

Amadeu de Oliveira Weinmann

Infância:

um dos nomes da não razão

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Linha de Pesquisa “Ética, Alteridade e Linguagem na Educação”, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:

Profa. Dra. Rosa Maria Bueno Fischer

Porto Alegre

2008

Amadeu de Oliveira Weinmann

Infância:

um dos nomes da não razão

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Linha de Pesquisa “Ética, Alteridade e Linguagem na Educação”, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 20 de agosto de 2008.

Profa. Dra. Rosa Maria Bueno Fischer – Orientadora

Profa. Dra. Margareth Schäffer – PPGEDU/UFRGS

Profa. Dra. Simone Moschen Rickes – PPGEDU/UFRGS

Prof. Dr. Henrique Caetano Nardi – PPGPSI/UFRGS

Profa. Dra. Maria Isabel Edelweiss Bujes – PPGEDU/ULBRA

Prof. Dr. Jorge Ramos do Ó – Universidade de Lisboa

Este trabalho é dedicado a
Luana Veras Weinmann,
que conheceu o fim da infância
– e não gostou –
enquanto eu escrevia esta tese.

AGRADECIMENTOS

- Não se escreve uma tese de doutorado sem um bom número de valiosos interlocutores. Este trabalho também é de vocês: *Analice Palombini, Carla Cardarello, Cíntia Busato, Cláudio Wagner, Eduardo Vitola, Ernani Trotta, Fernando Seffner, Luiz Fernando Bilibio, Nair Silveira, Ney Bruck, Nilton Pereira, Paulo Albertini, Ralph Viana, Rosane Ramalho, Salette Jacques, Simone Ramalho e Simone Rickes.*
- À minha orientadora, *Rosa Maria Bueno Fischer*, pela amizade, liberdade e incentivo constante a uma escrita sempre mais solta.
- Aos colegas do grupo de orientação, pelo ambiente de trocas fecundas: *Carmen Backes, Celso Vitelli, Eliana Mello, Fabiana Marcello, Fernando Favaretto, Roselene Gurski e Suzana Schwertner.*
- À professora *Sandra Corazza*, por ter me iniciado nesse fascinante campo da genealogia da infância.
- À psicanalista *Diana Corso*, por me guiar em outra aventura pela história da infância.
- Ao meu pai, *Amadeu de Almeida Weinmann*, por ter me dado a vida, um nome e uma história.
- À minha mãe, *Magaly Corrêa de Oliveira*, por uma infância com afeto e estímulo ao estudo.
- Ao anjo que trabalha lá em casa, *Eliete Oliveira Fernandes*, por tantos cuidados.
- Aos meus filhos, *Daniel, Camila e Luana*, fontes inesgotáveis de inspiração.
- Ao meu amor, *Cláudia Veras*, pelo incomensurável apoio.
- À memória de *Wilhelm Reich*, primeiro psicanalista a problematizar a a-historicidade dos sujeitos freudianos.

Hoje, não se pode empreender esta experiência curiosa, que é a escrita, sem enfrentar o risco da loucura (FOUCAULT, 1999a [1970], p. 219).

RESUMO

WEINMANN, Amadeu de Oliveira. **Infância**: um dos nomes da não razão. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

Inspirada nas pesquisas arqueológicas e genealógicas do filósofo Michel Foucault, esta tese coloca-se o seguinte problema: quais as condições de possibilidade do aparecimento da infância na Modernidade? E propõe uma forma de abordagem dessa questão: a partir do momento em que ser um sujeito racional – tanto do ponto de vista epistêmico, quanto moral – constitui-se em um imperativo nas culturas ocidentais, a infância surge em uma posição de alteridade à razão. Nessa perspectiva, a escolarização moderna cumpre um papel crucial: ela promove a separação das idades, o confinamento dos pequenos e sua rigorosa moralização. A educação disciplinar configura-se como o instrumento por meio do qual os infantis podem realizar sua virtualidade racional. Na Modernidade, os jogos entre razão e não razão assumem múltiplas modalidades. Nesse sentido, esta tese delinea três modos de subjetivação infantil. A infância comeniana situa-se nos níveis elementares de uma progressão racional, cuja plenitude encontra-se em Deus. A rousseuniana constitui-se como o outro da razão humana e é espontaneamente orientada para a razão. E a freudiana tensiona permanentemente o projeto racionalista moderno. Ademais, tais formas de subjetivação mantêm distintas relações com a educação disciplinar e o ideal de renúncia, que lhe concerne: a infância comeniana elabora-se em suas dobras, a rousseuniana incorpora a resistência infantil a tal técnica de governo e a freudiana propõe uma abordagem clínica de seus efeitos sobre os infantis. Além disso, cada uma dessas modalidades de elaboração de si constitui formas próprias de resistir à infantilização: na comeniana é a indisciplina, na rousseuniana é o desvio psicopedagógico ou a anomalia psiquiátrica e na freudiana é o gozo de sua potência sexuada e mortífera.

Palavras-chave: **1. Infância. 2. Educação. 3. Racionalismo. 4. Modernidade. 5. Genealogia. 6. Foucault, Michel.**

ABSTRACT

WEINMANN, Amadeu de Oliveira. **Infância**: um dos nomes da não razão. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

Based on philosopher Michel Foucault's archaeological and genealogical research, this thesis examines the conditions upon which the childhood is founded in modern times. It also proposes an approach to this matter – when being a rational individual (either from an epistemic or a moral perspective), becomes an imperative in western cultures, childhood appears in a position of alterity to reason. From this perspective, modern schooling plays a crucial role. It promotes the separation between age groups, the youngster's confinement and its strict moralization. Disciplinary education is an instrument through which infants are taught to develop a rational mindset. In modern times, the interrelations between reason and non-reason have multiple modalities. This thesis delineates three forms of infant subjectivation, namely: comenian childhood, rousseaunian childhood and freudian childhood. Comenian childhood occurs at early levels of a rational progression, which plenitude is in God. Rousseaunian childhood is the other of human reason and it is spontaneously oriented for reason. Finally, freudian childhood is constantly questioning the modern rationalist project. Furthermore, these forms of subjectivation have different relations with disciplinary education and its ideal of surrender. Therefore, comenian childhood emerges within its folds, rousseaunian childhood incorporates infant resistance to this technique of government, and freudian childhood proposes a clinical approach to the disciplinary education effects on the infants. Moreover, each one of these modalities of self elaboration develops its own way of resisting to infantilization. In comenian childhood it is done through indiscipline, in rousseaunian childhood it is either seen as a psychopedagogic deviation or a psychiatrist abnormality, and in freudian childhood it is related to enjoyment from sexual and deadly drives.

Key words: **1. Childhood. 2. Education. 3. Rationalism. 4. Modernity. 5. Genealogy. 6. Foucault, Michel.**

SUMÁRIO

1. HISTÓRIA DA INFÂNCIA E EDUCAÇÃO.....	10
2. A FORMAÇÃO DE UM CAMPO.....	16
2.1. O APARECIMENTO DA INFÂNCIA.....	16
2.2. INFÂNCIA E EDUCAÇÃO.....	26
2.3. INFÂNCIA E FAMÍLIA.....	29
2.4. INFÂNCIA E SOCIABILIDADE BURGUESA.....	38
3. INTENSIFICAÇÃO, DESCOBERTA OU INVENÇÃO?.....	39
3.1. A <i>IN-FÂNCIA</i> DO HOMEM.....	39
3.2. INFÂNCIA MALTRATADA.....	50
3.3. UMA INFÂNCIA PLATÔNICA?.....	65
3.4. A INFÂNCIA ENCOBERTA.....	79
3.5. O DECLÍNIO DA INFANTILIZAÇÃO.....	85
3.6. DISPOSITIVO DE INFANTILIDADE.....	97
4. O ADVENTO DE UMA RACIONALIDADE INFANTILIZANTE.....	111
4.1. A INSTAURAÇÃO DA ESCOLA MODERNA.....	111
4.2. A INFÂNCIA COMENIANA.....	117
4.2.1. A Pedagogia Comeniana.....	117
4.2.2. A Escola Lassalista.....	122
4.2.3. A Crise da Educação Disciplinar.....	126
4.3. A INFÂNCIA ROUSSEAUNIANA.....	134
4.3.1. A Psicologia do Desenvolvimento Natural.....	134
4.3.2. Dispositivo Médico-Familiar.....	142
4.3.3. Dispositivo Político-Pedagógico.....	147
4.3.4. A Psiquiatrização da Infância.....	154
4.4. INFANTILIZAÇÕES.....	160
5. INFANTILIZAÇÃO E RENÚNCIA PULSIONAL.....	164
5.1. CIVILIDADE.....	164
5.2. A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA FREUDIANA.....	177
5.2.1. Psicanálise e Educação.....	177
5.2.2. Prevenção de Neuroses.....	181
5.2.3. Educação Impossível.....	199

5.2.4. Disciplina e Renúncia Pulsional.....	214
5.3. MORAL CIVILIZADA MODERNA E INFANTILIZAÇÃO.....	227
6. DO OUTRO LADO.....	230
REFERÊNCIAS.....	237
ANEXOS.....	253

1. HISTÓRIA DA INFÂNCIA E EDUCAÇÃO

As aventuras de Pinóquio, publicadas em 1881, por Carlo Collodi – pseudônimo do jornalista italiano Carlo Lorenzini –, é a nossa história. Mestre Gepeto recebe de outro carpinteiro um pedaço de madeira falante, com o qual pretende fabricar uma marionete capaz de dançar, esgrimir e dar saltos-mortais. Nem bem pronto, Pinóquio começa a aprontar: arranca a peruca de Gepeto, chuta-lhe as canelas e, assim que consegue sustentar-se nas próprias pernas, sai correndo para a rua. De volta para casa, Pinóquio escuta um estranho ruído:

- Cri-cri-cri!
- Quem é que me chama? – perguntou Pinóquio assustado.
- Sou eu!
- Pinóquio voltou-se e viu um grande grilo que subia lentamente parede acima.
- Diga para mim, Grilo: quem é você?
- Eu sou o Grilo-Falante e moro nesse quarto há mais de cem anos.
- Hoje, porém, esse quarto é meu – disse a marionete – e se você quer mesmo me fazer um favor, vá saindo logo, sem nem olhar para trás.
- Eu não vou embora daqui – respondeu o Grilo – sem antes lhe dizer uma grande verdade.
- Diga logo, rapidinho!
- Ai dos meninos que se revoltam contra os seus pais e que, de pura birra, abandonam a casa paterna. Nunca serão felizes nesse mundo. E mais cedo ou mais tarde haverão de se arrepender amargamente.
- Pode ir cantando o que bem entender, meu querido Grilo. O que eu sei é que amanhã ao nascer do sol quero ir-me embora daqui porque, se eu ficar, vai acontecer comigo o que acontece a todos os outros meninos, quer dizer, vão me mandar para a escola e, querendo ou não, vou ser obrigado a estudar. E, para dizer a verdade, eu não tenho a menor vontade de estudar, e acho muito mais divertido correr atrás das borboletas e subir nas árvores para pegar passarinho no ninho.
- Pobre bobinho! Será que você não sabe que desse jeito vai se tornar um grandíssimo burro e que todos vão debochar de você?
- Cale a boca, Grilo agourento! – gritou Pinóquio.
- Mas o Grilo, que era paciente e filósofo, em vez de se ofender com essa impertinência, continuou no mesmo tom de voz.
- Se você não gosta de ir para a escola, por que não aprende pelo menos uma profissão que dê para ganhar honestamente um pedaço de pão?
- Quer saber? – perguntou Pinóquio, que começava a perder a paciência. – Entre todas as profissões do mundo, só tem uma de que eu realmente gosto.
- E qual seria essa profissão?
- A de comer, beber, dormir, me divertir e vagabundear de manhã até de noite.
- Para o seu governo – disse o Grilo-Falante com sua calma habitual –, todos os que escolhem essa profissão acabam quase sempre no hospital ou na prisão (COLLODI, 2002, p. 19-22).

As aventuras e desventuras de Pinóquio evidenciam a natureza da infância, seu caráter de artefato cultural moderno. Rudimentarmente fabricada na casa paterna, é na escola que a marionete pode tornar-se um menino como os outros. Entretanto, para que tome o bom

caminho – o do amor obediente aos pais, do gosto pelo estudo e da disposição para o trabalho – é preciso que se instale nele uma consciência moral, a qual lhe é estranha, em princípio. Tal é o papel da educação. Na Modernidade, infância e educação pressupõem-se, reciprocamente¹. Contudo, essa formulação coloca dois problemas: infância e educação são objetos modernos? E, em caso afirmativo, a que condições singulares liga-se seu aparecimento? Esta tese sustenta o ponto de vista de que uma das condições de possibilidade da emergência da infância na Modernidade é o processo que institui o racionalismo como um imperativo cultural, nas sociedades ocidentais. Dito de outra forma, a partir do momento em que ser um sujeito racional – tanto do ponto de vista epistêmico, quanto moral – constitui-se em um mandato irrevogável, a infância surge em uma posição de alteridade à razão e a educação configura-se como o instrumento por meio do qual os infantis podem realizar sua virtualidade racional.

No percurso de construção desta tese, outros textos – além de *As aventuras de Pinóquio*, de Collodi – são convidados a contar-nos a história da infância. No capítulo “A formação de um campo”, a ênfase recai nos trabalhos historiográficos calcados em fontes documentais primárias. Nesse sentido, o livro *História social da criança e da família*², de Philippe Ariès, é uma referência crucial. Embora não seja a primeira pesquisa em história da infância (KUHLMANN, 1998), sua hipótese de que a infância aparece na Modernidade polariza esse domínio de estudos. Em sua revisão da bibliografia sobre história da infância, Corazza (2002a, p. 82) indica algumas ressalvas feitas ao trabalho desse historiador das mentalidades:

A contribuição desse trabalho foi relativizada de forma crítica e polemizada por vários historiadores, que apontaram, por exemplo, suas carências metodológicas em termos de comprovação das hipóteses, realizada apenas por meio de fontes iconográficas e figurativas; ou então que deixara de fora todo um segmento das classes sociais em desvantagem; ou que a nostalgia de Ariès pela vida comunitária medieval tenha induzido a obra a operar, reacionariamente, em dois extratos, esforçando-se em denunciar os malefícios que a família nuclear burguesa produzira sobre a vida infantil; ou que existira, sim, um amor maternal ou cuidados parentais na Idade Média [...].

Todavia, a autora entende que Ariès abre um novo caminho de investigação em história da infância e que elabora as categorias fundamentais para operar nesse domínio.

¹ Por advento da Modernidade, entendo uma ruptura na história das culturas ocidentais, a qual institui o racionalismo como um dos eixos cruciais, em torno dos quais se organizam essas culturas. Em termos cronológicos, esse processo multifacetado abarca a Renascença (séc. XVI), a Era Clássica (sécs. XVII e XVIII) e a Era Moderna (sécs. XIX e XX). Adoto a periodização utilizada pelo filósofo Michel Foucault, pois suas pesquisas consistem na principal referência teórico-metodológica desta tese.

² No original: *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime (A criança e a vida familiar no Antigo Regime)*.

Em sintonia com Corazza, Kohan (2003, p. 63) comenta:

O trabalho já clássico de Ph. Ariès sobre a infância dividiu as águas entre os historiadores da psicologia social. Pelo menos, os historiadores da infância não mais puderam afirmar impunemente uma noção a-histórica da infância ou, em todo caso, passaram a dever enfrentar os argumentos de Ariès, que se tornou referência obrigatória para acólitos e profanos.

E esse filósofo da educação também descreve as críticas recebidas pelo historiador francês:

O trabalho de Ariès deu lugar a uma intensa polêmica, em particular nos anos 1970 e 80. As principais críticas feitas a Ariès são três: a) questiona-se a tese de que a infância é uma invenção moderna, que ela não existisse na Idade Média e na Renascença; b) critica-se seu romantismo, seu olhar nostálgico do passado; c) objeta-se sua metodologia de trabalho, em particular seu tratamento dos registros artísticos, literários e culturais utilizados como base empírica (id., p. 66-7).

Desde uma perspectiva oposta a de Ariès, Ferreira (2002, p. 169) afirma:

A posição de Philippe Ariès sobre a infância no contexto medieval foi objeto de inúmeras críticas, tendo-se mostrado que o investimento emocional e material dos pais nos filhos já acontecia frequentemente [...], que as crianças mereciam alguma atenção por parte da literatura médica e eram especialmente contempladas nas determinações e práticas que visavam a proteção dos mais desprotegidos [...].

A fim de apresentar esse outro enfoque em história da infância, a exposição das teses de Ariès é entremeada por comentários retirados, especialmente, de outra importante pesquisa historiográfica: o livro *Historia de la infancia*, organizado por Lloyd DeMause.

No capítulo “Intensificação, descoberta ou invenção?”, trata-se de analisar distintas abordagens acerca da historicidade da infância, tendo como fio condutor a descontinuidade descrita por Ariès, isto é, a hipótese de que a infância é uma construção moderna. Ao invés de uma exaustiva revisão bibliográfica, são tomados como objeto de análise trabalhos de autores representativos de diferentes perspectivas teórico-metodológicas: o filósofo Giorgio Agamben apóia-se na lingüística estruturalista; o historiador Lloyd DeMause delinea o campo da psico-história; o filósofo Walter Kohan opera a partir da filosofia da educação; o historiador Philippe Ariès atua no campo da história das mentalidades; o sociólogo Neil Postman escreve sobre as tecnologias da comunicação; e a professora Sandra Corazza pesquisa desde um enfoque genealógico. Porém, esses autores também se diferenciam por adotarem posições diversas frente à descontinuidade postulada por Ariès: Agamben não se afeta por ela; DeMause a recusa; Kohan a relativiza; Ariès fala em descoberta da infância; Postman a denomina invenção, mas é conciliador com os que a

compreendem como uma descoberta; e Corazza sustenta tratar-se de invenção. Ao longo dessas reflexões teórico-metodológicas, exponho as ferramentas conceituais de inspiração genealógica com as quais esta tese é escrita.

No capítulo “O advento de uma racionalidade infantilizante”, é traçada a distinção entre a aprendizagem medieval, a civilidade humanista e a educação disciplinar (as especificidades da *paidéia* grega clássica são apresentadas no capítulo anterior). Fundamentalmente, essa diferença reside no fato de somente a escolarização moderna promover a separação das idades, o confinamento dos pequenos e sua rigorosa moralização. É na educação disciplinar que a infantilização opera como uma singular forma de subjetivação. No que concerne aos modos de subjetivação infantil, o teólogo protestante e fundador da pedagogia moderna Jan Amos Comenius, autor da *Didática magna*, e o filósofo Jean-Jacques Rousseau, autor de *Emílio ou da educação*, são abordados como instauradores de discursividade sobre a infância.

Foucault (2001a [1969])³ nomeia instauradores de discursividade autores – como Marx e Freud – cujas obras estabelecem as condições e as regras para a produção de uma infinidade de outros discursos. E isso de um modo muito peculiar. Do retorno a seus trabalhos não decorrem outros textos, que mantêm com o inaugural apenas relações de semelhança ou de analogia; “[...] eles tornaram possível (e tanto quanto) um certo número de diferenças. Abriram o espaço para outra coisa diferente deles e que, no entanto, pertence ao que eles fundaram” (id, p. 281). Tomar Comenius e Rousseau como instauradores de discursividade sobre a infância acarreta considerar que, a partir das formulações desses pensadores, inauguram-se configurações do saber acerca das subjetividades infantis. Em decorrência de seu valor de verdade, tais configurações adquirem força normativa e incitam aqueles que se encontram sob sua influência a pôr em movimento um conjunto de práticas de si, no sentido de realizarem-se como sujeitos infantis.

Nesse sentido, o capítulo descreve duas formas de subjetivação infantil: a infância comeniana e a rousseuniana. A infância comeniana elabora-se nas tramas de uma racionalidade religiosa e situa-se nos níveis elementares de uma progressão racional, cuja plenitude encontra-se em Deus. A rousseuniana constrói-se nas dobras de uma racionalidade política e configura-se como a infância do homem, lugar da não razão espontaneamente orientada para a razão. Em uma, as técnicas disciplinares delineiam os corpos infantis, individualizando-os e treinando-os na vigilância de si próprios. Na outra, trata-se de

³ Em todas as citações onde aparecem duas datas, a primeira é a da edição utilizada e a que se encontra entre colchetes é a da publicação original.

incorporar a resistência à disciplina em um projeto político-pedagógico que visa formar cidadãos autônomos, ou seja, autodisciplinados. Na comeniana, a indisciplina é um modo de constituir-se como sujeito infantil. Na rousseuniana, o desvio psicopedagógico e a anomalia psiquiátrica – a aberração natural – são táticas de formação de si em práticas de liberdade. Em ambas, a infância consiste no outro da razão e a educação visa fabricar sujeitos racionais, isto é, assujeitados a racionalidades que lhes são constituintes. Nas duas, infantilizar-se implica advir como um efeito dessas engrenagens, mas inventar a contramola que resiste.

No capítulo “Infantilização e renúncia pulsional”, o foco das análises recai sobre outro instaurador de discursividade acerca da infância: Sigmund Freud, o criador da psicanálise. E a infância freudiana é abordada tendo como pano de fundo a moral civilizada da Modernidade. O contraste entre a civilidade humanista e a cristã mostra que a escolarização disciplinar vincula-se à expansão do cristianismo posterior à Reforma e à Contra-Reforma; e que a infantilização carrega em seu DNA o ideal da renúncia a si. A partir do estabelecimento desse laço entre infância e moralidade cristã, as formas freudianas de subjetivação infantil são extraídas dos textos de Freud sobre educação. Tais trabalhos dividem-se em dois enfoques bastante distintos, embora não inteiramente contraditórios: o da prevenção de neuroses e o da impossível educação. Em cada uma dessas abordagens, irrompe um peculiar modo de subjetivação infantil.

Nos textos sobre prevenção de neuroses, emerge um infantil sexuado, o perverso-polimorfo, enlace de três formas da não razão – infância, sexualidade e loucura –, o qual vive em um regime hedonista e anárquico. Sua educação implica sublimar todo prazer que não converge para o erotismo genital. É a condição da não neurose, em uma racionalidade clínica. Mas Freud tem claro que esse é um objetivo sempre limitado. É apenas um horizonte. Nos trabalhos sobre a impossível educação, trata-se de realçar o que resiste a toda e qualquer apropriação pela razão – a morte – e apontar o caráter mortífero dos infantis que saltam dessas teorizações. O mais pulsional do pulsional, a tendência a restaurar um estado anterior, tensiona o processo civilizador da Modernidade e a subjetivação, ordenada pelo princípio do prazer – que outra coisa não é senão o reverso do princípio da renúncia –, que tal processo engendra. Entretanto, tal racionalidade também sucumbe ao mandato de renúncia à potência disruptiva do infantil.

Em “Do outro lado”, trata-se de registrar que, no domínio epistêmico, a infância aparece no momento em que se problematizam as condições em que as subjetividades podem realizar sua potencialidade racional. Se a subjetividade outra coisa não é senão um efeito do cruzamento de diversas forças subjetivantes, as subjetividades modernas

são governadas pelo sujeito do conhecimento: antes de tudo, devem exercer um pensamento racional. Porém, o sujeito epistêmico tem um poderoso aliado: o sujeito moral. A moral da Modernidade organiza-se como um código e impõe a renúncia ao poder de resistir como um valor elevado. Submeter-se a tal código é uma conduta racional, é a condição de ser governado pela razão. A infância é uma das forças que tensionam tal injunção.

