar. A criança, segundo este olhar é um ser do presente e não do futuro e deve sob esse aspecto ser analisada. Todas as idades são de transição, como propõe Almeida (2009):

ao recusar essa característica de incompletude e dependência se recusa a percepção do adulto enquanto seres completos, seguros, independentes e monoidentitários. (...) é a própria noção de adulto-padrão, como entidade acabada, que carece de crítica. (p. 34)

Encontramos tanto na Sociologia do Discurso da Criança e da Infância, quanto na Antropologia Contemporânea subsídios teórico-metodológico pós-estruturalistas que nos auxiliarão a trilhar uma investigação interrogativa – principalmente no que diz respeito à construção social das verdades sobre as crianças/infâncias e, conseqüentemente, dos saberes e fazeres a elas associados. Essas correntes de pensamento nos auxiliarão a desmistificar concepções essencializadoras de sujeitos; apontando no sentido da multiplicidade de perspectivas e interpretações para incrementar as discussões teóricas em geral.

Para tanto, faremos alguns apontamentos históricos referente ao modo como as crianças/infâncias/adultos vêm sendo narrados e objetificados no interior das ciências humanas, passando pelo interior da Sociologia, até culminar em sua independência analítica em meio a um campo teórico que se convencionou chamar de Estudos sobre a Infância.

No segundo capítulo, procuramos delinear e mapear as diferentes correntes teóricas da Sociologia da Infância, campo em que este trabalho está inserido, buscando enfatizar de que modo cada uma das vertentes apresentadas – Sociologia da Infância Estrutural Categorial, Sociologia da Infância Estrutural Relacional, Sociologia das Crianças e Sociologia do Discurso da Infância e da Criança – pensa a ação/agência/atuação⁴ da criança no contexto social.

As terminologias ‘criança’/‘adulto’ serão aqui empregadas para esquadrihar um campo teórico de análise, ainda que defendamos que tais categorias não configuram necessariamente um grupo delimitado. Estudar “o outro” enquanto um objeto consolidado é desconsiderar todas as interações e reverberações que estão circulando em nossas relações. Entendemos que somos constituídos na relação. E é sobre isso que trataremos no capítulo 3. Neste terceiro capítulo discutiremos sobre as expectativas de sujeito construídas pela modernidade. A nosso ver, a imagem que fazemos da criança enquanto incompletude implica na construção de um modelo ideal a ser formado. E este modelo pressupõe afinidades específicas com o projeto da sociedade capitalista ocidental: o cidadão exemplar, obediente, dócil e individual.

⁴ Cada autor tem uma predileção conceitual para tratar sobre a ação social da criança. Qvortrup, Mayall e Alanen, por exemplo, utilizam-se do termo “ator social”. Corsaro utiliza-se mais do conceito de “agência”. (Almeida, 2009). Nesta dissertação essas expressões serão utilizadas como sinônimos por entendermos que todas elas se referem ao modo como as crianças se relacionam com os outros sujeitos e com seu meio.

a criança é então dita como: algo que vai ser, uma tábula rasa, o assentar dos alicerces, a modelagem do indivíduo, a apropriação, o crescimento; a preparação; a inadequação; a inexperiência; a imaturidade e por aí em diante. Estas metáforas remetem todas para uma relação essencial e magnética com um mundo adulto e racional e firmemente estabelecido, mas, contudo, inexplicado. Este mundo adulto é visto não só como algo reconhecível, completo e em equilíbrio estático, mas também, e talvez isso seja o mais importante, como um mundo desejável. Trata-se de uma totalidade benevolente e coerente que saúda a chegada da criança, convidando-a a ver-se livre das características que asseguram as suas diferenças, encorajando-a a aquiescer ao domínio dos procedimentos de investidura que lhe garantirão a sua identidade corporativa. (JENKS, 2002, p. 193)

Nosso pressuposto é que a busca por essa identidade e a crença na positividade deste estereótipo tem condicionado nossas práticas pedagógicas e sociais, bem como a das próprias crianças, configurando e acionando um determinado conjunto de dispositivos responsáveis pela produção desta subjetividade.

Essas discussões ganharão maior profundidade no 4º capítulo, com embasamentos teóricos da corrente de pensamento pós-estruturalista. Após uma breve contextualização histórica deste conceito, debateremos suas propostas e suas contribuições para a análise das relações, que é o que aqui nos motiva. Veremos como se deu sua introdução no campo educacional, onde recebeu o nome de teoria pós-crítica e com que correntes ela estava dialogando. Utilizaremos como suporte teórico alguns conceitos de Foucault, tais como o que o autor vai chamar de *processos de subjetivação do sujeito*, enaltecendo de que forma esse processo contribui para discutir as relações e a ação das crianças e adultos. Por fim, defenderemos a utilização da etnografia como um dos principais instrumentos para pensar a ação a partir das relações.

A defesa à metodologia etnográfica, muito mais do que um lugar de comprovação de hipóteses e refutação de ideias é defendida nesta dissertação como um exercício. Um exercício de aprender a olhar, observar, desmistificar certezas e desconstruir o etno/antropo/adultocentrismo que nos constitui há anos. É um exercício contínuo que – penso – devemos nos propor diariamente. E aqui o(a) educador(a) ocupa um lugar privilegiado, já que essa é (ou poderia ser) sua prática cotidiana.

Utilizando este referencial bibliográfico, temos o intuito de contribuir para apresentar elementos e reflexões da perspectiva teórica pós-estruturalista, tomando-a,

não apenas como ferramenta para uma análise conceitual das grandes questões que acometem a Sociologia da Infância; como também propondo uma discussão sobre a viabilidade de uma prática pedagógica que dialogue com o pós-estruturalismo.

CAPÍTULO 1

SEMEANDO O CAMPO TEÓRICO

De acordo com Jenks (2002), a maneira como vemos a criança diz muito sobre nossa impressão do presente e nossas expectativas para o futuro. Neste primeiro momento, portanto, faremos uma incursão pelas teorias sociais (pré-sociológicas e sociológicas) recorrendo a alguns autores chave que pensaram o papel da criança dentro da trama social e que, de uma forma ou outra, construíram os alicerces para os estudos sobre a infância.

Nosso objetivo neste capítulo é discutir como a criança tem sido pensada e problematizada nas teorias sociais e sociológicas dos últimos séculos, para posteriormente podermos refletir de que forma essas percepções sobre a criança e a infância têm infligido nas relações – crianças-adultos, crianças-crianças, adultos-adultos. Argumentaremos no sentido de que a base de nossa reflexão sobre a criança, todas as certezas que temos sobre seus comportamentos, suas expectativas e anseios são produtos da imagem que tem sido construída sobre elas e sobre a sociedade em geral, e que estas representações inferem diretamente em suas ações e relações. Todas estas reflexões serão objetos de estudo da Sociologia da Infância, campo em que esta pesquisa está inserida, e que tem ganhando grande repercussão nos últimos anos.

O ADULTO PENSANDO A CRIANÇA...

Ao fazermos uma retrospectiva histórico/bibliográfica pelas ciências humanas, é possível perceber que há muito tempo a criança trafega pelas discussões das teorias

científicas. Desde o século XVI, antes mesmo do nascimento da Sociologia enquanto campo científico, grandes autores das teorias sociais, como os contratualistas⁵, por exemplo, trataram sobre o papel da criança na estrutura social, influenciando significativamente teorias póstumas. Começamos por Thomas Hobbes (1588-1679), autor que tinha como pressuposto a natureza perversa da criança e por este motivo defendia uma educação disciplinadora e rígida para dar conta da efervescência infantil. A criança aqui é vista como um ser essencialmente mau e instável, cabendo ao adulto, enquanto ser completo, racional e coerente o papel de intervir e controlá-la para garantir a estabilidade social.

Para Jenks (2002), esta visão evolucionista que atribui à criança a característica de ser selvagem permeou o pensamento social do século XIX. Por muito tempo a criança foi compreendida enquanto um ser primitivo potencialmente perigoso, um adulto em seu estado de natureza, antes do estágio de evolução social. Fazendo uma analogia com os antropólogos evolucionistas que partiam da presunçosa concepção de que os povos nativos estudados eram inferiores e menos evoluídos que os europeus civilizados, o autor demonstra como os adultos pesquisadores de crianças a tomaram como um ser menor, incompleto e irracional, apenas substituindo o etnocentrismo pelo adultocentrismo.

Outro ícone da teoria social clássica, John Locke (1632-1704), percebia a criança como uma folha em branco pronta para ser preenchida, uma tábula rasa. De acordo com sua teoria, a criança enquanto matéria-prima deveria ser moldada pelas instituições, principalmente a educação, caminho seguro para atingir a racionalidade e garantir sua inserção no mundo adulto; tornando-se, conseqüentemente, membro ativo do contrato social. Também nesta perspectiva o universo adulto é visto como desejável e inevitável e a criança como etapa a ser superada no processo de desenvolvimento. Esta imagem da “criança imanente”, como foi denominada por Jenks (2002), sustentou em partes as

⁵ Foram chamados de contratualistas os filósofos políticos do século XVI e XVII que se preocuparam em pensar sobre a origem da sociedade e do Estado a partir da fundamentação de um contrato social. Seus principais representantes foram: Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau.

teorias da socialização da qual trataremos mais adiante, na medida em que compreendia que as crianças – enquanto seres pré-sociais – eram constituídas a partir das relações e informações sociais as quais fossem submetidas. (TEBET, 2013)

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) foi, dentre os contratualistas, o autor que mais se dedicou ao tema e o primeiro a dar positividade à concepção de criança. Em uma de suas obras mais conhecidas, “O Emílio”, defende que a criança em seu estado de natureza é pura, inocente e repleta de bondade. Diferente dos outros dois autores, Rousseau inaugura um olhar de completude sobre a criança, de sujeito independente da sociedade ou da família. Ela é tomada em sua teoria como um ser já completo em seu presente e não um vir-a-ser. Tornar-se adulto para esse autor, tem um aspecto negativo, na medida em que significa ser corrompido pela sociedade.

Essas diferentes narrativas dos pensadores iluministas foram muito bem sintetizadas pelo historiador Philippe Àries (1914-1984). Em “História Social da Criança e da Infância” (1981) o autor faz um levantamento histórico sobre as imagens de infância concebidas ao longo dos séculos. Desenvolvendo seu conceito de “sentimento de infância”, atesta que, diferente do que ocorre em nossa sociedade, não havia em séculos passados uma nítida distinção entre a vida das crianças e a vida dos adultos. Esta separação é uma peculiaridade da sociedade industrial e da ascensão da burguesia enquanto classe dominante que começa a pensar as crianças como um grupo estratégico. Os processos crescentes de industrialização, urbanização e de demografia populacional ocorridos entre os séculos XVII e XVIII contribuíram para esse novo olhar projetado à criança. Novas formas de produzir e de se relacionar culminaram na constituição da infância como parte de um projeto da modernidade.

Almeida (2009) destaca que estas mudanças sociais e políticas ao mesmo tempo em que tornaram as crianças alvos privilegiados de investimento futuro, tiveram como consequência sua vigilância e controle. Sua saúde e seus cuidados passaram a ser prioridades; fato que garantiu às áreas médicas e biológicas hegemonia nas pesquisas científicas e legitimidade teórica para falar sobre a criança/infância, além de ampla influência na formação de opinião e no senso comum. Com isso, naturalizou-se associar transformações físicas/anatômicas – como crescimento, por exemplo – a transições

sociais, como o pertencimento de um grupo geracional. Desde então, as crianças (e suas famílias) tiveram suas condições materiais e sociais acompanhadas, diagramadas e sistematizadas. A autora destaca ainda como todo esse domínio favoreceu o aparecimento de um conjunto de especialistas (educadores, pediatras, assistentes sociais) preocupados em disciplinar, vigiar e domesticar suas vidas.

A partir da constituição da Sociologia como ciência, inaugura-se um novo olhar sobre a criança, como pode se observar já em Émile Durkheim (1858-1917), um dos primeiros autores desse campo científico que se abria. Embora sua obra mantenha a perspectiva da criança enquanto um projeto de futuro, suscetível de ser modelado; teve uma importante contribuição na temática da infância ao atribuir uma conotação social ao seu desenvolvimento, em detrimento à perspectiva estritamente biológica.

Em sua teoria, a sociedade prevalece em relação ao indivíduo. A maneira de agir, pensar e sentir dos indivíduos corresponderia à manutenção dos “fatos sociais”, um conjunto de costumes, regras e normas que fazem parte de uma consciência coletiva e são disseminados através das instituições (principalmente a escola e a família). Na teoria durkheimiana, os indivíduos não possuem agência, suas ações são expressões e exteriorizações dos fatos sociais.

As instituições, tais como a educação, por exemplo, têm um papel determinante aqui, já que é através delas que essas relações se estabelecem e se perpetuam. Por este motivo, seu interesse principal recai sobre a atuação delas (as instituições) sobre os indivíduos, de modo a garantir a reprodução social em suas ações. Neste sentido, por ser considerada um ser pré-social, sem interferência direta nos processos sociais, a criança não tem centralidade em sua obra. O processo educacional resume-se a uma relação verticalizada dos adultos sobre as naturalmente passivas crianças. A educação é percebida, para Durkheim, como processo de socialização e inculcação de valores capaz de garantir o equilíbrio e a harmonia do todo social. Seu olhar restringia-se a investigar a ação exercida sobre as crianças em decorrência dos processos de socialização aos quais são submetidas. A sustentação e permanência da sociedade, portanto, estão intimamente ligados à função desempenhada pelas instituições, por isso foi considerado por muitos um funcionalista.

Sua obra influenciou vários autores da sociologia que tinham como interesse principal discutir os processos de socialização. Um destes autores foi Talcott Parsons (1902-1979), sociólogo americano, um dos principais difusores da obra de Durkheim. Assim como do francês, a preocupação de Parsons também girava em torno da coesão, integração e manutenção social. Com este propósito, a criança deveria restringir-se ao ambiente particular da família, e seria por ela moldada e estruturada a partir dos valores e comportamentos sociais vigentes.

Como na teoria durkheimiana, na maior parte das teorias da socialização não há espaço para ação da criança, ela aparece, em geral, reduzida a mero receptáculo de um conjunto de regras normativas. A sociedade tem como função preparar a criança para produzir adultos em conformidade com as condutas socialmente aceitas. Os conflitos e as contradições deveriam ser evitados e os desvios são passíveis de punição, no intuito de garantir a manutenção do equilíbrio social. Não há possibilidade de reinterpretação ou reconfiguração, mas apenas o ininterrupto processo de reprodução social. A teoria geral da ação no interior do sistema, proposta por Parsons, configura-se na verdade, na “contínua tradução de valores culturais universais em normas sociais particulares e em orientações para atividades específicas.” (JENKS, 2002, p. 200).

Entre a década de 1930 até final dos anos 1970, de acordo com Montandon (2001), as teorias da socialização, ampliam sua repercussão na sociologia. A figura de fragilidade, incompletude e devir lançada à criança direcionou a atenção dos estudos sociológicos para as instituições responsáveis por sua socialização. Por muito tempo, as teorias sociológicas ficaram circunscritas ao funcionalismo/estrutural durkheimiano, marginalizando a temática da infância e retardando sua inserção na sociologia enquanto objeto independente e específico. Aproveitando-se desta lacuna teórica, a psicologia desenvolvimentista ganha espaço e propõe uma releitura da abordagem naturalista já há tempos adormecida. Jean Piaget (1896-1980) foi o grande idealizador desta retomada biologicista. Piaget compreende o desenvolvimento infantil de forma contínua e linear, construído por estágios sucessivos e previamente conhecidos até alcançar a maturidade. A criança segue sendo compreendida como uma fase de transição social, uma etapa cronológica a ser superada para a formação de um ser completo.

Sarmiento (2009) afirma que, apesar da nomenclatura “Sociologia da Infância” ter origem em meados da década de 1930, foi somente em meados da década de 1980 que a infância passou a ser analisada como categoria sociológica independente de outras e se configurar como um campo de estudos próprio; por este motivo muitos teóricos utilizam o conceito de “Nova Sociologia da Infância”.

Antes de tratarmos sobre a emergência da Nova Sociologia da Infância, merecem destaque duas obras centrais que antecederam e contribuíram para o seu desenvolvimento. A primeira foi um manuscrito de Marcel Mauss (1872-1950) em 1937 intitulado “Três Observações sobre a sociologia da Infância” (2010). Nesta obra o autor afirma que as crianças e suas infâncias são plurais, ou seja, dependem do tempo e espaço em que habitam. Essa observação é relevante, pois faz clara alusão à teoria piagetiana difundida na época, que buscava leis gerais para explicar o desenvolvimento das crianças de forma universal. Mauss fez, inclusive, referência direta à Jean Piaget (1896-1980) afirmando que ele teria feito teoria da criança civilizada e não universal, como pretendia. Aconselha-o a ir além da Europa antes de pressupor qualquer universalização sobre a temática da infância. Como exemplifica ele (2010),

A criança marroquina é habilidosa e trabalha bem mais cedo do que nossas crianças. Sobre certos pontos, portanto, ela raciocina antes e mais rápido e de outro modo - manualmente do que as crianças de nossas boas famílias burguesas.⁶

Neste sentido, defende Mauss, cabe à Sociologia da Infância observar e mapear as diferenças étnicas, de classe e gênero para contribuir não somente com as crianças, mas para os meios sociais aos quais elas fazem parte. O autor foi um dos primeiros a caminhar no sentido da independência da criança enquanto categoria analítica, desprendendo-a das famílias e da escola.

⁶ MAUSS. Três Observações sobre a Sociologia da Infância. (2010) Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072010000300014&script=sci_arttext.

Em uma perspectiva mais horizontal de socialização, Marcel Mauss argumenta que as crianças aprendem entre si e não somente com os adultos, atribuindo a elas um papel social ativo. As relações entre gerações, portanto, são vistas de forma mais amplas e complexas, configurando também, segundo ele, em um ótimo campo de pesquisa para compreender de que forma se agrupam as idades e quais as regras atuantes em um meio de crianças.

A segunda obra que merece destaque refere-se a já supracitada obra de Àries. Sua pesquisa teve grande repercussão e é por muitos considerada a obra de maior impacto e reverberação sobre a infância. Apesar de várias críticas aferidas à sua pesquisa, principalmente no que concerne às suas fontes – documentos iconográficos – , esse autor foi, juntamente com Marcel Mauss (2010) um dos principais responsáveis pela inserção do conceito de infância no interior das discussões das ciências humanas na Europa e na defesa da criança enquanto categoria social independente, como veremos adiante.

A INFÂNCIA ENQUANTO SOCIOLOGIA

Nesta trajetória pré-sociológica e que se seguiu no início da sociologia enquanto campo científico, destacamos como à criança, lhe era conferida o olhar da negatividade, da dependência, da ausência, da diferença, de tudo que ela não é; do elemento passível de condução e orientação para chegar a um lugar já previsto e esperado: o adulto. No ímpeto de controlar os impulsos incontroláveis das crianças, a modernidade as confinou aos espaços privados – família, escola, reformatórios, orfanatos – onde permaneceram cada vez mais vigiadas (ALBOZ, 2012). Além disso, pese-se também a forma como a criança foi usada na teoria social, sempre instrumentalizada para análises das instituições e/ou dos processos sociais, como já destacamos anteriormente.

Em ambas as leituras, a ação da criança não era considerada, uma vez que esta não constituía um objeto formal de estudo (MUÑOZ, 2006). Esses foram alguns dos fatores apontados (JENKS, 2002; SARMENTO, 2009 e ÀRIES, 1981) como responsáveis

pela tardia inserção da infância enquanto objeto específico de análise sociológica. Ainda assim, as teorias de socialização representaram uma importante ruptura epistemológica ao diminuir o caráter naturalista e biologizado lançado à criança, o que acabou culminando, anos depois, no nascimento de uma nova sociologia da infância.

O enfoque dado aos processos de socialização perde força na medida em que emergem discussões acerca da construção social do conceito de infância, enquanto uma categoria variável histórica e culturalmente. O processo de socialização, assim como os aspectos biológicos, não desaparecem dos debates sociais, mas passam a ser apenas um dos tantos fatores que acometem à constituição das crianças e suas infâncias. Deste modo,

a ideia de socialização muda a partir do momento que se começa a ver a infância como uma realidade socialmente construída, que como tal apresenta variações histórica e culturalmente determinadas pelo conjunto de *mandados*, pautas e normas de conduta que se aproximam ao modo de ser da criança em um momento concreto. Muda quando se aceita que a infância constitui uma parte permanente da estrutura social que interconecta com outras partes desta estrutura; e que as crianças são afetadas pelas mesmas forças políticas e econômicas que os adultos e estão sujeitos, tal como estes, às mudanças sociais. (ALMEIDA, 2009, p. 47)

Almeida (2009) aponta importantes mudanças sociais ocorridas no final do século XX (principalmente na Europa Ocidental) que também contribuíram para um novo olhar sobre a criança. Entre eles, podemos destacar: a inserção das mulheres não só no mercado de trabalho, como também no campo científico (a sociologia clássica é quase que exclusivamente escrita por adultos homens); novas configurações familiares; o aumento do convívio entre as gerações (dada a diminuição da taxa de mortalidade infantil e aumento da expectativa de vida); mudanças relativas à reprodução (gestação, nascimento, filiação, etc) criando novos valores éticos e morais. É importante destacar ainda a Convenção sobre os Direitos da Criança, promovida pelas Nações Unidas em 1989, documento divisor de águas que inaugura o direito de condições básicas às crianças, tais como moradia, proteção, saúde, alimentação, destacando sua representatividade nas relações sociais; uma vez que lhe confere a condição de sujeito dotado de liberdade de opinião e pensamento.

