



Mas o que é infância? – atravessamento de múltiplos olhares na formação de professores

But what is childhood? – multiple gazes in the teachers' training

¿Pero lo que es infancia? – atravesamiento de múltiples miradas en la formación de profesores

LENI VIEIRA DORNELLES*

CIRCE MARA MARQUES**



RESUMO – O artigo trata das concepções de infâncias das estudantes de Pedagogia de uma instituição privada de ensino superior da região metropolitana de Porto Alegre. Problematizou-se na pesquisa outros modos de compreender as infâncias na formação de professores. Investigaram-se os deslocamentos e as resistências que atravessaram seus discursos sobre as infâncias, utilizando como metodologia de pesquisa uma bricolagem que faz uso de estratégia de leituras, vídeos, imagens, memórias pessoais, diário das estudantes e análise de suas discursividades para obtenção dos dados. O referencial teórico parte dos estudos de Bujes (2005), Dornelles (2010), Larrosa (2001), Marques (2013), dentre outros. Concluiu-se que os deslocamentos nas concepções de infância das alunas pesquisadas, não se deram de modo uniforme e linear, mas, diferentemente, mostraram avanços e retrocessos em seus modos de conceituar e entender as infâncias que compõem o cotidiano de seu trabalho. Entendeu-se a partir da investigação que é urgente investir “forças” no sentido de interromper o discurso moderno sobre infância no curso de Pedagogia e instigar as estudantes a produzirem “outros” modos de olhar, de pensar e lidar com as múltiplas infâncias que estão por aí.

Palavras-chave – Infâncias. Pedagogia. Discurso. Formação de professores.

ABSTRACT – This paper is about conceptions Pedagogy female students' childhoods in a private higher education institution in the large Porto Alegre. We have problematized other ways of understanding childhood in the teachers' training. We have investigated displacements and challenge in their discourses about childhood, using as a methodology for research a bricolage with reading strategies, videos, pictures, individual memories, students' diaries and analyses of their discursiveness. The theoretical framework draws on Bujes (2005), Dornelles (2010), Larrosa (2001), Marques (2013) among others. We conclude that the shifts in childhood conceptions of the surveyed students, do not have a uniform and linear fashion, but unlike showed advances and setbacks in their ways of conceptualizing and understanding the childhoods that make up the daily life of their work. We understand from the research that is urgent to invest “forces” to halt the modern discourse on childhood in the Faculty of Education and instigating the students to produce “other” ways of looking, thinking and dealing with multiple childhoods out there.

Keywords – Childhoods. Pedagogy. Discourse. Teachers' training.

RESUMEN – El artículo trata sobre las concepciones de infancias de las estudiantes de Pedagogía de una institución privada de enseñanza superior de la región metropolitana de Porto Alegre. Problematizamos en la pesquisa otros modos de comprender las infancias en la formación de profesores. Investigamos los cambios y las resistencias que atravesaron sus discursos sobre las infancias, utilizando como metodología de pesquisa un bricolaje que hace uso de estrategia de lecturas, vídeos, imágenes, memorias personales, diario de las estudiantes y análisis de sus discursividades, para obtención de datos. La referencia teórica parte de los estudios de Bujes (2005), Dornelles (2010), Larrosa (2001), Marques (2013), entre otros. Llegamos a la conclusión de que los cambios en las concepciones de la infancia de los estudiantes encuestados, no tienen una manera uniforme y lineal, pero a diferencia mostraron avances y retrocesos en sus formas de conceptualizar y comprender las infancias que conforman el día a día de su trabajo. Entendemos de la investigación que es urgente invertir “fuerzas” para detener el discurso moderno sobre la infancia en la Facultad de Educación y de instigar a los estudiantes a producir “otras” formas de ver, pensar y hacer frente a múltiples infancias por ahí.

Palabras clave – Infancia. Pedagogía. Discurso. Anormal. Formación de profesores.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, RS, Brasil) e professora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, RS, Brasil). E-mail: <lvdornelles@yahoo.com.br>.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, RS, Brasil) e professora no Centro Universitário La Salle (Canoas, RS, Brasil). E-mail: <circemaramarques@gmail.com>.

1 AS PRIMEIRAS PALAVRAS

O que é a infância? A pergunta ressoa sem parar. Será que conseguimos levar a interrogação até onde ela consiga, de verdade, fazermos-nos interrogar? Será que nos perguntamos mesmo pela infância? Será que conseguimos interrogarmo-nos sobre nossa relação com a infância, sobre o que somos em relação à infância? Será que algo infantil nos atravessa com a pergunta?

(KOHAN, [s.d., s.p.]

Seguindo Kohan, na epígrafe acima, deseja-se discorrer, neste artigo, sobre a pergunta que ‘ressoa sem parar’: o que é infância? Inicialmente, é preciso dizer que, ao iniciar-se uma conversa sobre esse tema com as estudantes matriculadas na disciplina a *Infância de 0-10 anos*, no curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior, localizada na região metropolitana de Porto Alegre, observou-se que elas evidenciavam certa ‘fascinação’ pelas crianças, mas não problematizavam as concepções de infância que traziam consigo. Desse modo, o objetivo da pesquisa foi investigar os deslocamentos e as resistências que atravessaram os discursos das alunas ao serem incitadas a pensar as infâncias a partir de leituras, vídeos, imagens, bem como de suas memórias pessoais. Fez-se uso como metodologia de pesquisa de dados gerados a partir do diário das estudantes e de seus entendimentos de infância em diferentes momentos da pesquisa. Para dar conta de tal empreitada, as estudantes foram convidadas a organizarem, individualmente, um ‘diário de aula’, no qual foram documentando essas concepções.

A produção desses diários não teve o propósito de fazer qualquer tipo de ‘controle’ ou avaliação sobre aquilo que as estudantes registravam em seus cadernos, mas a intenção de valer-se desse material como instrumento metodológico de construção de conhecimento por parte delas e, também, como ‘corpus’ dessa pesquisa. Nesse sentido, seguindo Oliveira (2014, p. 113) acredita-se que “o diário de aula produz afetos ao ser produzido, lido” tanto nas alunas como nos pesquisadores.