E como esta tese responde a tal mandato? Evidentemente, esforça-se no sentido de cumprir as exigências feitas a um pensamento que se pretende racional, pois é o que se espera de um texto acadêmico. Porém, também luta para alargar os horizontes dessa forma de racionalidade – a acadêmica –, buscando operar em seus limites. Além disso, procura trazer o trabalho intelectual para o registro ético. Nesse sentido, lembra as palavras de Foucault (2001b, p. 13):

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.

Desprender-se de si, não se manter preso a uma identidade, elaborar-se como uma obra de arte são algumas das proposições éticas foucaultianas. E a escrita pode ser uma vigorosa prática de si (FISCHER, 2005; FOUCAULT, 2004a [1983]).

2. A FORMAÇÃO DE UM CAMPO

2.1. O APARECIMENTO DA INFÂNCIA

A publicação de *História social da criança e da família*, por Philippe Ariès, em 1960, teve um efeito instaurador (BOTO, 2002; CORAZZA, 2002a; KOHAN, 2003; NARODOWSKI, 1994; POSTMAN, 2005). Os debates suscitados por tal obra conferem densidade a um campo de estudos: a história da infância. Sua tese mais importante – e mais polêmica – é a seguinte:

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia (ARIÈS, 1981, p. 156).

Na Idade Média, assim que se encerra a relação de dependência estrita da criança pequena com sua mãe ou ama – nos casos em que ela sobrevive a esse período de alta mortalidade⁴ – a criança ingressa na comunidade dos adultos e aprende o que precisa no convívio com os maiores.

Em *Historia de la infancia*, pesquisa que abarca o período compreendido entre os séculos II e XIX e que pretende contrapor-se à tese de Ariès – a ponto de seu organizador sustentar que “[...] este é o primeiro livro em que se examina seriamente a história da infância no Ocidente” (DeMAUSE, 1982c, p. 18)⁵ –, postula-se que, nas sociedades tradicionais⁶, as crianças têm uma existência indiferenciada e, por esse motivo, as fontes históricas não se referem a elas diretamente, mas apenas colateralmente a outros temas relevantes nessas culturas. Nesse sentido, Lyman (1982, p. 95) observa:

⁴ “Em uma época [séculos IX a XIII] em que a esperança de vida [...] era de trinta anos, as taxas de mortalidade neonatal eram extraordinariamente elevadas e as de mortalidade infantil, mais elevadas ainda, talvez aproximadamente da ordem de um ou inclusive dois de cada três” (McLAUGHLIN, 1982, p. 137). No século XVII, a mortalidade infantil ainda é alta: Marwick (1982, p. 294) afirma que, na França, “[...] a mortalidade infantil raras vezes descia muito abaixo de 25% e, em tempos difíceis, chegava com frequência aos 75% [...]”; e Illick (1982, p. 337) acrescenta: “[...] calcula-se que as taxas de mortalidade infantil variavam de 126 a 158 por mil na primeira metade do século XVII [inglês] e entre 118 e 147 na segunda metade”.

⁵ A tradução de todos os textos citados, cuja edição utilizada é estrangeira, é de responsabilidade do autor desta tese.

⁶ Ariès (1981) denomina modernas as sociedades que se organizam em torno da família, da infância e do lar – da vida privada, portanto –, em oposição às sociedades tradicionais, que estruturam um modo de vida comunitário.

[...] nessas épocas [final do período romano e início da Idade Média], a infância não apresenta interesse por si mesma. Os comentários acerca dos filhos, dos pais e, em particular, da infância são incidentais a outros temas.

E McLaughlin (1982, p. 123), que escreve sobre a época medieval entre os séculos IX e XIII, anota:

[...] se é certa a afirmação [de Ariès] de que “no mundo medieval não havia lugar para as crianças”, também o é que às crianças há que buscá-las não em uma zona bem delimitada e cercada, como seriam os quartos de jogos, os lares e as escolas, senão que em todas as áreas da sociedade e nas fontes em que se baseiam nosso conhecimento sobre ela.

Portanto, desde a perspectiva desses historiadores existe uma infância pré-moderna, ela apenas não se encontra isolada como categoria social e objeto de discurso. Marwick (1982, p. 288) arrisca uma hipótese para essa indiferenciação:

[...] o mundo da criança, desde o nascimento até a idade de seis ou sete anos, era fundamentalmente o mundo das mulheres. Isso quer dizer que era o mundo das práticas consuetudinárias, regido por uma tradição não escrita, o mundo dos contatos *face a face* e da palavra *falada*. Enquanto a comunicação efetua-se dessa forma, o âmbito das mulheres e das crianças permanece em grande parte fechado para nós⁷.

Em contrapartida, o pouco que essas fontes revelam fere uma sensibilidade moderna: o infanticídio, o abandono, a entrega a amas-de-leite ou a conventos, a venda como escravos ou para pagamento de dívidas, o enfaixamento⁸, as pancadas e o abuso sexual são práticas freqüentemente referidas nos documentos examinados pelos autores de *Historia de la infancia*. Simples objeto dos adultos, às crianças atribui-se pouco valor, mesmo em épocas posteriores à Idade Média:

A idéia medieval de que as crianças não eram tremendamente importantes persistiu nos séculos XV e XVI. Essa atitude é patente sobretudo nos provérbios domésticos postos na boca de príncipes, párocos e poetas. As crianças eram equiparadas a

⁷ Nesta tese, as palavras grifadas em itálico nas citações o são por escolha do autor do trecho citado. Quando há um terceiro autor envolvido, identifico de quem é a responsabilidade pelo grifo.

⁸ Imobilizar as crianças, enfaixando-as inteiramente logo após o nascimento, é uma prática largamente disseminada, desde a Antigüidade até os séculos XVIII ou XIX. Tal método visa tornar o recém-nascido completamente passivo, de modo a que dê menos trabalho aos adultos. Por outro lado, acredita-se que, dada sua falta de coordenação motora, o bebê pode produzir movimentos descontrolados, que lhe acarretem danos corpóreos (furar os olhos, arrancar as orelhas, quebrar as pernas, etc). Além disso, pretende-se assegurar à criança uma postura ereta, impedindo sua regressão a formas inumanas, como quando dorme em posição fetal ou engatinha. E, por fim, é uma forma de proteger do frio (DeMAUSE, 1982c; MARWICK, 1982). Bartolomeu, o inglês (*apud* McLAUGHLIN, 1982, p. 142-3), médico do século XIII, sustenta que “[...] isso deve ser feito [...] não só para evitar deformidades que podem produzir-se dada a ‘fluidez’ e ‘flexibilidade’ dos membros infantis, senão também para que ‘o interior do corpo recupere o calor natural’, que favorece a digestão do alimento”. Em um quadro de Philip de Champaigne (Anexo A), vê-se o Menino Jesus envolto em faixas até o pescoço.

anciões senis, mulheres néscias e bêbados cambaleantes. [...] A repetição constante dessas idéias devia acentuar na criança a impressão de que contava pouco e de que a infância era um estado a ser suportado, ao invés de desfrutado (TUCKER, 1982, p. 255-6).

Em que medida opõem-se as concepções de um sentimento moderno da infância e de uma infância pré-moderna indiferenciada é problema a ser abordado no próximo capítulo. De toda forma, Ariès (1981) sustenta que, na época medieval, a ausência de consciência da particularidade infantil manifesta-se em todas as atividades sociais: na linguagem comum, na iconografia, no vestuário, nos jogos, nas brincadeiras, na aprendizagem, no trabalho, no uso das armas, na sexualidade, dentre outras. No entanto, observa que tal indiferenciação etária não encontra eco nos saberes medievais, os quais se ocupam, regularmente, em descrever as idades da vida:

Para o homem de outrora [...], a vida era a continuidade inevitável, cíclica, às vezes humorística ou melancólica das idades, uma continuidade inscrita na ordem geral e abstrata das coisas, mais do que na experiência real, pois poucos homens tinham o privilégio de percorrer todas essas idades naquelas épocas de grande mortalidade (id., p. 39).

E essas descrições são atravessadas por um princípio geral, que orienta a formação daqueles saberes: “a idéia da unidade fundamental da natureza, da solidariedade existente entre todos os fenômenos da natureza, que não se separam das manifestações sobrenaturais” (id., p. 34).

No que concerne às idades da vida, a correspondência numérica assinala tal solidariedade profunda. *Le grand propriétaire de toutes choses* (*O grande proprietário de todas as coisas*), enciclopédia latina do século XIII, vincula as etapas da vida aos sete planetas: infância (até os 7 anos), *pueritia* (até os 14), adolescência (até os 21 ou 28, 30, 35), juventude (até os 45 ou 50), senectude (entre a juventude e a velhice), velhice (até os 70 ou a morte) e *senies* (última fase da velhice). Mas também há periodizações que relacionam as idades da vida aos doze signos do zodíaco e meses do ano ou ao número quatro dos elementos primordiais, dos temperamentos do homem e das estações. E tais etapas caracterizam-se pela mesma fixidez que se atribui à ordem social e aos ciclos da natureza.

Embora essas noções tenham percorrido o trajeto que leva dos tratados eruditos às mentalidades coletivas, elas em nada alteram as formas de sociabilidade, que permanecem fiéis à mistura das idades. E isso porque os saberes medievais, ao preconizarem um princípio de solidariedade universal, que estabelece o encadeamento necessário de todos os fenômenos – intervir sobre um aspecto isolado implica afetar a ordem do mundo –, constituem-se como saberes destinados “[...] ao estudo das relações que comandam os fenômenos através de uma

mesma causalidade – um conhecimento que prevê, mas não modifica” (id., p. 35). Somente por meio da magia ou do milagre pode-se escapar a esse determinismo.

Assim, quando *Le grand propriétaire de toutes choses* é traduzido do latim para o francês, no século XVI, observa-se que a língua francesa não possui palavras para todas as etapas da vida, referindo-se apenas à infância (*enfance*), juventude (*jeunesse*) e velhice (*vieillesse*). Juventude designa a força da idade, a plenitude das capacidades. Já *enfant* – que, de acordo com *Le grand propriétaire de toutes choses* (apud ARIÈS, 1981, p. 36), “[...] quer dizer não falante” – é um termo muito abrangente. Refere-se tanto ao *putto* – afrescos de crianças nuas –, quanto ao menino grande ou mal-educado. Mas seu sentido é ainda mais largo e ultrapassa as referências às idades da vida:

A idéia da infância estava ligada à idéia da dependência: as palavras *filis*, *valets* e *garçons* eram também palavras do vocabulário das relações feudais ou senhoriais de dependência. Só se saía da infância ao se sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos da dependência. Essa é a razão pela qual as palavras ligadas à infância iriam subsistir para designar familiarmente, na língua falada, os homens de baixa condição, cuja submissão aos outros continuava a ser total: por exemplo, os lacaios, os auxiliares e os soldados (ARIÈS, 1981, p. 42)⁹.

Ao longo do século XVII, entre as camadas superiores – nobres e burgueses – das sociedades européias ocidentais, o termo infância tende a assumir seu sentido moderno e passa a designar, com exclusividade, os membros dessas elites, cuja condição de dependência e submissão principia a acentuar-se: as crianças. Também é nessa época que começam a proliferar, especialmente nas escolas fundadas pelos reformadores do cristianismo, as expressões que designam diferenciações no seio da infância: o bebê, as crianças pequenas, médias e grandes, a criança mimada, a escolar, o cadete, etc.

De acordo com Ariès, a ausência de uma consciência da particularidade infantil também pode ser observada na iconografia medieval: “no mundo das fórmulas românicas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido” (id., p. 51)¹⁰. Ariès postula que as artes grega e helenística

⁹ No francês contemporâneo: *filis* – filho; *valets* – criados; *garçons* – meninos, garçons. Em relação à transformação semântica desses vocábulos, Ariès (1981, p. 229) acrescenta: “a palavra *valet* significava um menino pequeno, e Luís XIII criança, numa explosão de afeição, diria que gostaria muito de ser ‘o pequeno *valet* do papai’. Na língua francesa dos séculos XVI e XVII, a palavra *garçon* designava ao mesmo tempo um rapazinho novo e um jovem servidor doméstico: foi conservada para interpelar os empregados que servem num restaurante”. Lyman (1982, p. 95-6) observa que, no período entre os anos 200 e 800 d.C., “[...] são raras as precisões com respeito à idade; o termo ‘criança’ parece referir-se a qualquer um, segundo o contexto e as convenções literárias, desde a primeira infância até a velhice”.

¹⁰ No que concerne à iconografia do final do período romano e início da Idade Média, Lyman (1982, p. 96) comenta: “é evidente que não é correto considerar crianças a todos os seres pequenos, pois em muitos casos estes representam serviçais, escravos, esposas, almas, demônios ou anjos”.

são férteis na representação da infância – inspirando-se, sobretudo, em Eros – e que o desaparecimento da infância, na iconografia medieval, decorre de uma rejeição geral dos temas helenísticos, tidos como pagãos.

A partir do século XIII e até o fim do século XV a infância torna-se tema da pintura religiosa. Aparece a figura do anjo, geralmente um rapaz jovem com traços efeminados (Anexo B). Surgem imagens do menino Jesus e de Nossa Senhora menina, momento inaugural do encanto pela tenra infância. E a arte gótica pinta a criança nua, uma alegoria da alma da criança morta. Na iconografia leiga dos séculos XV e XVI, a criança é representada em cenas do cotidiano com sua família, com seus companheiros de jogos – adultos, inclusive –, em meio à multidão, etc. No século XV, surge o retrato da criança, geralmente no túmulo de seus professores ou pais¹¹. Efigies funerárias de crianças só aparecem no século seguinte, indicando uma nova sensibilidade em relação a sua perda¹². E retratos de crianças sem os pais proliferam apenas no início do século XVII (Anexo D). No século XVI, a pintura da criancinha nua – o *putto* (Anexo E) – reaviva o Eros helenístico, o qual desemboca, no século XVII, no retrato da criança nua (Anexo F): “o último episódio da iconografia infantil seria a aplicação da nudez decorativa do *putto* ao retrato da criança” (id., p. 63).

Ariès realça a importância do século XVII no processo que denomina de descoberta da infância. É nessa época que os retratos de crianças sozinhas difundem-se, que os retratos de família tendem a organizar-se em torno das crianças (Anexo G), que as cenas do cotidiano conferem à criança – em atitudes tipicamente modernas: lição de leitura ou de música, desenhando ou brincando – um lugar privilegiado e que a nudez torna-se uma convenção nos retratos de crianças. Também é nesse período que cresce o gosto pelos trejeitos e pelas expressões das crianças pequenas, aos quais a literatura da época alude freqüentemente. De acordo com Ariès, “essas cenas de infância literária correspondem às cenas da pintura e da gravura de gênero da mesma época: são descobertas da primeira infância, do corpo, dos hábitos e da fala da criança pequena” (id., p. 68).

Um outro aspecto explorado por Ariès, com o intuito de sustentar sua tese da indiferença medieval com a infância, é o vestuário:

¹¹ Ariès (1981) considera curioso que retratos de crianças apareçam antes nos túmulos de seus professores do que nos de seus pais. No entanto, também assinala que os manuais de cortesia do século XV insistem no respeito das crianças em relação a seus mestres e que é só nos tratados de civilidade do século XVII que surge a noção moderna de que o respeito aos pais é primordial.

¹² O quadro de Rubens *O massacre dos inocentes* (Anexo C) ilustra essa alteração nas sensibilidades.

O traje da época comprova o quanto a infância era então pouco particularizada na vida real. Assim que a criança deixava os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que era enrolada em torno de seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição (id., p. 69).

Na Idade Média, a roupa assinala as distinções sociais, mas não discrimina as etapas da vida. No século XVII, a mudança no modo de vestir-se indica a passagem para um outro momento da existência.

Assim, ao deixarem os cueiros as crianças passam a vestir-se como pequenas mulheres, isto é, com saia, vestido e avental. E este se torna o traje definitivo das meninas, pois o século XVII não separa crianças e adultos do sexo feminino; uma única distinção são as “duas fitas largas presas ao vestido atrás dos dois ombros, pendentes nas costas”, que Ariès diz terem-se “[...] tornado signos da infância, tanto para os meninos como para as meninas” (id., p. 74). Nesse vestido são colocadas tiras que servem como guias, a fim de ensinar a criança a andar. Por volta dos quatro ou cinco anos, o menino começa a usar um vestido comprido, com gola e aberto na frente (fechado com botões ou agulhas), diferenciando-se das meninas. Em seguida, as calças justas até os joelhos, por baixo do vestido, e a troca da touca de criança pelo chapéu de homem assinalam uma nova condição. Em torno dos dez anos, o uso de calças curtas sem o vestido e com gibão¹³, acompanhados por capa e espada, marcam o ingresso iminente do menino no mundo dos homens, que apenas a frequência à escola ainda retarda.

Ariès interroga-se acerca da origem desse vestuário da infância. E sugere que ele consiste em um arcaísmo: “[...] para distinguir a criança que antes se vestia como os adultos, foram conservados para seu uso exclusivo traços dos trajes antigos que os adultos haviam abandonado, algumas vezes há longo tempo” (id., p. 77). Porém, essa não é a única fonte de inspiração do vestuário adotado para singularizar a infância. Em uma sociedade fortemente hierarquizada, a roupa indica a condição social de quem a veste. Na confecção da vestimenta das crianças do século XVII europeu ocidental, entra em jogo sua proximidade – assinalada pela etimologia – com outros grupos dependentes: as mulheres e os pobres. Por um lado, o traje do menino constitui-se por meio de uma gradual diferenciação em relação ao traje feminino. Por outro, incorpora aspectos da indumentária popular, pois os pobres do século XVII vestem-se com as roupas que os membros das classes abastadas não usam mais. No século XVIII, quando a calça comprida dos homens do mar é instituída como vestimenta oficial das tropas militares e navais e, em seguida, é adotada pelos trabalhadores urbanos

¹³ “Espécie de casaco curto que se vestia sobre a camisa” (FERREIRA, 1986, p. 849).

como um distintivo de sua condição social, sua versão estilizada – o traje de marinheiro – logo se torna o uniforme dos meninos burgueses.

No tocante aos divertimentos, a distinção entre crianças e adultos tarda a aparecer. Em consonância com Ariès, Plumb (*apud* TUCKER, 1982, p. 283) comenta:

Certamente, a infância não era um mundo à parte. As crianças compartilhavam com os adultos os jogos, os brinquedos, os contos de fada. Viviam juntos, nunca separados. Nas grosseiras festas de aldeia pintadas por Brueghel [Anexo H], em que aparecem homens e mulheres embrutecidos pela bebida, tentando-se uns aos outros com desenfreada luxúria, as crianças comiam e bebiam com os adultos. Inclusive nas representações, mais sóbrias, dos festejos e bailes nupciais, as crianças divertem-se junto com os maiores fazendo as mesmas coisas.

Para sustentar seu ponto de vista, Ariès apóia-se, especialmente, nos registros encontrados no diário do delfim de França – futuro rei Luís XIII – escrito por seu médico, Heroard. A condição real do delfim não impede Ariès de considerar seu caso típico¹⁴. De acordo com esse historiador, é somente na segunda metade do século XVII que o culto monárquico dos reis separa, desde muito cedo, o pequeno príncipe das outras crianças nobres. Nas primeiras décadas do século XVII, o delfim tem aulas de manejo de armas e de equitação na mesma academia que os demais jovens da nobreza, apenas não frequenta o colégio – o que uma parte da juventude nobre já começa a fazer¹⁵.

No início do século XVII, a especialização das formas de diversão concerne apenas às crianças muito pequenas. Seus brinquedos são o cavalo de pau, as miniaturas, o catavento, o pião, o pássaro preso por um cordão, o teatro de marionetes, as bonecas, etc. Ariès (1981) sugere que essas brincadeiras consistem em vestígios de atividades outrora realizadas pelos adultos, em um arcaísmo análogo ao observado nos trajes infantis:

É possível que exista uma relação entre a especialização infantil dos brinquedos e a importância da primeira infância no sentimento revelado pela iconografia e pelo traje a partir do fim da Idade Média. A infância tornava-se o repositório dos costumes abandonados pelos adultos (id., p. 92).

¹⁴ Em franca oposição a Ariès, Marwick (1982, p. 289-90) sustenta que “[...] não se pode generalizar acriticamente as observações de Heroard, nem sequer aos meios da monarquia ou da nobreza da época, já que se trata da biografia de um personagem muito especial, o delfim de França, e muitos testemunhos do doutor só têm sentido nesse limitado contexto”.

¹⁵ Sobre a educação dos príncipes, Hansen (2002, p. 62) comenta: “etimologicamente, o termo *infante* deriva do verbo latino *fari*, ‘falar’. O particípio presente desse verbo é *fans*, significando ‘o que fala’ ou ‘falante’; com o prefixo negativo *in*, forma-se *infans*, com o significado de ‘o que não fala’ ou ‘o não-falante’. Assim, quando o espelho de príncipe [gênero didático dedicado à formação dos futuros reis] constitui o infante como seu principal destinatário, pressupõe duas coisas também *principiais* ou próprias do príncipe: o infante é o que ainda está sendo criado – criança – por isso ainda não fala, por razões próprias da idade; ao mesmo tempo, e essa é a diferença que distingue a criança real das outras, o infante é aquele que um dia estará autorizado a falar o direito, que é atribuição do rei, ditando-o para toda a sociedade”.

A partir dos três ou quatro anos, os divertimentos são os mesmos para todas as idades (Anexo I) e as crianças jogam e brincam entre si, ou misturadas com os adultos, ou, ainda, entretêm-se assistindo os mais velhos divertirem-se. O ingresso na escola introduz uma tênue modificação:

Um pouco mais de bonecas e de brinquedos alemães antes dos sete anos, um pouco mais de caça, cavalos, armas e talvez teatro após essa idade: a mudança se faz insensivelmente nessa longa seqüência de divertimentos que a criança toma emprestada dos adultos ou divide com eles (id., p. 87-8).

Essa mistura das idades também é verificada nas festas coletivas, que proliferam nas sociedades do *Ancien Régime*. Nelas, as crianças participam ativamente, desempenhando funções designadas pela tradição. O mesmo ocorre nas reuniões familiares: “o costume rezava que as graças fossem ditas por uma das crianças mais novas, e que o serviço da mesa fosse feito pela totalidade das crianças presentes: elas serviam a bebida, trocavam os pratos, cortavam a carne” (id., p. 97). Também na música, na dança e no teatro as comunidades do século XVII embaralham – desde a perspectiva de um olhar moderno – as faixas etárias e as classes sociais dos atores e espectadores.

No que concerne à avaliação moral de tais formas de diversão, Ariès observa duas tendências:

De um lado, os jogos eram todos admitidos sem reservas nem discriminação pela grande maioria. Por outro lado, e ao mesmo tempo, uma minoria poderosa e culta de moralistas rigorosos os condenava quase todos de forma igualmente absoluta, e denunciava sua imoralidade, sem admitir praticamente nenhuma exceção (id., p. 104).