Além da motivação pela proteção e pela defesa do bem-estar das crianças, Muñoz (2006) aponta uma interessante leitura social que também teria contribuído para esse repentino interesse sobre a criança. De acordo com ele, mudanças na forma de produção, incompatibilidade de valores e condutas, acrescido do domínio no manuseio das novas tecnologias teria provocado uma certa inquietação e até tremor por parte dos adultos. Para o autor,

a sociedade adulta sente que perde o controle sobre uns indivíduos cujos valores não compreende e que são produtos das condições sociais, econômicas, culturais e políticas do momento, como os seus próprios. (Muñoz, 2006, p. 3)

Todos estes fatores, dentre outros, contribuíram para que, por volta dos anos 1980, a temática da infância ganhasse notoriedade suficiente para compor uma ramificação independente no campo da Sociologia. Desde então, no interior do que se convencionou chamar **Estudos da Infância**, sociólogos, antropólogos, educadores, filósofos, psicólogos, entre outras áreas das ciências sociais têm disputado este terreno, às vezes de forma complementar, às vezes, paralelas. Mas sempre no sentido de incrementar o campo. A perspectiva sociológica – área na qual este trabalho está inserido – é composta por diversos referenciais teóricos, analíticos e metodológicos que delineiam o que chamamos de **Sociologia da Infância**. Mesmo que sob diferentes óticas, suas abordagens têm como centralidade a criança como um sujeito social ativo e como principal foco de pesquisa; o que significa fazer uma leitura da sociedade **a partir** do fenômeno da infância.

Esta Nova Sociologia da Infância nasce da insatisfação e incompletude das explicações sociológicas sobre o comportamento e a participação das crianças no contexto social. Abramowicz (2011) e Pascual (2007) destacam que esse campo emerge, principalmente, da contraposição de duas linhas teóricas (ainda hegemônicas) de grande influência acadêmica e social: a perspectiva desenvolvimentista/comportamental e a Sociologia da Educação.

Conforme supracitado, desde o século passado, as áreas médicas (principalmente representadas pela psicologia e pela pediatria) têm monopolizados os

discursos sobre a criança. Desde então, este modelo biologizado e evolucionista têm infligido sobre os corpos infantis relações prescritivas e normativas que parecem acopladas ao sistema educacional, cristalizando práticas pedagógicas que se assentam, por exemplo, em divisões seriadas, processo de alfabetização com idade certa e sistemas avaliativos de caráter classificatório. Esta abordagem racionalista que correlaciona mudanças físicas a correlatas transformações intelectuais e sociais pressupõe um modelo de desenvolvimento humano padronizado e universalizante. A Teoria Piagetiana de aprendizagem é um exemplo empírico da tamanha reverberação desse olhar desenvolvimentista que atribui à escola o passaporte necessário para uma transição linear, evolutiva e segura para elevar a criança à condição de adulto. Como bem articula Abramowicz (2011):

a psicologia medirá a inteligência, prescreverá o desenvolvimento, dividirá as crianças por idades, por capacidade mental, elaborará standarts para observar etapa por etapa da infância até a adolescência. A idade será uma marca, uma categoria prática, fixa e precisa, delimitará os 'desviantes', as crianças imaturas, as que não aprendem, as que não se desenvolvem, determinar-se-á as idades da fala, do andar, de viver sem fraldas, etc. a idade, o período do desenvolvimento e a etapa da vida poderão ser colocados em um gráfico, haverá a curva da normalidade e aqueles que desviam. As crianças crescerão tendo o adulto como foco e sob seu controle. As estatísticas complexifica-se-ão e haverá divisões por gênero, saber-se-á que disciplina é aquela que mais aprende as meninas e os meninos, por raça e etnia. (p. 40)

Esta abordagem, denominada por James, Jenks e Prout como “criança naturalmente desenvolvida” implica em uma condição de submissão da criança enquanto ser aprendiz e indefeso. Para Jenks (2002) mesmo que as características físicas configurem uma das possibilidades de distinção entre as pessoas, a morfologia física não constitui uma base sólida e adequada para pensar a relação adulto-criança. A teoria naturalista desenvolvimentista de Piaget foi amplamente difundida nas instituições educacionais, políticas públicas e na sociedade de modo geral, ainda que, assim como a teoria da socialização, negligenciassem a experiência social das crianças.

A Sociologia da Educação interpretou a criança enquanto receptora passiva da socialização. Neste sentido, não emancipou a criança no interior das ciências humanas, pelo contrário, cerceou seus movimentos dentro da categoria “aluno” focando a análise

sociológica nas instituições encarregadas pelo processo de socialização e deferindo à escola um papel determinante da pesquisa. Ainda como expressividade da concepção de incoerência, transitoriedade e dependência, a Sociologia da Educação atribui às práticas sociais das crianças uma condição de apêndice das instituições e das estruturas sociais do universo adulto. A ênfase, portanto, continuava sendo dada de cima para baixo, ou seja, na forma pela qual a sociedade inferia no sujeito (seja ele quem for) singular. A socialização da criança ainda era vista como um processo de inculcação dos valores sociais da sociedade adulta.

A Sociologia da Infância, escapando do etapismo da sociologia comportamental e do poder de determinação que as instituições possuem na sociologia da educação, propõe, portanto, uma inversão no olhar sobre a totalidade social, agora realizado a partir das crianças. Isso significa afirmar, a imprescindibilidade de se pensar a realidade social tendo a criança como força propulsora no debate. Esse protagonismo atribuído às crianças rompe os muros da escola e almeja sua liberdade nas pesquisas em relação a outras categorias, tais como a família e demais instituições; não entendendo mais a criança mero produto de agentes externos. Ao contrário, seu olhar procura nas micro relações, nos sujeitos singulares, de que forma as crianças operam, reagem, reorganizam e resistem ao funcionamento social.

Inspirados nas teorias estruturalistas, funcionalistas e interpretativas, esses teóricos derrubaram paradigmas há muito cristalizados, adotando a compreensão da infância como uma construção social – e não uma condição natural – atravessada por diferentes contextos sociais, históricos e culturais. E essa construção tem implicação direta na forma como a criança é inscrita e se inscreve no que convencionamos chamar de infância; na medida em que a forma como ela se vê e como é vista pelos ‘adultos’ é parte integrante nas relações que estabelecemos (nós-elas, elas-elas, nós-nós).

Apesar de serem usadas muitas vezes como sinônimos, os(as) autores(as) da Sociologia da Infância defendem a revisão crítica do conceito de criança e de infância⁷; e, até mesmo, a redefinição destas categorias partindo de duas proposições conceituais: A **criança** enquanto ator social independente e a **infância** – enquanto categoria social (e não biológica), histórica/política/socialmente construída.

Essa nova abordagem da infância abriu um leque de possibilidades investigativas no interior das ciências humanas suscitando novas perguntas e ferramentas de investigação; desvencilhando a criança das instituições que sempre lhe aprisionaram nas teorias sociais.

essa insatisfação conduz a busca de outros esclarecimentos teóricos e explicativos e também ao desenvolvimento de ferramentas de investigação adequadas para chegar a um conhecimento do que significa infância hoje, como espaço vital em que se desenvolve a vida das crianças, como fenômeno permanentemente inserido na estrutura social e com significado para as próprias crianças. (Muñoz, 2006, p. 2)

O campo da Sociologia da Infância, entretanto, não é unânime. É composto por várias linhas teóricas com perspectivas analíticas e epistemológicas motivadas por determinados propósitos teóricos e modos de compreender a sociedade. Utilizando-se de outros referenciais, esse campo da Sociologia vem trazendo novas reflexões e, conseqüentemente, novas prescrições acerca do que é ser criança e como lidar com suas infâncias.

Cada ferramenta utilizada, opção epistemológica ou metodologia empregada responde a uma pergunta específica. Cada escolha visibiliza um aspecto em detrimento ao outro, mas não necessariamente exclui outras combinações. São tantas as

⁷ “Juridicamente, com base também nas ciências biológicas, considera-se criança toda a pessoa na faixa etária entre 0 e 12 anos. Já a infância tem sido construída como um bolsão de sentidos que se sobrepõe a todas as crianças. Trata-se, então, de um conjunto de sentidos normativos que, de maneira geral, prescrevem o seu brincar, o seu tempo, a sua sociabilidade, a estética, a higiene, os hábitos, etc. e enfatizam o caráter disciplinar do que é ser criança.” (ABRAMOWICZ, 2009, p. 193)

possibilidades de recortes quantos são os olhares. Diferentes abordagens aproximam afinidades e delimitam fronteiras que, sob outras óticas, poderiam se complementar. São opções classificatórias possíveis que servem para fins de pesquisa, mas não devem ser vistas como estáticas, são apenas escolhas.

Como um campo em expansão, a Sociologia da Infância vem sendo discutida em várias partes do mundo. São expoentes desta discussão as pesquisas realizadas nos Estados Unidos e na Europa; mas seguramente essa temática deve ser pensada e debatida em outros cenários, ainda que com menor notoriedade, reconhecimento e divulgação. É importante que levemos em conta a influência teórica que a América do Norte e a Europa assumem (há anos) em nossas construções de pensamento, para que não a tomemos como universais. Provavelmente, muito se fala/pensa/discute/escreve sobre o tema criança/infância em outras partes do mundo sem que tomemos conhecimento. A legitimidade para falar, escrever, publicar e quem sabe até ter seu livro traduzido não está acima das questões de gênero, raça e classe social que assolam nossa sociedade. Acho importante trazer essa ressalva no sentido – não de fazer uma *mea-culpa* da modesta diversidade da bibliografia utilizada – mas de retomar o lugar do qual estou falando: mulher, classe média, universidade pública, região sudeste, Brasil, etc. Não tenho a menor dúvida de que todos esses lugares me compõem e necessariamente compõem todo enfoque que será dado no interior desta pesquisa. Antes de situar qualquer campo teórico, é importante frisar que ele (o campo teórico) já está subscrito em outro muito maior.

CAPÍTULO 2

POSSIBILIDADES DE (IN)DEFINIÇÃO DO CAMPO...

Neste segundo capítulo, apresentaremos algumas das principais correntes teóricas da Nova Sociologia da Infância, discutindo a forma como cada uma delas vêm pensando o papel da criança na estrutura social. Muitos foram os autores que se arriscaram a organizar o campo teórico da Sociologia da Infância. As classificações contribuem para que aproximações teóricas e metodológicas possam ser estabelecidas, facilitando a compreensão geral do campo da Sociologia da Infância. Esta fragmentação, no entanto, além de não ser universal muito menos neutra – como já tratamos anteriormente – pode ocasionar uma leitura superficial e simplificada da complexa obra produzida por estes e outros autores. É necessário que tomemos esses enquadramentos apenas como uma possibilidade dentre muitas outras. Além disso, é importante pontuar que estas abordagens possuem muito mais aproximações do que diferenças. É comum em todos os enfoques abordados, por exemplo, a consideração da infância enquanto uma construção conceitual que define a forma como as crianças vivem suas relações sociais e a consideração da criança enquanto ativo ator social.

Nesta pesquisa usaremos a classificação usada por Tebet (2013), que divide as correntes da Sociologia da Infância em quatro vertentes principais: Sociologia da Infância Estrutural Categorial, Sociologia da Infância Estrutural Relacional, Sociologia das Crianças e Sociologia do Discurso da Criança e da Infância. Vejamos a definição de cada uma destas vertentes, bem como seu principal objeto de estudo e metodologias utilizadas para a pesquisa com crianças.

Sociologia da Infância Estrutural Categorial

Essa concepção teórica defende que a infância seja abordada como uma categoria analítica independente e permanente, tal qual a categoria de classe, gênero e etnia. De acordo com seus principais teóricos, as crianças são agentes integrantes das relações sociais, tanto quanto qualquer outro grupo e que, portanto, merecem ser analisadas em si mesmas. Caracterizar a infância enquanto estrutura própria e permanente significa defender que, apesar da mudança de seus membros, a relação da infância com os adultos segue determinante para a ordem social.

Seu principal representante, Jens Qvortrup, foi um dos teóricos responsáveis pelo desenvolvimento e expansão da Nova Sociologia da Infância. Desde a década de 1980, tem produzido uma série de pesquisas em várias partes do mundo para discutir a infância e encontrar semelhanças que a constituam enquanto categoria singular.

O autor defende que as crianças sejam ouvidas e estudadas com a mesma seriedade e liberdade com a qual se estudam outros grupos, no intuito de visibilizar tendências, delinear suas condições de vida e identificar suas especificidades enquanto unidade. Isso não significa dizer que nega as diferentes infâncias e suas peculiaridades culturais e temporais; no entanto, seu foco está em procurar aproximações, semelhanças, características comuns pelas quais a infância possa ser identificada em qualquer lugar.

Dada sua influência marxista, a ênfase de sua pesquisa se dá nas relações econômicas e condições materiais sobre as quais a infância está subordinada. Entende que as crianças são submetidas aos mesmos acontecimentos políticos, econômicos e sociais que assolam os adultos, entretanto a maior parte das pesquisas estatísticas simplesmente desconsidera a questão geracional como um recorte possível. A infância geralmente é estudada de forma indireta, através dos pais ou responsáveis, mas sempre como um apêndice. Utilizando-se da análise de dados e estatísticas – suas principais ferramentas de pesquisa, Qvortrup (2010a, 2010b, 2011) busca relacionar a realidade das crianças ao contexto macro-social.

Neste sentido, Qvortrup não parece preocupado com a passagem da infância para a adultez, mas com o que se mantém ou se altera na relação entre esses grupos, independente dos indivíduos que os ocupam. A investigação busca descrever a desigualdade que separa a criança dos adultos na estrutura social, e não explicações sobre os processos que reproduzem essa estrutura desigual. O que caracteriza a infância e como as mudanças sociais incidem sobre as condições de vida das crianças são suas perguntas chave.

Segundo Qvortrup, as crianças estão sempre em desvantagem em relação aos adultos. Principalmente no que se refere às implicações sociais e à distribuição dos recursos. Em 1985, escreveu um artigo que discute a localização da criança na divisão de trabalho. O autor argumenta que o processo de industrialização trouxe profundas mudanças na importância da escolarização para as crianças. Para ele, as instituições escolares capturaram as crianças do processo produtivo e influenciaram na economia familiar. De acordo com sua leitura, o processo de industrialização não extinguiu o trabalho infantil na sociedade urbana, mas apenas assumiu outra forma – o trabalho escolar. Por este motivo Qvortrup defende que a escola deve ser considerada como o ofício das crianças e jovens, na medida em que é obrigatória e as impede de contribuir para a renda familiar – mesmo que as prepare para a inserção no mercado.

Como já supracitado, mesmo com a mudança de seus membros, a infância enquanto estrutura, enquanto corpo constante de atores sociais com posições específicas nas relações sociais se mantém. O critério de pertencimento a essa categoria se faz geralmente pela faixa etária. Há três características que as distingue dos adultos:

- 1 – a sua dependência e vulnerabilidade;
- 2 – possuem posições diferentes na divisão do trabalho. Se antes estavam lado a lado com os adultos no processo de produção, agora são em um primeiro momento, aprisionadas pelas instituições escolares, que as prepara para sua introdução na cadeia produtiva. A obrigatoriedade de frequentar a escola é uma das características legais de distinção entre adultos e crianças.
- 3 – a desigualdade de acesso das gerações aos recursos econômicos e ao espaço.

O autor ainda destaca que desde a industrialização houve uma efervescência de um coletivo de profissionais especializados em infância – pedagogos, psicólogos, pediatras – movimentando ativamente a economia da sociedade, fato que deveria conferir às crianças o direito a parte dos recursos. Em “A volta do papel das crianças no contrato geracional” (2010), Qvortrup, afirma:

atribuo às crianças o *status* de sujeitos e, como tal, de atores sociais que necessitam de compensação. O fato de a remuneração real ir para os pais ou para as próprias crianças não está em questão aqui; trata-se apenas de demonstrar – histórica e logicamente – que as crianças são sujeitos ativos e, portanto, estão produtivamente envolvidas no tecido social. (p. 326)

Todas essas proposições foram resumidas em sua obra “Nove teses sobre a criança enquanto fenômeno social (NASCIMENTO, 2011), onde Qvortrup defende que:

- 1- A infância é uma forma particular e distinta em qualquer estrutura social da sociedade;
- 2- A infância não é uma fase de transição, mas uma categoria social permanente, do ponto de vista sociológico;
- 3- A ideia de criança, em si mesma, é problemática, enquanto a infância é uma categoria variável histórica e intercultural;
- 4- A infância é uma parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho;
- 5- As crianças são co-construtoras da infância e da sociedade;
- 6- A infância é, em princípio, exposta (econômica e institucionalmente) às mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular;
- 7- A dependência convencional das crianças tem consequências para sua invisibilidade em descrições históricas e sociais, assim como para a sua autorização às provisões do bem-estar;
- 8- Não os pais, mas a ideologia da família constitui uma barreira contra os interesses e o bem-estar das crianças;
- 9- A infância é uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras.

A partir de suas teses, é possível perceber que, mesmo admitindo a co-autoria das crianças na constituição da infância e na sociedade, elas têm uma atuação limitada

em sua teoria. A infância é aqui um produto social. Sua agência com o universo adulto se baseia em uma relação de dominação intergeracional. A ação social da criança, para Qvortrup, parece atrelada exclusivamente ao ofício do aluno, ou seja, em sua ocupação na divisão do trabalho. Seu interesse é pensar como a criança é afetada – e não como afeta – a estrutura social.

Para os autores estruturalistas, tais como Qvortrup, as teorias interacionistas⁸ atribuem relevância exacerbada à agência das crianças. Apesar de defender concepção da criança enquanto ator social, entende que sua agência é bem reduzida, visto que habitam um mundo previamente moldado por adultos. Suas escolhas são limitadas e condicionadas. Os adultos, entretanto, podem interferir e até mesmo reorganizar as condições de vida das crianças. Mais importante do que discutir a ação social da infância é pensar sobre a estrutura na qual se dá essa agência. Qvortrup defende que as mudanças sociais influenciam e transformam a infância, não o contrário. A ação social das crianças estaria restrita, portanto, a reações e adaptações dessas mudanças estruturais que lhe são impostas; além do trabalho escolar. Para Pascual (2007):

a infância é uma categoria estrutural produto da mudança social e da influência das forças sociais que caracterizam as sociedades modernas, não se identifica necessariamente com as crianças, mas com o espaço sociocultural que elas habitam e atuam como co-construtoras da sociedade, que se caracteriza por colocar ao menor de idade em uma posição de dependência associada à vida doméstica e ao exercício privado de autoridade familiar, que o conduz à exclusão (ao menos parcial) da vida social e a paternalização de seu cuidado. (p. 68)

Neste sentido, entendemos que essa corrente teórica não parece promissora para se pensar a ação das crianças, na medida em que não é esse o seu foco principal. As estruturas, e não os agentes são prioridades nas pesquisas de Qvortrup e tem influência direta na atuação dos indivíduos. Ainda que de grande relevância para pesquisas demográficas e sociais, a ideia de estabelecer leis gerais e procurar identidades

⁸ Referindo-se a autores como Corsaro e Alanen, por exemplo.

universalizantes através de análises estatísticas vai de encontro à proposta pós-estruturalista de negar essencialismos. Estas estratégias de análise visibilizam várias questões relacionadas às condições sociais e econômicas das crianças, mas não contribuem para discussões mais subjetivas sobre as quais desejamos tratar nesta pesquisa, como por exemplo, a percepção de si /outro e sobre a forma como essas representações inferem nas ações dos sujeitos.

Quando argumenta no sentido de dar ouvidos às crianças, parece convencido de que a partir da fala das crianças, suas condições reais serão evidenciadas e finalmente conhecidas. O autor aparentemente não leva em consideração que a linguagem oral não é a externalização do pensamento. No interior de nosso referencial teórico, não há como se enxergar para além dos discursos, pois ele é o único que se apresenta e é somente a ele que temos acesso. Além disso, da mesma forma como defende que suas ações são restringidas pela estrutura social que lhe é imposta, também a fala assim o será. Aliás, parece ser pertinente a retomada desta observação também nas obras de Alanen e Corsaro, sobre a qual discorreremos abaixo. Ainda assim, cabe ressaltar que a análise estrutural destaca algo que não se pode perder de vista que é a circunscrição das possibilidades de ação nas quais as crianças estão submetidas. O próprio conceito de infância é em si uma circunscrição imposta às crianças.