Ainda é preciso dizer que, atendendo a critérios éticos de pesquisa no campo das Ciências Humanas, foram preservadas as identidades das estudantes, de modo que os nomes aqui apresentados são fictícios.

Segundo Dornelles (2005), dar conta das múltiplas infâncias é o grande desafio a ser enfrentado pelos educadores do século XXI. O que se está fazendo para que outros modos de compreender as infâncias aconteçam na formação de professores? É sobre isso que se passa a tratar agora.

2 FELICIDADE, INOCÊNCIA, BASE PARA O FUTURO E BRINCADEIRA: AS ‘COISAS DITAS E ESCRITAS’ SOBRE INFÂNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA

O que é infância? Com essa indagação, iniciou-se a – discussão com as alunas e isso permitiu conhecer não só as concepções iniciais das estudantes, assim como os possíveis deslocamentos que se deram em seus modos de ver essa categoria social no transcorrer do semestre. Afinal, por que determinadas coisas sobre infância são ‘ditas’ e ‘escritas’¹ desse modo pelas estudantes do curso? Num esforço de interrogar os ‘ditos’ e os ‘escritos’ das alunas, foram trazidos para análise alguns recortes dos registros coletados em seus diários de aula.

2.1 A plenitude da felicidade e da inocência – a infância ideal

Desde Rousseau (1712-1778), a infância foi idealizada, passando a ser considerada como fase de inocência, puerilidade e felicidade. A partir dessa perspectiva suave e amorosa, as crianças não teriam problemas, maldades ou compromissos, de modo que em sua vida tudo seria alegria. Essa forma de pensar a infância foi destacada nos discursos de diversas alunas:

É a plenitude da felicidade e da inocência, os anos mais longos, as cores mais vivas, a mente mais cheia de sonhos e energias e uma vontade de conquistar e contemplar tudo. (Luciane, diário de aula, 2011)

Nessa fase tudo é vivido com muita intensidade, alegria, sem preconceitos e medos. É nesse clima que as crianças se envolvem e envolvem todos em sua volta. (Heloísa G. da R., Luciane, diário de aula, 2011)

[...] As crianças não têm maldades, nem preconceitos; são alegres e trazem alegria a todos. (Camila, diário de aula, 2011)

Bujes (2005), no que afirma respeito à infância, ressalta que “[...] fomos constituindo as nossas maneiras de concebê-la numa perspectiva moderna, pensando-a como um dado universal e atemporal, realizando-se para todos da mesma maneira [...]” (p. 182). Nesse sentido, Dornelles (2005) nos ensina também que esses discursos, advindos com o Renascimento europeu, ainda hoje “estão de forma tão naturalizada em todos nós, educadores e educadoras, pais, mães de crianças pequenas, que somos impedidos de pensar problematizando os discursos que a produzem desse modo” (p. 11).

Os excertos dos ‘escritos’ das alunas mostram o quanto elas foram constituídas por esses discursos, e não só fixaram essa identidade à infância como também se autoatribuíram o papel de proteger a felicidade e a inocência das crianças, como afirma Jéssica, ao escrever: “Como

mães e professoras de educação infantil, precisamos cuidar das crianças e preservar a inocência delas” (diário de aula, 2011). Isso mostra um entendimento da função de professora associada à maternagem, suprimindo o afeto e os cuidados básicos relacionados à higiene, à alimentação e ao descanso.

2.2 A infância como base – o vir a ser humano

Nos ‘escritos’ das alunas, também foi recorrente a ideia de infância como a fase da vida na qual a criança constrói a base para a vida futura. Essa concepção está expressa, por exemplo, nos excertos de Márcia, Camila e Ana Paula:

É o momento de preparação para a vida adulta, período de formação da personalidade. (Márcia, diário de aula, 2011)

Infância é um ‘estágio’ muito importante da vida das crianças, é a base [...]. (Camila, diário de aula, 2011)

Para mim, a infância é o período em que a criança adquire a base para sua formação. (Ana Paula, diário de aula, 2011)

Nos três excertos acima, a criança é vista como uma potencialidade, como alguém que virá a ser, um dia, ‘alguma coisa boa ou ruim’, dependendo das orientações e dos cuidados que receber por parte dos adultos, na família e na escola. Segundo Kohan (2009), a própria palavra ‘infância’, desde o seu nascimento, está associada à ideia de falta, de ausência e inscrita no marco de uma incapacidade. Referindo-se à etimologia latina dessa palavra, esse autor ressalta que a mesma “[...] reúne as crianças aos não habilitados, aos incapazes, aos deficientes, ou seja, a toda uma série de categorias que encaixadas na perspectiva do que elas ‘não têm’ são excluídas da ordem social” (KOHAN, 2009, p. 41). Nessa direção, caberia à educação transformar a criança naquilo que a sociedade espera dela. Sobre isso, a aluna Tatiele explica que:

[...] a gente vai moldando a criança, vai transmitindo valores, ensinando o que é certo e o que é errado. É na infância que construímos o caráter das pessoas. Depende também do ambiente, do contexto em que a criança está inserida, se este for bom, ela será uma pessoa de bem com todos; caso contrário, entrará em conflito com todos. (Tatiele, diário de aula, 2011)

Assim, esses sujeitos ditos ‘incapacitados’ – as crianças – seriam projetados desse ‘lugar menor’ – a infância – para o lugar de sujeito racional e produtivo na ordem social.

De acordo com Redin e Müller (2007, p. 13), “a descoberta da infância como um período áureo da vida

coloca, na figura das crianças, uma grande expectativa sobre seu futuro – o que poderia se tornar aquele pequeno homem ou aquela pequena mulher?”. Lee (2010) também acrescenta que, na perspectiva do estado desenvolvimentista, o que importava com relação às crianças era um futuro produtivo, e isso requeria que elas fossem “moldadas, controladas e orientadas rumo a uma fase adulta desejável”. Nesse sentido, assim como Redin e Müller, Lee afirma que “a criança foi posicionada como vir a ser humano em vez de ser humano” (LEE, 2010, p. 46).