Essas tendências contraditórias, que coexistem por longo tempo, nos séculos XVII e XVIII encontram uma solução de compromisso, a qual anuncia a atitude moderna diante do jogo. Essa solução, introduzida nos colégios jesuítas, consiste em discriminar os jogos moralmente inaceitáveis – como os de azar – dos que favorecem a atividade intelectual – como o xadrez – e em assimilar os últimos nos programas oficiais das escolas: “assim disciplinados, os divertimentos reconhecidos como bons foram admitidos e recomendados, e considerados a partir de então como meios de educação tão estimáveis quanto os estudos” (id., p. 112). Destino semelhante têm a dança e o teatro, os quais se tornam meios de educar os corpos e as mentes dos escolares. No século XVIII, a higiene corporal e o treinamento em moldes

militares – substituto moderno das lutas antigas – são incorporados aos programas dos colégios.

Paralelamente a essa especialização etária dos jogos e brincadeiras, que estabelece formas de diversão distintas para crianças e adultos, ocorre sua diferenciação social. A partir do século XVIII, começa a impor-se a idéia de que nobres e burgueses não devem divertir-se com e como os plebeus. Ariès ilustra esse processo, que rompe a antiga comunidade de divertimentos, com o exemplo dos contos de fadas, os quais ainda deleitam os que os escutam, no século XVII. Na segunda metade deste século, eles começam a ser recolhidos na tradição oral e convertidos em um gênero literário, o qual se desdobra em uma vertente destinada aos adultos de boa condição social e em outra voltada para as crianças e o povo, entre os quais permanece o costume de sua recitação oral. Tal especialização repousa sobre uma equivalência, já assinalada na análise do vestuário infantil, entre criança e povo, infância e dependência.

Um último aspecto examinado por Ariès, a fim de demonstrar a irrupção moderna do sentimento da infância, é o que diz respeito às atitudes diante da sexualidade. Novamente, é o diário de Heroard que serve de guia:

O leitor moderno do diário em que Heroard, o médico de Henrique IV, anotava os fatos corriqueiros da vida do jovem Luís XIII fica confuso diante da liberdade com que se tratavam as crianças, da grosseria das brincadeiras e da indecência dos gestos cuja publicidade não chocava ninguém e que, ao contrário, pareciam perfeitamente naturais (id., p. 125).

De acordo com Ariès, esse documento do início do século XVII¹⁶ não retrata os privilégios sexuais de uma criança real, mas o ambiente moral e os costumes vigentes entre fidalgos e plebeus. Marwick (1982, p. 290) diverge frontalmente de Ariès no que concerne à possibilidade de generalização do relato de Heroard:

Outra peculiaridade do caso de Luís XIII era a que derivava de sua posição singular de primeiro herdeiro legítimo de uma nova dinastia. Por esse motivo, sua capacidade de procriação era uma questão decisiva para todos os relacionados com o governo dos Bourbons. Isso explica que no diário de Heroard se dedique uma atenção exagerada ao desenvolvimento fálico do menino. Os interesses e capacidades genitais da criança, supostamente precoces, e o fomento dos mesmos pelas pessoas que a rodeiam são um *leitmotiv* dessa insólita crônica.

¹⁶ O diário de Heroard, publicado em 1868, abarca o período compreendido entre o nascimento do delfim, em 1601, e a morte de seu médico, aos 78 anos, quando Luís XIII tem 27 anos (FOISIL, 2006).

Ariès atribui essa liberdade de linguagem, gestos e contatos à crença de que a criança impúbere não se afeta pelas manifestações da sexualidade. Portanto, sua inocência não pode ser maculada por tais atitudes. Aliás, é o próprio conceito de inocência infantil – uma construção moderna – que não opera nesse sistema moral. Nas palavras de Ariès (1981, p. 132): “[...] não se acreditava que essa inocência realmente existisse”. Embora desde o século XV moralistas cristãos se preocupassem em preservar a infância do contato com práticas e assuntos sexuais, somente no final do século XVI é que um importante movimento de educadores faz prevalecer o ponto de vista de que as crianças não devem ter acesso a livros de conteúdo duvidoso: “essa preocupação surgiu na mesma época tanto entre católicos como entre protestantes, na França como na Inglaterra” (id., p. 135). Ariès postula que é nesse momento que surge o respeito pela infância, o qual se organiza em torno da noção de inocência infantil, como pode ser observado nessa legenda de uma gravura de F. Guérard (*apud* ARIÈS, 1981, p. 137):

Esta é a idade da inocência / À qual devemos todos voltar / Para gozar a felicidade futura / Que é a nossa esperança na terra; / A idade em que tudo se perdoa, / Em que o ódio é desconhecido, / Em que nada nos preocupa; / A idade de ouro da vida humana, / A idade que desafia os Infernos, / A idade em que a vida é fácil / E em que a morte não é terrível, / A idade para a qual os céus estão abertos. / Que um respeito terno e doce / Seja mostrado a essas jovens plantas da Igreja. / O Céu está cheio de raiva / Daqueles que as escandalizam.

Durante o século XVII, uma reforma moralizadora de grande alcance altera as mentalidades e os costumes. Os cuidados com o pudor e a castidade das crianças tornam-se meticulosos. Ariès (1981) descreve quatro princípios dessa nova doutrina moral:

- nunca deixar as crianças sozinhas: por meio de uma vigilância constante, impede-se que a promiscuidade prolifere;
- não mimar as crianças: a paparicação das crianças pequenas estimula nelas a concupiscência e, posteriormente, não se consegue mais corrigi-las;
- preocupação com a decência: desconfia-se das leituras, das conversas, das canções, dos espetáculos e do convívio com os criados; cruzada contra o hábito de deitar várias crianças na mesma cama;
- exigência de respeito: deve-se substituir a antiga familiaridade por uma grande reserva nos comportamentos e na linguagem.

Desse esforço moralizante, que tem seu apogeu no século XIX, decorre um conceito de inocência infantil, que articula duas preocupações em relação à infância: “preservá-la da

sujeira da vida, e especialmente da sexualidade tolerada – quando não aprovada – entre os adultos; e fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão” (id., p. 146).

Essa sacralização da infância expressa-se tanto nas novas devoções, quanto na iconografia religiosa: “a partir do início do século XVII, a pintura, a gravura e a escultura religiosas passaram a dar uma grande importância à representação do menino Jesus isolado, e não mais junto da Virgem ou no meio da Sacra Família” (id., p. 149). É a devoção da infância sagrada, a qual inspira uma literatura pedagógico-moral, que exalta a vida das crianças santas e a infância dos santos adultos¹⁷. É o momento do aparecimento do culto ao anjo da guarda, protetor das crianças. E é nessas circunstâncias que a primeira comunhão constitui-se na grande festa religiosa da infância. Tornada uma cerimônia solene no século XVIII, ela celebra a dupla face desse sentimento da infância, que impregna as culturas modernas: a inocência – reflexo da pureza divina – e a fragilidade racional e moral, que requer a educação da infância, a fim de que seja digna de ser a imagem do menino Jesus¹⁸.

2.2. INFÂNCIA E EDUCAÇÃO

Ariès (1981) analisa a emergência do sentimento da infância desdobrando-o em dois sentimentos superpostos. Inicialmente, observa uma tendência a atribuir-se às crianças um sentido poético particular: a infância começa a ser percebida como assemelhada à inocência batismal, aos anjos e ao menino Jesus. Nos séculos XVI e XVII, essa tendência desemboca em uma nova atitude para com o infantil, a qual prolifera no ambiente familiar e relaciona-se, especialmente, com a criancinha pequena:

Um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de “paparicação” (id., p. 158).

¹⁷ McLaughlin (1982, p. 190) postula que essa devoção remonta ao século XII: “propagandistas fervorosos da devoção a Maria e a seu Filho foram também são Bernardo e seus irmãos cistercienses, e ninguém expôs com maior eloquência do que são Bernardo a nova devoção ao Menino Jesus [...]; em seus sermões e em outras obras ofereceu a seus contemporâneos uma nova imagem do Menino Jesus, com sua debilidade humana, suas ‘lágrimas e seus gritos’, e lhes instou para que se convertessem à devoção a esse Menino para que pudessem aprender ‘a ser crianças’”.

¹⁸ “Tendo por modelo a Cristo menino, como era possível que as crianças não fossem inocentes? Careciam de desejo sexual; não conheciam o mal à maneira dos adultos. A Sagrada Escritura dizia que é preciso fazer-se criança para entrar no Reino dos Céus” (TUCKER, 1982, p. 258).

De acordo com o historiador, esse novo sentimento da infância coexiste, por longo tempo, com a indiferença tradicional no que concerne ao infantil.

A partir do fim do século XVI e sobretudo no século XVII, desenvolve-se um outro sentimento da infância, diametralmente oposto ao primeiro e ainda mais estranho do que esse à promiscuidade das idades da sociedade medieval. Trata-se de uma reação austera à paparicação das crianças, surgida entre educadores e moralistas, que preconizam a necessidade de se submeter a infância a um regime disciplinar severo, a fim de formar sujeitos racionais e cristãos. Na Renascença, Montaigne (*apud* GHIRALDELLI, 1997, p. 116) é um dos expoentes dessa crítica à paparicação das crianças:

[...] não posso conceber que se beijem as crianças recém-nascidas ainda sem forma definida, sem sentimento nem expressão que as tornem dignas de amor. [...] Uma afeição sincera e justificável deveria nascer do conhecimento que nos dão de si e com esse conhecimento crescer, a fim de que então, se o merecerem [...], cheguemos a uma afeição realmente paternal. Se não forem dignos desta, nós o perceberemos dando sempre ouvido à razão, apesar das sugestões ao contrário da natureza. Amiúde é o inverso que ocorre. Sentimo-nos mais comovidos com os trejeitos, os folguedos e as bobagens das crianças do que mais tarde com seus atos conscientes, e é como se delas gostássemos à maneira de símios e não de homens.

No final do século XVII, John Locke (*apud* GÉLIS, 2006, p. 322) reitera esse ponto de vista:

Foi com muita sabedoria que a natureza inspirou aos pais o amor pelos filhos; todavia, se a Razão não modera com extrema circunspeção essa afeição natural, ela facilmente degenera em excessiva indulgência. Nada mais justo que os pais e as mães amem seus filhos; seu dever a isso os obriga. Mas sobretudo, não contentes com amar suas pessoas, chegam ao ponto de amar-lhes os defeitos.

Ariès sustenta que esse sentimento moralizador caracteriza toda a educação moderna e que ele desempenha um papel determinante no sentido de prolongar a infância. Até o século XVII, o sistema escolar da Europa ocidental não se organiza por critérios etários e tampouco possui o objetivo de formação moral e social das crianças. Herdeiro da escola medieval e do humanismo renascentista, o colégio do *Ancien Régime* recebe alunos de diferentes idades e condições sociais, aos quais fornece uma instrução geral. Nesse sistema, não são todos os meninos – visto que as meninas são sistematicamente excluídas – que freqüentam a escola. Muitos deles permanecem ligados ao antigo modo de aprendizagem, isto é, aprendem com os mais velhos, em seu convívio com eles. De acordo com Ariès, antes do advento do colégio moderno continua-se no domínio de uma infância muito curta.

Para os educadores e moralistas do século XVII, as crianças são frágeis criaturas de Deus, as quais é necessário proteger e disciplinar. Com o objetivo de preservar a

inocência infantil e de fortalecer sua razão ainda frágil, esses reformadores produzem saberes especializados sobre a infância; orientam práticas pedagógicas, visando adequar o ensino do professor às possibilidades intelectuais dos alunos; e criam instituições escolares, nas quais as classes de aula tendem a distribuir-se pelas faixas etárias (a correspondência rigorosa entre classe de aula e faixa etária, crucial na decomposição analítica da infância, consolida-se apenas no século XIX). Ariès (1981, p. 191) assinala que a pedra fundamental desse emergente colégio moderno é “uma disciplina constante e orgânica, muito diferente da violência de uma autoridade mal respeitada”. E, sobre a proveniência e o modo de funcionamento dessa disciplina, acrescenta:

A disciplina escolar teve origem na disciplina eclesiástica ou religiosa; ela era menos um instrumento de coerção do que de aperfeiçoamento moral e espiritual, e foi adotada por sua eficácia, porque era a condição necessária do trabalho em comum, mas também por seu valor intrínseco de edificação e ascese. Os educadores a adaptariam a um sistema de vigilância permanente das crianças, de dia e de noite, ao menos em teoria (id., p. 191).

Tal disciplina, pautada pelo enclausuramento e pela rígida hierarquia, almeja dismantelar os laços de camaradagem anárquica e turbulenta, engendrados entre os estudantes pelo sistema de mistura das idades. Ariès descreve suas principais características: “a vigilância constante, a delação erigida em princípio de governo e instituição, e a aplicação ampla de castigos corporais” (id., p. 180)¹⁹. A humilhação da infância por meio do chicote – castigo da plebe – atenua-se ao longo do século XVIII, o que indica uma inflexão no sentimento da infância:

O relaxamento da antiga disciplina escolar correspondeu a uma nova orientação do sentimento da infância, que não mais se ligava ao sentimento de sua fraqueza e não mais reconhecia a necessidade de sua humilhação. Tratava-se agora de despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentido de sua dignidade (id., p. 182).

Essa tendência moralizadora da infância gradativamente invade a vida familiar – inicialmente a da burguesia, que também é a primeira a experimentar o sentimento de paparicação –, promovendo o respeito à idéia de um ciclo escolar integral, relativamente longo, mas restrito às crianças e aos jovens. De acordo com Ariès, a submissão duradoura da criança à disciplina escolar é o fator responsável pelo prolongamento da infância e é o que

¹⁹ Aymard (2006, p. 493) aborda esse tema em termos muito próximos aos de Ariès: “[...] através da competição, da vigilância constante, da delação encorajada, dos castigos corporais (sempre administrados por um deles), [a escola moderna] procura romper a solidariedade entre os alunos para estabelecer um único elo – vertical dessa vez – entre cada aluno e o mestre”.

distingue o ser infantil do adulto: o colégio moderno faz coincidirem o infantil e o estudante – outra equivalência mediada por relações de dependência e subordinação.

Inicialmente, a escolarização não atinge a todas as crianças. Muitas delas continuam a ingressar na vida adulta assim que firmam seus passos e suas línguas. Entretanto, essa divisão não corresponde às condições sociais. Embora o núcleo principal da escolarização constitua-se de crianças oriundas de famílias de burgueses, juristas e eclesiásticos, há nobres que não freqüentam a escola e camponeses e artesãos entre os que o fazem – e as meninas, mesmo as das classes superiores, permanecem excluídas. No século XVII, a escolaridade liga-se muito mais às funções sociais do que às condições econômicas.

No entanto, a partir do século XVIII essa situação começa a mudar e a escola única do *Ancien Régime* é “[...] substituída por um sistema de ensino duplo, em que cada ramo correspondia não a uma idade, mas a uma condição social: o liceu ou o colégio para os burgueses (o secundário) e a escola para o povo (o primário)” (id., p. 192). Essa especialização social da educação corresponde a uma questão de possibilidade: por razões econômicas, freqüentemente é impossível para os filhos dos trabalhadores dedicarem-se a um longo período de estudos. Porém, esse não é o único motivo. Para os intelectuais iluministas, a transmissão dos mais elevados bens da cultura deve consistir em um privilégio dos filhos da burguesia, reservando-se às crianças do povo um ensino exclusivamente prático. Ariès atribui a essa distinção o fato de o sentimento da infância ter encontrado sua expressão mais moderna entre esses burgueses esclarecidos. Também se deve a ela que o sentimento da infância enlace, antes de todos os demais, os filhos varões dessa classe social.

2.3. INFÂNCIA E FAMÍLIA

Ariès vincula o aparecimento do sentimento da infância a um processo de amplas transformações nas formas de sociabilidade, o qual culmina no triunfo da família como instituição social, no século XIX (PERROT, 1991). De acordo com Ariès, na Idade Média os laços de sangue assumem duas modalidades: a linhagem, que reúne todos os descendentes de um mesmo ancestral, e a família, que conjuga apenas o casal e sua prole. No vácuo do poder do Estado, durante o período medieval, algumas instituições são criadas, a fim de oferecer segurança e proteção. É o caso das relações de vassalagem, entre os nobres, e da comunidade aldeã, entre os camponeses. E é nesse contexto que ocorre um estreitamento dos laços sanguíneos, especialmente entre os membros da nobreza:

G. Duby acredita que a família camponesa tenha vivido menos intensamente esse estreitamento dos laços de sangue porque os camponeses haviam preenchido de maneira diferente dos nobres o vazio deixado pela dissolução do Estado franco: a tutela do senhor havia substituído imediatamente a proteção dos poderes públicos, e a comunidade aldeã havia fornecido aos camponeses um quadro de organização e de defesa superior à família. A comunidade aldeã teria sido para os camponeses o que a linhagem foi para os nobres (ARIÈS, 1981, p. 212).

Entretanto, é a linhagem – e não a família – a forma predominante de articulação dos vínculos de parentesco nas sociedades medievais. Essa peculiaridade exprime-se na tendência à indivisão do patrimônio, que se reforça a partir do século XI. Inicialmente, é interdita a divisão dos bens dos cônjuges, a qual “[...] quase sempre também foi estendida aos filhos, que eram impedidos de obter qualquer adiantamento sobre sua herança” (id., p. 212). A exigência de indivisão do patrimônio persiste mesmo após a morte dos pais e, embora raramente ultrapasse a segunda geração, a linhagem conserva “[...] um direito coletivo sobre o conjunto do patrimônio dividido: a *laudatio parentum*, a recuperação da herança da linhagem” (id., p. 212).

A partir do século XIII, o incremento das transações comerciais e os primórdios de um processo de centralização monárquica associam-se ao declínio da linhagem e ao fortalecimento da família. E tal fortalecimento se apóia: 1) no reforço da autoridade paterna, que constitui uma espécie de monarquia doméstica; 2) no fim da comunhão de bens entre o casal, o que indica a degradação do papel da mulher; e 3) na substituição do princípio da indivisão dos bens pelo direito da primogenitura (transmissão da herança apenas para o filho mais velho), como forma de salvaguardar a integridade do patrimônio.

Em linhas gerais, as observações de McLaughlin (1982) sobre esse tema são convergentes com as descrições de Ariès. No que concerne à troca de ênfase da linhagem para a família, esse autor afirma:

[...] no século XIII produziu-se a expansão de “uma nova estrutura familiar”, a família conjugal, da qual aparecem como defensores a Igreja e as comunidades camponesas e burguesas; depois de um período de vicissitudes e retrocessos, a “célula conjugal” constituiu o centro da relação familiar (id., p. 203).

No tocante ao despotismo paterno, McLaughlin assinala: “[...] a maioria das mulheres eram dadas em matrimônio por seus pais [...] a esposos que não haviam escolhido e, em muitos casos [...], em uma idade em que eram apenas adolescentes, se é que não eram crianças” (id., p. 172). E, sobre a posição social da mulher, comenta:

[...] a importância das mulheres no que concerne à terra e à família, ainda que variasse de modo notável ao longo do tempo, acentuou-se especialmente depois do ano 950 e chegou a um máximo no século XI; um fator significativo durante esse período foi também a maior mobilidade física da população: o esposo e pai ausentava-se freqüentemente do lar e a mulher assumia uma função de supervisão mais continuada em relação às possessões da família (id. p. 168-9).

Ariès (1981) postula que a proeminência da linhagem obscurece a presença da família no imaginário medieval. Na iconografia profana da Idade Média, os ofícios impõem-se como o tema dominante, imbricados às estações do ano, às idades da vida e aos quatro elementos, por meio das “[...] correspondências secretas, ocultas por detrás das aparências” (id., p. 196), que caracterizam esse sistema de pensamento. Essas representações dos ofícios, bem como das demais relações sociais, têm como cenário a rua – e quase nunca o interior das casas. É apenas no século XV que o casal, ainda sem os filhos, aparece nessas imagens de trabalho. No século XVI, a entrada em cena da criança, junto ao casal de pais e no interior do lar, inaugura a iconografia da família, o que leva Ariès a propor que “o sentimento da família, que emerge assim nos séculos XVI-XVII, é inseparável do sentimento da infância” (id., p. 210)²⁰.

Tal inflexão histórica expressa-se, simultaneamente, na religião. Ariès observa que, para a igreja católica, “a exaltação medieval da linhagem, de sua honra, da solidariedade entre seus membros” e “o naturalismo pagão dos laços de sangue” (id., p. 214) são inaceitáveis. Em contrapartida, ela também não reconhece santidade no casamento, considerado uma concessão à fraqueza da carne. É só no final do século XVI que a vida leiga é admitida como passível de santificação, o que torna possível o aparecimento de uma nova devoção – à Sagrada Família –, a qual enlaça três sentimentos: de religiosidade, da infância e da família. No século XVII, as pinturas de batismos e de casamentos deslocam-se da cerimônia religiosa e tendem a retratar, preferencialmente, a celebração em família. Surgem os ritos religiosos privados, como a prece familiar – recitada pela criança mais nova da casa – e o culto dos santos padroeiros da família. E é nessa época que a festa de São Nicolau, que deu origem ao Natal, adquire vigor e começa a impor-se sobre a festa de Reis, que lhe é próxima no calendário. Ariès percebe nessa mudança a transferência de ênfase de uma festa coletiva, que congrega todos os membros de uma comunidade, indiferente à idade e à

²⁰ Em sintonia com Ariès, Gélis (2006, p. 313) atribui o surgimento do sentimento moderno da infância ao declínio da solidariedade de linhagem e das formas coletivas de existência, isto é, à individualização da criança: “[...] a criança era considerada um rebento do tronco comunitário, uma parte do grande corpo coletivo que, pelo engaste das gerações, transcendia o tempo”.

condição social, para uma festa da família, realizada na intimidade do lar e em torno da infância.

Esse conjunto de transformações rearranja as relações entre pais e filhos. Nas sociedades medievais, as crianças permanecem com seus pais até aproximadamente os sete anos, quando são enviadas para as casas de outras famílias, a fim de aprenderem as boas maneiras e os serviços – tanto os domésticos, quanto os relacionados aos ofícios. McLaughlin (1982, p. 181) descreve esse sistema, tal como o observa nas sociedades feudais dos séculos IX a XIII:

Na nobreza, meninos e meninas permaneciam normalmente no lar sob a vigilância de mulheres, freqüentemente as mães, até mais ou menos os sete anos. Ao que parece, estava muito difundido o costume de enviar os filhos destinados à vida militar à casa de outros para que se educassem ali, geralmente a casa do senhor do pai, do tio materno ou de outros parentes, costume que contribuía, entre outros fins, para consolidar as alianças familiares e feudais. [...] Também as meninas saíam às vezes do lar dessa mesma forma e os filhos destinados à vida eclesiástica, não monástica, criavam-se na casa de um bispo, que muitas vezes era também parente dos pais.

Ross (1982, p. 253-4) lança um olhar moderno sobre essa prática na Itália renascentista:

[...] a vida da criança comum de classe média urbana no Renascimento parece marcada por uma série de difíceis adaptações, tanto de ordem física como emocional. A primeira e mais significativa era o deslocamento quase imediato da criança de peito de sua mãe a uma ama-de-leite; a segunda era o regresso, depois de uns dois anos de ausência, a um lar desconhecido, onde encontrava a uma mãe desconhecida; a terceira era a colocação do menino de uns sete anos na escola e, mais tarde, no comércio, e da menina de nove ou dez anos em um convento ou, talvez antes dos dezesseis anos, no matrimônio.