Sociologia da Infância Estrutural Relacional

Esta outra vertente da corrente estrutural, por sua vez, traz Leena Alanen e Berry Mayal como principais representantes. Embebidas dos debates e estudos feministas, as autoras reiteram a importância de pesquisar a infância como uma categoria autônoma, realocando-a no grupo das minorias, ou seja, dando ênfase nas disputas políticas e sociais que a subjulgam no interior das relações.

A influência das correntes feministas traz novas potencialidades de compreensão das relações sociais e grandes contribuições ao discutir o papel social da mulher como elemento que pode servir para o avanço nas pesquisas sobre a infância e as crianças. Elas argumentam que mudanças infligidas sobre as crianças tem repercussão no

universo feminino e vice-versa. Como por exemplo, a forma como a entrada das mulheres no mercado de trabalho afetou a rotina diária das crianças. Cabe ressaltar, deste contexto, o surgimento das creches enquanto possibilidade de libertação da dependência econômica feminina. Em contrapartida, o Estado passa a intervir diretamente na educação de seus filhos, através das instituições de educação infantil. Além disso, acrescentam as autoras, a inserção das mulheres na esfera pública – tradicionalmente ocupada por homens – pressionou o debate sobre a infância nas políticas públicas.

Assim como Qvortrup, as autoras entendem que as crianças contribuem na divisão de trabalho nas sociedades ocidentais. Através de suas tarefas escolares, se preparam para o mercado de trabalho além de serem as interlocutoras informativas, emocionais e sociais dos meios onde frequentam nas esferas públicas e privadas. Da mesma maneira que ocorre com o trabalho doméstico, o não reconhecimento e não remuneração do trabalho escolar localizam as mulheres e crianças a um estatuto de subalternidade frente aos homens.

Almeida (2009) argumenta que o olhar de incompletude e incompetência sobre as crianças esconde um recorte de gênero, na medida em que são preferencialmente as mulheres (mães, professoras, etc) as responsáveis diretas pelas ações com as crianças. Essa prática vem sendo modificada nos últimos anos – e configuraria, inclusive, uma importante fonte de pesquisa neste sentido – ainda assim, essa ótica segue sendo de grande valia para a análise dos estudos sobre as crianças.

É possível estabelecer relações de aproximação entre a perspectiva de Alanen, Mayall e Qvortrup, na medida em que ambas as correntes pressupõem uma análise estrutural da infância, compreendida através do conceito de geração. Entretanto as autoras desta corrente enfatizam o caráter histórico-social da construção desta categoria e defendem que as relações intergeracionais sejam compreendidas em toda sua interdependência, dinamicidade e complexidade. A interação entre gerações é central na teoria relacional. Adultos e crianças se produzem mutuamente em suas posições recíprocas. Neste enfoque, a definição de infância só existe em relação a ideia de adultez

e vice-versa. As posições sociais só existem em relação às outras. Qualquer mudança em uma delas afeta a outra, não necessariamente de forma simétrica.

Para elas, a estrutura geracional é um sistema estruturante e estruturado⁹ na medida em que suas posições se implicam reciprocamente. As posições e identidades são interdependentes e dinâmicas. Influenciada por leituras de Bourdieu, Alanen está interessada nestas relações de poder desigualmente distribuídos entre os campos geracionais. “*Busca-se identificar as práticas geracionais por meio das quais as crianças se co-‘constroem’ a si mesmas como ‘crianças’*”. (ALANEN, 2010, pág. 769). Ela propõe uma investigação do papel desempenhado pelos integrantes destes campos geracionais e das disputas em seu interior.

A infância enquanto grupo minoritário é minorizado e negligenciado pelos adultos, por isso tem suas ações restringidas. Tendo em vista as relações entre adultos – crianças, o intuito desta linha teórica é discutir as potencialidades e restrições imposta pelos primeiros em relação aos segundos. Neste sentido, a ênfase da pesquisa recai sobre a perspectiva das crianças e sua compreensão de um mundo compartilhado com adultos no qual elas também atuam. Este ponto de vista também seria alcançado a partir da escuta do que as crianças têm a dizer sobre a posição que ocupam. Novamente destacamos a ressalva desta estratégia de análise. Obviamente “dar voz às crianças” configura-se em uma importante ferramenta de pesquisa, desde que não seja assumida enquanto desvendamento de sua realidade até então ofuscada.

As autoras admitem a relevância do papel social da criança, mas essa atuação aparece restrita ao campo de possibilidades estruturado pelos adultos. Mayall (TEBET, 2013), destaca que a atribuição de autoria social da criança não lhe confere o status de agente social. Ainda que tenha participação ativa no âmbito familiar, a criança não se configura enquanto agente político, capaz de produzir efeitos significativos na estrutura social e modificá-la. A concepção de agência para a autora estaria relacionada à uma

⁹ Conceito desenvolvido por Bourdieu (2010) para tratar sobre a forma como a estrutura atua nas ações dos sujeitos, mas é também modificada por eles.

participação política mais incisiva e estrutural. O que é passível de questionamento, na medida em que participação política não necessariamente configura alterações estruturais efetivas.

Entendemos que as pesquisas de Alanen e Mayall trazem importantes avanços principalmente no que se refere à direta relação entre a questão de gênero e o olhar sobre a criança. Entretanto, assim como em Qvortrup, estas autoras focaram suas observações na análise macrossocial, ou seja, na relação entre grupos estruturados a partir do referencial geracional. Ao adotar o binômio adulto X criança, entendemos que essa corrente reforça uma predefinição de papéis, já que estas categorias se retroalimentam, limitando novas possibilidades de relações que não as geracionais.

Sociologia das Crianças

Contado com grande influência antropológica, a Sociologia das Crianças compreende o universo infantil como um mundo à parte, regido por estruturas próprias e, por isso, passível de ser observado a partir de suas próprias perspectivas. Esse campo teórico tem como objetivo conhecer suas condições de vida, as relações que estabelecem, suas atividades e experiências. Caberia ao pesquisador, através de pesquisas etnográficas e observações ‘acessar’ essa estrutura social autônoma habitada pelas crianças. Nesta abordagem, a ênfase é dada na independência entre o universo infantil e o universo adulto e na coautoria da criança nas (re)produções sociais.

Seu representante mais significativo, Willian Corsaro, iniciou suas pesquisas na década de 1970 com crianças na fase pré-escolar. Embebido da teoria de Goffman sobre rituais de interação, defendia a existência de uma ‘cultura de pares’¹⁰, ou seja, uma cultura específica partilhada pelas crianças que poderia ser ‘descoberta’ através da observação e imersão em seu cotidiano.

¹⁰ Para Corsaro (2009), a ideia de “cultura de pares” ou “culturas infantis” sugere um conjunto de atividades, valores, rotinas, compartilhada pelas crianças com seus pares.

Com cultura de pares, estou falando de crianças que produzem e criam seus próprios mundos coletivos num sentido genérico. Embora sejam afetadas pelo mundo adulto (que também afetam), as culturas de pares das crianças têm sua própria autonomia. Qualquer grupo de pares particular (que é um grupo coletivo de crianças que produz culturas de pares locais) representará uma geração particular num período histórico particular. (MULLER¹¹, 2007)

Para Corsaro (2005), a mítica de que a criança simplesmente reproduz cultura é um menosprezo à apropriação e reorganização ímpar que a criança é capaz de fazer da cultura aprendida; o que ele vai chamar de “Reprodução Interpretativa”¹². A ideia de Reprodução Interpretativa sugere que as crianças não apenas se limitam a copiar ou se adaptar à cultura apresentada pelos adultos, mas que se apropriam e a reinterpretem. A criança é vista como agente ativa não só na reprodução social, mas também na produção de cultura e mudanças sociais. Para exemplificar, esse universo paralelo vivido pelas crianças, o autor discorre sobre práticas próprias utilizadas por elas para adentrar um grupo, interagir com outras crianças e nas brincadeiras que nada tem a ver com estratégias e rituais ensinados pelos adultos.

Sua abordagem interpretativa da socialização da infância defende que a partir do crescente desenvolvimento cognitivo e competências linguísticas, vão se constituindo no contexto pré-escolar, “uma série de cultura de pares nas quais o conhecimento infantil e as práticas são transformadas gradualmente em conhecimento e competências necessárias para participar do mundo adulto”. (CORSARO, 2002, p. 97). Ainda segundo ele,

as crianças apropriam-se coletivamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta. (2002, p. 114)

¹¹ Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000100014&script=sci_arttext. Acesso em 13/04/13.

¹² Propõe a adoção da expressão “Reprodução Interpretativa” para se referir a esse processo de socialização que reconhece a existência de processos de apropriação criativa de elementos do mundo dos adultos por parte das crianças (CORSARO, 2009).

A participação da criança não é individual nem tampouco uma fase isolada de sua existência, mas configura-se em uma rede de experiências que as crianças vão tramando entre os seus ao longo de sua vida. A Reprodução Interpretativa é vista, para ele, como um processo em espiral, onde as crianças, atravessadas por vários campos institucionais (família, escola, igreja, etc) participam e produzem cultura entre seus iguais e os adultos, formando uma teia. Essas experiências interacionais vividas serão parte de sua vida e de sua trajetória como membro ativo da sociedade em que vive (ALMEIDA, 2009). As crianças seriam, portanto, agentes sociais tanto na produção do contexto de seus pares, como também influenciando na configuração cultural do grupo de adultos.

A agência da criança é o enfoque principal desta investigação. Desta forma, Corsaro está retomando à crítica da socialização como um processo unilateral e da criança como interlocutor passivo. Através de seu estratégico papel de intermediária, a criança é alguém que se apropria e manipula seletivamente as informações circulantes entre a família, a escola e seu grupo de pares, por exemplo (ALMEIDA, 2009). Influenciado por Giddens, a etnografia se configurou como uma de suas principais ferramentas para conhecer a cultura infantil.

Aqui podemos destacar uma aproximação entre a Sociologia das Crianças de Corsaro e a Teoria Estrutural Relacional de Alanen e Mayall. Os três autores apontam para a importância do olhar para as relações sociais, mas enquanto Corsaro centra sua observação nas relações intrageracionais, Alanen e Mayall priorizam as relações intergeracionais. Corsaro defende que não as culturas em si, mas a cultura de pares é uma prática comum a todas as crianças. Conforme podemos perceber através desta reflexão: *“considero a possibilidade de que essas rotinas (da cultura de crianças pequenas) sejam aspectos universais das culturas de pares em crianças, dada sua produção em diferentes espaços e tempos”* (CORSARO, 2005). Neste sentido, aproxima-se de Qvortrup ao propor que, a partir de uma análise micro, relações macro possam ser estabelecidas.

Iniciamos nosso debate com esse autor seguindo esta reflexão. Partindo de uma leitura pós-estruturalista, não seria possível afirmar com propriedade se crianças de todas as partes se organizam desta mesma forma e constroem uma rede de relações

próximas às observáveis nos estudos realizados por Corsaro. Formas de classificação que não a etária, por exemplo, podem reger aproximações e distanciamentos constituídos a partir de outras subjetividades. A teoria pós-estruturalista é avessa a ideia de construir regras universais sobre o objeto estudado.

Além disso, o conceito de cultura constitui uma problemática sob o ponto de vista pós-estruturalista, pois pressupõe uma cosmologia própria, essencializada, fechada em si mesma. Para Wagner (2010), um pesquisador experiencia seu objeto de estudo a partir de seu universo de significados e se utiliza deles para organizar, sistematizar e comunicar sua compreensão para os membros de sua própria cultura. Nesse sentido, poderíamos dizer que o pesquisador inventa¹³ a cultura que ele pressupõe estar estudando. A cultura é seu próprio instrumento de observação¹⁴. Todo ser humano está a todo o momento inventando cultura, num fluxo contínuo de invenções.

Podemos encarar a invenção cultural como um sucessivo processo de formação de metáforas, de associações e extensões de elementos simbólicos cujo sentido pode ser mais ou menos literal dependendo do contexto de controle. Nesta dinâmica, a cultura não só “objetifica” a realidade por meio de convenções como também a inventa a partir do simbolizar convencional. (Benites, 2007, p. 119)

¹³ É importante destacar, no entanto, que a invenção para Wagner não tem um sentido de livre imaginação, mas de composição contínua e relações com o que lhe constitui.

¹⁴ “Nesta proposição há duas implicações da ideia de cultura proposta pelo autor: a objetividade relativa (*relativity objectivity*) e a relatividade cultural (*cultural relativity*). A ideia de objetividade relativa não é apenas uma recusa à ideia clássica de objetividade absoluta e, portanto, a afirmação de uma objetividade deficiente. Ela diz respeito ao fato de que todos observamos a partir dos pontos de vista da cultura a qual pertencemos. Relatividade cultural não significa relativismo cultural, isto é, a relatividade não diz respeito à ideia de que há uma realidade exterior aos símbolos e vários pontos de vista sobre a mesma. A relatividade cultural está combinada à objetividade relativa pois, se observador e observado pertencem cada qual a uma cultura e, portanto, só podem enxergar a partir dela, todas as culturas se equivalem” (Benites, 2007, p. 126).

Do mesmo modo, a premissa de que, através da pesquisa etnográfica, é possível “capturar” a perspectiva da criança não nos parece favorável, na medida em que, de acordo com a leitura que fazemos amparados pela teoria pós-estruturalista, a cultura não está lá, esperando ser acessada. A “verdadeira criança” não é um ente, mas a contínua conformação de discursos construídos segundo um contexto histórico.

Entendemos que a leitura feita por Corsaro ainda pressupõe critérios e analíticas, signos e significados, categorizações e conceitos oriundos do universo adulto para fundamentar sua teoria e observações de campo. Tal qual um antropólogo que vai até uma sociedade procurar como funciona sua hierarquia social sem se dar conta que sua ideia de hierarquia não faz sentido naquele universo. Por mais que ele tente fazer uma leitura a partir das relações que está testemunhando, seu parâmetro seguramente não é o mesmo do nativo, nem tampouco sua interpretação sobre os valores simbólicos que estão circulando. Esse enfoque a nosso ver, carrega vestígios de adultocentrismo ao pressupor que as categorias utilizadas pelo pesquisador são neutras e universais.

Sociologia do Discurso das Crianças e da Infância

Alison James, Chris Jenks e Alan Prout, principais referências dessa abordagem teórica, foram os percussores e um dos responsáveis pela consolidação dos Estudos da Infância nas discussões sociológicas. Suas primeiras publicações têm como enfoque a desconstrução das ideias pré-sociológicas das categorias de “infância” e “criança”, nas quais lhes eram atribuídas um olhar de passividade nos processos sociais.

Fortemente influenciados por leituras pós-estruturalistas, principalmente por Foucault, esses autores defendem que os fenômenos sociais são produzidos discursivamente, ou seja, tanto a ideia de adulto como a de criança/infância são concepções construídas social e culturalmente. Esses discursos postulam-se como verdades universais e imutáveis, introjetando-se nos indivíduos e legitimando sua ação de forma inquestionável. É o que Foucault (2006) vai chamar de ‘regimes de verdade’,

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (p. 12).

Foucault defende que não há universalidade, nem uma verdade última sobre as coisas, o que existe são convenções sociais que vão sendo incorporadas e naturalizadas como atemporais. Para os autores da Sociologia do Discurso da Criança e Infância, portanto, não há a possibilidade de se buscar a “verdadeira” infância ou a essência da criança.¹⁵ A ênfase do pesquisador deve ser na análise do modo “como diferentes práticas discursivas produzem diferentes infâncias, cada uma e todas elas ‘reais’ em seus ‘regimes de verdade’”. (TEBET, 2013, p. 48).

Ao afirmarem o caráter discursivo da construção destes conceitos, esses autores evidenciam não apenas a construção histórica/social deles; como sua constituição contínua – na medida em que sobre ela (criança/infância) falamos. A forma como as vemos, portanto, implica diretamente em nossas práticas sociais, ou seja, inferem nas relações que com elas e para elas estabelecemos.

essas noções são significativas para a realidade cotidiana das crianças quando incorporadas aos modelos sociais de ação, às práticas culturais e às políticas sociais, e elas oferecem scripts culturais e justificativas para que as pessoas ajam em relação às crianças e à infância. Discursos da infância derivam seu significado político fundamentalmente dessa perspectiva. Assim sendo, a tarefa de desconstrução do pesquisador é a de destrinçar essas interpretações, expondo seus criadores e as circunstâncias sociais em que foram geradas, bem como os processos políticos de sua produção, interpretação, comunicação e implementação prática. Essa sociologia busca divulgar o poder (discursivo) dos constructos culturais na vida social. (ALANEN, 2010, pág. 768).

¹⁵ Diferente da percepção de Corsaro, a etnografia aqui não é vista como um instrumento para “conhecer” a autenticidade da criança, de “alcançar” ou “acessar” o universo das relações infantis; mas como uma possibilidade de aproximação dos discursos produzidos na e pela infância, nas relações e em diferentes espaços sociais e culturais no intuito de contribuir no debate sobre esse e outros temas a eles associados.

Outra importante característica desta linha refere-se à desconstrução do pensamento dualista como única possibilidade de construção teórica. Prout (2010) defende que a inserção da Sociologia da Infância nas ciências sociológicas aconteceu em grande parte porque se apropriou de uma analítica dicotômica adotada e reproduzida por muito tempo nas ciências humanas. Suas bases foram assentadas sob pares de oposição, tais como criança X adulto, natureza X cultura; reprodução X ação. Tendo o adulto como parâmetro, a criança segue sendo vista sob o olhar da incompletude, da ausência, do porvir. A partir deste olhar, paira sobre a sociedade um modelo homogeneizante (e homogeneizador) das categorias criança e infância. Ainda que nos posicionemos academicamente contra, essa percepção sobre a criança está de tal forma arraigada e naturalizada em nossa formação, que sequer nos causa estranhamento no dia a dia. Qualquer coisa que não se encaixe neste padrão é vista como anormal e desviante. Como afirma Abramowicz (2013),

A pedagogia foi um dos novos campos de saber sobre a infância no interior das chamadas ciências humanas que nos levaram a considerar as crianças e, sobretudo, a infância, como uma categoria universal e singular, desconsiderando as variações entre elas. Isso acarretou um modelo "ideal" do que é ser criança e ter uma infância, tornando-se referência no pensamento educacional e na formatação daquela como um ser sociável, saudável, educável, cidadão e produtivo, ou seja, a criança civilizada como um vir-a-ser do adulto. (p. 154)

A Sociologia da Infância – mas principalmente a Sociologia do Discurso da Infância e da Criança – têm feito o esforço de olhar para a criança para além da concepção biológica, recusando-se a perceber tais categorias de forma essencializada e buscando investigá-la como constructo de uma complexa rede de relações. Seus autores têm como proposta a superação do raciocínio binário de pensar as fronteiras, dando ênfase nas relações. Entendem que os lugares, assim como os sujeitos são perenes, fluidos, impossíveis de serem fixados, enclausurados. Esta é a perspectiva que pretendemos adotar nesta pesquisa, enquanto subsídio teórico-metodológico e proposição de prática pedagógica.

CAPÍTULO 3

Conforme tratamos no primeiro capítulo, as representações sobre a infância compõem nosso imaginário e influem na forma como nos relacionamos com ela. Vimos nos capítulos anteriores a maneira pela qual a imagem da criança foi se constituindo nas teorias sociais em geral e também no interior da Sociologia da Infância. Neste capítulo discorreremos sobre a confluência entre estas representações sociais das crianças e as expectativas de construção de sujeito da modernidade. Argumentaremos no sentido de apontar suas afinidades e questionar em que medida essas aproximações implicam nas relações que nos atravessam. Partindo da reflexão sobre como chegamos a ser o que somos¹⁶, temos como objetivo, ao final dessa dissertação, discutir novas possibilidades de sermos, pensar-nos e relacionar-nos.

PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO DO SUJEITO OU COMO CHEGAMOS A SER O QUE SOMOS?