2.3 A infância que brinca – naturalmente ‘brincante’

Nos ‘escritos’ das estudantes, constatou-se ainda que a infância também está significativamente associada à brincadeira, sendo que essa atividade é vista como natural, ‘livre’ de preconceitos e de preocupações. A estudante Muriel escreveu que infância é

Brincar, correr descalça, andar de bicicleta, brincar com boneca, com Barbie, de cozinha! Passear com o cachorro e tomar banho junto com ele. Acordar de manhã e preocupar-se apenas em olhar desenhos e tomar um Nescau feito pela mãe. (Muriel, 2011)

Seguindo esse mesmo viés, Jéssica afirmou também que infância “é aproveitar o máximo possível com brincadeiras diferentes, criativas e educativas, onde se utiliza vários espaços para desfrutar da fantasia, sem qualquer preocupação ou preconceito” (diário de aula, 2011).

Essa ‘amarração’ entre a idealização de infância e o espontaneísmo do brincar, recorrente nos ‘escritos’ das estudantes, pode ser entendida a partir de Lemos (2007, p. 85), quando explica que “as prescrições a respeito do brincar e seu uso nas instituições de educação e proteção das crianças emergem simultaneamente com a invenção da infância na modernidade”. Isso não significa afirmar que inexistiam brincadeiras antes disso, mas, sim, que essas atividades não eram consideradas como ‘propriamente’ infantis, uma vez que as pessoas conviviam, até o início da modernidade, sem a ‘separação’ adulto-criança. Desse modo, muitos grupos da sociedade tanto brincavam como trabalhavam juntos (WALKERDINE, 1995).

3 AS ‘SEM INFÂNCIA’ – DE BATOM E SALTO ALTO!

Com o propósito de provocar outros pensamentos nas estudantes, propôs-se assistir ao curta-metragem *A invenção da infância*. Abrindo a discussão sobre o vídeo, elas logo foram dizendo que o que haviam visto ali eram ‘crianças sem infância’ (diário de aula, 2011). A partir disso,

trouxeram suas experiências cotidianas nas escolas para ilustrar a ausência de infância na criança contemporânea. Para Diuliane, “elas vão para a escola de batom e salto alto” (diário de aula, 2011). Stelamaris também afirmou que “elas não querem saber de brincadeiras de crianças. Só querem rebolar, dançar *funk* e *hip hop*. Dão até beijo na boca!” (diário de aula, 2011).

Após a discussão do vídeo, as alunas da turma foram desafiadas a escreverem em seus diários uma única palavra que sintetizasse a sua conceituação de infância. As palavras escolhidas por elas foram as seguintes: inocência (3); cuidado (2); desenvolvimento (1); liberdade (2); brincar (8); espontaneidade (1); vivacidade (1); diversão (2); direito (1); alegria (2); amor (1); imaginação (1); essência (1); tranquilidade (1); naturalidade (1) (diário de aula, 2011).

Essas palavras, que são também conceitos e concepções de infância que as alunas carregam, evidenciaram quão profundas são as marcas de um modelo único e universal de infância, inventado e disseminado a partir da modernidade. Isso porque as estudantes reafirmaram suas concepções ingênuas e românticas, embora o vídeo assistido tenha dado visibilidade a múltiplas formas de viver a infância na contemporaneidade.

Bujes (2003, p. 2) refere-se à “penetrabilidade do pensamento moderno”, ainda, “[...] à maneira como uma tradição teórica modela o nosso pensamento, como nos guia tanto em relação ao que pode ser dito quanto ao modo como se pode falar sobre um objeto”. Isso está implicado com o fato de que em toda a sociedade estão disseminados enunciados² poetizados sobre infância, presentes não só nos diversos tipos de mídias como também nos discursos científicos advindos de diversos campos de conhecimento que alimentam a Pedagogia. Tais discursos dizem de uma criança universal, feliz, pura, frágil e cheia de potencial a ser desenvolvido. Assim, “pode-se dizer que os regimes de discursos são manifestações apreensíveis, visíveis, da episteme de uma determinada época” (VEIGA-NETO, 2007, p. 96).

4 EU AINDA NÃO HAVIA PENSADO SOBRE ISSO! – OUTROS TEMPOS E OUTRAS INFÂNCIAS

Ainda reservou-se um momento para que as estudantes contassem sobre suas infâncias, bem como compartilhassem doces, fotos, brinquedos, cadernos e outros objetos alusivos a esse momento de suas vidas. Antes de comerem os ‘doces da infância’ e de iniciarem os relatos, pediu-se para que registrassem uma frase ou parágrafo sobre a sua própria infância. Nesses registros, observou-se, mais uma vez, a recorrência de uma concepção idealizada de infância que pode ser ilustrada

pela escrita da estudante Ana Paula: “Minha infância foi muito linda, cheia de amor, proteção e muitas brincadeiras. Sinto saudades... queria que o tempo voltasse!” (diário de aula, 2011). Ou pode ser ilustrada pela escrita de Muriel, que registrou ter vivido uma “infância com muito amor, recheada de carinho e coberta com muita diversão” (diário de aula, 2011).

No século XIX, o poeta Casimiro de Abreu (1837-1860), com saudosismo, já dizia em seus versos sobre uma infância bela, serena, imaculada, dourada e perfumada, como se pode ler nos versos do poema intitulado *Meus oito anos*. Atentas aos modos de viver a infância contemporânea é pertinente que se indague: “Cadê essa infância cheirosa que exala perfume de flor? Cadê essa infância habitante de um sonho dourado? Cadê essa infância bela, inocente e serena da qual nos fala o poeta?”.

Fischer (2001, p. 204) afirma que “[...] estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente, e afirmando verdades de um tempo. As coisas ditas, portanto, são radicalmente amarradas às dinâmicas de um tempo”. E, mesmo tendo vivido a infância em condições adversas, as estudantes descreveram-na como se repetissem os versos do poeta.