Referindo-se ao século XVI inglês, Tucker (1982, p. 281-2) acrescenta:

Muitos aristocratas não podiam permitir-se levar seus filhos a estabelecimentos separados, como faziam os reis, e os enviavam às casas de outros aristocratas para que aprendessem as boas maneiras. Em certo sentido, isso era simplesmente a continuação do velho costume medieval de usar as crianças como pajens [...]. Nos extratos mais baixos da sociedade, as crianças não permaneciam em casa, pois precisavam aprender um ofício.

E um observador italiano do século XV (*apud* TUCKER, 1982, p. 282), talvez afetado pelo moderno sentimento da infância, comenta:

A falta de afeto nos ingleses manifesta-se claramente no que toca a seus filhos: pois depois de tê-los em casa até que completem os sete ou, no máximo, os nove anos, os enviam, tanto os meninos como as meninas, a prestar duros serviços na casa de

outras pessoas, onde lhes obrigam a permanecer geralmente durante outros sete ou nove anos. E essas crianças são chamadas aprendizes e durante esse tempo desempenham as tarefas mais servis; e são poucos os nascidos que escapam a esse destino, pois todos, por ricos que sejam, mandam seus filhos às casas de outros e, por sua vez, recebem a estranhos em suas próprias. E ao perguntar a razão dessa severidade, responderam que o faziam para que seus filhos aprendessem melhores maneiras.

Na Idade Média, após esse período de aprendizagem – que dura até os quatorze ou dezoito anos – o aprendiz deixa a casa de seu mestre, mas raramente retorna para sua família de origem. Doravante, seus compromissos com ela, ao menos entre os fidalgos, restringem-se a preservar a honra do nome e a prosperidade do patrimônio. Ainda vigora a mentalidade das relações de linhagem.

Nesse sistema de aprendizagem, a transmissão do conhecimento é garantida, sobretudo, pela participação das crianças nas atividades dos adultos, o que implica, necessariamente, a mistura das idades. Em contrapartida, o advento do colégio moderno supõe a separação das crianças dos adultos, seu enclausuramento em uma instituição que lhes é própria e sua rigorosa moralização disciplinar; em suma, a eliminação da antiga promiscuidade. Tal mutação associa-se ao estreitamento dos laços entre a família e o escolar. A intensa campanha moralizadora, que institui como norma a escolarização das crianças, gradativamente atinge as famílias e as responsabiliza não apenas por enviar seus filhos aos colégios – os quais se multiplicam ao longo do século XVII, diminuindo a distância entre a escola e a casa²¹ –, mas também por educá-los de acordo com os novos princípios morais.

Essa incipiente responsabilidade moral da família por suas crianças envolve uma intensificação dos afetos recíprocos. Ariès (1981, p. 11) considera que, nas sociedades tradicionais, os vínculos de parentesco não se assentam em bases afetivas, como ocorre na família moderna: “[...] *o sentimento entre os cônjuges, entre os pais e os filhos, não era necessário à existência nem ao equilíbrio da família: se ele existisse, tanto melhor*”. Porém, tal posição não implica, necessariamente, recusar a existência de afetividade nas famílias pré-modernas, apenas salienta que esse não é o elemento organizador de tais laços, como o é na Modernidade. Tal perspectiva é explicitamente assumida por Ariès: “tendia-se agora a atribuir à afeição dos pais e dos filhos, sem dúvida tão antiga quanto o próprio mundo, um valor novo:

²¹ Em consonância com Ariès, Marwick (1982, p. 328) postula que “o século XVII foi um período de expansão repentina do ensino secundário para os meninos – dirigida em grande parte pelos jesuítas – e da escola primária de aldeia para as crianças de famílias modestas”. Em sintonia com Ariès e Marwick, Illick (1982, p. 365) acrescenta: “em meados do século XVII, só havia dois condados na Inglaterra nos quais não existia uma escola secundária (que oferecia a possibilidade de um ensino gratuito) a doze milhas de distância de qualquer família”.

passou-se a basear na afeição toda a realidade familiar” (id, p. 235). Mas Castan (2006a, p. 414) contesta tal afetividade, ao menos no *Ancien Régime*:

A [família] do Antigo Regime está longe de afetuosa: para todos que a compõem, e pouco importa a posição de cada um, é um lugar de dominação, de divisão autoritária de tarefas. A estrita disciplina do chefe de família assegura a coesão indispensável à salvaguarda do patrimônio e da honra familiar; as solidariedades imperiosas não prendem os indivíduos. Pode-se escapar ao grupo, naturalmente e sem revolta.

Ao sustentar a idéia de que afetos intensos entre mães e filhos ocorrem no período medieval, McLaughlin (1982, p. 175-6) indiretamente confirma o ponto de vista de Ariès, pois sugere que tais sentimentos simplesmente não são enfocados pelos documentos da época:

O fato de que nas obras formais não se acentuem muito as relações mais pessoais e ternas de mães e filhos não quer dizer, naturalmente, que não existiram. O convencionalismo de nossas fontes [...] não fomentava a descrição desses aspectos dos primeiros anos da vida e à criança santa se mostrava como uma personagem demasiado séria para participar dos jogos e travessuras das outras crianças.

É surpreendente que uma historiadora tão rigorosa na análise das fontes documentais possa permitir-se uma inferência tão grandiosa, quanto inconsistente. Para McLaughlin, a ausência dos sentimentos de ternura entre mães e filhos nos registros escritos das eras pré-modernas é a prova cabal de sua existência.

Em contrapartida, outros autores de *Historia de la infancia* são bem menos românticos. Ross (1982, p. 230) assinala o paradoxo de a arte renascentista italiana ser fértil na representação de cenas de intimidade entre mães e filhos pequenos, quando “[...] uma criança dessa idade, um ano mais ou menos, provavelmente jazia enfaixada e imóvel, muitas vezes infeliz e subnutrida, e à mercê de uma nutriz a quilômetros de distância de sua mãe”²². Tucker (1982, p. 258) também considera ambivalente a atitude renascentista inglesa, fascinada pela “[...] relação do Menino Jesus com sua Mãe, a Virgem Maria”, mas tolerante

²² A despeito do paradoxo apontado por Ross, parece-me pertinente sustentar que em algumas pinturas do Renascimento (Anexos J e L) há como um primeiro esboço do ideal moderno de vínculo entre a mãe e seu filho pequeno. A troca de olhares – ou o olhar materno envolvendo a criança que brinca –, o sorriso recíproco e a expressão facial de ternura e deleite configuram o protótipo da mãe suficientemente boa (WINNICOTT, 1975). Em contrapartida, em um quadro como *Virgem no trono* (Anexo M), do início do século XIV, a Virgem e o Menino olham para frente e expressam algo que parece uma seriedade indiferente. Se em *Leonardo da Vinci e uma lembrança da sua infância* Freud detecta uma intensa ligação psíquica do mestre renascentista à sua mãe, isso talvez possa ser atribuído ao fato de o afeto materno estar se tornando um objeto valioso.

com o infanticídio. Em um levantamento do século XVI sobre esse tema, constam as seguintes causas das mortes de 30 crianças:

Estranguladas, cinco; sufocadas, duas; asfixiadas com uma almofada, uma; no forno, uma; em uma valeta, três; em um celeiro, uma; afogadas em um pântano, quatro (uma nascida morta); em um poço, uma; enterradas em um buraco, uma; desnucadas, três; encerradas em uma arca e depois enterradas em um monte de esterco, uma; degoladas, duas (uma foi depois afogada); jogada contra o pilar da cama, uma; golpeada por um homem, uma; causa não especificada, três (id., p. 275).

Ainda em relação a esse ponto, Illick (1982, p. 342) comenta:

[...] dizia-se que a entrega da criança a uma ama-de-leite era uma forma de infanticídio e o fato de que “asfixia e inanição durante a lactância” fora a causa declarada da morte de 529 crianças no registro de falecimentos de Londres no período 1639-1659 sustenta tal afirmação.

E, sobre essa tolerância ao infanticídio, Ariès (1981, p. 17) acrescenta:

Não se tratava de uma prática aceita, como a exposição em Roma. O infanticídio era um crime severamente punido. No entanto, era praticado em segredo, correntemente, talvez, camuflado, sob a forma de um acidente: as crianças morriam asfixiadas naturalmente na cama dos pais, onde dormiam.

É no momento em que os afetos recíprocos, amalgamados por um forte senso moralizador, tornam-se os fundamentos da vida familiar, que a legitimidade do princípio da primogenitura começa a ser contestada, na segunda metade do século XVII, sob a alegação de prejudicar a equidade entre os filhos e a afeição familiar – e de gerar falsas vocações religiosas, algo intolerável para os reformadores cristãos. No fim do século XVIII, a igualdade de direito entre os filhos incorpora-se aos costumes, antes de constar no código civil²³. Em relação a esse ponto, Robertson (1982, p. 469) assinala:

[...] o princípio da Revolução Francesa segundo o qual todos os filhos de uma família deviam receber a mesma herança surtiu o efeito [...] de reduzir o tamanho das famílias e de organizá-las com mais intimidade em torno dos filhos e não em torno do patrimônio, como ocorria no antigo regime.

²³ Collomp (2006) observa que a falta de uniformidade jurídica e o descompasso existente entre normas legais e costumes tornam problemática qualquer generalização no que concerne aos sistemas de herança no *Ancien Régime*. No entanto, é importante salientar que as análises de Ariès (1981, p. 258) circunscrevem-se às famílias dos grandes senhores, nobres ou burgueses: “a primeira família moderna foi a família desses homens ricos e importantes”.

Em um processo análogo à proliferação de escolas, que permite uma maior proximidade dos estudantes com suas famílias, reorienta-se o hábito de entregar os lactantes a amas-de-leite (o qual persiste até o fim do século XIX, quando melhores condições higiênicas tornam possível o uso do leite animal). A partir do século XVIII, ao invés de os bebês serem enviados às casas das amas, muitas vezes em localidades distantes, são as amas-de-leite que passam a morar nas residências dos lactantes, cujos pais têm condições econômicas de mantê-las ali. As famílias recusam-se a separar-se de seus bebês²⁴.

Portanto, pais e filhos são enlaçados por um vínculo afetivo-moral, em torno do qual se constitui a família moderna. E essa família tem um ambiente: a intimidade privada do lar. Nas sociedades tradicionais, a rua é o lugar das conversações, das festas, das orações, do trabalho, da arte da cortesia – que forma a boa reputação de um fidalgo – e da amizade²⁵. Nas sociedades européias ocidentais dos séculos XVI e XVII, as grandes casas particulares, urbanas ou rurais, tornam-se o local de uma densa vida social: “[...] as casas dos ricos abrigavam, além da família propriamente dita, toda uma multidão de criados, empregados, clérigos, caixeiros, aprendizes, auxiliares, etc” (ARIÈS, 1981, p. 257)²⁶. A essa rede de dependências soma-se a presença constante de visitantes – amigos ou clientes –, a qualquer hora do dia e da noite. Ariès postula que é no interior dessas residências que se forjam os sentimentos da infância e da família. Por outro lado, sugere que as

[...] pessoas pobres e mal alojadas sentiam um amor banal por suas criancinhas – essa forma elementar do sentimento da infância – mas ignoravam as formas mais complicadas e modernas do sentimento da família (id., p. 258)²⁷.

No entanto, essas casas grandes ainda não consistem no ambiente típico da vida privada. Os cômodos não são especializados de acordo com uma atividade doméstica ou profissional específica – dormir, cozinhar, comer, beber, conversar, negociar, procriar,

²⁴ McLaughlin (1982, p. 144) afirma que, entre os séculos IX e XIII, “[...] não se enviava a criança à casa da nutriz [...], coisa que se faria em séculos posteriores, senão que se levava a nutriz a viver no lar”. Ariès (1981, p. 236-7) sugere que “[...] o costume de enviar as crianças para as casas das amas ‘numa aldeia vizinha’ era comum nos meios sociais urbanos [...], mas que não era antigo [...]. Esse costume ter-se-ia desenvolvido durante o século XVII”.

²⁵ No século XVII, à medida que a privacidade do indivíduo avança sobre as coerções da comunidade são os grupos de convivialidade masculina, que se reúnem no café ou no clube – e não a família e o lar –, o centro desse novo modo de existência (AYMARD, 2006).

²⁶ Ariès (1981) assinala que essas residências não abrigam uma grande família, reunindo várias gerações de parentes sob a autoridade de um patriarca – a grande família patriarcal, que os historiadores do século XIX pensam tratar-se de um estágio universal na evolução dos laços de parentesco, mas que parece ter sido rara (COLLOMP, 2006).

²⁷ Uma descrição detalhada dos distintos sistemas familiares e habitacionais das camadas pobres da população – camponeses, especialmente –, vigentes em países da Europa ocidental no período compreendido entre os séculos XVI e XVIII, encontra-se em Collomp (2006).

brincar, etc – e comunicam-se entre si. Em geral, o mobiliário é desmontável e cortinas oferecem a privacidade possível. Adultos e crianças, proprietários e servidores, visitantes e agregados mantêm uma familiaridade inadmissível um século depois; e constituem uma forma de sociabilidade, que tem como *locus* a casa e como laço relações hierárquicas de subordinação e dependência: “o fato de estar na ‘dependência’ de outrem ainda não tinha assumido o caráter humilhante que adquiriu depois. Quase sempre uma pessoa ‘pertencia’ a alguém” (id., p. 262)²⁸. Nessas casas, as crianças da família, os aprendizes e os lacaios – às vezes da mesma idade e aleitados pela mesma ama – brincam e realizam funções domésticas juntos. Senhores e criados nunca se separam. E aqueles não pagam salários a esses; recompensam-nos. Essa forma de sociabilidade mescla a promiscuidade da ordem tradicional com um emergente sentimento da infância e da família.

A partir do século XVIII, essa situação transforma-se e a linha que demarca a fronteira entre a vida pública e a vida privada, tal como as conhecemos – o privado coincidindo com a família e o lar e o público consistindo no espaço profissional e jurídico-político (ARIÈS, 2006) –, cristaliza-se. A organização da casa modifica-se, com o intuito de oferecer aos membros da família conforto, intimidade, discrição e isolamento do mundo exterior. Os cômodos especializam-se, de acordo com sua utilidade, e tornam-se independentes, graças à invenção do corredor de acesso²⁹. Patrões e empregados não convivem mais nos mesmos ambientes. Criam-se áreas reservadas aos criados, os quais passam a ser acionados por meio de campainhas. O tratamento entre os membros da família torna-se mais íntimo com a difusão do uso de apelidos e diminutivos, o que acentua sua solidariedade e a distância que os separa dos estranhos. Um novo código de boas maneiras – a polidez, que substitui a antiga etiqueta – determina que as visitas ocorram apenas em momentos previamente acordados, em respeito à privacidade familiar. De acordo com Ariès (1981, p. 266), nessas novas moradias “[...] separava-se melhor a vida mundana, a vida profissional e a vida privada: a cada uma era determinado um local apropriado como o quarto, o gabinete ou o salão”, pois “o sentimento da casa é uma outra face do sentimento da família” (id., p. 271).

²⁸ Castan (2006b) afirma que a força política dos grandes senhores do *Ancien Régime*, inclusive dos reis, depende em larga medida da organização dessas clientelas particulares, formadas principalmente por fidalgos empobrecidos ou não contemplados pelo direito de primogenitura.

²⁹ “Na França e na Itália, a palavra *chambre* tendeu a se opor à palavra *salle* – antes, eram quase sinônimas; a *chambre* designava o cômodo onde se dormia, e a *salle*, o cômodo onde se recebia ou se comia [...]. Na Inglaterra, a palavra *room* continuou a ser utilizada em todos os casos, mas foi especificada através de um prefixo: *dining-room, bedroom* etc” (ARIÈS, 1981, p. 265).

2.4. INFÂNCIA E SOCIABILIDADE BURGUESA

Ariès (1981) caracteriza a antiga sociabilidade como um modo de existência eminentemente público. Na iconografia, o que aparece em primeiro plano é sempre a multidão, mas “[...] não a multidão maciça e anônima de nossas cidades superpovoadas, mas a assembléia, na rua ou nos lugares públicos (como as igrejas), de vizinhos, matronas e crianças, numerosos, mas não estranhos uns aos outros” (id., p. 272). As pessoas vivem misturadas umas com as outras, indiferentes às distâncias sociais, econômicas e etárias. Nesse corpo social polimorfo e rigidamente hierarquizado, as distinções são tanto mais evidentes, quanto mais próximas se encontram. Nessa forma de sociabilidade, a família não consiste em uma unidade afetiva perfeitamente delimitada, com uma função social bem definida: a criação dos filhos. A ela compete a transmissão da vida, dos nomes e dos bens. Sua casa é um lugar permanentemente aberto às incursões da vizinhança. As cerimônias tradicionais do casamento incluem visitas dos convidados aos recém-casados já deitados no leito conjugal e brincadeiras durante a noite de núpcias. Nada há que se assemelhe à intimidade e à privacidade, que os modernos associam à vida familiar.

Ariès observa que a promiscuidade da antiga sociabilidade foi destruída, a partir do século XVIII, com o advento da ordem burguesa, obcecada que esta é não apenas pelas noções de privacidade e de intimidade, como pelo sentido de identidade. Traçar com nitidez o contorno das diferenças sociais, separando-as, parece ter sido um dos alvos da implantação dessa nova ordem. Em tal forma de sociabilidade, a família não é apenas uma instituição do direito privado; ela torna-se responsável por formar os corpos e almas infantis. Lentamente, o cuidado dos filhos – um “amor obsessivo” pelas crianças, diz Ariès (id., p. 278) – impõe-se como a função familiar primordial. No século XVIII, aos antigos sentimentos de paparicação e de moralização disciplinar das crianças, mediante a educação escolar – a qual passa a incluir as meninas –, associa-se o controle metódico de sua higiene e de sua saúde, em um movimento de medicalização sistemática da infância. E é nesse contexto que se difunde o malthusianismo, isto é, a preocupação com o controle da natalidade; para bem cuidar de sua posteridade, a família burguesa deliberadamente reduz sua prole. Ainda que esse novo modo de existência tenha se restringido, inicialmente, às classes hegemônicas, gradativamente ele se estende a todas as camadas sociais, impondo a vida privada como a sociabilidade dominante nas sociedades modernas.

3. INTENSIFICAÇÃO, DESCOBERTA OU INVENÇÃO?

As pesquisas de Philippe Ariès realçam uma descontinuidade na história das sociedades ocidentais: o aparecimento da infância, no alvorecer da Modernidade. A partir da análise de fontes históricas as mais diversas, Ariès constrói um objeto para a história da infância: o sentimento da infância. E sugere alguns balizamentos espaço-temporais para esse objeto: 1) o cenário de sua irrupção é a Europa ocidental; 2) suas mais remotas aparições coincidem com as crises que desintegram as sociedades medievais; 3) o tempo forte de sua emergência é o século XVII; 4) o XIX é o século da infância³⁰; 5) e, por fim, a pressão exercida em favor da liberdade de aborto, nas sociedades contemporâneas, parece indicar a inversão de uma tendência, um possível declínio do sentimento da infância³¹. Além disso, Ariès articula a referida descontinuidade a outras: a implantação da educação escolar, o triunfo da família como forma de sociabilidade e a hegemonia da ordem burguesa nas sociedades modernas. No entanto, alguns estudos ignoram, contestam ou relativizam a tese de Ariès sobre o surgimento moderno da infância. O objetivo deste capítulo é discutir o estatuto de tal descontinuidade, desde uma perspectiva genealógica (FOUCAULT, 2000a [1971]).

3.1. A IN-FÂNCIA DO HOMEM

Em *Infância e história*³², Giorgio Agamben propõe-se a discutir a pobreza da experiência no mundo contemporâneo, desde a perspectiva benjaminiana de uma filosofia por vir (KOHAN, 2003). Agamben (2005, p. 21) parte da seguinte premissa: “todo discurso sobre a experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é mais algo que ainda nos seja dado fazer”. Embora Benjamin tenha relacionado a emergência de tal condição à catástrofe da Iª Guerra Mundial, a qual não pôde tornar-se experiência, pois o emudecimento

³⁰ “Tem-se a impressão [...] de que, a cada época corresponderiam uma idade privilegiada e uma periodização particular da vida humana: a ‘juventude’ é a idade privilegiada do século XVII, a ‘infância’, do século XIX, e a ‘adolescência’, do século XX” (ARIÈS, 1981, p. 48).

³¹ “É exatamente o inverso da evolução em direção à liberdade do aborto, que se desenrola sob a nossa vista. No século XVII, de um infanticídio secretamente admitido passou-se a um respeito cada vez mais exigente pela vida da criança” (ARIÈS, 1981, p. 18). Em outro trabalho, Ariès (*apud* CORAZZA, 2002a, p. 130) afirma: “é possível que se destrone o rei e que a criança não siga concentrando nela, como tem acontecido durante um século ou dois, todo o amor e a esperança do mundo”.

³² Esta seção ocupa-se, exclusivamente, do capítulo “Infância e história: ensaio sobre a destruição da experiência”, pois nele Agamben elabora seu conceito de infância de uma forma sistemática.

– a impossibilidade de partilhar – foi seu efeito mais imediato, Agamben considera que a existência cotidiana em uma metrópole é suficiente para produzir o mesmo resultado:

O homem moderno volta para casa à noite extenuado por uma mixórdia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atrozes –, entretanto nenhum deles se tornou experiência (id., p. 22).

Em contrapartida, nas sociedades tradicionais o cotidiano é o terreno onde floresce o que deve ser transmitido. Ele é a matéria bruta da experiência e a fonte de onde provém a autoridade: “todo evento, por mais comum e insignificante, tornava-se a partícula de impureza em torno da qual a experiência adensava, como uma pérola, a própria autoridade” (id., p. 22). Pois, de acordo com Agamben, o que garante a experiência não é o conhecimento, mas a autoridade – a autoridade calcada na experiência. Na contemporaneidade, é precisamente o elo entre autoridade e experiência o que se decompôs, de modo que a ninguém ocorre sustentar a autoridade na experiência ou dela extrair autoridade:

[...] o que caracteriza o tempo presente é que toda autoridade tem o seu fundamento no “inexperienciável”, e ninguém admitiria aceitar como válida uma autoridade cujo único título de legitimação fosse uma experiência (id., p. 23).

Desse processo decorre o declínio da importância das máximas e dos provérbios, os quais condensam experiência e autoridade e por meio dos quais as sociedades tradicionais organizam a transmissão da experiência.

Agamben postula que a destruição da experiência está implícita no projeto científico moderno, o qual desloca o eixo de sustentação da autoridade da experiência, sempre incerta e imprevisível, para o conhecimento ordenado por meio do experimento controlado. Tal inflexão histórica implica o desaparecimento da distinção, que vigora antes da revolução científica, entre experiência e conhecimento; e promove a unificação dos sujeitos que lhes concernem. Se o antigo sujeito da experiência é o que procura “[...] conduzir o homem à maturidade por meio de uma antecipação da morte enquanto limite extremo da experiência” (id., p. 27), o moderno sujeito do conhecimento é o que transforma experiência em experimento, a fim de produzir ciência. Tal sujeito pensante – abstrato, impassível e universal – “[...] reúne em si as propriedades do intelecto separado e do sujeito da experiência” (id., p. 28), outrora irreduzíveis uma à outra. Para esse *ego cogito*³³, não se trata de ter uma

³³ “‘*Ego cogito*’ (lat.) ‘eu penso’. Da expressão cartesiana ‘*cogito ergo sum*’ (‘penso, logo existo’), que afirma a certeza da existência do próprio sujeito pensante” (AGAMBEN, 2005, p. 175).

experiência em si mesma finita, mas de crescer conhecimentos em um processo virtualmente infinito³⁴.