Dispositivos e Processos de Subjetivação

É desde muito cedo (período talvez até anterior ao nascimento) que inúmeros dispositivos¹⁷ incidem sobre os sujeitos moldando-os, reconfigurando-os, lapidando-os e

¹⁶ Retomando Kant e Nietzsche, Veiga-Neto (2003) afirma que “o que importa não é descobrir o que somos nós, sujeitos modernos; o que importa é perguntarmos como chegamos a ser o que somos, para, a partir daí, podermos contestar aquilo que somos. É de tal contestação que se pode abrir novos espaços de liberdade, para que possamos escapar da dupla coerção política que a Modernidade inventou e que nos aprisiona: de um lado, a *individualização* crescente; de outro lado e simultaneamente, a totalização e a saturação das coerções impostas pelo poder.” (p.46)

¹⁷ Em *Microfísica do Poder* (2006), Foucault define dispositivo como “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.” (p.139)

subjetivando-os. A partir de leituras de textos de Foucault, é possível compreender como *Processo de Subjetivação* um conjunto de relações de força que operam de forma contínua nos seres humanos, produzindo gostos, valores, pensamentos, sentidos, ideais e ações. Mas esses dispositivos não têm uma única direção, eles vêm e vão de todos os lados, eles atravessam todos os corpos, eles emanam de todas as formas. O sujeito não é passivo neste processo, ao mesmo instante em que recebe uma força que age sobre ele, emana – em diferentes direções – uma infinidade de outras que – ao incidir em outro corpo, se reconfigura, se reorganiza e ecoa. No mesmo sentido, para Mansano (2009), a subjetividade é um processo de produção composto por inúmeros componentes:

Esses componentes são resultantes da apreensão parcial que o humano realiza, permanentemente, de uma heterogeneidade de elementos presentes no contexto social. Nesse sentido, valores, ideias e sentidos ganham um registro singular, tornando-se matéria prima para expressão dos afetos vividos nesses encontros. Essa produção de subjetividades, da qual o sujeito é um efeito provisório, mantém-se em aberto uma vez que cada um, ao mesmo tempo em que acolhe os componentes de subjetivação em circulação, também os emite, fazendo dessas trocas uma construção coletiva viva. (p.111)

São múltiplas as possibilidades de configuração dos modos de subjetivação operando na organização da vida social e dos sujeitos. Mansano (2009) afirma que o sujeito não é uma entidade, mas se constitui na medida em que afeta e é afetado por estas diversas relações de força. Sob diferentes formas, somos todos compostos por essas relações de forças, configurando o que convencionalmente chamamos de “eu”.

A composição e incidência destas forças, no entanto, atendem a um projeto de sujeito idealizado por um contexto social, tendo valor e duração históricos. Na sociedade ocidental, não é difícil diagnosticar as afinidades entre nossas subjetividades e a lógica do capital. A regulação dos tempos, corpos e espaços; a disciplina; a hierarquia; a individualidade; a competitividade; as avaliações e recompensas são apenas alguns dos exemplos da correspondência direta entre as práticas sociais e educacionais e a expectativa do mercado de trabalho.

Para Foucault, as instituições de ensino – bem como a família, a igreja, os hospitais e as prisões – são apontadas como as principais encarregadas pela condução

e conformação das subjetividades que constituem os sujeitos modernos. Deacon e Parker (1994) argumentam que para Foucault, “os discursos educacionais institucionalizados não são meios pelos quais deciframos o mundo e disseminamos o conhecimento, mas estão entre os ‘principais procedimentos de sujeição’” (p. 103).

Afirmar que os sujeitos são constituídos pelos processos de subjetivação decorrentes dos espaços educacionais não significa, no entanto, afirmar que ele é determinado por essas forças. O que Foucault argumenta é que – através de práticas e discursos – as instituições estruturam, ou melhor, limitam o campo das possibilidades destes processos no intuito de atender ao protótipo ideal de sujeito ansiado pela sociedade moderna: o indivíduo branco, heterossexual, disciplinado, individualizado, racional e consumista. Os saberes, normas e diretrizes que na escola circulam são legitimados e ensinados como universais e desejáveis, em detrimento a quaisquer outras formas de agir, pensar e fazer. Nas palavras de Abramowicz (2009) “o aparelho disciplinar dociliza e produz o corpo, constrói-lhe novo mobiliário, cria paladares, recorta o tempo, esquadrinha o deslocamento, define papéis e vigia. ” (p. 188). E este condicionamento disciplinar, homogeneizador e normativo circunda a esfera escolar desde a educação infantil. Pequenos hábitos são introduzidos no cotidiano das crianças até se constituírem em regras inquestionáveis – inclusive pelos adultos, que por elas também foram formados.

é no interior desta lógica que a professora cuida das crianças e as educa para que aprendam as mesmas coisas, num mesmo tempo. A aprendizagem é entendida como cumulativa e linear e recorre a procedimentos de ação supostamente idênticos para crianças diferentes, na medida em que atua e trabalha na perspectiva dessa construção idealizada de igualdade e de povo¹⁸. A professora, ao mesmo tempo que colabora com a produção da ideia de povo é por ela construída. (ABRAMOWICZ, 2009, p. 182)

Desta forma, a sociedade capitalista prepara os sujeitos para o trabalho conforme sua necessidade e tem no professor o intermediário necessário para a aquisição destas ‘virtudes’. Para o senso comum, o bom educador nos dias de hoje é aquele que sabe

¹⁸ O conceito de povo remete a ideia de homogeneidade, unidade, centralidade.

escolher as ferramentas para motivar e ensinar os seus alunos. Seguindo seus desejos, anseios conscientes ou inconscientes e a imagem que tem de seus espectadores (alunos), o professor elege determinadas ferramentas com a prerrogativa de garantir uma condução direta e linear pelo caminho do desenvolvimento moral e intelectual até culminar na adultez.

Talvez essa prática apriorística e prescritiva – de que a partir de determinadas ações pedagógicas é possível a construção de um destino social sólido e seguro – seja uma das principais responsáveis pela percepção contemporânea de fracasso educacional. Essa frustração, muito provavelmente, advenha do fato de que projetar uma proposta de endereçamento pedagógico¹⁹ (ELLSWORTH, 2001) não significa, em nada, ter controle sobre a apropriação ímpar que esses conceitos e categorias terão dentro do ambiente educacional. Enquanto dispositivos de poder, esses discursos estão circulando se reincorporando e reverberando sob novas formas. A grande questão é como a escola, ou ainda, os educadores lidam com estas configurações imanentes e emergentes dentro dos espaços escolares.

O ponto principal que desejamos destacar, e que temos como pressuposto deste trabalho, é que esta concepção/preensão pedagógica essencializadora, que tem raízes na pedagogia moderna, infere diretamente na forma como a criança se vê e age no mundo. Ao posicionar a criança na incompletude, elegemos uma forma de relação verticalizada, implicando em um processo de subjetivação específico. E é sobre isso que trataremos a seguir.

¹⁹ O conceito de modos de endereçamento surge, de acordo com Elizabeth Ellsworth (2001), na teoria cinematográfica crítica com a preocupação de compreender certas posições de sujeito esperadas, ou seja, as relações entre um filme e a experiência de seus espectadores.

EXPECTATIVAS DA MODERNIDADE

Poder Disciplinar, Instituição Escolar e Individualismo

Na medida em que a concepção de infância construída pela modernidade foi se consolidando, as instituições escolares foram ganhando novos contornos para produzir o protótipo de sujeito esperado. A configuração de uma escola medieval, por exemplo, era completamente outra; as crianças e adolescentes não eram seu público alvo prioritário, as escolas eram espaços culturais geralmente frequentados por uma elite privilegiada que não precisava trabalhar. O pensamento moderno, ao despendar uma nova relevância para a criança, altera também a configuração da própria educação. Neste sentido a pedagogia foi se conformando como ciência, e as instituições escolares foram então se configurando em importantes mecanismos de produção e regulação da infância desejada (BUJES, 2002).

De acordo com Libâneo²⁰, podemos falar em pedagogias modernas²¹ no plural. Heranças do iluminismo, estas teorias carregam algumas características comuns, tais como: a ideia de formação geral para todos; a percepção de uma natureza humana universal; a primazia do conhecimento racional (em detrimento a imaginação, sentimentos e outras subjetividades) para se libertar do obscurantismo e arbitrariedade; a idealização do conhecimento científico enquanto progresso; a defesa de uma cultura única e universal que deve ser comunicada as novas gerações para garantir sua continuidade; os educadores como representantes legítimos dessa cultura e responsáveis por auxiliar na internalização de valores como liberdade, autonomia do sujeito e emancipação humana através da razão. Esses valores constituem, defende o autor, as práticas pedagógicas exercidas nas escolas até os dias de hoje:

²⁰ Disponível em <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Akiko/03.pdf>. Acesso em 24/11/14.

²¹ Libâneo defende a pluralidade de correntes que fazem parte da pedagogia moderna, dentre elas estão: pedagogia tradicional, pedagogia escola-novista, tecnicismo educacional e as pedagogias críticas (libertária, libertadora, crítico-social).

Um olhar sobre as práticas pedagógicas correntes nas escolas brasileiras mostra que tais tendências continuam ativas e estáveis, mantendo seu núcleo teórico forte, ainda que as pesquisas dos últimos anos venham mostrando outras nuances, outros focos de compreensão teórica, outras formas de aplicabilidade pedagógica. Isso não significa que não se apontem novas tendências, algumas já experimentadas em nível operacional, outras ainda restritas ao mundo acadêmico. (LIBÂNEO²², p. 21)

No intuito de atender estas expectativas da contemporaneidade ocidental, a pedagogia moderna tem a disciplina como elemento norteador das relações. Chamadas, sinais, filas, assiduidade, pontualidade, atividades regradas, disposição das carteiras, ordenamento das falas, momentos pré-estabelecidos de ouvir ou pronunciar-se, punições, recompensas, comparações, avaliações, classificações; um sem número de rituais são incorporados ao cotidiano infantil no ambiente escolar através de condutas codificadas, para dar conta da “indomabilidade” infantil e prepará-la para o universo adulto. Mas não qualquer adulto, e sim de um tipo ideal muito específico: o indivíduo moderno. Nas palavras de Fonseca (2003):

as relações de forças que agiram por meio de mecanismos sutis, culminando com a produção de um tipo específico de indivíduo, referem-se a um poder característico de uma época e de uma sociedade: a sociedade ocidental. Esse novo tipo de poder aparece vinculado à sociedade burguesa, a partir do século XIX, como um instrumento da constituição do capitalismo industrial e do tipo de sociedade que lhe correspondia. Foucault o denomina poder disciplinar e o coloca como produtor das sociedades modernas. (FONSECA, 2003, p. 37)

Foucault afirma em *Vigiar e Punir* (2000) que a disciplina passou a ser um modo predominante de exercício do poder no decorrer dos séculos XVII e XVIII. Em um momento histórico de grande crescimento populacional e intensificação da produção, a modernidade criou mecanismos sociais baseados na ordem e no controle com vistas à

²² Disponível em <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Akiko/03.pdf>. Acesso em 24/11/14.

domesticar os corpos e aumentar a produtividade²³. Desde então, os seres humanos foram reduzidos a sujeitos do trabalho. Para Fonseca (2003) “As disciplinas respondem pelo papel de fixar a população em crescimento, aumentar a rentabilidade dos aparelhos de produção e ajustar a correlação entre os dois processos. ” (p. 50)

No intuito de abastecer e incrementar esse mercado em contínua expansão, por volta do século XVIII, como visto anteriormente, a infância ganha visibilidade, tornando-se objeto de investigação, investimento e, principalmente, intervenção. Bujes (2003) afirma que emergem deste contexto, inúmeros mecanismos de poder e saber que vão gerar e difundir discursos totalizantes através de prescrições e recomendações – principalmente na medicina e na educação – com a finalidade de vigiar e controlar as crianças. Os adultos, sancionados pelo consentimento destes saberes especializados, serão os responsáveis por essa governabilidade. As instituições escolares, na figura do professor, ganham aqui dentro das expectativas da modernidade, um duplo caráter: o de formador de mão-de-obra especializada e o de vigilante.

Foucault (2000) argumenta que o poder disciplinar não tem como prioridade a restrição ou intimidação, ele age a partir da construção da ideia de autonomia, através de pequenas coerções cotidianas. Atua utilizando-se de três técnicas/mecanismos principais: a **vigilância hierárquica**, a **sanção normalizadora** e o **exame**. Conforme discutimos anteriormente, persiste na educação a premissa biologizada de formação humana, pautada em uma ótica de linearidade evolutiva. Discursos e ações pedagógicas evidenciam esse olhar de menoridade e dependência lançado às crianças, levando a crer que precisam ser conduzidas e amparadas até ocuparem o seu ‘verdadeiro’ lugar social. Um conjunto de regras do que e como fazer são exigidos na escola. Às crianças não é permitido fazer o que querem quando querem, elas estão submetidas a experiências previamente planejadas com o intuito de regular seus tempos, brincadeiras,

²³ O fordismo foi um dos principais responsáveis pela transformação não somente das relações de trabalho e produção da época, como teve grandes implicações nas relações sociais de forma geral.

corpos e espaços. O professor – enquanto personificação da hierarquia – estabelece com elas uma relação verticalizada de monitoramento e vigilância constantes.

a vigilância como instrumento da disciplina é que permite a essa estratégia de poder não necessitar recorrer à força para se realizar. Ela transfere a necessidade de qualquer limitação sobre o vigiado para ele mesmo. Cabe ao próprio indivíduo aplicar sobre si o que tiver de ser aplicado. Para o poder que vigia resta o papel de olhar, e não mais coagir pela força física. Daí ele aparentar ser tão leve, uma vez que não é mais o responsável direto por qualquer tipo de sujeição. O indivíduo vigiado é que se transforma no princípio de sua própria sujeição. Assim, o louco se força à calma, o operário ao trabalho, o aluno à aplicação, o criminoso à retidão de comportamento. Esse fardo coercitivo, que a disciplina consegue transferir das relações de poder que a empregam para os próprios indivíduos que são por ela atingidos é fruto, portanto, da vigilância. (FONSECA, 2003, p.57)

Com a finalidade de corrigir atitudes desviantes, a sanção normalizadora atua nos pequenos atos, gestos e comportamentos;

ela incide sobre um espaço que é deixado vazio pelas leis. As atitudes e comportamentos que lhe interessam são os procedimentos sutis, referentes a maneiras de utilização do tempo, a formas de pronunciamentos de discursos, a formas de se usar o corpo e a sexualidade, a maneiras de se expressar e manifestar. Tais atitudes seriam atrasos, as desatenções, a inmodéstia, a indecência, os gestos considerados não conformes às atitudes esperadas pela instância que vigia, as interrupções de tarefas, as negligências, a falta de zelo. São atitudes que normalmente escapam ao controle dos sistemas penais, mas não deixam de ser significativas para os procedimentos disciplinares. Ao contrário, é sobre essas atitudes sutis que eles incidem por meio do instrumento da sanção normalizadora. (FONSECA, 2003, p. 58)

É ela quem garante a punição na inobservância da regra, mas suas penalidades são amenas no intuito, apenas, de corrigir os desvios. Na grande maioria das vezes, está aliada a um sistema valorativo que recompensa algumas ações adotadas como normalidade e reprová outras, enquadrando-as como atitudes desviantes. Ela sutilmente condiciona a decisão do sujeito para um determinado comportamento, na medida em que estar fora da regra já é em si a própria punição. Desta forma, o poder disciplinar não só diferencia, como hierarquiza e classifica os indivíduos em função de suas atitudes, comportamentos e valores.

Por fim, o exame é a junção de ambas as técnicas. Ele visibiliza e individualiza o sujeito, na medida em que cria métodos de identificação, a partir de registros, descrições, julgamentos, comparações e avaliações. “faz de cada indivíduo um caso” (FOUCAULT, 2000, p.159). Em contrapartida, invisibiliza e neutraliza o examinador e as relações de poder, colocando-o como um ente capaz de mensurar e classificar isento de julgamentos. Essas práticas de poder disciplinar, segundo Foucault (2000), contribuem para a individualização dos sujeitos em unidades separadas e delineáveis, a fim de facilitar a o controle sobre eles.

é o procedimento do exame que registra que consegue manter, uma vez documentadas, as individualidades em todas as suas manifestações.(...) tal procedimento permite ao mecanismo disciplinar uma utilização praticamente personalizada de cada indivíduo, com vistas a uma normalização, que não representa a uniformização das individualidades, mas a sua adequação a um dispositivo. (FONSECA, 2003, p. 61)

Uma das características da engrenagem capitalista é exatamente a fragmentação da coletividade, através do princípio da individualidade. Em nossa sociedade, a produção da auto identidade se faz a partir da negação do “outro”. A educação sob esse prisma segrega e hierarquiza as diferenças incentivando um sistema valorativo que qualifica e quantifica todas as ações; crianças são submetidas a uma série de sistemas avaliativos e comparativos que não só aprecia como incita relações de competição entre elas utilizando-se de narrativas meritocráticas.

Chegar primeiro, pular mais alto, terminar mais rápido, tirar melhores notas são práticas comumente incentivadas no cotidiano escolar. A todo o momento e em todos os espaços sociais as crianças estão imersas em lógicas disciplinares, hierárquicas, competitivas e individualistas. Dentro do ambiente escolar, essa realidade constitui um dos principais polos de irradiação desta lógica. Talvez a falta de autocrítica das próprias atividades pedagógicas atrelada às experiências sociais arraigadas nas diversas esferas pelas quais as crianças e adultos circulam contribuam, ao meu ver, para que reproduzamos a mesma auto-organização individualista que, pelo menos nos discursos,

a grande maioria das(os) profissionais da educação é contra. Para Abramowicz (2011), “quando nada fazemos, ensinamos a norma e a normalidade” (p. 96).

O individualismo, da forma como abordamos aqui, representaria um estilo de vida, um *modus operandi* que defende a soberania exacerbada do indivíduo em relação à sociedade. Ele se constitui e se sustenta a partir de um conjunto de práticas discursivas e não discursivas que incidem sobre o sujeito em todos os espaços que ele percorre durante sua vida. Representaria muito mais uma trajetória permeada por relações de força do que um estado ou uma identidade do sujeito. A noção de trajetória sugere que, ao longo do caminho, o sujeito é permeado/atravessado por inúmeros dispositivos que contribuem favoravelmente para que ele se perceba enquanto sujeito dotado de corpo, pensamentos, valores, desejos e consciências individuais.

Conforme a perspectiva teórica que adotamos nesta pesquisa, entendemos que essa unidade chamada “indivíduo” é apenas uma das possibilidades de fronteira possível (que não é biológica – se pensarmos na interdependência dos organismos vivos; nem social, como já discutimos até agora; mas tão somente discursiva) para enunciar uma categoria analítica.

O mundo não seria constituído, então, de unidades (“sujeitos”), de onde partiriam as ações sobre outras unidades, mas, inversamente, de correntes e circuitos que encontram aquelas unidades em sua passagem. Primários são os fluxos e as intensidades, relativamente aos quais os indivíduos e os sujeitos são secundários, subsidiários. (SILVA, 2009, p. 14)

A partir de inúmeros dispositivos, entre eles a autonomia²⁴ e a disciplina, a instituição escolar executa seu papel de formadora de sujeitos individualizados, trabalhadores e dóceis. Atende a um propósito de mercado; seja enquanto mão de obra trabalhadora, seja enquanto público consumidor e – na grande maioria das vezes –

²⁴ Conceito sobre o qual trataremos adiante.

atuando sobre os dois. Em *Modernidade Líquida* (2001), Bauman argumenta que o sujeito do mundo moderno é regido por uma obediência disfarçada de livre arbítrio e pelo desejo do consumo. Um consumo que se apresenta como promessa de satisfação particular, mas não se encerra em si mesmo, justamente porque é social. Desta forma, os sujeitos buscam através do consumo suprir a busca por uma identidade unitária que nunca chegará.

Há todo um empreendimento que busca nos convencer dos perigos presentes nas tentativas de romper com os valores capitalistas de referência, como se eles garantissem algum tipo de segurança ou ordem. (MANSANO, 2009, p. 112)

Podemos pensar em inúmeros mecanismos educacionais e sociais que agem no sentido de separar os sujeitos, construindo em cada um deles a concepção de um “eu” individual, que não se constrói na interação, mas nasce e se desenvolve de forma independente. A partir da segregação promovida pelo poder disciplinar e da hierarquização reforçada por uma apropriação ímpar do conceito de autonomia que mais se aproxima de uma ideia de autossuficiência; nossa sociedade e a educação dela decorrente tem contribuído para a constituição de seres humanos individualistas. Observamo-nos a nós mesmos como unidades autônomas é uma ideia de tal forma cristalizada em nossas ações e percepções ocidentais que sequer nos causa estranhamento. No entanto, essa noção de si e as relações que estabelecemos em decorrência dela não são as únicas possíveis. Conforme afirma Abramowicz (2011):

Se tomarmos, por exemplo, a função social da criança africana, ali a noção de indivíduo não tem valor por si só, o indivíduo não tem existência própria, ele existe em função da sociedade, a criança interessa enquanto ela pode interessar à sociedade, a morte é morte social e não individual. ‘Ser criança, jovem, adulto ou velho, é mais ocupar uma posição no espaço social e institucional que manifestar um estado dado de maturação’ (EZÉMBE, 2009 *apud* ABRAMOWICZ, 2011). Na África ‘um velho que morre é uma biblioteca que queima’ – estes velhos adultos que tradicionalmente detêm um poder imutável ‘a maldição de um velho sobre um jovem significa a morte social deste último’. (p. 46)

QUEM, EU?

Indivíduo e Autonomia

Para muitos antropólogos, investigar a concepção de si é condição necessária para a compreensão das relações sociais que se estabelecem em uma cultura (GOLDMAN, 1999). Em nossa sociedade, significa admitir a possibilidade de que este sujeito individual, autônomo e auto reflexivo não é um conceito unânime e universal (LARROSA, 1994); mas dotado de historicidade, temporalidade e localidade. Assim como tantos outros conceitos, a ideia de indivíduo é uma construção discursiva, alinhavada por uma trama bastante complexa de saber e poder que vão ao mesmo tempo constituindo os sujeitos e sendo constituídos por eles.