Saudosa da ‘verdade de seu tempo’, a estudante Stelamaris, durante as conversas em sala de aula, fez a seguinte afirmação: “A infância hoje está muito diferente da do meu tempo. Eu queria que todas as crianças tivessem a infância que eu tive” (diário de aula, 2011). Contudo, ao ser interpelada com a pergunta “e você acha que é isso que elas (as crianças) querem?”, a estudante desestabilizou seu próprio pensamento e respondeu: “Eu ainda não havia pensado sobre isso!” (diário de aula, 2011). Essa interpelação fez emergir, na discussão do grupo, o ‘querer das crianças’, pois “admitir um querer específico das crianças é revolucionário, haja vista o longo tempo durante o qual se acreditou que as crianças eram reflexos dos adultos, em versão miniatura, mal dissociadas deles” (FORTUNA, 2006, p. 14).

Nessa perspectiva, precisa-se pensar nas mudanças que ocorrem não com o propósito de trazer de volta uma infância que já passou, mas no sentido de um ‘dar-se conta’ das diferenças, sem julgar se são boas ou ruins, pois, segundo Fortuna (2006, p. 13), “corre-se um grande risco ao tentar definir o que é uma criança de forma conclusiva, pois enquanto o fazemos, a infância já mudou!”.

Dando sequência à pesquisa, propôs-se que o grupo se reunisse em círculo para que as estudantes compartilhassem os registros feitos no diário, saboreassem os ‘doces’ da infância, mostrassem os ‘objetos’ trazidos à aula (roupas, brinquedos, coleções, fotografias, cadernos, cartas etc.) e conversassem sobre os ‘acontecimentos’ significativos dessa época de suas vidas. Essa atividade

não teve como propósito pensar a infância de forma nostálgica – como ‘o melhor’ de todos os tempos de nossa vida, mas reencontrar “uma infância potencial [que] habita em nós. Quando vamos reencontrá-la nos nossos devaneios, mais ainda que uma realidade, nós a revivemos em suas possibilidades” (BACHELARD, 2001, p. 95).

Os discursos das alunas, que inicialmente insistiam em falar de um modelo idealizado de infância, foram tomando outra direção, ou seja, começaram a manifestar coisas até então ‘não ditas’ e ‘não escritas’ por elas, como, por exemplo, a pobreza da família; a solidão e o medo de terem de ficar sozinhas enquanto os pais iam para a roça trabalhar, só voltando no final do dia; sobre o grave acidente que provocou paralisia no pai; sobre a morte da avó; sobre as surras e os castigos; sobre as reprovações na escola; sobre as discriminações por serem pobres, por serem gordas, por não serem ‘nteligentes’, por não terem álbum de figurinhas, por terem boneca de pano e não terem *Barbie* etc.

Observou-se, então, que esse momento de compartilhamento provocou modos de pensar diferentes do seu próprio pensamento – um certo ‘confronto’ entre as suas concepções universais e idealizadas de infância com um ‘dar-se conta’ da adversidade de suas próprias vivências infantis (e também da adversidade das vivências das colegas que estavam sendo compartilhadas ali). Foi um ‘encontro’ com ‘outras infâncias’! Emoção de algumas e gestos fraternos de outras, até que alguém do grupo disse: “E eu que até agora só acreditava na infância feliz!” (diário de aula, 2011).

Para algumas estudantes, estavam se rompendo as amarras das ‘verdades verdadeiras’ sobre infâncias (e repetidas quando falamos de nossa própria infância) que modelavam o pensamento delas. Livrar-se dessas amarras é condição de possibilidade para olhar, dizer e educar as crianças em sua multiplicidade.

5 “ESTABELECEER A INFÂNCIA EM UMA CRIANÇA” – CONHECER PARA GOVERNAR

Ao serem investigadas as expectativas das alunas quanto à disciplina que estavam cursando, Diuliane afirmou que gostaria de aprender sobre “como estabelecer a infância em uma criança” (diário de aula, 2011). Esse pensamento evidencia o desejo de homogeneizar, de padronizar os modos de ser criança, conforme um modelo idealizado como verdadeiro. Além disso, existe uma ‘vontade de saber’ sobre os sujeitos infantis que pode ser ilustrada tanto pelo discurso de Carine, que afirma “desejo conhecer as características reais das crianças” (diário de aula, 2011), quanto pelo de Belkis, que apontou o desejo de “entender as crianças, suas necessidades, ajudar no seu desenvolvimento, aprender a lidar com elas

na escola” (diário de aula, 2011). Bujes (2003) ensina que esse desejo de conhecer as crianças tem o propósito de melhor governá-las. A autora explica isso afirmando que

[...] com o advento da modernidade, as crianças, como parte da população, passaram a ser medidas, calculadas, categorizadas, descritas, ordenadas e organizadas não só do ponto de vista estatístico, mas também pela produção crescente de conhecimento sobre elas e sobre os fenômenos de sua vida, que é revelador de um fato: elas tornaram-se, assim, alvo de determinadas instituições e objetos de saber. (BUJES, 2003, p. 10)

A partir de então, foi se universalizando a ideia de que o conhecimento por parte dos educadores acerca do desenvolvimento infantil fortaleceria a eficácia da Pedagogia, como também mostram os estudos de Wong (2008).

Hoje é difícil planejar o que fazer com as crianças sem considerar as fases de desenvolvimento em que se encontram. Mas isso nem sempre foi assim. Essa ideia científica e normatizada do desenvolvimento infantil, apoiada na perspectiva da biologia, da psicologia e da psiquiatria, é recente e costumeira na sociedade contemporânea. Wong (2008) ainda afirma que Platão, Hobbes, Locke e Rousseau, baseados em observações não sistemáticas de crianças, falavam sobre elas sem encaixá-las em um modelo estruturado de desenvolvimento.

Pode-se inferir, com isso, o quanto foi se universalizando a ideia de que o conhecimento por parte dos educadores acerca do desenvolvimento infantil fortaleceria a eficácia da Pedagogia, pois permitiria adaptar as práticas educacionais à ordem do desenvolvimento natural. A propagação dessa episteme culminou com o surgimento de uma ciência do desenvolvimento infantil.

Foucault (1979) rechaça essas teorias totalizantes de explicação da realidade social, bem como a visão de progresso científico e de superioridade do presente em relação ao passado. Ele desconstrói a ideia de verdade unívoca e aponta a verdade como uma produção histórica e social.