De acordo com Agamben, Kant opera transformações importantes no sujeito do conhecimento cartesiano: “[...] Kant começa de fato por distinguir ‘com todo o cuidado’ o *eu penso*, sujeito transcendental que não pode ser de modo algum substancializado ou psicologizado, da consciência psicológica ou *eu empírico*” (id., p. 40). Por sujeito transcendental, Kant compreende uma função lógica – pura condição de possibilidade do conhecimento – e não um ser (CAYGILL, 2000). Tal sujeito não pode conhecer um objeto, nem mesmo a si próprio, apenas pensá-lo. Por esse motivo, necessita da experiência sensível de um eu empírico, isto é, do sujeito da experiência. Paradoxalmente, em Kant a possibilidade da experiência reside em um inexperienciável: o transcendental³⁵. Agamben (2005, p. 42) vislumbra nesse gesto kantiano o último momento em que o problema da experiência é preservado em sua autonomia na filosofia ocidental: “o pecado original com o qual tem início o pensamento pós-kantiano [em Hegel] é a reunificação do sujeito transcendental e da consciência empírica em um único sujeito absoluto”³⁶.

No tocante a essa leitura do kantismo, Foucault e Deleuze concordam com Agamben, quando este afirma que os pós-kantianos desprezam a distinção entre o empírico e o transcendental, mas diferem – em relação a Agamben e entre si – no que concerne ao lugar de Kant nesse processo. Em *As palavras e as coisas*, Foucault postula que a filosofia crítica, ao diferenciar os níveis empírico e transcendental, instaura a finitude no pensamento moderno de um modo muito mais radical do que as ciências empíricas por ele analisadas (biologia, filologia e economia política), pois o sujeito transcendental só pode pensar se afetado pelo sensível, o que consiste em um limite intransponível ao conhecimento. Porém, na medida em que Kant inaugura a antropologia como domínio filosófico subordinado à crítica, abre-se a possibilidade de que a antropologia torne-se crítica, isto é, de que o homem, tal como este é construído pelas ciências empíricas, seja erigido como fundamento de todo conhecimento,

³⁴ Agamben aborda esse problema em termos muito próximos aos de Foucault (2004b, p. 23): “[...] o acesso à verdade, cuja condição doravante é tão-somente o conhecimento, nada mais encontrará no conhecimento, como recompensa e completude, do que o caminho indefinido do conhecimento. Aquele ponto de iluminação, aquele ponto de completude, aquele momento da transfiguração do sujeito pelo ‘feito de retorno’ da verdade que ele conhece sobre si mesmo, e que transita, atravessa, transfigura seu ser, nada disto pode mais existir”.

³⁵ Kant distingue os conceitos transcendental e transcendente. Transcendentes são os princípios que transpõem os limites de uma experiência, em oposição a imanentes, que são os que se circunscrevem aos limites de certa experiência. Transcendental é condição de possibilidade do conhecimento de uma experiência, a qual não se funda na própria experiência, mas em *a priori* formais: tempo, espaço e categorias (CAYGILL, 2000).

³⁶ Foucault (2002a, p. 341) observa que, na fenomenologia hegeliana, “[...] a totalidade do domínio empírico foi retomada no interior de uma consciência que se revela a si própria como espírito, isto é, como campo ao mesmo tempo empírico e transcendental”.

inclusive do conhecimento empírico do homem³⁷. Em *Introdução à antropologia de Kant*, Foucault (*apud* MACHADO, 2001, p. 98) sugere que é nessa circularidade antropocêntrica que reside a confusão pós-kantiana entre o empírico e o transcendental:

A antropologia será, portanto, não apenas ciência do homem, e horizonte de toda ciência do homem, mas ciência do que funda e limita para o homem seu conhecimento. [...] ela é conhecimento do homem, em um movimento que o objetiva, ao nível de seu ser natural e no conteúdo de suas determinações animais; mas ela é conhecimento do conhecimento do homem, em um movimento que interroga o sujeito sobre si próprio, sobre seus limites e sobre o que ele autoriza no saber que dele se adquire.

Deleuze (2000a, p. 234) vai além e atribui ao próprio Kant a operação de decalcar o transcendental sobre o empírico:

[...] Kant foi o que descobriu o prodigioso domínio do transcendental [...]. Entretanto, que fez ele? Na primeira edição da *Crítica da Razão Pura*, descreve em detalhe três sínteses que medem a contribuição respectiva das faculdades pensantes, culminando todas na terceira, a da reconhecimento, que se exprime na forma do objeto qualquer como correlato do “Eu penso”, ao qual todas as faculdades se reportam. É claro, assim³⁸, que Kant decalca as estruturas ditas transcendentais sobre os actos empíricos de uma consciência psicológica: a síntese transcendental da apreensão é directamente induzida de uma apreensão empírica, etc. É para ocultar um procedimento tão visível que Kant suprime este texto na segunda edição. Melhor ocultado, o método do decalque, todavia, não deixa de subsistir com todo o seu “psicologismo”.

Agamben sustenta que a fenomenologia de Husserl consiste em uma tentativa de restaurar o estatuto transcendental do sujeito cartesiano. Nessa filosofia, a experiência pura da consciência é originariamente muda e encontra sua primeira expressão no *ego cogito*. Tal formulação coloca o problema do sujeito transcendental em termos lingüísticos, isto é, como uma experiência muda – inexperienciável, mas condição de toda experiência –, que se torna expressiva, o que leva Agamben (2005, p. 48) a indagar-se: “existe uma experiência muda, existe uma *in-fância* da experiência? E, se existe, qual é a sua relação com a linguagem?”.

Nesse sentido, Agamben critica Kant por não traçar com clareza as relações do transcendental com o lingüístico – “[...] a imanência da linguagem a qualquer ato de pensamento” (id., p. 54) – e atribui esse problema ao fato de o filósofo de Königsberg ter

³⁷ “Por uma antropologia, entendo essa estrutura propriamente filosófica, que faz com que, agora, os problemas da filosofia sejam todos alojados no interior desse domínio que podemos chamar de domínio da finitude humana” (FOUCAULT, 1999a [1965], p. 200).

³⁸ Na edição portuguesa de *Diferença e repetição*, que utilizo, consta: “E claro, assim que [...]”. Uma vez que essa formulação parece-me imprecisa, recorro à redação que Machado (2001, p. 95) dá a esse trecho, pois esse autor, em conjunto com Luiz Orlandi, é o responsável pela tradução brasileira dessa obra, a partir da qual Manuel Dias verteu-a para o português de Portugal.

orientado a crítica da razão pura pelo modelo matemático. No entanto, o próprio Kant formula o *ego cogito* como um sujeito lingüístico ou um texto. De acordo com Agamben, sustentar a rigorosa distinção kantiana da esfera transcendental implica conceber em tal lugar não o sujeito da razão pura, mas a própria linguagem, uma vez que é nela que um sujeito encontra sua condição de locutor: “o sujeito transcendental não é outro senão o “locutor”, e o pensamento moderno erigiu-se sobre esta assunção não declarada do sujeito da linguagem como fundamento da experiência e do conhecimento (id., p. 57)³⁹.

Porém, se um sujeito constitui-se na linguagem, isso acarreta, necessariamente, a referência a uma experiência pré-subjetiva muda, isto é, não lingüística? Agamben propõe que a *in-fância*⁴⁰ – a condição de não falante do homem – é, logicamente, anterior ao sujeito e é precisamente o que é expropriado para que um sujeito se enuncie. No entanto, tal *in-fância* não se encontra fora da linguagem, mas aloja-se no hiato existente entre língua e discurso, o qual caracteriza a linguagem humana⁴¹. Se, por um lado, a *in-fância* é o que a linguagem arranca ao homem para que este fale, isto é, produza-se como sujeito, por outro, é o resultado de tal operação: resíduos verbais sedimentados em uma língua sempre renovada, na qual o homem situa-se – como indivíduo e como espécie – desde seu aparecimento. É por esse motivo que, em Agamben, a *in-fância* do homem é condição de possibilidade da experiência. Dado que o homem está desde sempre imerso na linguagem, confronta-se, permanentemente, com a injunção de passar de *in-fante* a falante, isto é, de constituir-se como sujeito da linguagem.

Tal conceito de infância desconhece a ruptura histórica descrita por Ariès. Ele concerne ao homem como espécie, distinguindo-a das demais:

[...] que exista [...] uma infância do homem, que exista diferença entre humano e lingüístico, não significa que seja um evento equiparável a outros no âmbito da história humana ou um simples caráter entre tantos que identificam a espécie *homo sapiens* (id., p. 62).

³⁹ Em outra passagem, Agamben (2005, p. 31-2) afirma: “[...] o sujeito cartesiano nada mais é que o sujeito do verbo, um ente puramente lingüístico-funcional [...], cuja realidade e cuja duração coincidem com o instante de sua enunciação”.

⁴⁰ Preservo a forma como Agamben redige essa palavra, com o intuito de enfatizar suas ressonâncias etimológicas.

⁴¹ No tocante a tal fratura da linguagem, Agamben (2005) afirma partir da distinção formulada por Benveniste entre semiótico e semântico. Para esse lingüista, o semiótico refere-se ao signo, na medida em que este pode ser reconhecido como significante por uma comunidade lingüística; e o semântico concerne às mensagens e à possibilidade de serem compreendidas. Enquanto o semiótico é uma propriedade da língua, o semântico consiste na atividade enunciativa do locutor, que põe a língua em movimento, transformando-a em discurso. Nessa perspectiva, “*semiótico e semântico não são duas realidades substanciais, mas são, sobretudo, os dois limites transcendentais que definem a infância do homem e são, simultaneamente, definidos a partir dela*” (id., p. 68).

De acordo com essa perspectiva, a infância consiste em um transcendental, no sentido kantiano, ou seja, é condição de possibilidade do conhecimento e da experiência. E é o que torna possível a história:

[...] é sobre esta diferença, sobre esta descontinuidade que encontra o seu fundamento a historicidade do ser humano. Somente porque existe uma infância do homem, somente porque a linguagem não se identifica com o humano e há uma diferença entre língua e discurso, entre semiótico e semântico, somente por isto existe história, somente por isto o homem é um ser histórico (id., p. 64).

É por esse motivo que a *in-fância* do homem não pode ser marcada pela descontinuidade postulada por Ariès. Afinal, ela é historicizante, mas não historicizável: “a origem de um tal ‘ente’ não pode ser *historicizada*, porque é ela mesma *historicizante*, é ela mesma a fundar a possibilidade de que exista algo como uma ‘história’” (id., p. 61).

Um enfoque genealógico suspeita desses esforços em preservar fora da história as condições de possibilidade de uma experiência e “[...] reintroduz no devir tudo aquilo que se havia acreditado imortal no homem” (FOUCAULT, 2000a [1971], p. 271). Porém, não se trata, simplesmente, de criticar na concepção de infância construída por Agamben a ausência de limites espaço-temporais – *a priori* formais kantianos, que remetem a um sujeito transcendental (CAYGILL, 2000). As pesquisas arqueológicas de Foucault também assumem a distinção kantiana do transcendental⁴². Elas consistem em investigações das condições de possibilidade da formação de domínios específicos do saber (MACHADO, 1988). No entanto, o transcendental, em Foucault, é rigorosamente distinto do transcendente⁴³. É imanente ao que condiciona. Assim, ao afirmar que as regras de construção dos discursos situam-se em um nível pré-discursivo, Foucault (2000b, p. 84) observa: “[...] com a condição de que se admita que esse pré-discursivo pertence, ainda, ao discursivo”. E, ao propor uma analítica do poder, com o intuito de pensar as condições de possibilidade da constituição moderna do sujeito da sexualidade, salienta: “parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização” (FOUCAULT, 2001c, p. 88)⁴⁴.

⁴² Foucault (2004a [1984a], p. 234) sustenta que seu trabalho inscreve-se no espaço de pensamento instaurado por Kant: “se Foucault está inscrito na tradição filosófica, é certamente na tradição *crítica* de Kant, e seria possível nomear sua obra *História crítica do pensamento*”. Tal reconhecimento também aparece nos comentários de Foucault (1984, 2000a [1984]) ao artigo de Kant (1974) sobre o Iluminismo.

⁴³ Por transcendente, Foucault (2000a [1971]) compreende uma instância unitária e perene, construída pela historiografia de inspiração metafísica, a fim de elidir a fugacidade e dispersão dos acontecimentos.

⁴⁴ Nesse sentido, a disseminação das técnicas disciplinares, durante a Era Clássica, consiste na condição de possibilidade do estabelecimento da prisão como estratégia predominante de punição legal ao crime na Era Moderna (FOUCAULT, 1987).

É essa imanência do transcendental que conduz Foucault (2000b) a cunhar um conceito paradoxal: *a priori* histórico. O transcendental foucaultiano é tão histórico, isto é, singular e contingente, quanto o que condiciona: “[...] o *a priori* não escapa à historicidade: não constitui, acima dos acontecimentos, e em um universo inalterável, uma estrutura intemporal” (id., p. 147). Nas palavras de Deleuze (2005, p. 122): “[...] as condições nunca são mais gerais que o condicionado, e valem por sua própria singularidade histórica”⁴⁵. Tal torção no transcendental kantiano decorre do impacto da genealogia nietzschiana sobre o pensamento foucaultiano. Em *Sobre as maneiras de escrever a história*, Foucault observa que, ao contrário da opinião corrente, a arqueologia deve muito mais à genealogia nietzschiana do que ao estruturalismo⁴⁶.

Nesse sentido, Machado (1988) assinala que, tal como a história epistemológica das ciências, de Bachelard e Canguilhem, a arqueologia produz uma história conceitual e descontínua. No entanto, a arqueologia diferencia-se da epistemologia por não ser normativa, isto é, por não trabalhar com a hipótese de uma racionalidade crescente, cujo momento de maior proximidade à verdade é o atual. Tal deslocamento inspira-se em Nietzsche (MACHADO, 2001). O martelo nietzschiano esfacela o transcendental kantiano em múltiplos *a priori* históricos, os quais conferem positividade a seus próprios regimes de verdade, às formas de racionalidade que lhes são intrínsecas.

Por conta dessa eleição metodológica, as pesquisas de Foucault não visam descrever as condições de possibilidade da experiência – de toda e qualquer experiência –, mas de algumas experiências constituintes das culturas modernas: a experiência da loucura como doença mental; da doença orgânica como inscrita na profundidade do corpo, em tecidos nos quais vida e morte entrelaçam-se; do crime em sua relação com a norma, a culpabilidade e a punição; da sexualidade e do jogo por ela articulado entre desejo e verdade. Tampouco interessa a Foucault delinear as condições de existência do sujeito – em sua universalidade, ainda que historicamente variável –, mas de um sujeito: o louco, o doente, o delinqüente, o desejanse. A descrição do *a priori* histórico de uma experiência permite compreendê-la não como puro acaso, tampouco como necessidade peremptória, mas como uma dispersão de acontecimentos, da qual se pode traçar a lei singular (FOUCAULT, 2000a [1971], 2000b).

⁴⁵ A perspectiva assumida acima de que Foucault sustenta a distinção kantiana do transcendental também se apóia na seguinte afirmação de Deleuze (2005, p. 124): “[...] embora seja verdade que as condições não são mais gerais ou constantes que o condicionado, é pelas condições que Foucault se interessa. Por isso ele diz: pesquisa histórica e não trabalho de historiador”.

⁴⁶ Em relação a esse ponto, Alan Sheridan (*apud* VEIGA-NETO, 2005, p. 45) comenta: “aquilo que impressiona o leitor de ‘Nietzsche, a genealogia e a história’ é o quão intimamente a descrição que Foucault faz da genealogia nietzschiana se aplica à sua própria arqueologia”.

A assunção foucaultiana da distinção kantiana do transcendental, com os deslocamentos mencionados acima, coloca o problema de em que medida o *a priori* histórico de uma prática qualquer pode ser conhecido, uma vez que tal *a priori* consista na condição de possibilidade desse conhecimento. Em *A arqueologia do saber*, Foucault (2000b, p. 150) define arquivo como “[...] o sistema geral da formação e da transformação dos enunciados”, sistema esse que concerne a um conjunto específico e limitado, ainda que vasto, de práticas discursivas e não discursivas; e sugere que o objetivo das investigações arqueológicas é a descrição de arquivos. No entanto, reconhece que não se pode descrever, exaustivamente, um arquivo de outra cultura. E, muito menos, da nossa,

[...] já que é no interior de suas regras que falamos, já que é ele que dá ao que podemos dizer – e a ele próprio, objeto de nosso discurso – seus modos de aparecimento, suas formas de existência e de coexistência, seu sistema de acúmulo, de historicidade e de desaparecimento. O arquivo não é descritível em sua totalidade; e é incontornável em sua atualidade (id., p. 150).

Porém, tal limite é inaceitável apenas se o transcendental é entendido como razão soberana, como consciência transcendente do homem. Este é o horizonte epistemológico das ciências humanas, que têm por ideal serem imunes às turbulências históricas. Em contrapartida, a genealogia – que promove o sacrifício do sujeito do conhecimento (FOUCAULT, 2000a [1971]), com o intuito de realizar uma desantropologização dos saberes – não recusa sua condição de saber perspectivo, sua imanência a uma agonística, e critica os historiadores que, em nome da objetividade científica, visam “[...] apagar o que pode revelar, em seu saber, o lugar de onde eles olham, o momento em que eles estão, o partido que eles tomam, o incontornável de sua paixão” (id., p. 274). Nietzscheiramente inspirada⁴⁷, a arqueologia não se esquivava de sua atualidade e, se ela se debruça sobre a “[...] orla do tempo que cerca nosso presente, que o domina e que o indica em sua alteridade” (FOUCAULT, 2000b, p. 151) – o século XIX –, é a fim de assinalar a nossa irreduzível diferença⁴⁸.

Problematizar a atualidade como diferença na história, como acontecimento que incita o pensamento, é a tarefa ética que decorre da leitura kantiana da *Aufklärung* [Iluminismo] (KANT, 1974; FOUCAULT, 1984, 2000a [1984]). Que a interrogação acerca de

⁴⁷ De acordo com Foucault (2000a [1966], p. 35), para Nietzsche “[...] o filósofo era aquele que podia diagnosticar o estado do pensamento”.

⁴⁸ Nesse sentido, Deleuze (1992a, p. 132) afirma que “Foucault é, como ninguém, um filósofo plenamente do século XX; sem dúvida, o único que se desprende completamente do século XIX e é por isso que pode falar dele tão bem”.

quem somos, em nossa atualidade, eclipse o postulado do sujeito transcendental e dê lugar a uma ontologia histórica – outro paradoxal conceito foucaultiano – não é a única consequência que Foucault extrai desse surpreendente texto kantiano; dele, a própria crítica sai transformada. Ela deixa de consistir somente na análise dos limites que se impõem ao nosso saber, ao nosso fazer e ao nosso ser – as três questões da crítica que, em Kant, desembocam na antropologia e, em Foucault, permitem delimitar uma experiência (DELEUZE, 2005) – e torna-se, simultaneamente, uma atitude limítrofe, isto é, a experimentação das possibilidades de transpor esses limites. Foucault (2000a [1983], p. 325) descreve o modo como exerce a crítica da seguinte forma:

O que eu gostaria também de dizer, a propósito dessa função do diagnóstico sobre o que é a atualidade, é que ela não consiste simplesmente em caracterizar o que somos, mas, seguindo as linhas de vulnerabilidade da atualidade, em conseguir apreender por onde e como isso que existe hoje poderia não ser mais o que é. E é nesse sentido que a descrição deve sempre ser feita de acordo com essa espécie de fratura virtual, que abre um espaço de liberdade, entendido como espaço de liberdade concreta, ou seja, de transformação possível.

A partir dessas considerações, é possível demarcar alguns pontos cruciais, em torno dos quais uma perspectiva genealógica distingue-se do conceito de infância proposto por Agamben. Desde o ponto de vista do filósofo italiano, infância e linguagem pressupõem-se, reciprocamente⁴⁹, e consistem na condição de possibilidade do conhecimento, da experiência e da história. Tal conceito de infância resiste à historicização, distancia-se do que condiciona, separa-se de seus efeitos. Sobretudo, visa escapar à ação corrosiva do devir. Em suma, é um transcendente, uma constante trans-histórica (FOUCAULT, 2000a [1971]).

Que tal conceito de infância associe-se ao de linguagem não surpreende. Em *Sobre as maneiras de escrever a história* e em *A arqueologia do saber*, Foucault sustenta que a linguagem é um conjunto de propriedades formais, a lei combinatória de todo discurso possível. Como objeto de saber, é o resultado de uma abstração, pois só pode ser definida a partir da análise de um conjunto limitado de discursos. Em sua própria designação, a linguagem carrega uma pretensão à universalidade: não se diz uma linguagem, como se fala um discurso, mas a linguagem; o artigo definido assinala a unidade de seu referente. Nesse sentido, a linguagem é uma estrutura formal unitária, que se realiza em – e depreende-se de – uma miríade de discursos. Perante as possibilidades discursivas abertas pela linguagem, os

⁴⁹ “[...] infância e linguagem parecem assim remeter uma à outra em um círculo no qual a infância é a origem da linguagem e a linguagem a origem da infância” (AGAMBEN, 2005, p. 59).

discursos encontram-se sempre em falta – falta esta que é intrínseca ao poder representativo da linguagem:

[...] a estrutura significante da linguagem remete sempre a outra coisa; os objetos aí se encontram designados; o sentido é visado; o sujeito é tomado como referência por um certo número de signos, mesmo se não está presente em si mesmo. A linguagem parece sempre povoada pelo outro, pelo ausente, pelo distante, pelo longínquo; ela é atormentada pela ausência (FOUCAULT, 2000b, p. 128).

Em contrapartida, a análise arqueológica do discurso ocupa-se das condições específicas, que tornam possível o acontecimento do enunciado. Se Foucault toma como objeto práticas discursivas e não discursivas – cujas leis singulares decorrem de contingências históricas –, ao invés da linguagem, é para operar na multiplicidade imanente dos discursos e não remetê-los à unidade representacional da linguagem⁵⁰. Penso que é desde essa perspectiva que Foucault (1996, p. 51) afirma ser necessário “[...] restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; [e] suspender, enfim, a soberania do significante”.

O coroamento de tal concepção só pode ser um sujeito que se pretende universal: o sujeito da linguagem. Porém, tal objeto – a linguagem – é por demais recente para fundar a universalidade de um sujeito. Em *As palavras e as coisas*, Foucault observa que o aparecimento da filologia, na episteme moderna⁵¹, constitui a linguagem como um objeto do saber irreduzível às formas do conhecimento, isto é, como uma síntese objetiva⁵². Em contrapartida, na episteme clássica o discurso é, simultaneamente, a forma imediata da representação das coisas e inteiramente transparente à representação, pois nesse sistema de pensamento as palavras e as coisas enlaçam-se, sem fratura ou desencontro, pelos liames da representação⁵³. No entanto, o ato moderno de colocar a linguagem do lado dos objetos empíricos é compensado por seu afloramento do lado do sujeito cognoscente, especialmente por meio dos métodos de formalização do pensamento e das técnicas de interpretação. É na

⁵⁰ “[...] meu objeto não é a linguagem, mas o arquivo, ou seja, a existência acumulada dos discursos” (FOUCAULT, 2000a [1967a], p. 72).