O "sujeito individual" descrito pelas diferentes psicologias da educação ou da clínica, esse sujeito que "desenvolve de forma natural sua autoconsciência" nas práticas pedagógicas, ou que "recupera sua verdadeira consciência de si" com a ajuda das práticas terapêuticas, não pode ser tomado como um "dato" não-problemático. Mais ainda, não é algo que possa analisar-se independentemente desses discursos e dessas práticas, posto que é aí, na articulação complexa de discursos e práticas (pedagógicos e/ou terapêuticos, entre outros), que ele se constitui no que é. Antes, entretanto, de mostrar com certo detalhe como se define e se fabrica esse sujeito são e maduro, definido normativamente em termos de autoconsciência e autodeterminação, e no qual temos certa tendência a nos reconhecer, ao menos idealmente, talvez seja bom um certo exercício de desfamiliarização. E uma vez que se trata de nos desfamiliarizarmos de nós mesmos, nada melhor que aplicar, a isso que somos, o olhar assombrado do antropólogo, esse olhar etnológico, educado para ver, inclusive na ideia que ele tem de si mesmo, as curiosas e surpreendentes convenções de uma tribo particular." (LARROSA, 1994, p. 39)

Na pedagogia moderna, cujos preceitos se estendem, em boa parte, aos dias atuais, muitas vezes o individualismo é associado ao conceito de autonomia. Aliás, esta é uma palavra quase unânime no interior da literatura acadêmica – nas mais diferentes vertentes – e nos documentos pedagógicos de modo geral. Tornou-se um conceito chave, e utilizado recorrentemente, porém vazio no sentido em que é utilizado de

maneira superficial, muitas vezes sem necessidade de maiores definições sobre seu significado.

Dadas as diferentes teorias sociais e suas respectivas perspectivas de futuro, entendemos que este conceito não está isento de complementaridade. Retomemos ao iluminismo, por exemplo, base da pedagogia moderna. A autonomia neste contexto teórico representa a universalidade da razão e da ciência, ou seja, a libertação do obscurantismo representado pelo período medieval. Ainda hoje a ideia de esclarecimento e progresso através da racionalidade científica é uma concepção presente na educação. Quanto maior sua escolarização, maior sua “autonomia” para decidir os rumos de sua vida profissional e econômica. A veracidade desta concepção, no entanto, foi duramente questionada principalmente por autores da Sociologia da Educação, entre os quais destacamos Bourdieu (2010) que delineou diferentes capitais (cultural, econômico, social e simbólico) que são determinantes para identificar o posicionamento que o indivíduo assume na estratificação social. Ou seja, a noção de que a educação levaria ao progresso e, conseqüente, à autonomia dos seus participantes é bastante questionável em uma sociedade que distribui tão desigualmente os capitais que permeiam a vida do indivíduo.

A educação, nesse sentido, como institucionalizada na contemporaneidade, cumpre um efeito contrário do que a suposta meritocracia promete, contribuindo para a manutenção das diferenças sociais previamente estabelecidas. Como mostra o autor:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da "escola libertadora", quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 2010, p.41)

Já na pedagogia crítica, o conceito de autonomia assume outro propósito. Destacamos a obra de Paulo Freire, um dos ícones desta corrente teórica e que tratou sobre a temática em sua obra intitulada “Pedagogia da Autonomia” (1996). Como resposta à pedagogia tradicional, Freire está debatendo com um modelo de escola

autoritária, que se pressupõe transmissora do conhecimento e da verdade universais. Para ele, o papel do professor deve ser o de mediador entre o repertório prévio do aluno e as condições para que ele o desenvolva. Sua hipótese é a de que o indivíduo autônomo seria aquele que conseguisse, muitas vezes intermediado pelo próprio saber, escapar dessas convenções culturais, sendo capaz de ler criticamente sua realidade e intervir de modo a transformá-la. É a autonomia dos oprimidos que ele quer enaltecer. Sua autonomia se constrói em oposição a um modelo que reprime, que diminui outros saberes que não o da classe dominante.

Os oprimidos, que introjetam a "sombra" dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade na medida em que esta, implicando na expulsão dessa sombra, exigiria dele que "preenchesse" o "vazio" deixado pela expulsão com outro "conteúdo" - o da sua autonomia (FREIRE, 1996, p.35)

Da mesma forma, no interior da Sociologia da Infância, este conceito é abordado por seus autores de formas muito distintas. Qvortrup, por exemplo, refere-se a sua defesa pela independência da categoria "infância" no interior da sociologia, desprezando-a de outras instituições, tais como a família e a escola. Sua abordagem sobre autonomia²⁵ está relacionada ao reconhecimento da infância enquanto uma categoria analítica²⁶ e não a ação de sujeitos, principalmente porque seu foco está na estrutura.

Nas obras de Corsaro, o conceito de autonomia ganha grande relevância. O autor defende que "embora sejam afetadas pelo mundo adulto (que também afetam), as

²⁵ É importante destacarmos que a discussão sobre o tema da autonomia pode ser abordada por, no mínimo, duas trajetórias: Autonomia conceitual – defendida aqui unanimemente por todos os teóricos as Sociologia da Infância, que consiste na defesa do estudo do conceito de infância de forma independente, ou seja, desvinculado da categoria família, adulto, escola. Autonomia individual – refere-se à ação da criança, ou seja, o que ela é capaz de fazer, pensar e realizar por si só. A discordância se dá, portanto, na 2ª trajetória, na medida em que a 1ª já é um pressuposto deste campo teórico.

²⁶ Em suas palavras, "Como poderíamos fazer justiça à infância e às crianças enquanto elas ainda eram crianças e membros da infância? Não se tratava, nesse caso, de um plano revolucionário, mas apenas se esboçava uma modesta reivindicação analítica com o intuito de prover as crianças e a infância de "autonomia conceitual" (Qvortrup, 2010a, p. 634)

culturas de pares das crianças têm sua própria autonomia”. (MULLER, 2007). De acordo com ele, a cultura infantil é regida por valores, normas e representações próprias, não compartilhadas e reconhecidas pelos adultos.

Ao tratar sobre as culturas de pares, o autor defende que a criança em seu grupo cultural é livre para fazer escolhas, encontrar afinidades e estabelecer as relações por conta própria e independente. A partir destas relações reorganiza e ressignifica a cultura infantil e adulta. A teoria pós-crítica, no entanto, problematiza essa abordagem disseminada por Corsaro e que ganhou grande repercussão na Sociologia da Infância. Se estamos imersos em nossa própria cultura, de que forma seria possível, então, conhecermos a cultura infantil? Como analisar algo que nos é exterior utilizando nossas próprias categorias, classificações, definições e ferramentas? Ainda assim, é preciso evidenciar que tanto Paulo Freire, quanto Qvortrup e Corsaro estavam falando sobre a autonomia de um grupo em relação a outro: Oprimido X opressores, infância X instituições e cultura infantil X cultura adulta. Mas o que dizer a respeito dos indivíduos?

Entre os muros da escola, a apropriação que se faz do conceito de autonomia é bem diferente. Geralmente o conceito de autonomia está relacionado com a capacidade e desenvoltura que a criança tem ou adquire de realizar sozinha atividades proeminentemente assumidas por adultos. Mais próxima ao olhar piagetiano, ela aparece atrelada a uma ideia desenvolvimentista impregnada na educação, onde é vista como uma fase de maturação do desenvolvimento físico e moral. É nesta fase, segundo Piaget, que há a aceitação e legitimação das regras por parte das crianças.

Este modelo de autonomia serve para enaltecer valores contempláveis por adultos, e geralmente são construídos em detrimento ao(s) outro(s). Frases do tipo: “*Vejam como ela(e) já sabe comer sozinha(o)*”, “*olhem como ele(a) já sabe ler/escrever*”, “*nossa como ela(e) é obediente*” eram recorrentes durante os anos em que trabalhei com educação infantil. Penso que essa perspectiva de autonomia conversa diretamente com um modelo de educação meritocrático que recompensa quem se destaca. Ela individualiza, segrega e, portanto, negligencia as relações. O produto final é o foco, não o processo.

Estas diferentes abordagens teóricas trazidas por Paulo Freire, Qvortrup, Corsaro e tantas outras não são sucessivas, nem lineares, elas coexistem; por isso a necessidade de definir o conceito para situar o debate. Se para Paulo Freire, por exemplo, esta autonomia está a serviço da liberdade intelectual, para Piaget e para as escolas ela parece estar a serviço de libertar a criança de tudo aquilo que a impede de ser adulto. Toda sua inventividade e infantilidade devem ser cerceadas, há maneiras certas (e homogêneas) de pensar, falar, comportar-se que ela só aprende na escola.

Neste sentido, a possibilidade de construção da autonomia me parece uma contradição em seu próprio propósito. Remetendo-nos aos anseios iluministas, é o educador (adulto) o responsável pela “libertação” da criança e o instigador de suas próprias vontades. O que sabemos nós de suas vontades? E ainda mais, que emancipação é essa conquistada a partir de estímulos e punições e da interiorização de regras pré-estabelecidas? Não pretendemos desqualificar o conceito de autonomia em si; apenas problematizar o modo vago, indiscriminado e intransitivo que o termo vem sendo utilizado – tanto nas escolas quanto nos discursos acadêmicos. A autonomia não é um ente, ela é, em si, uma relação que pressupõe complementaridade – autonomia em relação a que/quem, é a pergunta que deveríamos fazer.

Por que é mesmo que temos que ser autônomos? Por que não podemos nos assumir enquanto seres dependentes e interconectados, constituídos na relação? Sem pretensão de esgotar as respostas, essas perguntas foram me conduzindo durante esta pesquisa e me fazendo refletir sobre como as relações estão acontecendo a todo momento. “É preciso superar o mito da pessoa autônoma e independente, como se fosse possível não pertencermos a uma complexa teia de interdependências.” (DELGADO e MULLER, 2005)

Nosso objetivo até aqui foi desconstruir algumas características idealizadas pela sociedade moderna, principalmente no que se refere: ao sujeito centrado, autônomo, racional e plenamente consciente de suas ações; à verdade enquanto um objeto a ser descoberto, desvendado; ao conhecimento científico enquanto saber neutro, universal e libertário e finalmente à disciplina e autonomia enquanto características necessárias das relações educacionais. Discorreremos no próximo capítulo sobre a teoria pós-

estruturalista e suas possíveis contribuições para a pesquisa das relações e interações no interior da sociologia da infância.

CAPÍTULO 4

PÓS-ESTRUTURALISMO COMO POSSIBILIDADE ANALÍTICA – OS “NÓS”

Neste 4º capítulo, apresentaremos brevemente o movimento de pensamento pós-estruturalista e seu correspondente direto na educação, a teoria pós-crítica para refletir sobre as possibilidades desta corrente como ferramenta para pesquisar as relações que circundam as crianças. Entendemos que o estudo das relações e não apenas dos sujeitos de forma isolada, pode trazer contribuições significativas para pensar e discutir a agência, não só das crianças, mas dos adultos envolvidos em seu cotidiano.

Pensar a agência da criança é pensar, não sobre a forma como a criança pensa, sente e categoriza o mundo – o que muito provavelmente nunca saberemos; mas sobre a forma como ela se comporta, discursa e se relaciona. Como ela reverbera no seu meio e nas pessoas ao seu redor. Por este motivo, consideramos que a pesquisa sobre a ação das crianças perpassa pelo estudo das relações que ela estabelece.

Nosso intuito é defender essa abordagem teórica como uma das possibilidades de se olhar a criança e seu papel social no interior da Sociologia da Infância. Sem diminuir ou escalonar as diferentes abordagens teóricas da Sociologia da Infância, defendemos uma complementaridade nos estudos sobre a infância, considerando outras dimensões de observação. Nesta proposta metodológica, a combinação dos processos, as conexões, a interpenetração e intersecção entre os atores são os focos e não os sujeitos em si.

PÓS-ESTRUTURALISMO

O movimento de pensamento²⁷ pós-estruturalista, ao contrário do que a terminologia possa aparentar, não tem a pretensão de negar ou sobrepor-se a teoria estruturalista. Suas críticas são pontuais e não pressupõem sucessão ou hierarquia de uma sobre a outra. São correntes próximas que coexistem sob olhares, em partes, diferenciados. Suas aproximações dizem respeito, principalmente, à contraposição à corrente humanista, que sustentava a unidade do indivíduo e centrava sua teoria na racionalidade do sujeito. Rebatendo criticamente a corrente iluminista do homem, em que a razão aparece como alicerce; o estruturalismo e o pós-estruturalismo são céticos à ideia de coerência, racionalidade e soberania absoluta do indivíduo. Entendem que há relação direta entre as estruturas socioculturais e a formação e ação dos indivíduos.

A perspectiva **estruturalista** teve origem nas teorias da linguagem, com Saussure, entre as décadas de 1950 e 1960. Para ele, qualquer língua poderia ser abordada como um sistema onde cada elemento é definido de forma relacional, ou seja, em oposição ou equivalência com os demais elementos. Esse conjunto de relações formaria uma estrutura, capaz de apreender a construção de qualquer língua. Transportado para outras ciências humanas, o estruturalismo foi ganhando espaço e passou a ser aplicado em fenômenos sociais. A realidade social de qualquer cultura, portanto, poderia ser observada a partir da 'leitura' de suas estruturas sociais. Ou seja, era possível estabelecer relações de dependência entre a estrutura de um sistema e as ações de seus sujeitos.

Após um dado momento, a corrente estruturalista foi de tal forma incorporada nas ciências sociais que passou a "explicar" todos os aspectos sociais, econômicos e culturais de qualquer sociedade; transformando-se no que Peters (2000) chamou de

²⁷ Terminologia trazida por Peters (2000) "o pós-estruturalismo pode ser caracterizado como um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para dar qualquer ideia de homogeneidade, singularidade ou unidade. O próprio termo 'pós-estruturalismo' é, ele próprio, questionável." (p. 28)

“megaparadigma interdisciplinar”. Essa pretensão de cientificidade universal foi denunciada por autores como Heidegger, Deleuze, Derrida, Foucault, entre outros que tinham percepções mais plurais sobre as relações humanas e a construção de sujeitos.

Os **pós-estruturalistas**, por sua vez, eram avessos a qualquer perspectiva que se pretendia universalizante – e esta foi uma das principais críticas que fizeram ao estruturalismo. Embora tenha nascido nos Estados Unidos, como contraponto das ideias estruturalistas trazidas por Althusser, Levis-Strauss e Jacques Lacan²⁸, foi na França, da década de 1960 a 1980 que o termo pós-estruturalismo ganhou notoriedade na academia. Contribuíram fortemente para o seu desenvolvimento o diálogo com as leituras de Nietzsche, Freud e Marx, bem como dos estruturalistas contemporâneos supracitados.

Embora estejam intimamente ligados, o pós-modernismo não é sinônimo do pós-estruturalismo; eles têm focos e processos de construção históricas diferentes²⁹. O pós-estruturalismo emerge da crítica à primazia da linguagem como representação direta da realidade. A verdade, bem como os sujeitos são por eles compreendidos como resultantes de construções discursivamente forjadas. A linguagem não é neutra, nem transparente. É um ruído, sempre indefinido, impossível de ser captado em sua totalidade. Ela nomeia, produz a realidade, institui regimes de verdade. Todo conhecimento, portanto, é construído por discursos que se instituem enquanto verdadeiros (PETERS, 2000).

²⁸ Teóricos reconhecidos como estruturalistas.

²⁹ O pós-modernismo estaria mais relacionado às experimentações artísticas, enquanto que o pós-estruturalismo visava à crítica literária e de análise linguística do discurso.

a rejeição à ideia de origem, o fim da consciência do sujeito, a valorização do discurso em sua materialidade constituem alguns dos aspectos indicadores de pelo menos duas noções fundamentais da interpretação: a de que a linguagem possui uma ordem própria; a de signo como algo que já se oferece à interpretação. Para os desconstrutivistas³⁰, então, não há nada anterior ao signo e o que importa é que cada signo só faz remeter para outros signos. “ (BORBA, 2004, p. 19)

Enquanto o estruturalismo (influência predominantemente Durkheimiana) tendia a pensar o sistema; sua contrapartida nas ciências humanas (remetendo a uma leitura mais Weberiana) era pensar a ação, ou melhor, o ator da ação, seus vínculos sociais. Acrescido do fator tempo, o pós-estruturalismo é uma tentativa de superação, conciliação e combinação da dicotomia Ação e Estrutura.

Como crítica à herança positivista que embasava boa parte das ideias estruturalistas, **os pós-estruturalistas** passaram a questionar a pretensão estruturalista de ‘encontrar’ e ‘delinear’ as estruturas gerais de uma sociedade seguindo uma lógica binária de construção de cosmologias – pertence ou não pertence à regra/à estrutura. Essa caracterização excludente de identidades vai de encontro com sua proposta de uma construção científica amparada pela interpretação e pelo perspectivismo, onde não há verdades a serem encontradas; os significados são construções ativas, tudo já é interpretação.

Peters (2000) defende que todas as narrativas não são neutras, são instrumentos de poder dotadas de interesses e, portanto, construídas a partir da exclusão de outras possibilidades. Em linhas gerais, o pós-estruturalismo defende que não há espaço para a unidade, não há denominador comum, os sistemas são finitos e dependem da construção e manutenção do conjunto de significações envolvidas.

³⁰ Por interrogarem criticamente ideais dominantes, ações, elementos já dados, incorporados, não passíveis de justificativas; seus pensadores são muitas vezes chamados de desconstrutivistas (são tidos como antiessencialistas, antirrealista, pois rejeitam a verdade que se julga correspondente direta da realidade).

PÓS-ESTRUTURALISMO NA EDUCAÇÃO

A educação, inserida no contexto das ciências sociais, buscou conexões com essas discussões pós-estruturalistas, a fim de desconstruir paradigmas que já não mais dialogavam com as 'realidades' observadas. Paraíso (2004) afirma que a inserção pós-estruturalista na educação se deu sob a nomenclatura de teoria pós-crítica. Surge como contraponto às fundamentações iluministas que permeavam os discursos educacionais onde, através do conhecimento puro, seria possível conhecer a realidade. Foi amplamente influenciada pelas correntes pós-modernas, feministas, multiculturalistas, pós-colonialistas e pela teoria queer; evidenciando seu caráter multidisciplinar e experimental, na medida em que seu foco apontava para “a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença.” (PARAÍSO, 2004, p. 285).

Há uma disseminação da teoria pós-crítica no Brasil na década de 1990, com a utilização de novas categorias e ferramentas nas pesquisas educacionais. Em consonância com a corrente de pensamento pós-estruturalista, estas pesquisas evitam explicações totalizantes cunhadas por teorias já presentes nos debates educacionais, optando por um olhar mais criativo e menos prescritivo.

Desde então, as pesquisas pós-críticas têm contribuído para o questionamento de verdades universalizantes, produções essencialistas de sujeitos e promessas infundadas de liberdade e justiça social difundidas pelas teorias pedagógicas modernas, impulsionadas não só pelas pedagogias tradicionais, como pela pedagogia crítica. Vejamos as pressuposições da pedagogia crítica, uma das principais correntes da teoria pedagógica e uma das bases da teoria pós-crítica.

Ligada aos teóricos sociais neomarxistas da Escola de Frankfurt³¹, a **teoria crítica** nasce no final dos anos de 1920, mas sua reverberação na educação se dá na

³¹ Instituto de Pesquisa da Universidade de Frankfurt que uniu importantes teóricos sociais que propunham uma releitura, a partir de diferentes abordagens, das obras de Marx. Foram integrantes de sua 1ª geração - Walter Benjamin, Theodor Adorno, Max Horkheimer e Hebert Marcuse. Da 2ª geração, podemos citar Jürgen Habermas como seu principal representante.

efervescência dos acontecimentos sociais e políticos dos anos de 1960 e 1970, dentre os quais podemos citar: movimentos sociais, movimentos feministas, movimentos de independência, movimentos de contracultura, entre outros.

Utilizando-se de pressupostos marxistas para refletir sobre o funcionamento da sociedade a teoria crítica tem como principal objetivo denunciar a relação entre as normas sistêmicas e a constituição da subjetividade dos indivíduos. A reprodução da relação de dominação e exploração de classes era seu principal objeto de estudo. De acordo com grande parte de seus teóricos, essa realidade só poderia ser modificada a partir da racionalidade e do esclarecimento dos sujeitos desta relação de opressão. Por este motivo, a educação é apontada por muitos deles como pressuposto da emancipação humana.

Essa abordagem encontrou confluências com autores que adotavam abordagens marxistas dentro da educação. Aproximando-se das discussões de alguns sociólogos da educação, tais como Althusser, Bourdieu, Baudelot, Saviani, Paulo Freire, a teoria crítica se contrapôs ativamente à pedagogia tradicional e seus pressupostos meritocráticos e reprodutivistas. Sua principal preocupação era denunciar as instituições escolares como uma das principais responsáveis pela introjeção e naturalização das relações capitalistas na sociedade civil. Deste modo, contribuíram significativamente nos debates sobre dominação simbólica, construção de hegemonias e exercício de poder; além de desconstruir o caráter universal e neutro do conhecimento, da ciência e das próprias instituições.