Conhecer o desenvolvimento das crianças foi uma das condições de possibilidade para se pensar sobre elas e de se fazer coisas para elas. Na família, expandiu-se o entendimento de que, para criar de modo saudável os filhos, era preciso apropriar-se das novas descobertas sobre o desenvolvimento. Na escola, a organização dos grupos de crianças por série e a seleção dos conteúdos foram (e ainda estão) organizados de modo a ‘respeitar’ as características das etapas evolutivas. Segundo Bujes (2000),

Lançar um olhar sobre as crianças, circunscrever o âmbito das experiências que lhes são próprias em cada idade, descrever os cuidados de que elas devem ser objeto, estabelecer critérios para julgar de seu desenvolvimento sadio, de sua normalidade, das operações necessárias para garantir sua transformação em cidadãos úteis e ajustados à ordem social e econômica vigente tornaram-se preocupações sociais relevantes apenas muito recentemente. (BUJES, 2000, p. 27)

A partir do que afirma a referida autora, constituiu-se, então, o desafio de provocar inquietações no pensamento das estudantes, de modo que elas transpusessem a ‘muralha’ da Psicologia do Desenvolvimento para, por fim, poderem explorar a infância a partir de outras lentes, como, por exemplo, aquelas advindas do campo da Filosofia Pós-Moderna e da Sociologia da Infância.

6 “FICAMOS CHOCADAS!” – A CRIANÇA ANTES DA MODERNIDADE

Embora, hoje, já se apontem ressalvas aos estudos de Ariès (1981) e Postman (1999), esses historiadores ainda têm sido fortes referências para muitos estudiosos na área da infância, e cabe, mesmo que brevemente, considerar algumas das contribuições de sua obra *História social da criança e da família*.

Ariès (1981) desenvolveu estudos pioneiros sobre o aparecimento da ideia de infância moderna. Nestes, o autor defende o ponto de vista de que na França, durante o Antigo Regime – antes do final do século XVI e início do século XVII –, não havia infância, ou seja, as crianças eram vistas como adultos em miniatura e participavam de todo e qualquer episódio da vida em comunidade, como, por exemplo, execuções, ritos e festas. Um dos documentos que foram tomados como base para suas análises foi o diário em que o médico de Henrique IV registrava as situações cotidianas da vida do pequeno Luís XIII. A partir desse documento, Ariès (1981, p. 128) explica que “a prática familiar de associar as crianças às brincadeiras sexuais dos adultos – o despudor – fazia parte do costume da época e não chocava o senso comum”.

Propôs-se às alunas a leitura do capítulo cinco dessa obra, intitulado *Do despudor à inocência*, e elas retornaram para a sala de aula dizendo em coro: “Estamos chocadas!”. Esse choque se deu no momento em que elas se deram conta de que a infância idealizada não existiu desde sempre. Ela foi inventada na modernidade, pois, antes disso, as crianças não eram separadas e nem preservadas do mundo adulto.

Foi a partir do século XVI que começou a se desenvolver um sentimento novo com relação à infância, ou seja, a criança começou a ganhar lugar de destaque

dentro das instituições familiares, passando a ser fonte de distração e protegida pelos adultos. Hoje, são apontados alguns equívocos nesses estudos; entre eles, o fato de Ariès ter se dedicado à busca pela “origem absoluta” da infância, considerando, equivocadamente, que a mesma tenha surgido na modernidade e se desenvolvido de forma sequencial e linear.

Sobre a tese de Ariès, Kohan (2003) ressalta que o que foi inventado com o advento da modernidade não foi a infância, mas o sentimento moderno de infância que se tem hoje, pois, bem antes disso, “Platão deu forma a um retrato específico da infância” (KOHAN, 2003, p. 24), como possibilidade, inferioridade, o outro rejeitado e material da política.

Postman (1999), por sua vez, faz um resgate histórico sobre o descobrimento da infância e analisa a situação da infância contemporânea. Segundo ele, a infância só é descoberta através da invenção da prensa tipográfica, no século XV. Antes disso, nada se conhecia a respeito das peculiaridades e características próprias das crianças. A partir de então, passou a existir o mundo adulto e o mundo infantil, pois só seria possível chegar ao mundo adulto através da aquisição da leitura e da escrita.

Por fim, Postman (1999) trata do ‘desaparecimento’ da infância preconizada pelos ideais modernos, atribuindo a responsabilidade à invenção do telégrafo, uma vez que, a partir da incrementação e expansão dos meios de comunicação de massa, as crianças ficaram desprotegidas dos ‘segredos’ do mundo adulto. O desaparecimento da infância também foi recorrente nos discursos das alunas pesquisadas, como mostrado anteriormente.

Embora sejam significativas as contribuições de Ariès e de Postman, foi necessário trazer para as alunas outros subsídios que dessem conta das múltiplas formas de viver a infância na contemporaneidade.

No momento atual, pesquisadores no campo da educação (BUJES, 2002; DORNELLES, 2005) colocam em pauta outras questões: como se constituíram essas concepções sobre infância e que impacto elas causam na educação e na sociedade? Segundo Dornelles (2005, p. 54), a emergência da infância só foi possível a partir dos séculos XVI e XVII graças à imposição da família, à instituição da escola e à normalização imposta pelas Ciências Humanas. Desde então, a infância ganhou visibilidade como sendo uma fase de inocência, precisando ser preservada dos conhecimentos relacionados à sexualidade adulta.

As concepções que definem essa fase da vida como momento frágil e pueril foram de tal forma naturalizadas a partir de sua emergência na modernidade que ainda hoje permeiam os discursos e orientam práticas educacionais em diferentes lugares, como pode-se ver nos registros feitos pelas estudantes. Contudo, como afirmou-se anteriormente, o entendimento de infância como ‘reino

da inocência' não corresponde às múltiplas experiências vividas pelos sujeitos-infantis na contemporaneidade. Aliás, tal reino só existiu nos discursos modernos inventados e disseminados pelas Ciências Humanas.