⁵¹ Por episteme moderna, Foucault (2002a) compreende uma determinada disposição do saber, que se configura como uma analítica da finitude, pois assinala os limites do sujeito do conhecimento e estabelece a historicidade como o modo de ser dos objetos empíricos.

⁵² De acordo com Machado (2001, p. 94), na episteme moderna “o conhecimento é sintético: é a síntese de uma representação intelectual e uma representação – ou talvez seja mais esclarecedor dizer uma apresentação – sensível espaço-temporal”.

⁵³ Em *As palavras e as coisas*, o discurso é analisado como o objeto da gramática geral e está intimamente vinculado à ordem da representação como configuração geral dos saberes clássicos: “[o discurso é] a rede incolor a partir da qual os seres se manifestam e as representações se ordenam” (FOUCAULT, 2002a, p. 429). Em *A arqueologia do saber* e em *A ordem do discurso*, Foucault expõe sua teoria do discurso, a qual se propõe a operar nos limites da representação, tal como esta aparece na episteme moderna, isto é, como um fenômeno que se produz no sujeito que conhece, quando a este se apresenta um objeto, o qual é em si mesmo inapreensível (MACHADO, 1988).

medida em que o empírico e o transcendental acoplam-se na linguagem, que esta se torna indissociável de uma antropologia:

[...] não é possível conferir valor transcendental aos conteúdos empíricos nem deslocá-los para o lado de uma subjetividade constituinte, sem dar lugar, ao menos silenciosamente, a uma antropologia, isto é, a um modo de pensamento em que os limites de direito do conhecimento (e, conseqüentemente, de todo saber empírico) são ao mesmo tempo as formas concretas da existência, tais como elas se dão precisamente nesse mesmo saber empírico (FOUCAULT, 2002a, p. 342).

As formulações de Agamben acerca da infância não escapam a esse modelo, pois tomam os discursos lingüísticos (a linguagem como objeto empírico) como fundamento do conhecimento, da experiência e da história (a linguagem como transcendental). E é por esse motivo que o transcendental, em Agamben, sustenta-se em um terceiro conceito, o qual permanece em uma semi-obscuridade, como que subentendido nos conceitos de infância e linguagem: o homem. É a *in-fância* do homem e a linguagem humana, em sua pressuposição recíproca, a condição de possibilidade do conhecimento, da experiência, da história. O homem é o conceito não problematizado na rigorosa teorização que Agamben realiza sobre as relações entre infância e linguagem⁵⁴. Embora Agamben recuse o sujeito transcendental kantiano e proponha em seu lugar uma estrutura a-subjetiva, ainda que subjetivante – a linguagem –, o homem como conceito biológico⁵⁵ reintroduz, sub-repticiamente, o sujeito no transcendental. E, no mesmo movimento, submete o transcendental à transcendência.

Em contrapartida, desde uma perspectiva genealógica “o homem é uma invenção cuja recente data a arqueologia de nosso pensamento mostra facilmente. E talvez o fim próximo” (FOUCAULT, 2002a, p. 536). Essa estranha criatura da episteme moderna, simultaneamente sujeito e objeto de conhecimento, repousa sobre o borramento da distinção kantiana entre o empírico e o transcendental e consiste no sujeito constituinte de toda experiência possível, nesse sistema de pensamento. Precisamente por esse motivo, é o que deve ser problematizado. Se, na episteme moderna, tal sujeito erige-se como fundamento de todo conhecimento verdadeiro, a genealogia insurge-se contra esse enquadramento do pensamento, por meio da temática nietzschiana da morte do homem: “em nossos dias não se

⁵⁴ “Os animais, de fato, não são destituídos de linguagem; ao contrário, eles são sempre e absolutamente língua, neles *la voix sacrée de la terre ingenua* [a voz sagrada da terra ingênua] – que Mallarmé, ouvindo-a no canto de um grilo, opõe como *une e non-decomposée* [una e não descomposta] à voz humana – não conhece interrupções nem fraturas. Os animais não entram na língua; já estão sempre nela. O homem, ao invés disso, na medida em que tem uma infância, em que não é já sempre falante, cinde esta língua una e apresenta-se como aquele que, para falar, deve constituir-se como sujeito da linguagem, deve dizer *eu*” (AGAMBEN, 2005, p. 63-4).

⁵⁵ “*O homo sapiens pode ser então definido como a espécie vivente que é caracterizada por uma dupla herança, uma vez que coloca ao lado da língua natural (o código genético) uma linguagem exossomática (a tradição cultural)*” (AGAMBEN, 2005, p. 72).

pode mais pensar senão no vazio do homem desaparecido” (id., p. 473)⁵⁶. Em Agamben, esse duplo empírico-transcendental – o homem – é naturalizado, isto é, não problematizado, e oferece-se como suporte à pressuposição recíproca entre infância e linguagem. Nos limites dessa teorização, o espectro do sujeito constituinte entroniza o transcendental na transcendência.

3.2. INFÂNCIA MALTRATADA

Patrocinada pela Associação de Psicanálise Aplicada dos Estados Unidos da América, a pesquisa que resulta na publicação do livro *Historia de la infancia*, em 1974, tem por objetivo “[...] reconstituir as relações entre pais e filhos em diferentes épocas históricas e em diferentes países” (DeMAUSE, 1982b, p. 12-3)⁵⁷. DeMause postula que compreender as transformações nos laços entre pais e filhos, em diversas gerações, é crucial para entender a mudança na história, pois é por meio desses vínculos que são transmitidos os traços distintivos de uma cultura. Nesse sentido, o autor constrói uma teoria evolutiva das modificações históricas baseada nas relações paternofiliais, a qual denomina teoria psicogênica da história. Seu postulado fundamental é o seguinte: “[...] a força central da mudança histórica não é a tecnologia nem a economia, mas as transformações ‘psicogênicas’ da personalidade resultantes das interações entre pais e filhos em sucessivas gerações” (DeMAUSE, 1982c, p. 17). Tal teoria comporta algumas hipóteses (id., p. 17-8):

1. A evolução das relações paternofiliais constitui uma causa independente da mudança histórica. A origem dessa evolução encontra-se na capacidade de sucessivas gerações de pais de regredir à idade psíquica de seus filhos e passar pelas ansiedades dessa idade em melhores condições essa segunda vez que em sua própria infância [...].
2. Essa “pressão geracional” em favor da mudança psíquica não só é espontânea, originando-se na necessidade do adulto de regredir e no esforço da criança por estabelecer vínculos, senão que também se produz independentemente de modificações sociais e tecnológicas [...].
3. A história da infância é uma série de aproximações entre adultos e crianças, em que cada encurtamento da distância psíquica provoca uma nova ansiedade. A

⁵⁶ De acordo com Foucault (2000a [1966], p. 34), “a noção da morte de Deus não tem o mesmo sentido segundo você a encontre em Hegel, Feuerbach ou Nietzsche. Para Hegel, a Razão assume o lugar de Deus, é o espírito humano que se realiza pouco a pouco. Para Feuerbach, Deus era a ilusão que alienava o Homem; uma vez varrida essa ilusão, é o Homem que toma consciência de sua liberdade. Para Nietzsche, finalmente, a morte de Deus significa o fim da metafísica, mas o lugar permanece vazio; não é absolutamente o Homem que toma o lugar de Deus”.

⁵⁷ Esta seção ocupa-se, exclusivamente, do capítulo “La evolución de la infancia”, pois é nele que é apresentada a perspectiva teórico-metodológica que orienta a pesquisa organizada por DeMause.

redução dessa ansiedade dos adultos é a fonte principal das práticas educacionais de cada época.

4. A contrapartida da hipótese de que a história supõe uma melhora geral da puericultura é que quanto mais se retrocede no tempo, menos eficácia demonstram os pais em satisfazer as necessidades de desenvolvimento das crianças [...].

5. Dado que a estrutura psíquica há de transmitir-se sempre, de geração a geração, por meio do estreito canal da infância, as práticas de criação das crianças de uma sociedade não são, simplesmente, um entre outros traços culturais. São a condição mesma da transmissão e do desenvolvimento de todos os demais elementos da cultura e impõem limites concretos ao que se pode alcançar em todos as outras esferas da história [...].

A teoria psicogênica da história opera por meio de três conceitos – que DeMause denomina princípios psicológicos – em suas análises das relações paternofiliais. Tais conceitos referem-se às modalidades possíveis de reação dos pais frente às necessidades dos filhos, às quais o autor designa: 1) reação projetiva, por meio da qual os adultos projetam o conteúdo de seu inconsciente sobre as crianças; 2) inversão, mediante a qual os pais tomam os filhos como substitutos de uma pessoa adulta de sua própria infância; e 3) reação empática, pela qual os adultos podem compreender as necessidades de desenvolvimento dos filhos e encontrar as maneiras de satisfazê-las.

No caso de reação projetiva e inversão ocorrerem simultaneamente, engendra-se o que DeMause nomeia dupla imagem: “o deslocamento contínuo entre projeção e inversão, entre a criança como demônio e como adulto produz uma ‘dupla imagem’, à qual se deve grande parte do caráter bizarro da infância em outras épocas” (id., p. 42). DeMause cita como exemplo de dupla imagem a circuncisão:

[...] essas mutilações dos meninos pelos adultos sempre implicam projeção e castigo para controlar as paixões projetadas [...]. O elemento de inversão na circuncisão pode observar-se no tema da glande-como-mamilo [...], porque o pênis, e concretamente a glande, é o mamilo materno recuperado e o sangue é o leite materno (id., p. 45).

De acordo com o historiador, tais formas de reação dos pais em relação às necessidades dos filhos têm a função de reduzir as ansiedades, que as demandas das crianças suscitam nos adultos. Em outros termos, “a criança atua como defesa do adulto” (id., p. 25). Por outro lado, a reação projetiva e a inversão impedem os pais de culpabilizarem-se pelos maltratos que infligem aos filhos desde tempos muito remotos: “não é a criança real o objeto dos golpes. É a projeção dos adultos [...] ou um produto da inversão” (id., p. 26).

É a partir desses princípios psicológicos que DeMause interpreta – ou examina objetivamente, como faz questão de enfatizar no prefácio do livro⁵⁸ – o farto material empírico utilizado na investigação. Desde sua perspectiva, a agressividade projetada pelos pais nos filhos é o motivo pelo qual esses são espancados impiedosamente ou envoltos em faixas apertadas. Também é a hostilidade inconsciente dos adultos o que se expressa no costume de aterrorizar as crianças com fantasmas, monstros, bruxas e cadáveres como forma de dominar seu comportamento. E é essa mesma projeção o que subjaz à noção de pecado original, ou seja, à idéia do batismo como rito de expulsão do demônio do corpo da criança. DeMause sugere que os adultos das épocas pré-modernas são incapazes de sentir empatia pelas crianças golpeadas ou enfaixadas porque lhes falta esse mecanismo psíquico:

Somente quando, no lento processo histórico da evolução pais-filhos, adquiriu-se, por fim, essa faculdade, pela interação de sucessivas gerações de pais e filhos, afirmou-se que a envoltura em faixas era totalmente desnecessária (id., p. 36).

De acordo com esse historiador da infância, nem mesmo na *Bíblia* encontra-se tal empatia. Em mais de duas mil referências às crianças,

há muitas sobre o sacrifício de crianças, sobre o apedrejamento de crianças, sobre o açoitamento de crianças, sobre sua obediência estrita, sobre o amor aos pais e sobre seu papel como portadoras do nome da família, mas nem uma só que revele alguma empatia por suas necessidades. Inclusive a conhecida frase: “deixai vir a mim as criancinhas”, refere-se à prática habitual no Oriente Médio de exorcizar pela imposição das mãos, prática aplicada por muitos santos com o intuito de erradicar o mal inerente às crianças: “então lhe foram apresentadas umas crianças para que lhes impusesse as mãos e orasse... E havendo imposto as mãos, foi-se dali” (Mt. 19, 13) (id., p. 37).

Papel igualmente importante desempenha a inversão. DeMause propõe que ela “é a origem do vivo desejo de ter filhos, que se observa em outras épocas e que se expressa sempre no sentido do que os filhos podem proporcionar aos pais e nunca do que estes podem dar aos filhos” (id., p. 38). Na Antigüidade, é freqüente a convicção de que os avós renascem nos netos. Tal noção perpetua-se no hábito de vestir as crianças com roupas de estilo parecido com as da avó paterna e encontra ressonâncias etimológicas na “[...] semelhança entre as palavras inglesas *baby* (nenê) e *baba*, *Babe* (avó)” (id., p. 38)⁵⁹. A idéia da criança-mãe também se exprime na crença amplamente difundida de que os bebês têm leite nos peitos e de

⁵⁸ “Em que pese a origem psicanalítica do nosso projeto, somos todos antes de tudo historiadores e consideramos que o nosso trabalho principal era examinar, objetivamente, as fontes [...]” (DeMAUSE, 1982b, p. 12).

⁵⁹ No tocante a essa questão, Gélis (2006) sustenta que, nas culturas pré-modernas, o hábito de dar o nome dos avós às crianças visa assegurar a continuidade da linhagem.

que é necessário extraí-lo: “beijar, chupar e apertar os peitos não são mais do que alguns dos usos que se faz da ‘criança como seio’” (id., p. 39). Pôr o nenê a chupar os lábios de uma pessoa enferma ou lambê-lo são outros.

No diário de Luís XIII, Heroard relata diversas situações em que as pessoas que cercam o pequeno delfim tocam, beijam e chupam suas tetas e seu pênis. Desde o ponto de vista de DeMause,

só raras vezes Heroard revela que o delfim era um sujeito passivo de todas essas manipulações sexuais [...]. A maioria das vezes descreve, simplesmente, como o despiam e o levavam para a cama com o rei, a rainha, ou ambos, ou com diversos criados, sendo objeto de manipulações sexuais desde que era um lactante até ter pelo menos sete anos (id., p. 44).

De acordo com esse historiador, o dever de cuidar dos pais servindo-os à mesa, executando as tarefas domésticas, acariciando-os e tranqüilizando-os antecede os cuidados parentais, o que pode ser verificado na iconografia:

[...] cataloguei mais de quinhentos quadros de mães e filhos de todos os países comprovando que os quadros em que as crianças olham, sorriem e acariciam as mães são anteriores àqueles em que as mães olham, sorriem e acariciam às crianças, atitudes raras nas mães em qualquer pintura (id., p. 41).

A partir da análise das formas predominantes de reação dos pais frente às necessidades de desenvolvimento dos filhos, DeMause propõe uma periodização para a história da infância. No entanto, o autor adverte que essa linha evolutiva “[...] não é unilinear, mas plurilinear, pois circunstâncias alheias à família também influenciam, em alguma medida, o curso da evolução das relações paternofiliais em toda sociedade” (id., p. 90). Considerando que a evolução psicogênica apresenta ritmos distintos em diferentes famílias, classes sociais e nacionalidades – há pais que permanecem fixados em modelos socialmente ultrapassados –, o historiador da infância afirma que sua periodização refere-se ao segmento populacional mais avançado, em cada época, na superação das ansiedades e no desenvolvimento da capacidade de compreender as necessidades dos filhos. De acordo com DeMause, tal série histórica também pode ser útil para classificar as formas contemporâneas de criação das crianças. A periodização é a seguinte:

- Infanticídio (da Antigüidade ao século IV d.C.): predomínio da reação projetiva. Os pais resolvem suas ansiedades matando os filhos:

[...] o infanticídio de filhos legítimos e ilegítimos era praticado normalmente na Antigüidade, [...] o de filhos legítimos reduziu-se ligeiramente na Idade Média e [...] seguiu-se matando os filhos ilegítimos até já entrado o século XIX (id., p. 47).

A inversão assume formas concretas, como o demonstra a difusão da prática da sodomia com crianças: “é muito possível que pedagogos e professores abusassem sexualmente das crianças pequenas em todos os períodos da Antigüidade” (id., p. 78); e “[...] a prática sexual preferida, tratando-se de crianças, não era o *fellatio*, ou estimulação oral do pênis, senão que a cópula anal” (id., p. 80).

- Abandono (séculos IV-XIII): a reação projetiva segue proeminente. Porém, o fato dos adultos considerarem as crianças como possuidoras de uma alma faz com que se esquivem dos efeitos de suas projeções entregando os filhos a amas de leite, a outras famílias ou aos conventos. O abandono institucionalizado inclui a venda dos filhos como escravos e sua entrega como reféns ou para pagamento de dívidas. A inversão perde importância, o que pode ser comprovado pela redução da sodomização de crianças.
- Ambivalência (séculos XIV-XVII): a criança ainda é um recipiente das projeções parentais, mas torna-se um recipiente maleável, como o gesso ou a argila. Não apenas seu corpo pode ser modelado; sua maldade pode ser transformada em virtude.
- Intrusão (século XVIII): redução drástica das projeções e quase desaparecimento da inversão. Os pais tornam-se mais próximos dos filhos, com o intuito de controlar sua vontade – especialmente a masturbação:

[...] os severos castigos infligidos às crianças por seus desejos sexuais nos últimos duzentos anos são produto de uma etapa psicogênica tardia, na qual o adulto utiliza a criança para refrear, ao invés de pôr em ato, suas próprias fantasias sexuais (id., p. 77).

As crianças passam a ser amamentadas por suas mães; começam a não ser mais enfaixadas; não se lhes põem mais enemas, sistematicamente, a fim de examinar suas entranhas e conhecer sua índole; iniciam-se, precocemente, na educação higiênica⁶⁰; e são açoitadas apenas eventualmente⁶¹. À medida que nos cuidados parentais soma-se o aparecimento da pediatria, o que provoca a queda da mortalidade infantil.

⁶⁰ De acordo com DeMause (1982, p. 70), “[...] a luta entre pais e filhos a respeito do controle da urina e das fezes na infância é uma invenção do século XVIII”.

⁶¹ “No século XVII, foram feitas algumas tentativas para limitar o castigo corporal das crianças, mas foi no século XVIII que a redução foi mais notável [...]. Até o século XIX, não começou a desaparecer, na maior parte da Europa e da América do Norte, o velho costume do açoitamento” (DeMAUSE, 1982, p. 76).

- Socialização (século XIX a meados do XX): as projeções seguem diminuindo. Criar um filho deixa de ser controlar sua vontade e torna-se formá-lo, isto é, favorecer sua socialização. Os pais começam a auxiliar as mães nos cuidados dos filhos.
- Ajuda (desde meados do século XX): a criança é quem melhor conhece suas necessidades de desenvolvimento. Por meio da empatia, os pais devem compreendê-las e gratificá-las.

A partir dessas formulações, é possível postular que DeMause não assume a tese de Ariès do aparecimento moderno da infância. O próprio autor trata de explicitar essa divergência:

A tese central de Ariès é oposta à minha: ele sustenta que a criança tradicional era feliz porque podia misturar-se, livremente, com pessoas de diversas classes e idades; e que nos primórdios da época moderna “inventou-se” um estado especial chamado infância, o qual deu origem a uma concepção tirânica da família, que destruiu a amizade e a sociabilidade e privou as crianças de liberdade, impondo-lhes, pela primeira vez, a disciplina e a cela carcerária (id., p. 22)⁶².

Tal leitura das pesquisas de Ariès é discutível. Penso que o historiador francês ocupa-se em demarcar a transposição de um limiar de sensibilidade, a qual torna possível o surgimento do que denomina sentimentos da infância e da família: “as crianças tal como são e a família tal como é, com suas dores e alegrias quotidianas, emergiram de uma rotina elementar para atingir as zonas mais luminosas da consciência” (ARIÈS, 1981, p. 269-70). Dores e alegrias cotidianas silenciosas, nas sociedades tradicionais, e ruidosas, nas modernas. Ao invés de sustentar que as crianças tradicionais eram felizes, Ariès simplesmente esclarece, com o intuito de evitar o anacronismo⁶³, que a ausência do sentimento da infância, nas sociedades medievais, não implica, necessariamente, “[...] que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas, ou desprezadas” (id., p. 156). Além disso, e incorrendo no anacronismo que pretende evitar, inúmeras vezes Ariès refere-se ao processo histórico relacionado à emergência do sentimento da infância em termos de evolução.

⁶² DeMause parece referir-se à seguinte passagem de *História social da criança e da família*: “a família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato. A solicitude da família, da Igreja, dos moralistas e dos administradores privou a criança da liberdade de que ela gozava entre os adultos. Infligiu-lhe o chicote, a prisão, em suma, as correções reservadas aos condenados das condições mais baixas. Mas esse rigor traduzia um sentimento muito diferente da antiga indiferença: um amor obsessivo que deveria dominar a sociedade a partir do século XVIII” (ARIÈS, 1981, p. 277-8).

⁶³ No prefácio à segunda edição de *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, de 1973, Ariès interroga-se, ironicamente, se a fobia do anacronismo – o horror às avaliações do passado por meio de critérios atuais – é o defeito maior dos historiadores.

No entanto, isso não implica recusar a divergência de perspectivas entre Ariès e DeMause, como faz Corazza (2002a, p. 106-7):

Essa é a maneira como o estudo dirigido por DeMause procura “o infantil”: lá onde ele ainda não existia [...], sob a alegação de que o que faltava aos pais de outras épocas não era a “capacidade de amar” os sujeitos infantis e sim a “maturidade afetiva” para vê-los “como pessoas distintas” de si mesmas. Nesta afirmação, podem ser encontradas duas operações sintomáticas da própria ambivalência de sua proposta: a atribuição incessante de significações contemporâneas a personagens e condições do passado [...]; e a aceitação, embora cifrada, da tese de Ariès.

Diferentemente de Ariès, o historiador norte-americano sugere que a infância existe desde a Pré-história: “[...] há que assinalar que o infanticídio era, provavelmente, um fato comum desde a Pré-história” (DeMAUSE, 1982c, p. 50). De acordo com esse autor, no ponto zero da história da humanidade encontra-se a infância, à espera do reconhecimento de suas necessidades. Nesse sentido, a história da infância consiste em uma perpétua continuidade. Entretanto, deslocado o foco de análise para o reconhecimento das necessidades infantis, observa-se a descrição de um processo evolutivo e teleológico, marcado por sucessivas e minúsculas descontinuidades, disperso em linhas que se movimentam em ritmos distintos, orientado na direção de um reconhecimento cada vez maior das necessidades das crianças pelos adultos e que tem um fim, uma descontinuidade terminal: a atitude empática dos pais em relação aos filhos.

Porém, é necessário assinalar uma inflexão importante no processo evolutivo descrito por DeMause. No período em que Ariès localiza o aparecimento da infância – séculos XIV a XVII –, o organizador de *Historia de la infancia* vislumbra o ingresso, ainda que ambivalente, dos filhos na vida afetiva dos pais, o qual desemboca, no século XVIII, em “[...] uma radical redução da projeção e quase desaparecimento da inversão” (id., p. 89). Tal mutação psicogênica permite uma maior proximidade entre adultos e crianças, o surgimento da pediatria e, conseqüentemente, a queda abrupta da taxa de mortalidade infantil. Entretanto, tal convergência cronológica não autoriza que se desprezem as diferenças de interpretação. Ferreira (2002, p. 172), que concorda com DeMause em sua crítica à hipótese de Ariès da emergência moderna da infância, entende o incremento nos cuidados das crianças, a partir do século XVIII, em outros termos:

Em geral, as crianças foram sobretudo vítimas das poucas condições que a sociedade de Antigo Regime oferecia. O limitado desenvolvimento científico e tecnológico e, sobretudo, uma sociedade unanimemente subserviente à hierarquia, à autoridade e às orientações da Igreja Tridentina bem como uma população generalisadamente analfabeta e supersticiosa condicionavam fortemente as atitudes que se tinham com

todos aqueles que pela sua dependência e fragilidade não se conseguiam impor por si só. Muito mais do que não compreender a especificidade da infância, era mais a impotência médica, o estado sanitário das povoações, a miséria, a ignorância supersticiosa das pessoas e a pressão social que colocavam as crianças em situações delicadas.