A teoria **pós-crítica**, por sua vez, começa a se materializar e ganhar espaço nas discussões acadêmicas com a chamada virada linguística³². Sem pretensões de substituir ou superar qualquer teoria social, procuram acionar outras categorias – além da classe social exaustivamente explorada pela teoria crítica – tais como gênero, etnia, sexualidade, idade. Questiona alguns dos seus pressupostos no intuito de retomar e

³² Movimento de pensamento que teve origem no final do século XX, que procurava uma aproximação entre a linguagem e as ciências sociais, principalmente a filosofia.

problematizar promessas educacionais há muito cristalizadas, como democracia, igualdade, mobilidade social e emancipação social e política. Sua ênfase é visibilizar as condições nas quais os discursos foram produzidos e não necessariamente no conteúdo em si. Os discursos são contingentes e subjetivos. Não há discurso certo ou errado, falso ou verdadeiro. Todos produzem a realidade. A realidade é constituída por diferentes discursos e está sempre em construção. Retomando leituras de Tomaz Tadeu e Veiga-Neto, Alboz (2012) argumenta que

a virada linguística começa a desalojar alguns conceitos e análises das teorias críticas, desconstruindo-os e colocando em dúvida aquilo que justamente será fundante nessas teorias, a saber: a ideia de um sujeito consciente, centro e agente do mundo social; a linguagem como representação da realidade; a razão como fonte de progresso e da ciência; a existência de um conhecimento verdadeiro e puro, livre das ideologias, que levaria a humanidade a uma situação de redenção; as metanarrativas; o poder centrado que emana de instituições como o Estado. (p. 44)

Neste sentido, a influência do pós-estruturalismo na educação aparece principalmente ancorada no pensamento de Michael Foucault – uma das principais referências das teorias pós-estruturalistas – e em suas discussões sobre poder e saber. A analítica de poder é uma temática recorrente nas obras desse autor que defende que o poder está disperso – e não concentrado nas instituições ou nas figuras de autoridade. Se na perspectiva tradicional o poder estava circunscrito ao sujeito soberano e era percebido como uma ação intencional e necessariamente repressiva; uma das características centrais na teoria pós-crítica é a compreensão do poder como inerente a quaisquer relações sociais. Conforme as aulas ministradas por Cláudio Ulpiano³³, o poder não apenas reprime, como também é construtivo. Todas as relações são relações de poder, na medida em que estão em constante disputa; e todos os saberes são efeito destas relações de poder.

³³ Disponível em <http://claudioulpiano.org.br.s87743.gridserver.com/?p=2728>. Acesso em 26/11/2013.

Foucault destaca que as teorias pedagógicas não são neutras, nem desinteressadas, mas com o intuito de formar o sujeito da modernidade (disciplinado, submisso, racional) apresentam-se enquanto universais e atemporais. A pedagogia pós-crítica, portanto, se constitui na desconstrução destes discursos hegemônicos e na percepção do professor enquanto um questionador de verdades, e não mais um manipulador de subjetividades.

O conceito de autonomia, por exemplo, tão defendido e difundido na educação é aqui posto em cheque; uma vez que segue atrelado ao intento de libertação do indivíduo. Tal conceito remete a uma possibilidade de manifestação dos reais pensamentos, concepções e desejos do indivíduo enquanto sujeito uno. A ideia de desenvolver a autonomia da criança é herança de uma concepção iluminista onde, através da razão, o professor conduz o aluno a sua real autonomia, ensina-lhe como ser ele mesmo. Essa concepção não tem espaço na leitura pós-crítica; uma vez que o sujeito é entendido como sendo provisório, na medida em que é composto por uma complexa intersecção de forças discursivas e práticas sociais e culturais. Em outras palavras, na teoria pós-crítica, as relações, e não o indivíduo, ganham notoriedade.

Nesta analítica, o sujeito é sempre relacional, governado por estruturas, redes e sistemas. Não há uma consciência humana a ser acessada. No lugar de consciência e transcendência, reafirmam a influência da linguagem e do discurso na construção de verdades e categorias simbólicas.

A linguagem assume papel central na construção das realidades. Tomada como interpretação, não como denotação, ela é a principal responsável pela instauração dos regimes de verdade, uma vez que nomeia, define, conceitua. Nesta corrente teórica, todo conhecimento é uma construção discursiva. Nossas categorias, embora nos permitam classificar e refletir sobre algumas coisas, nos limitam a pensar e observar tantas outras.

A teoria pós-crítica também tem como proposta desconstruir a concepção do conhecimento científico enquanto verdade universal e objetiva. A ideia de que através da racionalidade seria possível o conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo tem raízes no pensamento humanista, que pressupunha a existência de um eu estável e coerente a ser acessado. Essa leitura constitui a base da teoria tradicional e também da teoria

crítica, sobre a qual tratamos anteriormente. Apesar da pretensa neutralidade e universalidade da concepção de sujeito idealizado pela sociedade moderna e, conseqüentemente, pela escola; a teoria pós-crítica defende que, longe de ser hegemônico, esse sujeito tem cor, etnia, gênero e classe social muito bem definido histórica e politicamente.

A teoria pós-crítica tem contribuído de forma significativa com debates sobre identidade/diferença, relações de gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo, feminismo, entre outras subjetividades que compõem a base de sua investigação. Paraíso (2004) elenca as temáticas prioritárias dos trabalhos de cunho pós-crítico, dentre elas podemos citar: as relações de poder na educação; a descrição e análise da artificialidade da produção de saberes na educação (conhecimentos, verdades, discursos) e a produção dos sujeitos (construção da ideia de identidade, subjetividade e modos de subjetivação). E é aqui que nos introduzimos na discussão. Ainda que Foucault não tenha escrito propriamente sobre a infância, sua teoria deu subsídios para que autores pudessem debruçaram-se sobre essa temática, a fim de debater questões relacionadas às crianças pequenas na contemporaneidade. Essa perspectiva nos ajuda a refletir sobre o olhar de porvir que insistimos em lançar sobre elas.

(IN)VALIDANDO VERDADES...O ADULTO COMO O “OUTRO”

Nas ciências humanas, estamos sempre em busca do ser do outro. E poucos nos parecem tão ‘outro’ quanto as crianças. Primeiramente pela incompatibilidade³⁴ de linguagem, em 2º lugar e como consequência, pela impossibilidade de compreensão da forma como se organizam todos seus pensamentos, signos, conceitos, e sensações que permeiam suas experiências – principalmente nos anos iniciais.

³⁴ Uso o termo incompatibilidade, pois em geral as crianças são julgadas como incapazes de se comunicar, simplesmente por não estarem incorporadas no repertório linguístico do universo adulto.

Muito provavelmente, a estrutura de pensamento de uma criança segue uma lógica de assimilação, classificação e categorização do mundo muito diferente da que nos acostumamos a definir como “adulto”. Nunca saberemos. E por mais que nos esforcemos em pensar ferramentas e metodologias que as ‘deixem’ falar, a teoria se constitui através de nós, por nosso intermédio – são os adultos que teorizam sobre as crianças. Nossas únicas fontes de informação são sempre de adultos pensando as crianças. Não há como saber em que momento as estruturas de pensamento de uma criança se aproximam de uma “racionalidade” que nos é familiar, não há um marco entre infância X adulto. Elas são sempre o outro. Mas a pergunta é: quem não é um “outro”? Também o universo adulto não é assim tão coerente e coeso como mistificamos ser. Nesta tendência antropológica em criar cosmologias fechadas por vezes nos esquecemos que essa figura estável, racional e coesa é uma farsa. Não há uma personalidade harmônica, unitária e coerente a qual possamos chamar de “adulto”.

A proposta desta pesquisa, portanto, não é tomar a criança/infância ou o adulto como unidades de pesquisa, pelo menos não enquanto um objeto essencializado e encerrado em determinado período da vida; mas pensar no “nós” da relação, os nós, os pontos de intersecção. Buscamos uma percepção do meio para as pontas, pressupondo que as pontas não são perceptíveis. Com base neste referencial teórico defendemos que o estudo das relações e não dos objetos/sujeitos de forma isolada, pode trazer contribuições significativas para pensar e discutir a agência, não só das crianças, mas dos adultos envolvidos em seu cotidiano. Isso não significa “matar” o sujeito, mas deslocar o olhar, argumentar que todos são ao mesmo tempo, sujeito e objeto; compreender essas identidades como categorias complexas, discursivamente construídas. Pensar em termos de fluxos, não de indivíduos, no intuito de fugir das fronteiras e visibilizar as relações.

Cláudio Ulpiano³⁵, em uma aula que tinha por objetivo debater sobre o conceito de Relações de Força em Foucault, defende que todo corpo, toda forma, tudo que existe

³⁵ Utilizo-me de uma aula do prof.º Claudio Ulpiano, intitulada de “Nietzsche: a individuação e a identidade ou a conquista da diferença”, disponibilizada em seu site <http://www.claudioulpiano.org.br>, na qual discorre sobre as relações de poder em Foucault. Acesso em 26/11/2013.

no universo, qualquer coisa existe em função das relações de força que incidem sobre elas. Tal qual vetores, essas forças atravessam todos os corpos, seguem em diferentes direções, sentidos, intensidades e estão em constante fluxo. Toda relação, portanto, é composta por relações de força. Ao mesmo tempo em que são emanadas, agenciadas e emitidas; interagem, articulam-se, reagem e ressoam sob uma nova configuração. E todo esse processo é ininterrupto.

Segundo a leitura pós-estruturalista, portanto, não há um “alguém” a se tornar. Somos constituídos por rupturas, continuidades e descontinuidades, dissolução e construção contínuas; num processo infinito de possibilidades de rearranjos, incongruências, incoerências e conexões. Estamos a todo momento nos reinventando, manipulando e interpretando e é no âmbito destas relações que nos constituímos enquanto sujeito. Não no sujeito enquanto personalidade unívoca e definitiva, mas como os inúmeros “eus” que nos atravessam.

DESCONSTRUINDO OS GRANDES DIVISORES

O pós-estruturalismo enquanto estratégia de análise não procura explicações nas fronteiras, mas nas conexões. Entende que estamos sempre em relação, não há não-relação; tudo nos constitui. A partir dessa analítica, não há divisão, há só ressonância e reconfiguração constante. Pensar no “nós”, nos “nós”, implica um olhar em rede; ir além das barreiras dicotômicas impostas pela sociologia moderna, tais como: natureza X cultura, estrutura X ação, local X global, identidade X diferença, continuidade X mudança. De acordo com Prout (2010), essas categorias mostraram-se insuficientes para discutir fenômenos sociais cada vez mais híbridos, complexos, fluidos presentes nas sociedades contemporâneas; novos termos e conceitos são requeridos para dar conta da amalgama social emergente.

Em 1998, Goldman e Viveiros de Castro³⁶, dois respeitados antropólogos contemporâneos realizaram uma mesa redonda, intitulada "Sobre os Grandes Divisores: Etnologia das Sociedades Indígenas e Antropologia das Sociedades Complexas", onde se propuseram a discutir o que consideravam ser um dos principais entraves da teoria social moderna: a lógica do pensamento binário. A principal crítica referia-se à distância entre 'pesquisador' e 'objeto' e a consequente hierarquia que essa relação desencadeava – principalmente nas pesquisas etnológicas indígenas. As etnografias eram escritas com a pretensão de que cabia ao pesquisador interpretar as falas, os silêncios, as ações e relações do "nativo"; uma vez que 'eles' são pura natureza, vivem sob o véu da ideologia, da crença, da ignorância, dos costumes; enquanto o antropólogo detém o conhecimento científico, a verdade, a cultura.

A proposta de Goldman e Viveiros é exatamente a superação desses grandes divisores, deste olhar cartesiano das ciências humanas capaz de operacionalizar e reduzir todas as relações a pares de oposição. Esses autores estão propondo o rompimento das fronteiras que separam o "nós" do "eles". Nessa leitura, não há sujeito nem objeto, é na relação que as coisas acontecem, que os sujeitos se constituem. Mas a constituição é ininterrupta, nunca cessa, "pois, à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto ele próprio." (ABRAMOWICZ, 2009, P.191.) Não há sistemas fechados que possamos chamar de "eu" e o "outro", não há, portanto, identidade.

A partir do que se convencionou chamar de antropologia simétrica³⁷, o intuito destes autores era desconstruir a pretensão de superioridade entre observador e observado tal qual fazíamos ao estudar os "primitivos"; tal qual fazemos ao pesquisar as crianças. Nesta interpretação, todos são sujeitos e objetos simultaneamente. Toda oposição binária, segundo eles, sustenta uma relação hierárquica, na medida em que opera pela exclusão

³⁶ Disponível em <http://revistacarbono.com/artigos/02abaete-rede-de-antropologia-simetrica/>. Acesso em 06/04/14.

³⁷ Expressão cunhada por Bruno Latour em *Jamais Fomos Modernos* (1994).

Quando Latour diz “simétrica”, o que ele propõe é a dissolução de assimetrias constitutivas do pensamento antropológico, pensamento cuja forma emblemática é a assimetria entre o discurso do sujeito e o do objeto. Assim, é contra essa assimetria que a noção de simetria é proposta. Ninguém está propondo um mundo onde tudo seria harmônico e igual! O oposto do grande divisor não é a unidade e a noção de simetria não vai restaurar nenhuma unidade perdida. O que se contrapõe aos grandes divisores são as pequenas multiplicidades. A noção de multiplicidade é a chave: o problema não é ser dois, mas ser só dois; e a solução para isso não é voltar ao um. (VIVEIROS DE CASTRO e GOLDMAN³⁸)

Para eles, não se trata de abolir as diferenças do mundo, senão que de agir no sentido da multiplicidade, procurando conexões transversais, novas formas de pensar, agir, verbalizar e conceituar. Essa proposição investigativa, no entanto, não pretende excluir o pensamento cartesiano, mas ressaltá-lo com uma perspectiva possível e não, a única verdadeira. Esses antropólogos estão preocupados em problematizar a forma universal e essencialista que a tradição antropológica definia a ideia de sujeito, afirmando que não apenas nossa concepção do que é ser sujeito é efêmera, como também e talvez, principalmente, a forma como nos comportamos diante disso.

POSSIBILIDADES ETNOGRÁFICAS

Entendemos que a proposta etnográfica seria a “ferramenta” mais adequada para que possamos observar as relações entre os sujeitos. Neste sentido, destacamos a seguir algumas considerações e entraves sobre os quais, pensamos, ser importante refletir no interior da pesquisa com crianças.

³⁸ Disponível em <http://revistacarbono.com/artigos/02abaete-rede-de-antropologia-simetrica/>. Acesso em 06/04/14.

Assim com Marilyn Strathern³⁹ com seus estudos sobre gênero na Melanésia, nosso primeiro problema na pesquisa com crianças perpassa pela reflexão sobre as categorias que utilizaremos para exprimir as categorias das crianças, uma vez que só temos em mãos as nossas próprias categorias. Isso não significa pensar de forma dicotômica – nosso universo cultural X o das crianças; a proposta não é pensar em oposição, mas pressupor, como dissemos anteriormente, que muito provavelmente não compartilhamos dos mesmos signos, significados e classificações. Vejamos como Viveiros de Castro e Goldman discutem essa questão a partir da concepção de Strathern:

como falar dos outros sem que se esteja falando de si mesmo. A resposta de Strathern é que mesmo que essa proeza seja impossível, isso não significa o silêncio — bem ao contrário do que supunham os próprios pós-modernos. Se, ao falar dos melanésios, necessariamente usamos categorias que são nossas, é preciso proceder de um modo em que os melanésios nos ajudem a nos distanciarmos dessas nossas categorias. Não se trata simplesmente de incluir na análise a ciência e a política ocidentais e proceder como os antropólogos que analisam as sociedades não-ocidentais. O desafio maior é tratar nossos conceitos com a mesma dureza com que tratamos os conceitos dos outros — e com a ajuda dos conceitos dos outros! Aquilo que os nossos conceitos faziam com os dos outros, agora eles também vão sofrer a partir dos conceitos dos outros.⁴⁰

Não resolveremos o dilema de falar pelas crianças em última instância. Neste sentido, o que estes autores estão propondo – e nos parece totalmente plausível também na pesquisa com crianças – é que “nossas categorias” também devem ser objeto de análise. Ao invés de justificar o adultocentrismo, o silêncio ou propor um vocábulo que ultrapasse nossas próprias categorias e as das crianças, a proposta é pensar em uma pesquisa no sentido da multiplicidade das práticas discursivas. É preciso que o façamos de modo que elas (as crianças) nos ajudem a estranhar nossas próprias categorias.

³⁹ Antropóloga britânica que passou grande parte de sua vida estudando a população melanésia, fortemente influenciada pelo recorte de gênero e pela teoria pós-estruturalista.

⁴⁰ Disponível em <http://revistacarbono.com/artigos/02abaete-rede-de-antropologia-simetrica/>. Acesso em 06/04/14.

Pressupor simetria⁴¹ na observação das crianças não significa, entretanto, ignorar as relações de poder que estão circulando. Evidentemente os discursos dos diferentes grupos não tem todos o mesmo peso. O desafio é situar a observação a partir destas relações, antropologizar as narrativas oficiais, o modo de fazer e pensar da razão ocidental enquanto pretensamente hegemônico. Praticar o estranhamento também ao nosso grupo.

A segunda dificuldade, a nosso ver, é superar a leitura dicotômica que coloca em oposição a criança do adulto. Após uma revisão da produção científica da Sociologia da Infância, Almeida (2009) destaca que, por mais que a categoria etária não seja considerada determinante na distinção entre crianças e adultos, a grande maioria das pesquisas pensa e discute a infância usando este recorte. A nosso ver, essa possibilidade se sustenta a partir da concepção de uma matriz identitária. A infância é um estado temporal que não possui fronteiras naturais. Suas fronteiras são forjadas de acordo com uma conjuntura social, não necessariamente biológica.

A concepção de que a infância não é necessariamente um período linear e esteja vinculada a uma ideia de continuidade vem sendo amplamente debatida no interior da sociologia da infância por autores como Kohan (2003), Bujes (2002, 2003), Cohn (2009) em articulação com a obra de sociólogos e filósofos (como Deleuze, Foucault e Guattari), que percebem esse lugar chamado infância como algo relacionado a inventividade, a experiência, ao inusitado. Larrosa (1999), um destes autores, em sua obra intitulada “Enigma da Infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro”, argumenta que:

O nascimento é o aparecimento da novidade radical: o inesperado que interrompe toda a expectativa; o acontecimento imprevisto que não pode ser tomado como consequência de nenhuma causa e que não pode ser deduzido de nenhuma situação anterior; o que longe de se inserir placidamente nos esquemas de percepção que funcionam no nosso mundo, coloca-os radicalmente em questão. (p.03)

⁴¹ Conceito de antropologia simétrica desenvolvido por Latour (1994).

A obsessão por uma identidade sólida é uma herança do iluminismo e apenas uma das possibilidades de recorte pelo qual o sujeito pode ser observado. A identidade define e unifica, mas também aprisiona e segrega – na medida em que se constitui em detrimento a um diferente. Em *Antropologia do Ciborgue* (2009), Donna Haraway argumenta que a identidade pressupõe o autoconhecimento de um eu ilusório, na medida em que as identidades são fluidas, inconstantes, parciais e até estratégicas. Como luta política, ela contribuiu para construir unidades, mas também foi responsável por construir hierarquia e dominação.

Entendemos que as ações das crianças não podem estar confinadas à sua forma identitária. Defendemos que as relações não pressupõem unidade, nem dualidade, mas multiplicidade (de pessoas, objetos, espaços e tempos). Fugir da dualidade significa escolher o campo do meio – o 3º excluído proposto por Prout (2002) – direcionar no sentido da pluralidade de sentidos e relações. As categorias binárias podem ser provisórias, como alavanca para acionar outras relações, mas elas – a nosso ver - constituem apenas uma forma de organização conceitual e não de distribuição real das coisas. Ainda que as relações produzam identidades (no plural) não significa dizer que elas só produzem isso.

É como se a relação existisse para a identidade. Antigamente se imaginava que primeiro existiam as identidades e então as relações; agora se diz que “as identidades são relacionais”, como se as relações existissem *para* produzir as identidades.⁴²

Neste intuito, nossa proposta é fugir dos essencialismos da relação identitária e acionar outras possibilidades de sujeitos. E é a partir desta lente que propusemos a

⁴² Disponível em <http://revistacarbono.com/artigos/02abaete-rede-de-antropologia-simetrica/>. Acesso em 06/04/14.

observação da ação das crianças – não sob o olhar da dualidade/binarismo, mas das relações, do emaranhado ao qual estamos todos conectados. A noção de rede, trazida por Latour (1994), parece atender este propósito, na medida em que a rede não tem lado, nem hierarquia, nem dentro e fora, nem centro e extremidades; ela só conecta. Compartilhamos com Strathern (1999) sobre a necessidade de conhecer as redes, os nós, as interconexões, a extensão. Para ela, é a situação quem vai dizer quais as categorias que serão acionadas no momento da observação.