É recorrente o fato de as alunas retornarem de suas práticas pedagógicas curriculares pedindo para que seja mais trabalhada, no curso, a temática dos 'limites', pois, segundo elas, encontram dificuldades no 'domínio' de turma. Ou seja, elas se deparam com crianças distintas daquelas descritas nas teorias de desenvolvimento – amplamente discutidas no curso – e não sabem como trabalhar com tantas diferenças. Isso evidencia o quanto a concepção de infância ainda precisa de mais tempo e espaço de discussão no currículo. Ao encontro disso, os estudos nos campos pós-modernos e pós-estruturalistas “[...] apontam para a inexistência de uma infância referência, deixando em seu lugar a convicção de que tal referência não passa de um ideal de infância: terreno, datado e socialmente construído” (Bujes, 2003, p. 5).

Sob outro ponto de vista – o da sociologia da infância –, Prout (2010) destaca a complexidade da infância e nos chama a atenção para as representações contraditórias e estereotipadas ainda vigentes. Referindo-se às representações sociais disponíveis sobre a infância no século XX, esse autor afirma que a discussão pública está presa a duas imagens diferentes e igualmente problemáticas: crianças em perigo e crianças perigosas. Segundo ele, a primeira dessas imagens compõe a infância através dos conceitos de dependência, vulnerabilidade e inocência idealizada, enquanto a segunda trata das crianças como uma ameaça a si mesmas, às outras e à sociedade como um todo. No entanto, a partir de Prout (2010, p. 24), há referência à “ideia de que a criança é um indivíduo social” na sociedade contemporânea.

Mostrou-se até aqui o quanto as concepções de infância expressas nos 'ditos' e nos 'escritos' das estudantes estão historicamente amarradas aos ideais da modernidade e o quanto elas resistem em desvencilhar-se dessas verdades. Na sequência, será discutido o tanto que se faz necessário olhar com estranhamento para essas verdades que universalizam um modo de ser sujeito-infantil.

7 BUSCAR FORMAS DE TRABALHAR E ENSINAR AS INFÂNCIAS QUE ME AGUARDAM NAS SALAS DE AULA – AS MÚLTIPLAS INFÂNCIAS

Para Bujes (2002, p. 19), “discutir as noções correntes de infância é perguntar, de saída, o quanto elas correspondem às infâncias que conhecemos”. Nesse sentido, Cunha observa que “existem práticas socioculturais que determinam variados tipos de

experiências que, por sua vez, abarcam versões plurais sobre infância” (CUNHA, [s.p.; s.d.]).

Também Dornelles (2005), analisando a infância na contemporaneidade, apoia-se nos estudos genealógicos de Michel Foucault para defender a ideia de que as infâncias são múltiplas, ou seja, não se pode falar de uma só infância. Essa autora ‘plurifica’ o substantivo feminino – infância – e devolve às infâncias a letra que a modernidade lhes roubou ao universalizá-las, ao descrevê-las como sendo de um único tipo, e não de outro.

Ao fazer isso, a autora instiga o leitor a pensar de outro modo, desafiando-o a desnaturalizar, a problematizar a forma como os sujeitos infantis foram (e ainda são) desde a sua emergência na modernidade, ditos, explicados e caracterizados; coloca em questão as concepções de inocência, de pureza, de necessidade de proteção – secularmente associadas à infância; dá visibilidade ao controle da família, à institucionalização da criança na escola e à normalização imposta pelas Ciências Humanas como condições que possibilitaram essa emergência, e também a algumas das importantes implicações da invenção da infância moderna; problematiza a decorrente produção de verdades que objetivam descrever, diferenciar, hierarquizar, excluir e homogeneizar os sujeitos infantis segundo uma norma estabelecida; mostra o quanto, desde então, vem-se buscando capturar, governar, normalizar e subjeter as crianças.

Os sujeitos-infantis, segundo Dornelles (2005), são produtos de uma trama social e histórica. Dornelles (2005) dedica a segunda parte do livro *Infâncias que nos escapam: da infância na rua à infância cyber* às infâncias que nos assustam, ou melhor, a duas delas – às crianças das tecnologias e às crianças a quem o mundo deve. De acordo com a autora, deve-se aos infantis que no século XVII estiveram expostos nas rodas, e que hoje estão expostos nas ruas; são as crianças pobres, abandonadas, pedintes e marginalizadas, sem acesso às novas tecnologias, à moradia e ao afeto. Estão à margem de tudo, mas sobrevivem. Resistem! E continuam vivendo sem a proteção e sem o cuidado do adulto. Já as crianças das tecnologias são aquelas que têm acesso a tudo! São informatizadas, são globalizadas, vivem ‘conectadas’. Não esperam e não precisam que se ensine a elas ‘as coisas do mundo’ – aprendem sozinhas! Sabem aquilo que os adultos não queriam que soubessem, e mais: sabem aquilo que eles não sabem!

Tratar desses sujeitos infantis (nada modernos!) com os quais se depara (e se confronta) a todo instante – até mesmo quando não se quer vê-los, nem tê-los; tratar desses sujeitos infantis que frequentam, com audácia, lugares que nunca (ou muito pouco) se visitou – quer sejam as bocas de lobo da cidade ou os ambientes virtuais; tratar desses sujeitos que causam desconforto, incomodação

e desacomodação é um desafio para educadores, para pesquisadores. A partir da pluralidade e multiplicidade das infâncias, o leitor é desafiado por Dornelles (2005) a pensar a forma padronizada com que as práticas pedagógicas em escolas infantis buscam formar, desde muito cedo, o sujeito-aluno³ normal, bem como a pensar outras formas de lidar com as tantas infâncias que estão por aí.

As alunas fizeram a leitura do livro de Leni Vieira Dornelles, o qual foi discutido em um seminário no final da pesquisa. Após esse evento, retomaram seus diários para registrarem algo de significativo que tenham aprendido a partir da leitura.

A estudante Iara fez o seguinte registro: “Aprendi sobre as inúmeras faces da infância [...] e o meu desafio agora será buscar formas de trabalhar e ensinar as infâncias que me aguardam nas salas de aula” (diário de aula, 2011). Graciele constatou que “os alunos nos ensinam suas diferenças todos os dias, e nosso desafio é encontrar formas de lidar com essas diferenças” (diário de aula, 2011). Fabiele afirmou ter aprendido que “não existe uma “solução mágica” para mudar as crianças e que, na realidade, esse não deve ser o objetivo dos professores, pois o importante é abrir-se para as particularidades de cada uma delas” (diário de aula, 2011).