Assim, se DeMause rejeita a descontinuidade proposta por Ariès é porque tecer a trama da continuidade é o fio condutor de seu projeto historiográfico. Em *A arqueologia do saber*, Foucault descreve algumas transformações significativas ocorridas nas ciências históricas, ao longo do século XX. Sobretudo, destaca o novo estatuto adquirido pela descontinuidade. Para as concepções históricas tradicionais, o descontínuo é aquilo que, pela análise, deve ser contornado, reduzido, eliminado. Dito de outra forma, o acontecimento é uma perturbação superficial do curso da história, que o historiador deve reportar à unidade e continuidade profunda do processo histórico, isto é, definir-lhe as causas ou origens e atribuir-lhe um sentido⁶⁴.

Para a nova historiografia, o descontínuo consiste, de partida, em uma operação do pesquisador, pois ele deve distinguir os diferentes níveis de análise, os métodos adequados a cada um deles e as periodizações que melhor lhes correspondem. Além disso, o descontínuo consiste no resultado das descrições, pois o historiador visa evidenciar os pontos de inflexão de uma tendência, a reversão de um processo, os limites de um determinado movimento. Por fim, ele é um conceito que não pode deixar de ser explicitado pela nova teoria da história: “paradoxal noção de descontinuidade: é, ao mesmo tempo, instrumento e objeto de pesquisa, delimita o campo de que é o efeito, permite individualizar os domínios, mas só pode ser estabelecida através da comparação desses domínios” (FOUCAULT, 2000b, p. 10).

De acordo com Foucault, essas novas escolas historiográficas também promovem a crítica do documento. Tradicionalmente, a história considera o documento uma memória do passado, o modo como esse permanece vivo, embora reduzido ao silêncio, na atualidade. Desde essa perspectiva, compete ao historiador, mediante um procedimento hermenêutico, reencontrar o frescor dessas lembranças, decifrar, na letra fria do texto, a mensagem do passado ao presente. Em contrapartida, em vez de interpretar o documento a nova história “[...] o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve

⁶⁴ Em um debate com historiadores sobre *Vigiar e punir*, Foucault (2003 [1980], p. 341) expressa uma posição bastante próxima a essa: “há muito tempo que os historiadores não gostam muito dos acontecimentos, e fazem da ‘desacontecimentalização’ o princípio da inteligibilidade histórica. Eles o fazem ao referir o objeto de sua análise a um mecanismo, ou a uma estrutura, que deve ser o mais unitário possível, o mais necessário, o mais inevitável possível, enfim, o mais exterior à história possível”.

relações” (id., p. 7). Em outras palavras, transforma o documento em monumento e ocupa-se em descrever as relações entre os enunciados, ao invés de tentar encontrar em suas fontes um discurso silenciado:

[...] a história é o que transforma os *documentos* em *monumentos* [...]. Havia um tempo em que a arqueologia, como disciplina dos monumentos mudos, dos rastros inertes, dos objetos sem contexto e das coisas deixadas pelo passado, se voltava para a história e só tomava sentido pelo restabelecimento de um discurso histórico; poderíamos dizer, jogando um pouco com as palavras, que a história, em nossos dias, se volta para a arqueologia – para a descrição intrínseca do monumento (id., p. 8).

Em decorrência de tal mutação metodológica, o objeto histórico deixa de ser considerado um dado empírico irrefutável, um fragmento da realidade objetiva – para usar uma terminologia de inspiração positivista – e torna-se uma construção discursiva, não menos real em sua positividade, a qual é problematizada, desconstruída e reinventada desde ângulos inusitados (ALBUQUERQUE, 2000)⁶⁵.

Outro importante aspecto desse processo de transformações na historiografia é o esboroamento do projeto de uma história global, que almeja “[...] reconstituir a forma de conjunto de uma civilização, o princípio – material ou espiritual – de uma sociedade, a significação comum a todos os fenômenos de um período, a lei que explica sua coesão” (FOUCAULT, 2000b, p. 11). Em seu lugar, delineia-se o esboço de uma história geral, ocupada em descrever articulações entre séries heterogêneas de acontecimentos, ressaltando seus desníveis e especificidades. Foucault resume desta forma a diferença entre essas concepções: “uma descrição global cinge todos os fenômenos em torno de um centro único – princípio, significação, espírito, visão do mundo, forma de conjunto; uma história geral desdobraria, ao contrário, o espaço de uma dispersão” (id., p. 12).

Porém, Foucault observa que tais modificações no domínio dos estudos históricos encontram resistências entre os historiadores. Tal oposição decorre das condições de emergência da história no campo dos saberes modernos. Nascida na rede epistêmica que consiste em uma analítica da finitude, a história entrelaça a dispersão dos acontecimentos com o fio da continuidade, a fim de exorcizar o temor de que esse limite radical, que é a finitude humana, em seu desenrolar ilimitado, desdobre-se no fim do homem (FOUCAULT, 2002a). E

⁶⁵ De acordo com a historiadora Margareth Rago (1995, p. 75), “[...] estávamos acostumados a trabalhar considerando que a unidade dos discursos está fundada na existência do objeto-realidade objetivo, que estaria pronto esperando por uma consciência para ser libertado. Nesse sentido [genealógico], trata-se de traçar a história a partir das objetivações pelas quais determinadas coisas começam a ser tomadas como objeto para o pensamento e passam a fazer parte do objetivamente dado, como configurações naturais”.

nesse movimento reencontra – pois é dele que parte –, nas longínquas origens do efêmero e do aleatório, a unidade e perenidade de um sujeito constituinte: “fazer da análise histórica o discurso do contínuo e fazer da consciência humana o sujeito originário de todo o devir e de toda prática são as duas faces de um mesmo sistema de pensamento” (FOUCAULT, 2000b, p. 15).

Em DeMause (1982c), tal sujeito constituinte tem na infância a essência de seu ser. Ela é experiência originária que não conhece limites históricos, sede de necessidades imutáveis e inalienáveis, fonte de toda experiência adulta e ponto de retorno obrigatório para os pais. Ainda que afirme: “não se pretende aqui reduzir todas as demais causas da mudança histórica às psicogênicas” (id., p. 90), o autor não hesita em postular que tais causas psicogênicas constituem “[...] a força central da mudança histórica” (id., p. 17). Portanto, um feixe de princípios psicológicos aglutina em torno de si a totalidade do processo histórico. Do que se depreende que a infância de DeMause concerne a um sujeito psicológico, isto é, a uma subjetividade que se engendra nas dobras de um saber psicológico (DELEUZE, 2005). Penso que é por esse motivo que Corazza (2002a, p. 106) critica nesse trabalho “[...] a atribuição incessante de significações contemporâneas a personagens e condições do passado”, pois tal modo de subjetivação é uma construção moderna.

Em *História da loucura na Idade Clássica*, Foucault descreve as condições históricas do aparecimento do *homo psychologicus*, situando-as no curso das transformações ocorridas na cisão – constituinte das culturas ocidentais, a partir da Renascença – entre razão e não razão (FOUCAULT, 1999a [1961]). No Renascimento, o louco leva uma existência marginal, mas não é excluído; faz parte do cenário. E a loucura é considerada de uma forma ambígua: como experiência trágica, cujos delírios revelam as verdades secretas do mundo; e como ignorância, ilusão, desregramento, por uma consciência crítica. Porém, o crítico acaba por sobrepor-se ao trágico. É a subjugação da loucura “[...] como saber que expressa a experiência trágica do homem no mundo, em proveito de um saber racional e humanista centrado na questão da verdade e da moral” (MACHADO, 1988, p. 61).

A Época Clássica vai radicalizar tal dominação: “a loucura, cujas vozes a Renascença acaba de libertar, cuja violência porém ela já dominou, vai ser reduzida ao silêncio pela era clássica através de um estranho golpe de força” (FOUCAULT, 2005, p. 45). No percurso da dúvida metódica, Descartes depara-se com a loucura, o sonho e as ilusões dos sentidos. No entanto, não os trata da mesma maneira. O pensamento pode encontrar verdade no sonho e no erro; e pode, também, contorná-los. Mas não pode, em absoluto, ser louco, “[...] pois a loucura é justamente a condição de impossibilidade do pensamento” (id., p. 46). Ser

louco, assim como não ser e não pensar, é incompatível com a existência do sujeito que duvida: “[...] o perigo da loucura desapareceu no próprio exercício da Razão” (id., p. 47). De acordo com Foucault, a racionalidade clássica repousa sobre essa elisão da loucura do pensamento.

Derrida (2001, p. 41) contesta a leitura foucaultiana da primeira das *Meditações metafísicas*: “a loucura é apenas um caso particular, e não o mais grave, aliás, de ilusão sensível que interessa aqui a Descartes”. Em resposta, Foucault (1999a [1972], p. 256-7) afirma:

O momento da exclusão da loucura no sujeito em busca de verdade é forçosamente ocultado do ponto de vista da ordenação arquitetônica do sistema. [...] a propósito da loucura Descartes menciona, desde os primeiros passos da prova da dúvida, os seus mecanismos. [...] colocando indevidamente o que ele já sabe, no momento em que se prova todo saber, Descartes assinala o que ele mascara e reintroduz antecipadamente, em seu sistema, o que é para sua filosofia ao mesmo tempo condição de existência e pura exterioridade: a recusa em supor realmente que ele é louco. Por essa segunda razão, não se pode aperceber, do interior do sistema, a exclusão da loucura. Ela só pode aparecer em uma análise do discurso filosófico, não como uma remanência arquitetural, mas como uma série de acontecimentos.

De acordo com Machado (1988, p. 62), “[...] em última análise, sua oposição [de Foucault] a Derrida é sobretudo metodológica: é que, para ele, não se deve reduzir o discurso a texto cujos traços seriam lidos a partir de sua estrutura interna como se nada existisse fora dele”.

O grande enclausuramento expressa essa antinomia entre razão e desrazão, indicada por Foucault. A Era Clássica interna todos aqueles que não se incorporam à nascente ordem capitalista, isto é, os que são incapazes para o trabalho:

[...] o “Grande Enclausuramento” [...] assinala a passagem de uma visão religiosa da pobreza, que considerando-a uma positividade mística a santifica, para uma percepção social que, atribuindo-lhe a negatividade de uma desordem moral e um obstáculo à ordem social, a condena e exige sua reclusão (id., p. 64).

No entanto, tais instituições de reclusão, ainda que eventualmente denominem-se hospitais, não possuem um fim médico. Sua função oscila entre a assistência e a repressão. E sua finalidade é, sobretudo, moral: “o Grande Enclausuramento assinala o nascimento de uma ética de trabalho em que este é moralmente concebido como o grande antídoto contra a pobreza” (id., p. 64). Nessas casas de correção fia-se, tece-se e fabricam-se objetos diversos, os quais são lançados a baixo preço no mercado com o intuito de obter recursos que permitam manter o hospital em funcionamento. Mas trabalha-se, sobretudo, como forma de sanção e

instrumento de controle moral, pois, em um mundo burguês em expansão, o ócio é considerado o defeito supremo (FOUCAULT, 2000c).

Racionalidade, moralidade, ordem e trabalho são categorias que organizam a sociedade do *Ancien Régime* e que estabelecem a desrazão como seu radicalmente outro:

A desrazão é um campo de experiência que objetiva o negativo da razão em tipos concretos, sociais, existentes, individualizados; é a negação da razão realizada como espaço social banido, excluído (MACHADO, 1988, p. 67).

Segregados e internados, os desarrazoados – mendigos, doentes, criminosos, libertinos, blasfemadores, alquimistas, loucos e demais – formam uma população indiferenciada, homogeneizada, unificada pelo critério moral da desrazão. E se as instituições de internamento – hospitais ou casas de trabalho – recebem visitas médicas regularmente, é a fim de evitar que nelas proliferem epidemias, e não com o intuito de tratar o desarrazoamento.

Porém, se o saber médico da Era Clássica não é convocado a reconhecer e a tratar o louco, é porque seu conhecimento da loucura não se relaciona às práticas de reclusão, mas deriva de uma teoria geral da doença:

A evidência do “este aqui é louco”, que não admite contestação possível, não se baseia em nenhum domínio teórico sobre o que seja a loucura. Mas, inversamente, quando o pensamento clássico deseja interrogar a loucura naquilo que ela é, não é a partir dos loucos que ele o faz, mas a partir da doença em geral. A resposta a uma pergunta como: “Então, que é a loucura?” é deduzida de uma análise da doença, sem que o louco fale de si mesmo em sua existência concreta. O século XVIII percebe o louco, mas deduz a loucura. E no louco o que ele percebe não é a loucura, mas a inextricável presença da razão e da não-razão. E aquilo a partir do que ele reconstrói a loucura não é a múltipla experiência dos loucos, é o domínio lógico e natural da doença, um campo de racionalidade (FOUCAULT, 2005, p. 187).

A medicina clássica é taxonômica, ou seja, “estabelece identidade e diferenças entre as doenças, organizando assim um quadro classificatório e hierárquico em termos de classes, ordens, gêneros e espécies” (MACHADO, 1988, p. 68). Nesse sentido, considera a doença como uma espécie natural (enquanto o louco é internado por ser contra-natureza) e toma a visibilidade do sintoma como sua realidade evidente. No entanto, o projeto de assimilação da loucura em tal racionalidade médica é problemático, pois uma série de temas permeados pela percepção social da loucura e heterogêneos aos princípios classificatórios oferece resistência a essa integração. O que faz com que a loucura, no campo epistemológico – assim como o louco, no domínio das condutas –, também fique marcada pelo índice negativo da desrazão: “a loucura é a razão mais uma extrema camada negativa; é o que existe

de mais próximo da razão, e de mais irreduzível; é a razão afetada por um índice indelével: o Desatino” (FOUCAULT, 2005, p. 186).

Tal experiência da loucura esboroa-se ao longo da segunda metade do século XVIII. Gradualmente, a loucura dissocia-se do universo da desrazão e individualiza-se, torna-se alienação. Ela não é mais razão desgarrada de si própria, mas efeito da liberdade da sociedade mercantil – que não reprime suficientemente os desejos –, das imagens alucinatórias fomentadas pela religião e do artificialismo da vida civilizada. São as pressões sociais que, ao afastar o homem da natureza – mais especificamente, de sua natureza –, engendram a loucura. Deslocando-se do eixo da razão para o da verdade do homem, “[...] a loucura se interioriza, se psicologiza, torna-se antropológica” (MACHADO, 1988, p. 73). Doravante, o louco não é mais um sujeito privado de razão, mas um homem alienado de sua natureza racional⁶⁶.

Contemporâneos a essa mutação conceitual são o questionamento da homogeneidade da desrazão e o declínio do enclausuramento. Por um lado, os internos começam a ser percebidos como uma multiplicidade heterogênea e estranha-se que não loucos coabitem com loucos. Por outro, a crítica ao despotismo do *Ancien Régime*, a necessidade crescente de uma população trabalhadora livre, os esforços no sentido da higienização social (as casas de correção são vistas como focos fermentadores e irradiadores de vapores e humores que podem contaminar a cidade) e os elevados custos com assistência provocam a ruína da política de reclusão generalizada dos desarrazoados. Em decorrência dessas transformações, constitui-se um espaço de internação específico para os loucos:

A grande mudança que assinala a segunda metade do século XVIII com relação aos loucos é seu isolamento solitário proveniente do esfacelamento da categoria de desrazão, de sua incapacidade para o trabalho e impossibilidade de assistência a domicílio, devido à periculosidade que caracteriza sua existência livre (id., p. 75).

Tornada alienação à verdade do homem, a loucura é capturada na rede de olhares e coações morais do manicômio. A liberdade vigiada do hospício permite à loucura manifestar-se e essa condição possibilita, simultaneamente, que ela seja constituída como um singular objeto de saber e como alvo de intervenções terapêuticas. No entanto, nos asilos de Tuke e Pinel – primeiros manicômios, que aparecem na última década do século XVIII – a terapêutica ainda não é psiquiátrica, tampouco a loucura é doença mental. Nesses espaços de confinamento, trata-se de restituir aos loucos a consciência racional, moral e social – em uma

⁶⁶ Como observa Machado (1988), em *História da loucura* Foucault já assinala o caráter antropológico do pensamento moderno, tema principal de *As palavras e as coisas*.

palavra: o juízo – da qual a loucura os aliena, por meio de procedimentos que ferem o desatino em sua arrogância, que humilham, envergonham, culpabilizam. Dessa forma, o hospício recém inventado pretende instaurar no alienado a vontade moral de conter sua insensatez.

Tal projeto converge sobre o médico, agente principal das sínteses morais que devem produzir-se no manicômio. No entanto, se o hospício tende a organizar-se como um espaço médico isso não decorre da existência de um saber especializado sobre a loucura – a psiquiatria –, mas do extenso processo de medicalização das sociedades européias ocidentais, que principia em meados do século XVIII e que estabelece a medicina como um instrumento de controle social (FOUCAULT, 1995a, 1995b, 1995c)⁶⁷. É esse feixe de poderes concentrado nas mãos do médico a fonte de sua ascendência moral sobre o louco: “se a personagem do médico pode delimitar a loucura, não é porque a conhece, é porque a domina” (FOUCAULT, 2005, p. 498).

Alienada à autoridade ao mesmo tempo familiar, política e divina do médico, a loucura é curada na medida em que o louco consente em infantilizar-se. É essa relação de dominação, na qual um médico elevado à condição de taumaturgo mantém sob controle um louco internado, o *a priori* histórico da emergência de um saber que se pretende científico sobre a loucura – a psiquiatria – e da constituição de tal alienação em doença mental: “o que se chama de prática psiquiátrica é uma certa tática moral, contemporânea do fim do século XVIII, conservada nos ritos da vida asilar e recoberta pelos mitos do positivismo” (id., p. 501)⁶⁸.

É nesse ponto de inflexão na história das culturas ocidentais que um sujeito psicológico pôde constituir-se:

[...] é a partir deste momento que a loucura deixou de ser considerada um fenômeno global relativo, ao mesmo tempo, por intermédio da imaginação e do delírio, ao corpo e à alma. No novo mundo asilar, neste mundo da moral que castiga, a loucura tornou-se um fato que concerne essencialmente à alma humana, sua culpa e liberdade; ela inscreve-se doravante na dimensão da interioridade; e por isso, pela primeira vez, no mundo ocidental, a loucura vai receber status, estrutura e significação psicológicos (FOUCAULT, 2000c, p. 83).

⁶⁷ “A psiquiatria, na virada entre os séculos XVIII e XIX, conseguiu sua autonomia e se revestiu de tanto prestígio pelo fato de ter podido se inscrever no âmbito de uma medicina concebida como reação aos perigos inerentes ao corpo social. [...] A psiquiatria do século XIX, pelo menos tanto quanto uma medicina da alma individual, foi uma medicina do corpo coletivo” (FOUCAULT, 2004a [1978], p. 9-10).

⁶⁸ Sobre tais condições históricas do aparecimento da psiquiatria, Foucault (1995d, p. 127) observa também o seguinte: “este jogo de uma relação de poder que dá origem a um conhecimento que, por sua vez, funda os direitos deste poder, caracteriza a psiquiatria ‘clássica’”.

A passagem da oposição simples razão-desrazão para uma estrutura ternária – o homem, sua verdade, sua loucura – abre o espaço de uma interioridade. Entre a verdade alienada (loucura) e a verdade realizada (razão) constitui-se uma distância interior, que compete ao homem percorrer por meio de um trabalho moral. Em contrapartida, a oposição razão-desrazão acarreta um processo bem diferente: a exclusão social do sujeito desarrazoado.

Essa radical transformação nas formas de subjetivação é o que torna possível o aparecimento dos discursos psicológicos. Em tais discursos, as equivalências entre infantilidade e loucura são frequentes e os movimentos pendulares de um sujeito entre a infância/loucura e a adulez/razão geralmente são descritos em termos de evolução/regressão e diagnosticados como saúde/patologia mental⁶⁹. Nesse sentido, o evolucionismo psicológico cumpre a função de conferir cientificidade aos saberes psicopatológicos, tal como o modelo biológico-evolucionista para a historiografia (FOUCAULT, 2000a [1972]):

A origem das espécies esteve, na metade do século XIX, no início de uma renovação considerável nas ciências do homem; ela provocou o abandono do “mito newtoniano” e assegurou sua substituição através de um “mito darwiniano”, cujos temas imaginários ainda não desapareceram totalmente do horizonte dos psicólogos (FOUCAULT, 1999a [1957], p. 126).

Porém, esse evolucionismo também se refere à exigência de desenvolvimento moral, que incide sobre o sujeito psicológico. Em suas análises das instituições disciplinares, Foucault (1987, p. 145) assinala que as disciplinas instituem séries segmentarmente divididas, hierarquicamente definidas e orientadas para um ponto ideal: “os procedimentos disciplinares revelam um tempo linear cujos momentos se integram uns nos outros, e que se orienta para um ponto terminal e estável. Em suma, um tempo ‘evolutivo’”. Essa temporalidade evolutiva é um aspecto crucial da lógica disciplinar. Em seus pontos terminais, ela fixa normas de conduta, que orientam o trabalho moral de um sujeito⁷⁰.

Em DeMause, o sentido da evolução do sujeito psicológico não é linear, ou seja, não se trata de um desenvolvimento moral da criança ao adulto – aliás, da não razão à razão – que, mal orientado, implica a anormalidade. O processo evolutivo descrito pelo historiador norte-americano envolve a capacidade de retorno dos pais à idade psíquica dos

⁶⁹ Em *Os anormais*, Foucault propõe que a infantilização da conduta anormal, na segunda metade do século XIX, é a condição de possibilidade da disseminação social da psiquiatria.

⁷⁰ Sobre as relações entre o sujeito psicológico e o poder disciplinar, Foucault (1997a, p. 42-3) afirma: “o panoptismo, a disciplina e a normalização caracterizam esquematicamente essa nova investida do poder sobre os corpos, efetuada no século XIX. E o sujeito psicológico, tal como emerge nesse momento (dado a um conhecimento possível, suscetível de aprendizado, de formação e de adestramento, lugar eventual de desvios patológicos e de intervenções normalizadoras), é apenas o avesso desse processo de sujeição. O sujeito psicológico nasce no ponto de encontro do poder e do corpo: é o efeito de uma certa ‘física política’”.

filhos, a fim de superar as ansiedades de sua própria infância. Nesse vai e vem de adultez-infância-adultez, um sujeito torna-se cada vez mais capaz de estabelecer uma relação empática com as genuínas necessidades infantis. Essa modificação no modo de ser do *homo psychologicus* inspira-se em um referencial teórico psicanalítico, o qual torna mais complexos os laços entre infância e adultez – embora permaneça nesse registro – e, especialmente, desloca o foco da constituição moral de um sujeito, ao localizar na infância o lugar da verdade do homem⁷¹. O historiador e psicanalista Peter Gay (1989, p. 166), crítico do que considera reducionismo da psico-história – vertente historiográfica na qual se inscreve o trabalho de DeMause – e defensor da psicanálise como ciência auxiliar da história, ilustra bem esse processo: “mergulhar em Freud não obriga os historiadores a verem somente a criança no homem; podem também observar o homem desenvolver-se a partir da criança”.