Em terceiro lugar, e como consequência do segundo, podemos destacar outro elemento dificultador: embora pretendamos não enfatizar o critério etário, dificilmente encontramos as crianças fora de seu grupo familiar ou das instituições educacionais que as separam por idade. Ainda assim, defendemos que as creches são um dos ambientes privilegiados de observação das crianças e adultos com ela envolvidos. Principalmente porque elas se constituem hoje como um dos primeiros espaços de experimentação do mundo social. Se anteriormente as crianças estavam restritas ao convívio familiar, esta realidade vem se transformando exponencialmente geração após geração. Como bem observa Michel Vandebroek (2013), é a primeira vez na história em que grande maioria das crianças passa maior parte do dia em instituições de educação infantil, antes da escolarização obrigatória⁴³. Não há precedentes para essas relações que estão se estabelecendo.

Como um dos primeiros momentos de socialização, é na instituição de educação infantil⁴⁴ vai delineando e emoldurando as primeiras relações da criança com o ambiente,

⁴³ Ver anexos 1, 2 3 e 4, p. 98, 99 e 100.

⁴⁴ Ana Lúcia Goulart de Faria (2013) argumenta que a origem da creche e pré-escolas no Brasil, muito diferente da origem das escolas, é resultante de uma luta do movimento feminista dos anos de 1970, mais particularmente das mães trabalhadoras, com vistas à igualdade de direitos entre os gêneros. Com grande influência dos movimentos de esquerda e das experiências socialistas, a proposta pedagógica destas creches era avessa à lógica individualista e homogeneizante vigente no ensino fundamental, que tinha como principal influência o modelo escolar francês. Se em um primeiro momento a creche foi pensada para atender às mães recém-ingressantes no mercado de trabalho, esta reivindicação foi ampliada e hoje a possibilidade de ter outras experiências sociais fora do contexto familiar se constitui em um direito da própria criança. Foram os adultos, principalmente as mulheres feministas brasileiras, portanto, que conquistaram a possibilidade das crianças vivenciarem o coletivo infantil, acompanhadas de profissionais

com o outro e consigo mesma. É neste espaço⁴⁵ – mas também em outros – que elas terão acesso à nossa linguagem (oral, escrita, corporal), ao nosso conjunto de significações, categorizações e classificações, enfim, à forma pela qual conceituamos e organizamos o mundo e nossos pensamentos. É aqui que acontece o encontro/confronto com as diferenças, com as descobertas, com o espaço, com o tempo e com o inusitado.

A proposta não é tomar o adulto como referência, nem pensar em oposição, mas talvez possamos pressupor, que quanto menor o tempo exposto da criança à convivência social, menor a imersão e homogeneidade estrutural de nossos pensamentos. E isto nada tem a ver com uma perspectiva evolucionista, desenvolvimentista ou biologizada, senão que a percepção de que, quanto mais envolto e doutrinado nesta lógica, por estas regras do jogo, menor a possibilidade de inventividade e construção de novas articulações e construções teóricas. Aqui as creches se configuram também em lugares privilegiados, não só de observação, mas também, de uma prática pedagógica pós-estruturalista. Novas relações pedagógicas e sociais poderiam engendrar novas subjetividades e conseqüentemente novas possibilidades de agência. Pensar-se diferente para tornar-se diferente. Entendemos como uma proposta pedagógica pós-estruturalista uma educação não-linear, não fragmentada, não hierarquizada, não seriada, onde as relações e não o conteúdo sejam o foco. Onde também os profissionais da educação tenham suas relações valorizadas e refletidas.

Um trabalho reflexivo dos adultos pode favorecer a potência de agir das crianças e deles próprios na organização das creches. Os adultos também precisam sentir-se autores e atores das experiências partilhadas com os bebês e as crianças pequenas, pois produzir atividades e rotinas de regulação e controle produz sentimentos de desgaste, frustração, sofrimento e culpa. (Delgado, 2013, p. 255)

qualificadas (os), dividindo com a sociedade o que até então era de responsabilidade exclusiva das mulheres.

⁴⁵ A carga horária de aproximadamente 10 horas por dia denota a grande influência da creche na vida das crianças, principalmente nos seus primeiros anos.

A etnografia, deste panorama, entende que o que vemos são sempre *percepções* de ruídos, reflexos, reverberações que – quando passam pela racionalidade sofrem modificações e reapropriações e ainda mais quando se tornam relatos escritos. Falar não é a externalização do pensamento, assim como transcrever não é transposição fidedigna da observação. Além disso, essas (minhas) percepções não são naturais, nem livres, mas estão datadas histórica-espacialmente, cultura-política-biologicamente. Na tentativa de assimilar o todo, o sistema (o chamado contexto simbólico), fazemos eleições. Privilegiamos olhares, perspectivas, histórias de vida, aproximações, lembranças, afetos e outras inúmeras subjetividades que muito provavelmente sequer tomamos consciência.

O que pensam os atores? O que dizem que pensam? O que pensam que estão dizendo? O que elegem dizer e não dizer? O que acreditam que eu quero ouvir? O que fazem as crianças quando não estamos olhando? Quem dirige quem? Como seus discursos também se alteram a partir das regras que estão postas? Como se apropriam de nossos discursos? Essas e outras perguntas devem repercutir a cada momento no campo e vão reverberar de formas ímpares. Na medida em que tentamos definir, nos escapa as inúmeras possibilidades do que não foi dito, das histórias não-contadas, não-vividas, desejadas.

Não se trata de acreditar no verdadeiro ou falso, mas levar a sério as categorias e conceitos construídos pelos atores da pesquisa – inclusive as crianças - como possibilitador de um mundo que desse discurso desemboca. O que esse pensamento produz sobre o nosso pensamento. Reflexão sobre a reflexão. Uma relação de ficção que se dá por ressonância. Perceber e interpretar, sabendo de antemão que aquela leitura é uma das possibilidades de olhar sobre aquelas relações. Com a convicção de que aquelas narrativas, ações e relações aconteceram daquela forma, porque esses eram os atores, esse era o contexto, essa era a conjuntura, esse era o discurso que naquele espaço e tempo circulavam. Qualquer alteração em qualquer uma dessas ou outras variáveis promoveria – muito provavelmente – novas reações, reverberações e ressonâncias.

O importante não é interpretar o que está acontecendo, mas a interpretação da interpretação dos atores. Porque o que de fato interessa é a interpretação que está circulando. O que interessa é o que está na superfície. Não é o *ethos* criança/adulto, mas as ações e relações que estão se estabelecendo, forjando, reconfigurando. A interpretação não ancorada na certeza de que os dados são reais em nada diminui o trabalho científico, muito pelo contrário. Entendo que a pesquisa científica não busca dados para ter certezas, mas para ter ideias. Wagner (2010) admite que a etnografia é sim construção, é criatividade e não tem problema algum com isso...criemos *a partir* disso.

Podemos ainda citar outros percalços que a observação das crianças deve enfrentar. Muñoz (2006) defende que a Sociologia da Infância não deve ter a pretensão apenas de acumular conhecimentos teóricos, mas deve influenciar nas práticas pedagógicas e sociais e nas políticas públicas com a finalidade de melhorar suas vidas e das pessoas ao seu entorno.

Por este motivo, dar visibilidade às condições sociais das crianças, revelando os problemas que lhes afetam e colaborando com políticas públicas que lhes proporcione melhores condições de vida. Ao mesmo tempo, promover uma investigação com as crianças significa reconhecer seu protagonismo e nos processos de transformação do seu entorno, de sua comunidade. (MUÑOZ, p. 15)

Pascual (2007) aponta que, diferente de outras categorias, tais como gênero, classe e etnia, todos os pesquisadores já experienciaram o seu objeto de estudo - a infância. Esse fato pode trazer concepção de domínio e segurança para falar sobre o tema. Mas, evidentemente, sua capacidade de sentimentalizar, projetar e identificar influenciará em suas observações e relatos. O autor ainda destaca que, por ser uma ciência relativamente nova e com pouca bibliografia, a Sociologia da Infância deve atentar para não adotar leituras adultocêntricas – já que escrita por adultos – e buscar observar as crianças para além das instituições que as aprisionam, tais como a família e a escola. Destacamos que essa atualidade dos estudos sobre a infância pode favorecer

para que a infância seja vista sob o maior número de ângulos possível, incentivando e reverberando novos olhares e possibilidades de relações entre todos nós.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

PÓS- ESTRUTURALISMO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

Procuramos nesta dissertação, discutir de que forma a imagem da criança enquanto ausência, incompletude e desvio; associada às expectativas que sobre elas projetamos, enquanto ser racional, autônomo e disciplinado tem implicado em sua/nossa atuação/agência nos meios sociais que frequentamos. Mesmo que grande parte das teorias sociológicas – inclusive no interior da Sociologia da Infância – se proponham a romper esse paradigma, Jenks (2002) argumenta que a maioria carrega consigo a herança de um olhar adultocêntrico que ainda não foi superado

em que é que pensamos ao contemplarmos as crianças? Se as vemos como puras, bestiais, inocentes, corruptas, cheias de potencial, tábuas rasas, ou mesmo como encaramos os nossos Eu de adultos; se elas pensam e raciocinam como nós; se estão imersas numa vazante de inadequações ou se possuem uma clareza de visão que, pela experiência, perdemos; se as suas linguagens, jogos e convenções são alternativas, imitações ou precursoras toscas das nossas próprias, mais adultas, ou simples trivialidades transitórias e impenetráveis, divertidas de testemunhar e colecionar; se elas estão constrangidas e nós alcançamos a liberdade ou se, pelo contrário, nós assumimos o constrangimento e elas é que são verdadeiramente livre – todas estas considerações, e outras para além destas, continuam a marcar a nossa teorização sobre a criança na vida social. (Jenks, 2002, p. 186)

Sob esta perspectiva, a criança é avaliada tendo como referência um fim já previsível: o adulto. A teoria sociológica, usando critérios e categorias subjetivas, criou um conjunto de condutas sociais para a definição da normalidade, atribuindo ao adulto a personificação da coerência, racionalidade e unidade.

Em um primeiro momento, tratamos sobre as representações sociológicas e não sociológicas através das quais as crianças vinham sendo narradas. Percorremos sua imagem através dos contratualistas, passando pelo nascimento da Sociologia enquanto

ciência, até chegarmos na introdução da Sociologia da Infância. Nesta trajetória, percebemos que a criança, por muito tempo não foi tratada como um objeto de análise independente, resumindo-se à apêndice de outras instituições sociais, tais como a família e as escolas.

Esta conjuntura foi alterada por diversos acontecimentos políticos e sociais, dentre eles destacamos o novo papel social desempenhado pela mulher no período entre 1960 e 1970, que culminou com a tomada da criança como fonte interessante de investimento para um futuro com mão-de-obra incrementada e alto poder de consumo. Desde então, a criança virou alvo de investigação, teorização e regulação por diversas instituições e fontes do conhecimento, fazendo emergir uma porção de novas especialidades infantis – pediatras, pedagogas, assistente social, etc. “Conhecer para dominar”⁴⁶ – essa máxima levou a sério a necessidade de dar conta das peculiaridades do universo infantil visando sua governabilidade. Sobre esse contexto, Ricther e Barbosa (2013) afirmam que:

a expansão da escola foi uma importante contribuição, porém a forma escolar que temos produzido e reproduzido é uma forma criada na modernidade para capturar as subjetividades infantis e torná-las adaptadas ao mundo adulto. Essa forma escolar, que produziu a escolarização das massas, promoveu a ampla chance de as crianças frequentarem a escola, mas as capturou de suas famílias, de suas culturas comunitárias, das narrativas de seus grupos familiares. Portanto, tal captura foi acompanhada por práticas que priorizaram modos de pensar e narrar o mundo em detrimento de outros, eliminando a variedade e a pluralidade de realidades passíveis de serem compartilhadas. (p. 45)

A ascendência das pesquisas acadêmicas, debates e congressos sobre a infância também merecem destaque neste cenário. Psicólogos, antropólogos, sociólogos, pedagogos, geógrafos, contribuíram para constituir os Estudos sobre a Infância e torná-la uma ciência multidisciplinar. No intuito de observar a participação das crianças no

⁴⁶ Frase atribuída ao filósofo Francis Bacon que defendia o conhecimento científico como forma de se dominar a natureza.

contexto social, esta pesquisa privilegia o olhar sociológico, mas carrega também algumas contribuições da antropologia social.

Logo após discorrer sobre a emergência da Sociologia da Infância na Sociologia, nos propusemos a esboçar este campo teórico, a partir de quatro importantes vertentes – Sociologia da Infância Estrutural Categorial, Sociologia da Infância Estrutural Relacional, Sociologia das Crianças e Sociologia do Discurso das Crianças e da Infância – discutindo sobre suas pesquisas, seus principais objetos de estudo e como entendem o papel da criança na trama social.

Nossa primeira corrente teórica – Sociologia da Infância Estrutural Categorial tem como principal representante Jens Qvortrup. Discutimos como este sociólogo dinamarquês está preocupado em buscar semelhanças e aproximações capazes de universalizar o conceito de infância. Sua abordagem defende a singularidade da categoria infância e – através de pesquisas qualitativas e estatísticas, busca de forma sistemática encontrar características comuns às crianças de todos os lugares. Ao defender um desprendimento das categorias que até então aprisionavam a criança, tais como ‘família’ e ‘escola’, o autor defende a centralidade do tema infância nas pesquisas, em detrimento a sua subordinação.

Com influência de um referencial marxista propõe um enfoque não nas singularidades, mas nas generalizações, ou seja, na categoria ‘infância’ enquanto estrutura permanente – uma vez que independente de seus membros históricos, a infância é uma posição estrutural. A partir deste horizonte, procurou analisar de que forma os acontecimentos políticos e sociais que acometem tanto as crianças quanto os adultos influenciam na vida das primeiras. De acordo com o autor, a sociologia nunca se preocupou em analisar esses dados a não ser por intermédio de outras instituições. Aponta para a necessidade de ouvir delas o que lhes acontece.

No decorrer do capítulo, destacamos como esse autor contribui de forma significativa para uma base de dados macroestrutural que possibilita analisar, também por intermédio das crianças, o contexto social observado. Entretanto, por focar seu olhar na estrutura, pouca atenção é dada às ações das crianças. Mesmo porque, defende o autor, essa agência somente é permitida no interior de uma gama de possibilidades

previamente estruturada pelos adultos. Deste modo, entendemos que as análises estatísticas macrossociais usadas pelo autor como ferramenta de pesquisa, não nos pareceu promissoras para a observação da participação infantil, uma vez que nosso interesse era observar as micro relações. Além disso, discordamos de sua proposta de existência de um parâmetro universal. Esta pesquisa propõe o olhar sobre as diferenças, não sobre as similitudes.

Nossa segunda corrente – Sociologia Estrutural Relacional – é apresentada sob a perspectiva de duas autoras: Leena Alanen e Berry Mayall. Esta vertente teórica enfatiza a relação entre as gerações para pensar a ação das crianças. Com grande influência do movimento feminista, estas autoras retratam a minoridade política pela qual a criança é tratada, tal qual outros grupos, como por exemplo, os negros e as mulheres. Neste sentido, a proposta de pesquisa destas autoras é enaltecer a implicação mútua entre a posição da criança e do adulto.

Seguindo a trilha do conceito de campo de Bourdieu, elas procuram observar as relações de poder desiguais existentes entre esses dois grupos, no intuito de compreender as potencialidades e restrições impostas pelos adultos às crianças. A teoria de Alanen e Mayall, como enaltecemos, trazem importantes contribuições principalmente no que se refere às aproximações com a teoria feminista, mas a leitura que fazem da agência infantil restringe-se à possibilidade ou não de atuação política e mudanças estruturais significativas. Nesta linha teórica, portanto, as crianças não poderiam ser consideradas agentes, mas apenas atores sociais, na medida em que sua atuação está restrita ao ambiente doméstico e escolar.

Como foi possível verificar, nossa principal crítica a essa corrente referiu-se ao binômio adulto X criança segundo a qual essa teoria está assentada. Esse olhar dicotômico, a nosso ver, implica em papéis previamente estabelecidos e limita as possibilidades de que outros rearranjos e disposições pudessem dar visibilidade a outras relações até então pouco exploradas. Nosso olhar busca a transposição das fronteiras fictícias, propõe o foco na interconexão e na fluidez e não nos limites; sem, no entanto, desconsiderar as desproporcionais relações de poder que estão circulando.

Willian Corsaro aparece como representante principal da terceira vertente teórica que apresentamos nesta dissertação, a Sociologia das Crianças. Seu repertório é amplamente conhecido na área da educação e tem influenciado de forma significativa as teorias sociológicas sobre a infância. Seu argumento principal é que o universo infantil se configura em um mundo à parte. Para ele, a criança não é um sujeito passivo da socialização e regulação imposta pelos adultos, muito pelo contrário, sua atuação é direta na reinterpretação e reconfiguração da cultura que recebe.

Com base nos conceitos de “cultura de pares” e “reprodução interpretativa”, Corsaro defende que a criança não só reinterpreta a cultura a qual está submetida, como também a produz. Para ele, a cultura das crianças e a cultura dos adultos se influenciam mutuamente. O autor defende que essa cultura infantil pode ser acessada pela etnografia. A introdução no campo, acrescido de algumas estratégias descritas por ele seria capaz de desvendar o que acontece neste universo infantil.

Apesar de toda a contribuição que o exercício etnográfico trouxe para a teoria da Sociologia da Infância, defendemos que seu acesso se restringe aos discursos, práticas e narrativas acionadas nos momentos etnográficos. Além da problemática, sob o nosso ponto de vista, de criar uma cosmologia fechada chamada “cultura infantil”, entendemos que de forma alguma seria possível “conhecer” a infância ou suas estruturas. Por vários motivos: primeiro porque, conforme defendemos, a infância não é um ente, mas uma construção discursiva que se rearranja e se reorganiza de forma fluida e muito diversa, de acordo com seu contexto histórico e social. Em segundo lugar, porque ao usar o conceito de cultura infantil, o autor parece desconsiderar que a leitura que fará é uma invenção⁴⁷ criada a partir de sua própria cultura. De que forma, portanto, poderia ser neutra e/ou universal? Em terceiro lugar, e como consequência dos outros dois, Corsaro também desconsidera que, ao propor pesquisar uma outra “cultura” toma como parâmetro os conceitos, signos, classificações e relações a sua própria cultura.

⁴⁷ O conceito de invenção segue aqui a interpretação dada por Roy Wagner (2010).

Seria como um antropólogo estudando sobre as crenças indígenas sem se dar conta de que a separação entre vida social e vida religiosa, ou entre (o que entendemos por) natureza e cultura (VIVEIROS DE CASTRO, 2002) não fazem sentido neste contexto. A etnografia defendida nesta pesquisa compreende que nossa observação se limita aos discursos, narrativas e ações, pois somente a eles temos acesso; nunca sobre os pensamentos, anseios e formas de ver e classificar o mundo. Ainda assim, toda transcrição trará inevitavelmente consigo as subjetividades do autor.

Dado este panorama das três primeiras correntes teóricas apresentadas, ressaltamos que nossa intenção, não é desqualificar ou diminuir a proposta de pesquisa destes autores, mas tão somente apresentá-las, novamente, como uma das possibilidades de visualizar o caleidoscópio que constitui o universo infantil.

Por último, trouxemos as reflexões propostas por Alison James, Chris Jenks e Alan Prout, com a corrente teórica intitulada Teoria do Discurso das Crianças e da Infância, vertente pela qual optamos embasar nossa pesquisa. Como o próprio nome sugere, o alicerce desta linha de pensamento é pensar a partir da construção discursiva dos conceitos de criança e infância. Sua proximidade com as leituras pós-estruturalistas os leva a negar pesquisas que se proponham universais ou totalizantes. O enfoque principal constitui em visibilizar de que maneira diferentes discursos produzem diferentes infâncias.

Neste sentido, a produção da subjetividade e a implicação dos dispositivos na constituição dos sujeitos são aqui questões chave. Nossa proximidade com essa leitura refere-se exatamente à defesa de que a forma pela qual discursamos sobre as crianças influencia na forma pela qual atuamos em seus espaços, em suas possibilidades de ação e relação com os outros e consigo. Da mesma forma, essa representação implica em sua percepção de si mesmo e das pessoas com quem se relaciona, constituindo uma rede de relações e reverberações que não são estabelecidas unicamente pela questão etária. Por este motivo, para estes autores, não cabe estruturar nossos pensamentos apenas sob o binômio adulto X criança.

Não é necessário, por exemplo, separar arbitrariamente as crianças dos adultos, como se fossem espécies diferentes de ser. Ao contrário, a tarefa é verificar como diferentes versões de criança ou adulto emergem da interação complexa, das redes e da orquestração de diferentes materiais naturais, discursivos, coletivos e híbridos. (Prout, 2010, p. 747)

No terceiro capítulo, nossa intenção foi fazer um exercício de reflexão sobre como chegamos a ser o que somos. A partir do conceito de Processo de Subjetivação de Foucault, defendemos que somos todos constituídos por um conjunto de relações de força que nos atravessam, incidem e ecoam sobre/de nossos corpos e também dele emanam ininterruptamente. A proporção e a incidência destas forças, no entanto, não é homogênea e sua desproporção produz o que estamos chamando de Processo de Subjetivação.