As três estudantes acima fizeram referência a “inúmeras faces da infância”, à “diferença” e à inexistência de “soluções mágicas” para educar. Esses ‘escritos’ mostram que houve, por parte delas, um deslocamento no significado de infância. Superaram a concepção universal e idealizada de infância e perceberam as diferenças não como algo ‘ruim’, que careça de uma ‘solução mágica’, mas como um desafio a ser enfrentado pelos professores do século XXI.

“Como abandonar o já sabido, aquilo que se pensava sobre as crianças e que fora construído durante anos, em muitas salas de aula? Como desaprender, para poder perguntar?” (FERNANDES, 2009, p. 30). Segundo Kohan (2009, p. 41), a “perspectiva da falta iluminou – e ainda ilumina – os mais nobres ideários pedagógicos, discursos filosóficos e saberes científicos da Modernidade” sobre a infância. A inversão desse olhar é necessária no curso de Pedagogia, contudo, na limitada carga horária, o tempo passa “voando”. Em que medida as discussões que ocorreram na pesquisa têm ajudado a inverter esse olhar, a pensar a infância a partir do que ela tem e não do que lhe falta, como instigam Kohan e Fernandes?

Com a intenção de ampliar referenciais visuais às estudantes sobre as múltiplas infâncias, bem como provocá-las a problematizar seus próprios repertórios visuais estéticos, propõe-se a construção coletiva de um painel com diferentes imagens de infâncias. Para essa construção, as estudantes foram desafiadas a organizarem,

com antecedência, uma ‘coleção’ de imagens de crianças, buscadas em variados materiais impressos. Durante a montagem desse painel, foram problematizadas as ideias de infância vinculadas a essas imagens.

Foi observada pelas estudantes a predominância de figuras que ilustram crianças brancas, saudáveis, bem vestidas, brincando, estudando, sorrindo e acompanhadas por adultos cuidadores. Essas imagens fortalecem o que se entende por infância feliz, pura, saudável e limpa. Então, elas começaram a perguntar e a se perguntar: “Onde estão as crianças *Downs*, cegas, cadeirantes, obesas, surdas, pobres, sujas, negras, piolhentas, ranhentas...?”. Embora as diferenças social e racial tenham aparecido no painel, nenhuma figura de criança com síndrome de *Down* deficiência física ou sensorial constava ali. Segundo Cunha [s.d.],

Há todo um arcabouço visual de formas, cores, tamanhos, texturas, aromas que nos sinalizam para percebermos a primeira infância como um lugar sem conflitos, suave, pacífico, calmo, confortável, enfim, há um conjunto de elementos visuais que nos levam a formar determinadas visões sobre infância. (CUNHA, [s.p.; s.d.]

Observou-se, na pesquisa, como esse ‘arcabouço visual’ que se perpetua dificulta a possibilidade de ver a infância de outro modo – em suas multiplicidades.

Para Larrosa (2001), a imagem de infância como acontecimento substitui outras figuras milenares ainda presentes em nosso imaginário, como, por exemplo, “a infância como paraíso perdido, a infância como natureza domada, a infância como matéria-prima para a fabricação de um mundo novo, ou a infância como ponto zero de um processo de desenvolvimento ou de formação” (LARROSA, 2001, p. 282).

Dornelles (2010) assim explica: “Entender as infâncias como Acontecimento é poder tratá-las na materialização da imprevisibilidade, da mobilidade atentando para os devires das movimentações que atravessam este Acontecimento que é a infância” (DORNELLES, 2010, p. 1).

Pensar (e fazer) de outra forma a educação e a escola exige olhar de outro modo as crianças, abandonando as verdades que *a priori* são ditas sobre elas, sem preocupação de “transformar as crianças em algo distinto do que são” (KOHAN, [s.d.; s.p.]), mas criar possibilidades para elas constituírem “seu criança, seu devir-criança” (DORNELLES, 2010). Nessa perspectiva, Kohan ([s.d.; s.p.]) induz ainda a pensar de forma mais ampla essa questão apontada por Dornelles, ao sugerir que seria interessante que a escola possibilitasse não só às crianças, “mas também aos adultos, professoras, professores, gestores, orientadores, diretores, enfim, a

quem seja, encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos inícios” (KOHAN, [s.d.; s.p.]). Afinal, afirma esse pesquisador, “a infância não é apenas uma questão cronológica: a infância é ‘expressão de vida’; [...], vida em movimento; vida em experiência” (KOHAN, 2003, p. 253).

Ao finalizar o semestre, as estudantes foram convidadas a trazerem seus diários para compartilharem em pequenos grupos os pontos significativos que registraram e seus cadernos. Ao falarem no grande grupo sobre essa experiência, elas se mostravam surpresas sobre os modos como uma mesma proposta surtiu efeitos tão diversificados e singulares em cada uma delas. A estudante Muriel afirmou que “olhando o diário de minhas colegas de grupo, deu para perceber que tão múltiplo quanto as infâncias também é o nosso olhar sobre elas”.

8 ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES – NESTE MOMENTO

Como mostrou-se até aqui, discursos que tratam da infância como uma fase de felicidade, inocência, brincadeiras e base para o futuro são recorrentes entre as estudantes do curso de Pedagogia. Esse artigo teve como propósito discutir os possíveis deslocamentos (e resistências) que ocorrem nessas concepções ao longo de uma pesquisa que fez uso, como campo de ação uma disciplina do curso de Pedagogia que se propôs a problematizar conceito e concepções de infância na formação de professores. À medida que se lia e relia os diários de aula, onde as alunas registraram suas concepções de infância durante o semestre em que estavam cursando a disciplina de *Infâncias*, percebeu-se que os caminhos traçados por essas eram múltiplos. De um modo geral, todas se surpreenderam e produziram deslocamentos em seus pensamentos ao terem suas concepções de infância problematizadas a partir de diferentes estratégias metodológicas tais como: discussões de leituras indicadas, discussões de vídeos, análise de imagens e compartilhamento de memórias. Contudo, os deslocamentos nessas concepções, não se deram de modo uniforme e linear, mas, diferentemente, mostraram múltiplos avanços e retrocessos (resistências). Enquanto algumas alunas já a partir das primeiras problematizações “se soltaram” das amarras da concepção moderna e se apropriaram da ideia de multiplicidade das infâncias, outras, mesmo surpreendidas em um primeiro momento, retomaram a concepção inicial e seguiram falando em uma infância idealizada. Essas últimas fizeram movimentos de ida e volta em seus pensamentos, nos mostrando a potência da concepção moderna de infância e, o quanto fomos e somos capturados por um discurso

que se impõem como verdadeiro. As alunas precisaram que seus pensamentos fossem problematizados mais vezes (e de diferentes modos) para pensar diferentemente do que pensavam sobre as infâncias.