Os Processos de Subjetivação são, para Foucault, o conjunto de dispositivos que incidem sobre os sujeitos dando sua conformação. O autor defende que a intensidade e direcionamento destas forças produz sujeitos previamente idealizados em dado contexto e espaço social. Em nossa sociedade ocidental capitalista, o protótipo ideal é o sujeito moderno, caracterizado por sua disciplina, individualidade, competitividade e produtividade. As instituições são, para Foucault, as principais fontes de produção destes sujeitos.

Ainda no terceiro capítulo, enaltecemos como a disciplina tem sido o elemento norteador das práticas pedagógicas, criando inúmeros rituais para que ela gradativamente seja interiorizada. Amparada pelo discurso meritocrático, as instituições escolares individualizam e hierarquizam os sujeitos, colocando-os em competição constante. Neste sentido, o conceito de autonomia tem sido apropriado de diversas maneiras pela produção literária e incorporada nas práticas pedagógicas sem qualquer definição sobre o termo.

Atentamos para o fato de que, principalmente nas escolas, a construção da autonomia estaria intimamente relacionada a prerrogativa da autodisciplina e da autossuficiência, corroborando para que os sujeitos se vejam cada vez mais desvinculados do outro. Tal conformação demarca uma posição de sujeito e incide em suas ações e relações cotidianas. E é sob este olhar que elegemos falar sobre as

possibilidades de ação da criança. Entendemos que a forma como ela se vê no mundo influencia em sua forma de interagir com ele.

Já no quarto capítulo fazemos um breve resumo do surgimento da corrente pós-estruturalista nas ciências humanas e sua introdução no campo pedagógico sob a nomenclatura de teoria pós-crítica. Veremos que esta corrente estava dialogando com a pedagogia crítica e a pedagogia tradicional, no intuito de desmistificar promessas de liberdade, progresso e emancipação que ambas apresentavam como bandeira. Com a proposta de desconstruir verdades universais e romper fronteiras discursivamente construídas que separam natureza X cultura, ação X estrutura, adultos X crianças, a teoria pós-crítica foca o olhar nas relações, na construção das subjetividades e nas relações de poder.

Corroboramos com a ideia de que essas fronteiras restringem nossas possibilidades de pensar a ação através das relações. Para tanto, essa pesquisa propõe a percepção da criança, não simplesmente como um ator social, demarcado em um lugar específico, mas como nossos extensos, como um contínuo que – ao interagir – nos reage. Não só nos espaços educacionais, mas em todas as instituições pelas quais, de uma forma ou de outra, somos capturados.

Como ferramenta de pesquisa, apontamos a etnografia como estratégia promissora da observação e reflexão sobre as relações. Apoiados no conceito de rede e de antropologia simétrica de Bruno Latour (1994), defendemos que as relações, os discursos e as narrativas são só o que temos acesso, é o que está na superfície e sobre o que faz sentido pesquisar, não temos como conhecer suas representações simbólicas do mundo. A noção de rede pressupõe conexões, conectividade, emaranhados e nós – os objetos como articulações de um momento. A reflexibilidade, por sua vez entende que seja possível que – pelo menos por alguns momentos durante a pesquisa – essas barreiras entre o “nós” e “eles” se desfaçam, fazendo-nos refletir também sobre nossas próprias ações, relações, narrativas e até mesmo intenções e pensamentos, pois a esses sim temos acesso.

Por fim, exaltamos ainda que o pós-estruturalismo, muito mais do que um instrumento de pesquisa pode se configurar em uma proposta pedagógica que possibilite

às crianças ocuparem um outro lugar que não o do porvir e do desvio. Ao falar em proposta pedagógica pós-estruturalista temos em mente práticas menos prescritivas e essencialistas, mais interacionistas e auto reflexivas. Levando em consideração que também os educadores são formados por essas subjetividades pelas quais submetemos as crianças, pensamos que ao invés de operar como produtora de sujeitos específicos, a educação poderia ser um ambiente privilegiado de um exercício de estranhamento, onde “verdades” são constantemente questionadas e novas subjetividades possam emergir.

Defendemos uma pesquisa com crianças no sentido de construir tantas teorias quantos forem os olhares, ou quantos forem os objetos. Se cada olhar trazer e compartilhar uma única ideia diferente de uma atuação menos impositiva, menos reveladora, menos segregadora (entre nós e eles), novas tentativas podem suscitar outras formas de estruturar nossos pensamentos e nossas relações sociais.

No manifesto, Haraway argumenta que o ciborgue – uma fusão de animal e máquina – joga para a lata do lixo as grandes oposições entre natureza e cultura, self e mundo, que atravessam grande parte de nosso pensamento. Por que isso é importante? Em conversas, quando as pessoas descrevem algo como sendo “natural”, elas estão dizendo que “é assim que o mundo é, não podemos mudá-lo”. Por gerações, foi dito às mulheres que elas são “naturalmente” fracas, submissas, extremamente emocionais e incapazes de pensamento abstrato. Que estava “em sua natureza” serem mães em vez de executivas, que elas preferiam entreter visitas em casa a estudar Física das Partículas. Se todas essas coisas são naturais significa que elas não podem ser mudadas. Fim da história. Volta à cozinha. Proibido ir adiante. Por outro lado, se as mulheres (e os homens) não são naturais, mas construídos, tal como um ciborgue, então, dados os instrumentos adequados, todos nós podemos ser reconstruídos. (KUNZRU, 2009, p. 25)

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOWICZ, Anete. **O debate sobre a infância e a educação infantil na perspectiva da diferença e da multidão**. Trabalho apresentado na 30ª RA da ANPED, Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-2911--Int.pdf>> Acesso em 21 de setembro de 2013.
- _____, Anete A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; FINCO, Daniela. **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana e RODRIGUES, Tatiane Consentino. **Infâncias em Educação Infantil**. Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009.
- ABRAMOWICZ, Anete e VANDENBROCK, Michel (Orgs). **Educação Infantil e Diferença**. Campinas, SP: Papius, 2013.
- ALANEN, Leena. **Teoria do bem-estar das crianças**. In: Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 141, Tema em destaque: estudos sociais sobre a infância. p. 689-691, set./dez. 2010.
- ALBOZ, Lilian. **Sobre infância e poder: o que diz a produção acadêmica de periódicos científicos da educação de 2000 a 2010? 2012**. 107p. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2012.
- ALMEIDA, Ana Nunes de. **Para uma sociologia da infância: jogos de olhares, pista para a investigação**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2009.
- ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BENITES, Luiz Felipe Rocha. **Cultura e Reversibilidade: breve reflexão sobre a abordagem “inventiva” de Roy Wagner**. Revista de Antropologia Social. Volume 8, nº 2, 2007. Disponível em <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/campos/article/view/11170>. Acesso em 15 de novembro de 2014.

- BORBA, Maria Antonieta Jordão de O. **Tópicos de teoria para a investigação do discurso literário**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002.
- _____. Maria Isabel Edelweiss. **Alguns apontamentos sobre as relações infância/poder numa perspectiva foucaultiana**. Poços de Caldas, Minicurso apresentado na 26ª Reunião da ANPED, 2003. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 07 de março de 2014.
- BOURDIEU, Pierre; NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afranio M. (org.). **Escritos de educação**. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2009.
- CORSARO, Willian. **A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças**. In: Revista Educação, Sociedade e Culturas, n. 17, 2002. Revista do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>> Acesso em 12 de novembro de 2013.
- CORSARO, Willian. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, 2005.
- CORSARO, Willian. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Eds.). **Diálogos com William Corsaro: Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças**. São Paulo: Editora Cortez, 2009. p. 31-50.
- DEACON, Roger; PARKER, Bem. Educação como sujeição e como recusa. In: _____. (org.). **O Sujeito da educação: estudos foucaultianos**. São Paulo: Vozes, 1994. P. 97 – 110.
- DELGADO, Ana Cristina Coll. 2013. **Um encontro com Liane Mozère: Perspectivas pós-estruturalistas nos estudos da pequena infância**. Revista Eletrônica de Educação. Volume 7, nº 3. 2013. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/622>. Acesso em 05 de julho de 2014.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Sociologia da Infância: Pesquisas com crianças. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, mai./ago. 2005.

- ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de Endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de; SANTOS, Solange Estanislau dos. Educação Infantil e Diversidade Cultural: Para uma Pedagogia Macunaímica. In: ABRAMOWICZ, Anete e VANDENBROCK, Michel (Orgs). **Educação Infantil e Diferença**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.
- FLORESTAN, Fernandes. **As “Trocinhas” do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis**. In Pro-Posições. V. 15, n.1 (43) – jan./abr. 2004.
- FONSECA, Márcio Alves. **Michel Foucault e a Constituição do Sujeito**. EDUC – São Paulo, 2003.
- FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir**. Nascimento da Prisão. Trad. Raquel Ramallete. 23a Ed. Vozes - RJ, 2000.
- FOUCAULT, Michel; MACHADO, Roberto. **Microfísica do poder**. 22. ed. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra, 1996.
- GUATTARI, F. **Revolução Molecular. Pulsões Políticas do Desejo**. 2ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- GOLDMAN, Marcio & LIMA, Tania Stolze. **Como se faz um Grande Divisor?**. In Marcio Goldman, Alguma Antropologia. Rio de Janeiro: Relume Dumará. 1999.
- HARAWAY, Donna. **Manifesto Ciborgue: Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX**. In. Silva, Tomaz Tadeu da (Org.) Antropologia do Ciborgue: as vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A O corpo e a infância. In: KOHAN, W. O.; KENNEDY, D. **Filosofia e infância: possibilidades de um encontro**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, p. 207-238, 2000.
- JENKS, C. **Constituindo a criança**. In: Revista Educação, Sociedade e Culturas, n. 17, 2002. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-arquivo.pdf>> Acesso em 19 de novembro de 2013.
- KOHAN, Walter Omar. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

- KUNZRU, Hari; HARAWAY, Donna Jeanne; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Antropologia do ciborgue**: as vertigens do pós-humano. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- LARROSA, Jorge. **Tecnologias do eu e educação**. In: Silva, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.
- _____. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999
- LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.
- MANSANO, Sonia Regina Vargas. **Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade**. Revista de Psicologia da UNESP, v. 8, p. 110-117, 2009.
- MAUSS, Marcel. **Três observações sobre a sociologia da infância**. Revista Pro-Posições, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 237-244, set./dez. 2010.
- MONTANDON, Cléopâtre. **Sociologia da Infância: Balanços dos Trabalhos em Língua Inglesa**. In: Cadernos de Pesquisa, n.112, p. 33-60. Mar./2001.
- MÜLLER, Fernanda. **Entrevista com William Corsaro**. Educação e Sociedade, Campinas, V. 28, n. 98, p. 271-278, jan./abr.2007.
- MUÑOZ, Lourdes Gaitán. **La nueva sociologia de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta**. Política y Sociedad, v.43, n. 1, p. 9-26, 2006.
- NASCIMENTO, Maria Leticia. **Apresentação Nove teses sobre a 'infância como um fenômeno social'**. Pro-Posições, Campinas, V. 22, n. 1, p. 199-211, jan./abr.. 2011.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. **Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303. Maio/Ago. 2004.
- PASCUAL, Iván Rodriguez. **Para una sociología de la infancia**: aspectos teóricos y metodológicos. Madri: Centro de Investigaciones Sociologicas, 2007.
- PETERS, Michael P; SILVA, Tomaz Tadeu da (Coaut. de). **Pos-estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PROUT, Alan. **Reconsiderando a nova sociologia da infância**. Tradução: Fátima Murad. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010.
- PIRES, F. **O que as crianças podem fazer pela antropologia?** Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 16, nº 34, p. 137-157, jul/dez. 2010.

- QVORTRUP, Jens. **A Infância enquanto categoria estrutural**. Educação e Pesquisa, São Paulo, V. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago.2010a.
- QVORTRUP, Jens. A tentação da diversidade – e seus riscos. Educação e Sociedade, v. 31, n.113, p. 1121-1136, out./dez. 2010b.
- QVORTRUP, Jens. A volta do papel das crianças no contrato geracional. Tradução de Maria Letícia Nascimento. Revista Brasileira de Educação. V. 6, n. 47, maio/ago. 2011.
- RITCHER, Sandra R. S. e BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Entre Mia Couto e Michel Vandebroek: Outra educação da infância por Inventar. In: ABRAMOWICZ, Anete e VANDENBROCK, Michel (Orgs). **Educação Infantil e Diferença**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. São Paulo: Vozes, 1994.
- _____. **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano** / organização e tradução Tomaz Tadeu – 2. ed. – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2009.
- SIROTA, R. **Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar**. In: Cadernos de Pesquisa. n. 112. São Paulo, mar./2001.
- STRATHERN, Marilyn. **No limite de uma certa linguagem**. Mana, Rio de Janeiro , v. 5, nº 2, Out. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131999000200007&lng=en&nrm=iso> Acessado em 05 de dezembro de 2014.
- TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Isto não é uma Criança!** Teorias e métodos para o estudos de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa. 2013. 154f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2013.
- VANDENBROECK, Michel. Aspectos econômicos, educacionais e sociais do respeito à diversidade na educação infantil. In: ABRAMOWICZ, Anete e VANDENBROCK, Michel (Orgs). **Educação Infantil e Diferença**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.
- VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo Batalha. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. Editora Cosac Naify, 2002.

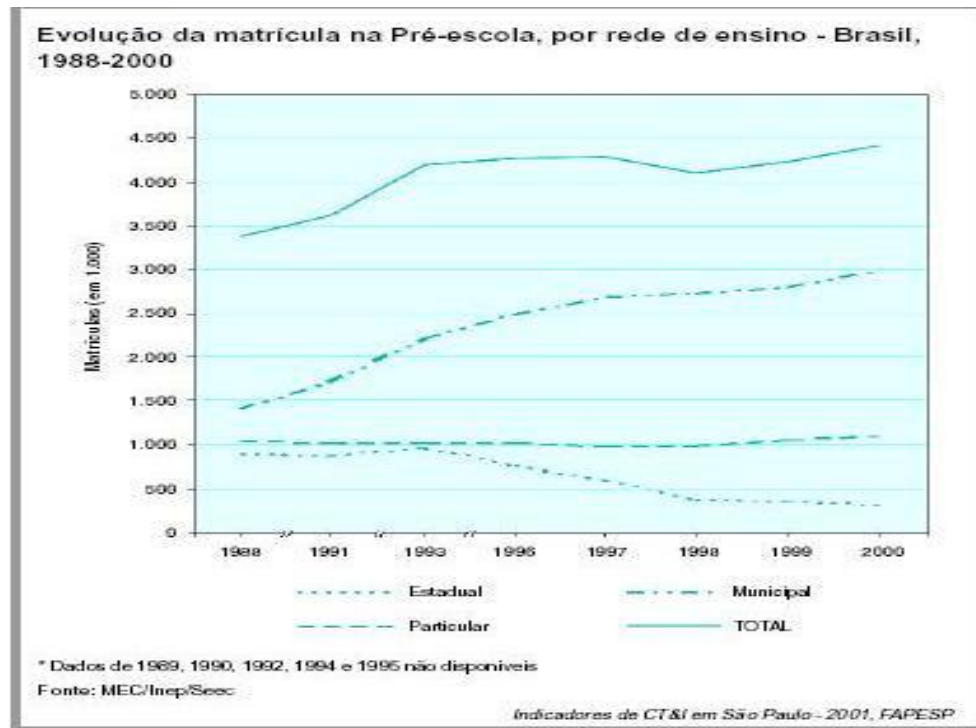
WAGNER, Roy. **A Invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

Sites

- <http://claudioulpiano.org.br.s87743.gridserver.com/?p=2728>. Acesso em 26/11/2013.
- <http://cascavel.ufsm.br/revistas>. Acesso em 07/02/2014.
- <http://revistacarbono.com/artigos/02abaete-rede-de-antropologia-simetrica>. Acesso em 06/04/14.
- <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Akiko/03.pdf>. Acesso 24/11/14.

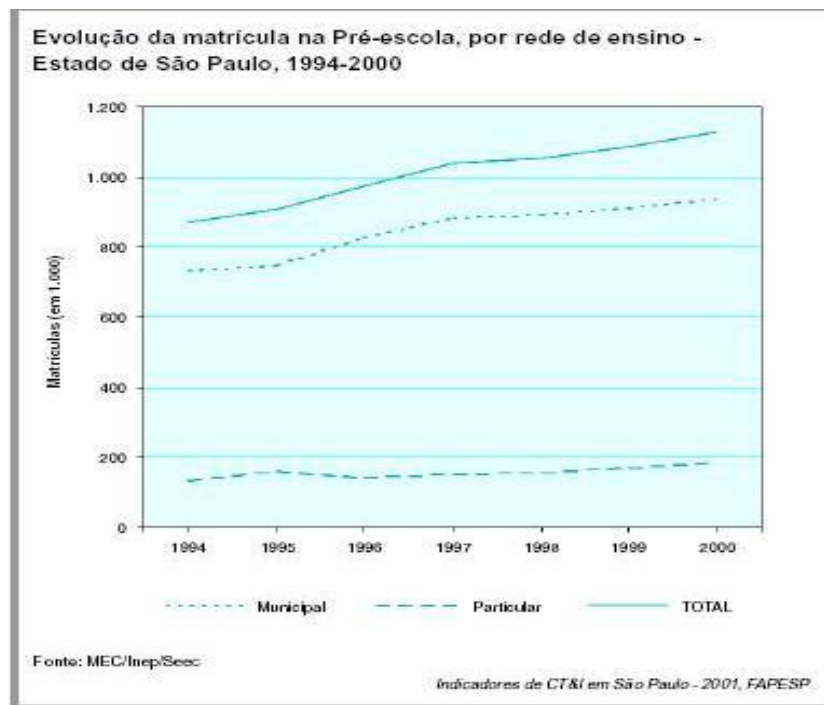
ANEXOS

ANEXO 1 - Evolução da matrícula na Pré-Escola em todas as redes de Ensino – Brasil (1988 a 2000)⁴⁸



⁴⁸ Fonte: MEC/INEP

ANEXO 2 – Evolução da matrícula na Pré-Escola em todas as redes de Ensino – Estado de São Paulo(1988 a 2000)⁴⁹



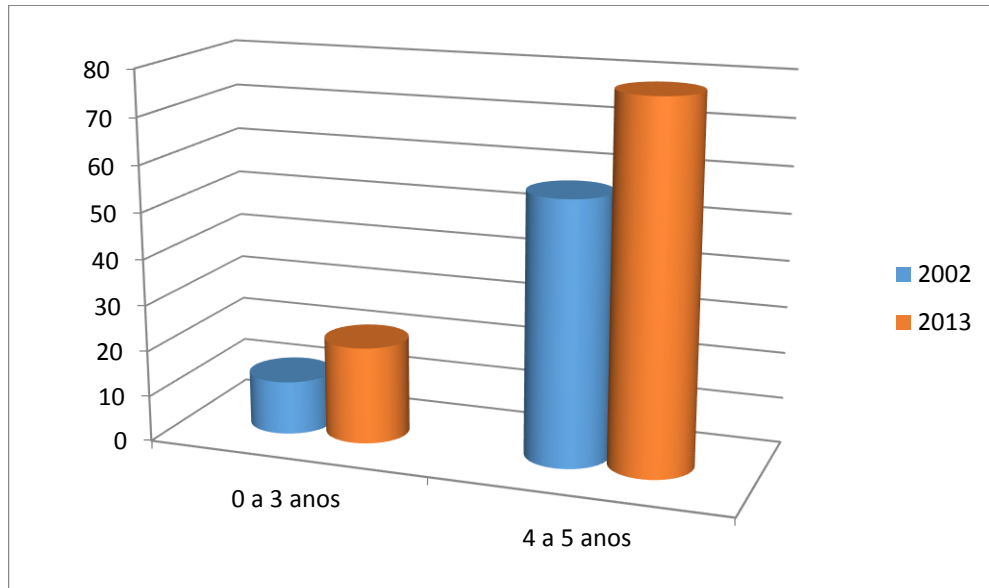
ANEXO 3 - Taxa de frequência bruta a estabelecimento de ensino da população residente, segundo os grupos de idade - Brasil - 2002/2012⁵⁰

	% Crianças Matriculadas	% Crianças Matriculadas
	Ano de 2002	Ano de 2012
0 a 3 anos	11,7	21,2
4 a 5 anos	56,7	78,2

⁴⁹ Fonte: MEC/INEP.

⁵⁰ Síntese dos indicadores sociais 2013 – IBGE.

ANEXO 4 - Taxa de frequência bruta a estabelecimento de ensino da população residente, segundo os grupos de idade - Brasil - 2002/2012⁵¹



⁵¹ Síntese dos indicadores sociais 2013 - IBGE