É um engodo pensar que vivemos outros tempos, que a modernidade faz parte de uma história que passou – ao contrário, ainda somos por demais subjetivados por seus ideários e isso, como se aprendeu com a pesquisa, produz impacto tanto na educação das crianças como na formação de professores para infâncias.

Desse modo, é urgente investir “forças” no sentido de interromper o discurso moderno sobre infância no curso de Pedagogia e instigar as estudantes a produzirem “outros” modos de olhar, de pensar e lidar com as múltiplas infâncias que estão por aí.

Corroborando Dornelles (2010) acredita-se que no processo de formação de professores, temos como compromisso desafiar os alunos a “Reinterpretar as infâncias fazendo transbordá-las de significados, na tentativa de mostrá-las como outra possibilidade de viver, e viver de outra forma o ser criança” (DORNELLES, 2010, p. 1). E ao mesmo tempo, sem perder de vista que “Em nós, ainda em nós, sempre em nós, a infância é um estado de alma” (BACHELARD, 2001, p. 125).

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 25-44, jan./jun. 2000.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002. p. 11-33.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Alguns apontamentos sobre as relações infância/poder numa perspectiva foucaultiana. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (26^a R. A. ANPED), Poços de Caldas (MG), 2003. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2003, p. 1-13.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 179-196.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Cultura visual, gênero, educação e arte**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/4sessao_especial/se%20-%2006%20-%20susana%20rangel%20vieira%20da%20cunha%20-%20participante.pdf>. Acesso em: 20 out. 2011.
- DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Vozes, 2005.

DORNELLES, Leni Vieira. Sobre o devir-criança ou discursos sobre as infâncias. In: V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, UERJ, 9., 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

FERNANDES, Susana Beatriz. “**Eu não te confesso, mas um dia você vai saber o que é uma escola**”: infância e experiência. 2009. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, novembro de 2001.

FORTUNA, Tânia. A reinvenção da infância: apontamentos sobre a infância na contemporaneidade. In: COELHO, Maximila Tavares de Quadros; FRAGA, Vanderlei Bruschi de. **A função da creche e da Escola infantil na formação da criança de 0 a 3 anos**: desenvolvimento, políticas de atenção e profissionalização. Porto Alegre: Evangraf, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter Omar. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEIA, Maria Cristina S. de (Org.). **Estudos da Infância**: educação e prática sociais. 2009. p. 40-61.

KOHAN, Walter Omar. **A infância da Educação**: o conceito devir-criança. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LEE, Nick. Vozes das crianças, tomada de decisão e mudança. In: MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010. p. 42-64.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira. A apropriação do brincar como instrumento de disciplina e controle das crianças. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 81-91, abril 2007. Disponível em: <<http://www.revipsi.uerj.br/v7n1/artigos/pdf/v7n1a08.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2014.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Diário de aula como instrumento metodológico da prática educativa. **Revista Lusófona de Educação**, v. 27, n. 27, p. 111-126, 2014. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4833>>. Acesso em: 22 nov. 2014.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graçhia, 1999.

PROUT, Alan. Participação, política e as condições da infância em mudança. In: MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010. p. 21-41.

REDIN, Euclides; REDIN, Marita Martins; MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 206-226, jul./dez. 1995.

WONG, James. Paradoxo de capacidade e poder: ontologia crítica e o modelo de desenvolvimento da infância. In: PETERS, Michael A; BESLEY, Tina ; KESSL, Fabian (Org.). **Por que Foucault?** Novas perspectivas para pesquisa educacional. Tradução de Vinicius Figueira Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 81-99.

NOTAS

¹ Tomam-se emprestadas de Foucault (2006; 2009) as expressões “ditos” e “escritos” para se referir aos modos como as estudantes se expressam e colocam em circulação os discursos, orais e escritos, que fazem e que “as fazem” durante o processo de formação.

² Usa-se esse termo no sentido que Veiga-Neto (2007, p. 94) atribui a enunciado: “Não é nem uma proposição, nem um ato de fala, nem uma manifestação psicológica de alguma entidade que se situasse abaixo ou mais por dentro daquele que fala. O enunciado nem precisa mesmo se restringir a uma verbalização sujeita a regras gramaticais. Assim, um horário de trem, uma fotografia ou um mapa podem ser um enunciado, desde que funcionem como tal, ou seja, desde que sejam tomados como manifestações de um saber e que, por isso, sejam aceitos, repetidos e transmitidos. [...] Não é qualquer coisa dita (ou mostrada); ele não é cotidiano. O enunciado é um tipo muito especial de ato discursivo: ele se separa dos contextos locais e dos significados triviais do dia-a-dia, para constituir um campo mais ou menos autônomo e raro de sentidos que devem, em seguida, ser aceitos e sancionados numa rede discursiva, segundo uma ordem – seja em função do seu conteúdo de verdade, seja em função daquele que praticou a enunciação, seja em função de uma instituição que acolhe”.

³ Segundo Fernandes (2009, p. 50), as crianças, no processo inicial de escolarização, são confrontadas de forma bastante sistemática com certo número de regras de conduta e de princípios que são simultaneamente verdades e prescrições. É a partir das relações que estabelece com essas verdades, com essas regras, normas e prescrições, que o sujeito-aluno se forma.

Artigo recebido em dezembro 2014.

Aprovado em abril 2015.