É desde a perspectiva dessa forma contemporânea de subjetivação, a qual confere uma centralidade à infância, que a pesquisa coordenada por DeMause lança um olhar retrospectivo sobre o passado. Pergunta: um livro como *Historia de la infancia*, que descreve exaustivamente os maltratos infligidos às crianças de outras épocas e que reivindica uma maior empatia por suas necessidades fundamentais, insere sua temática entre as preocupações mais importantes das culturas pré-modernas, tal como o próprio DeMause as analisa? Parece-me que a condição de possibilidade dessa investigação patrocinada pela Associação de Psicanálise Aplicada/EUA é precisamente a descontinuidade que o historiador norte-americano recusa: a emergência da infância na Modernidade.

3.3. UMA INFÂNCIA PLATÔNICA?

Interessado em pensar a infância entre a filosofia e a educação, Walter Kohan não passa ao largo da tese de Ariès do aparecimento moderno da infância, como Agamben, tampouco a rejeita, como DeMause. Kohan (2003, p. 22) a relativiza: “o que se inventa,

⁷¹ De acordo com Foucault (2000c, p. 40), “[...] o gênio de Freud está no fato de ter podido, bastante cedo, ultrapassar este horizonte evolucionista, definido pela noção de libido”. No entanto, os autores de *Historia de la infancia* tendem a adotar uma perspectiva historiográfica apoiada na noção de desenvolvimento libidinal e egóico infantil, pois procuram em suas fontes dados sobre a gestação, o parto, a amamentação, a dentição, a fala, o controle dos esfíncteres, o andar e a masturbação. É em relação a esses processos que se analisam, dentre outros temas, o infanticídio, a exposição, o abandono, a negligência parental, a entrega a amas-de-leite, o enfaixamento, os jogos e brinquedos, as distinções no tratamento reservado a meninos e meninas, as práticas médicas e higiênicas, as enfermidades, as taxas de mortalidade infantil, as agressões físicas, os abusos sexuais e os métodos educacionais. É à infância que emerge de uma leitura evolucionista dos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* – tal como a realizada por Erik Erikson, citado em vários capítulos de *Historia de la infancia* – que tais historiadores buscam em épocas remotas.

diremos com Ariès, não é a infância, mas uma infância, a moderna”; e atenua seu impacto: “na modernidade europeia, senão a invenção, pelo menos uma fortíssima intensificação de sentimentos, práticas e idéias em torno da infância ocorreu como em nenhum outro período anterior da história humana” (id., p. 67). E isso porque esse autor considera que é em alguns dos *Diálogos* de Platão que se encontram “[...] as marcas principais do que constitui uma idéia da infância que tem sido fundadora em nossa tradição” (id., p. 17)⁷². É curioso observar que o próprio Ariès (1981, p. 52) deixa entreaberta a possibilidade de existência de uma infância grega:

Tudo indica, de fato, que a representação realista da criança, ou a idealização da infância, de sua graça, de sua redondeza de formas tenham sido próprias da arte grega. Os pequenos Eros proliferavam com exuberância na época helenística. A infância desapareceu da iconografia junto com os outros temas helenísticos, e o românico retomou essa recusa dos traços específicos da infância que caracterizava as épocas arcaicas, anteriores ao helenismo.

Kohan afirma que os filósofos gregos da época clássica – especialmente os sofistas, Sócrates e Platão – atribuem grande importância à educação das crianças. Por crianças, esses pensadores compreendem o conjunto dos filhos de cidadãos, que ainda não têm idade (17-18 anos) para serem admitidos como cidadãos, no caso dos rapazes, ou até o casamento, no que concerne às mulheres. De acordo com Kohan (2003, p. 27), a reflexão sobre os problemas educacionais atravessa do início ao fim os *Diálogos* platônicos, os quais delineiam “[...] um retrato específico da infância”, do qual ainda não nos separamos completamente.

Tal elaboração vincula-se a uma problemática platônica, que é a da degradação política, social e cultural de Atenas: “tanto no *Alcibíades I*, quanto no *Górgias*, *A República* e *As Leis*, as discussões que alcançam a infância e a educação adquirem sentido em função de sua significação política” (id., p. 55-6). No entanto, Platão não se debruça especificamente sobre a infância, com o intuito de conceitualizá-la. Ela consiste em um problema para a filosofia platônica na medida em que educá-la é um aspecto fundamental de seu projeto político: “Platão inventa uma política (no sentido mais próximo de sua etimologia) da

⁷² Esta seção debruça-se sobre a hipótese de Kohan (2003, p. 17) de que “[...] as raízes de um modo dominante de pensar a infância [encontram-se] em alguns *Diálogos* de Platão”. Entretanto, o autor sustenta “[...] uma outra idéia de infância: a infância já não como idade cronológica, mas como uma possibilidade afirmativa do pensar, como uma metáfora da gênese de um novo pensar” (id., p. 18). Desde essa perspectiva, “infante é todo aquele que não fala tudo, não pensa tudo, não sabe tudo. Aquele que [...] não pensa o que todo mundo pensa, não sabe o que todo mundo sabe, não fala o que todo mundo fala. Aquele que não pensa o que já foi pensado, o que ‘há que pensar’. É aquele que pensa de novo e faz pensar de novo” (id., p. 246-7). Talvez Kohan elabore um novo conceito de infância, mas tal teorização ainda se apóia na centralidade do enunciado infância no arquivo da Modernidade.

infância, situa a infância em uma problemática política e a inscreve no jogo político que dará lugar, em sua escrita, a uma *pólis* mais justa, mais bela, melhor” (id., p. 29). Kohan analisa o retrato da infância, que depreende dos *Diálogos* platônicos, em quatro traços principais: pura possibilidade, inferioridade, outro desprezado e material da política.

De acordo com Kohan, os *Diálogos* platônicos não são indiferentes à idéia da infância como o primeiro momento da existência humana, como o período no qual um cidadão começa a formar-se. Trata-se do uso educacional do princípio grego que diz “[...] que um primeiro crescimento bom é o mais importante para uma boa natureza, tanto entre as plantas, entre os animais quanto entre os humanos” (id., p. 35). Embora Platão considere a educação um processo que abarca toda a vida, é a esses instantes inaugurais que concede um privilégio⁷³. Tal educação deve formar as crianças para a virtude, para uma *pólis* justa, o que é muito mais difícil de obter com um cidadão já constituído em uma *pólis* degenerada. Essa concepção da infância denota uma pura possibilidade, pois supõe que a educação prevalece sobre a natureza:

A natureza dos seres humanos não está dada de uma vez por todas, mas vai se constituindo em função de certa educação que a transforma de geração em geração [...]. Uma criação e uma educação valiosas produzem boas naturezas e estas, valendo-se de tal educação, se tornam melhores que as anteriores e, assim, sucessivamente (id., p. 40).

Porém, se a infância é pura possibilidade, ela é, simultaneamente, inferioridade física, estética, intelectual e moral. Em Platão, a potencialidade das crianças – o que as diferencia da inferioridade intransponível dos escravos – encontra-se desordenada. Elas são impetuosas, agitadas, astutas, insolentes, contraditórias (afirmam uma coisa e seu contrário), incoerentes (dizem uma coisa e fazem outra) e associam-se a outras condições inferiores, tais como a escravidão, a embriaguez, a demência, a velhice, a loucura e a doença: “nas crianças, como nas mulheres e nos escravos, domina o inferior: paixões, prazeres e dores” (id., p. 47). A infância platônica “é a imagem da ausência do saber” (id., p. 45). Por esse motivo, ela não pode prescindir de bons preceptores, que cultivem nela os atributos do cidadão virtuoso.

No entanto, os projetos educativos que se encontram em textos platônicos tardios – especialmente em *A república* e em *As leis* – não contemplam o diálogo filosófico com jovens, pois Platão entende que os jovens atenienses, talvez inspirados nos sofistas e na retórica demagógica dos políticos, tendem a tratar a dialética de uma forma leviana, isto é,

⁷³ Na Grécia clássica, o cuidado de si concerne especialmente aos jovens – ainda imaturos no exercício do domínio de si – e consiste em uma preparação para a vida política (FOUCAULT, 1999b).

como um jogo de palavras. Por outro lado, nesses diálogos Sócrates enfrenta interlocutores que vinculam a filosofia à infância, que a tomam como um exercício pertinente aos anos juvenis, nos quais se forma um cidadão. Para tais interlocutores,

[...] se dedicamos toda a vida à filosofia seremos inexperientes [...] para manejar os assuntos mais importantes, que são os assuntos da vida pública da *pólis*; desconheceremos as leis, não saberemos tratar os outros cidadãos [...], não seremos [...] esclarecidos nem bem-considerados (id., p. 52).

Embora Sócrates e seus opositores valorizem diferentemente a filosofia, em ambos a infância consiste no outro depreciado; ou as crianças não estão à altura do discurso filosófico ou a filosofia não ultrapassa a estatura infantil: “as crianças são [...], para Platão, uma figura do desprezo, do excluído, o que não merece entrar naquilo de mais valioso disputado por Platão, teoricamente, com os sofistas: a quem corresponde o governo dos assuntos da *pólis*” (id., p. 55).

Em todos esses diálogos, a infância constitui-se como uma potencialidade indefinida, pois pode dar lugar tanto ao cidadão virtuoso, quanto ao corrupto. Porém, em comparação com a idéia pura de cidadão, tal como esta é construída pela filosofia platônica, ela é inferiorizada e depreciada. Por esse motivo, a educação das crianças (e a própria política) deve ser orientada por quem está apto a conhecer o mundo das idéias em sua idealidade incorruptível – o filósofo – para que, no futuro, elas possam governar a *pólis* de uma forma justa. É a partir desse projeto político-filosófico que Platão pensa a educação das crianças. E é como matéria para a política modelada pela educação que Kohan concebe a infância platônica:

[...] a educação de *A República* [...] não resiste à tentação de apropriar-se da novidade dos novos, à tentação de fazer da educação uma tarefa eminentemente política e da política o sentido final de uma educação, a partir de uma lógica da política determinada com independência da vontade dos novos (id., p. 58-9).

Paradoxalmente, em uma análise etimológica Kohan não encontra um termo grego equivalente ao moderno infância⁷⁴:

Platão se refere às crianças, basicamente, por meio de duas palavras: *país* e *néos*. *País* remete a uma raiz indo-européia que toma a forma *pa/po* em grego e *pa/pu* em

⁷⁴ Em relação a esse tema, Postman (2005, p. 19-20) observa: “os gregos [...] prestavam pouca atenção na infância como categoria etária especial, e o velho adágio de que os gregos tinham uma palavra para tudo não se aplica ao conceito de criança. As palavras usadas por eles para *criança* e *jovem* são, no mínimo, ambíguas e parecem abarcar quase qualquer um que esteja entre a infância e a velhice”.

latim (a palavra latina equivalente a *paîs* é *puer*), cujo significado básico é “alimentar” ou “alimentar-se” (id., p. 29).

De tal raiz derivam diversas expressões ligadas diretamente à alimentação; por exemplo: “*patér* (‘pai’, ‘o que alimenta’, em latim *pater*) [...]; *poimém* (‘pastor’, ‘o que leva para comer’, em latim, *pastor*)” (id., p. 29). E, por deslocamentos de sentido, às crianças: “*paidíon* (‘jogo’, ‘diversão’) [...]; *paidéia* (‘cultura’, ‘educação’) [...]; *paidagogós* (‘o que conduz a criança’, ‘pedagogo’)” (id., p. 29).

Kohan postula que a expressão grega clássica *paîs* (assim como a latina *puer*) abarca múltiplas significações e que, em sua amplitude, alude a formas de relacionamento que implicam submissão e dependência: “[...] *paîs* usa-se mais com o sentido de filho ou filha (natural ou adaptado) e menos com o sentido de crianças” (id., p. 30)⁷⁵. Nessa trama discursiva, *paîs* refere-se a sujeitos de distintas idades e condições sociais: aos filhos de homens livres, que ainda não têm idade para serem admitidos como cidadãos; às filhas de cidadãos antes do matrimônio (uso menos freqüente); ao membro subordinado em um vínculo erótico entre homens livres, independente da idade; e ao escravo jovem, frente a seu amo. De acordo com Kohan, a condição não discursiva dessa amplitude etimológica reside na diferença existente em Atenas entre os homens livres e todos os demais grupos sociais. É em referência ao cidadão – a quem está apto a participar do governo da *pólis* – que um sujeito situa-se como *paîs*.

Kohan observa que a palavra grega *paîs* articula os campos semânticos da alimentação e da educação, o que se expressa em termos como nutrir e criar. Tal enlace também se encontra entre os latinos:

Em Latim, tanto *al.umnus* (‘o que recebe o alimento’, ‘criatura’ e como segunda acepção ‘discípulo’, ‘o que aprende’) como *ad.ol.escens* (‘o que começa a ser alimentado’, ‘o que recebe os primeiros alimentos’ e, como consequência, “cresce”) e *ad.ul.tus* têm a ver com o verbo *al.o*, “alimentar-se” e o substantivo *al.imentum*, “alimento” (id., p. 31).

No que concerne ao outro termo mais utilizado por Platão para designar as crianças – *néos* –, ele pode ser traduzido por “[...] ‘jovem’, ‘recente’, ‘que causa uma mudança’, ‘novo’” (id., p. 31). Trata-se de uma palavra mais recente que *paîs* e cujos usos mais antigos também se referem a objetos, plantas e animais. Dele origina-se, dentre outras, a palavra *neótes*: juventude.

⁷⁵ “Usualmente, se liga *paîs* a uma raiz que significa ‘pequeno’” (KOHAN, 2003, p. 29).

De tal análise etimológica, Kohan conclui que não há no mundo greco-romano uma palavra específica para designar a infância. Nem mesmo a latina *infantia*, de origem, aliás, bastante tardia:

Infans está formado por um prefixo privativo *in* e *fari*, ‘falar’, dali seu sentido de ‘que não fala’, ‘incapaz de falar’. Tão forte é seu sentido originário que Lucrécio emprega ainda o substantivo derivado *infantia* com o sentido de ‘incapacidade de falar’. Mas logo *infans* – substantivado – e *infantia* são empregados no sentido de ‘infante’, ‘criança’ e ‘infância’, respectivamente. Deste sentido surgem vários derivados e compostos, na época imperial, como *infantil*, ‘infantil’, e *infanticidium*, ‘infanticídio’. [...] *infans* não remete especificamente à criança pequena que não adquiriu ainda a capacidade de falar, mas [...] antes refere-se aos que, por sua minoridade, não estão ainda habilitados para testemunhar nos tribunais: *infans* seria assim ‘o que não pode valer-se de sua palavra para dar testemunho’. A palavra *infantes* também passa a designar muitas outras classes de marginais que não participam da atividade pública (id., p. 32).

Kohan sugere que essa ausência pode revelar uma “[...] percepção da vida humana [...] como uma totalidade indissociável ou, talvez, uma unidade que privilegia o comum e o todo em detrimento de fragmentos ou partes diferenciadas” (id., p. 33). Entretanto, assinala que isso não acarreta que Platão não tenha pensado a infância.

Penso que aos gregos clássicos não falta apenas uma palavra para nomear a infância, mas o próprio enunciado infância. Em *A arqueologia do saber*, Foucault define enunciado como uma função que concerne aos signos, que os articula das formas as mais diversas. Porém, o enunciado não é o signo, pois este pode aparecer fora de qualquer ordenamento discursivo. Em contrapartida, o enunciado também não coincide com a enunciação (frase, proposição lógica, ato de formulação), uma vez que não consiste em uma unidade do discurso. Feixes de forças imanentes às formações discursivas, os quais entrelaçam signos de modos singulares e permitem a construção de distintas enunciações – e impossibilitam a de outras tantas –, os enunciados constituem os discursos como sistemas regradados de dispersão de objetos, de posições de sujeito, de modalidades enunciativas, de elaboração de conceitos e de escolhas temáticas⁷⁶.

No entanto, um enunciado – como o enunciado infância – nunca aparece isolado, mas sempre associado a outros enunciados que lhe são adjacentes, constituindo um domínio enunciativo. E esse regime de coexistência dos enunciados vincula-se a condições

⁷⁶ O enunciado é força, uma vez que dita/escrita, mas também é o dito/escrito, na medida em que tem força. No entanto, o enunciado não se restringe ao dito/escrito. Em *A arqueologia do saber*, Foucault sugere a possibilidade de análise arqueológica de um quadro. Em *As palavras e as coisas*, o comentário a *Las meninas*, de Velásquez, consiste em uma análise de enunciados, em sua relação com o arquivo em que se inscrevem. Em *Isto não é um cachimbo*, Foucault realça a irredutível disjunção entre o enunciado pictórico e o escrito. Linhas, cores, volumes, ritmos, movimentos, tanto quanto palavras e forças, compõem discursos.

materiais próprias, que não se restringem à matéria que lhes oferece suporte – voz, tinta, papel –, tampouco a coordenadas espaço-temporais. É em relação a um campo de utilização que se pode definir a materialidade repetível de um enunciado, o sistema de sua variação e seu limiar de transformação⁷⁷. Como observa Foucault (2000b, p. 119), “a afirmação de que a terra é redonda ou de que as espécies evoluem não constitui o mesmo enunciado antes e depois de Copérnico, antes e depois de Darwin”⁷⁸. É todo um domínio enunciativo e um espaço institucional interligados que se alteram e que, ao reinvestirem uma determinada enunciação, constituem um enunciado como um acontecimento singular. Porém, as condições de emergência dos enunciados, os problemas a que esses vêm responder e as regras que definem seu lugar em uma constelação enunciativa qualquer também dependem do modo como os interrogamos:

[...] em uma certa escala da macro-história, podemos considerar que uma afirmação como “As espécies evoluem” forma o mesmo enunciado em Darwin e em Simpson; em um nível mais elaborado e considerando campos de utilização mais limitados (o “neodarwinismo” em oposição ao sistema darwiniano propriamente dito), tratamos de dois enunciados diferentes (id., p. 120).

Kohan constrói a hipótese de uma infância grega a partir da análise dos diálogos platônicos que versam sobre educação⁷⁹. Uma abordagem arqueo-genealógica interroga-se se o enunciado educação pertence ao domínio enunciativo próprio à experiência helênica. As observações de Werner Jaeger (1989, p. 1), estudioso da Antigüidade grega, não autorizam a que se considere o enunciado *paidéia* equivalente ao enunciado moderno educação:

Paidéia, a palavra que serve de título a esta obra, não é apenas um nome simbólico; é a única designação exata do tema histórico nela estudado. [...] Ao empregar um termo grego para exprimir uma coisa grega, quero dar a entender que essa coisa se contempla, não com os olhos do homem moderno, mas sim com os do homem grego. Não se pode evitar o emprego de expressões modernas como civilização, cultura, tradição, literatura ou educação; nenhuma delas, porém, coincide realmente com o que os Gregos entendiam por paidéia. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global e, para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez.

⁷⁷ “[...] o enunciado tem a particularidade de poder ser *repetido*: mas sempre em condições estritas” (FOUCAULT, 2000b, p. 121).

⁷⁸ Ou, mais próximo do problema da infância platônica: “a frase ‘os sonhos realizam os desejos’ pode ser repetida através dos séculos; não é o mesmo enunciado em Platão e em Freud” (FOUCAULT, 2000b, p. 119).

⁷⁹ No entanto, o autor esclarece que o livro *Children and childhood in classical Athens (Crianças e infância na Atenas clássica)*, de M. Golden, é uma importante fonte de referências de sua pesquisa.

Jaeger entende que “a palavra alemã *Bildung* (formação, configuração) é a que designa do modo mais intuitivo a essência da educação no sentido grego e platônico” (id., p. 10). Desde sua perspectiva, tal formação é a do homem grego, criação estética e idéia que constitui o mais elevado ideal da cultura ocidental. E esse homem é um ser eminentemente político: “o Homem que se revela nas obras dos grandes gregos é o homem político” (id., p. 12). De acordo com Jaeger, o objetivo da *paidéia* é dar forma ao autêntico ser do homem, em uma atmosfera plena de liberdade. Talvez o arraigado humanismo do autor, que o leva a definir a cultura grega clássica como antropocêntrica – “desde as primeiras notícias que temos deles [gregos], encontramos o homem no centro do seu pensamento” (id., p. 10) –, tenha feito Jaeger esquecer que a *paidéia* concerne, exclusivamente, aos homens livres e não estrangeiros à *pólis*, ou seja, que ela se refere à formação dos cidadãos gregos.

A partir dessas considerações, é possível ler de outro modo os comentários de Kohan aos *Diálogos* platônicos. Ao invés de visarem à educação da infância, tais textos ocupam-se da formação daqueles entre os *país* que se encontram em uma posição peculiar frente à cidadania, qual seja, a de não serem cidadãos da *pólis* – como todos os demais *país* –, mas de estarem destinados a vir a ser cidadãos (os filhos dos cidadãos) ou esposas e mães de cidadãos (as filhas dos cidadãos). Portanto, é o problema do ser cidadão – um tema eminentemente ontológico – o que interessa a Platão. A leitura deleuziana do platonismo, tal como essa é exposta pelo filósofo Roberto Machado, pode ajudar a esclarecer esse ponto.

Machado (1990) postula que Deleuze privilegia em suas análises da filosofia platônica o que denomina método da divisão. No entanto, o filósofo francês entende esse método de um modo diverso do habitual. Tradicionalmente, costuma-se definir o platonismo pela distinção entre “[...] essência e aparência, inteligível e sensível, original e cópia, idéia e imagem” (id, p. 25). E afirma-se que só é possível um conhecimento perfeito do inteligível, uma vez que o sensível é um entrave ao pensamento e a observação das imagens dá origem apenas à opinião, não à verdade. Desde essa perspectiva, a filosofia deve recusar as aparências e, por meio da construção de hipóteses cada vez mais complexas, que enfrentem os problemas deixados pelas hipóteses que lhes antecedem – trajetória ascendente da dialética –, elevar-se aos princípios incondicionados, ao que não é sensível, tampouco hipotético; ao apodítico:

[...] no que diz respeito à distinção entre essência e aparência, o que caracteriza a *démarche* de Platão é a busca de um inteligível superior, de um princípio absoluto de inteligibilidade, que é o que se pensa melhor e o que torna possível conhecer o inferior, por conseguinte, o sensível (id., p. 26).

Machado sustenta que Deleuze não rejeita essa interpretação do platonismo, que o considera “[...] uma doutrina dos dois mundos: mundo sensível e mutante das cópias e aparências; mundo supra-sensível e imutável, que é o mundo verdadeiro das essências, o modelo” (id., p. 27). Porém, o autor de *Diferença e repetição* entende que essa não é a principal divisão efetuada pela filosofia platônica. A perspectiva deleuziana é a de que essa distinção tem a função de oferecer suporte a uma outra ainda mais crucial: a discriminação entre as boas e as más cópias. Determinar um modelo transcendente importa na medida em que permite separar as reproduções fiéis ao original de seus simulacros:

A primeira distinção rigorosa estabelecida por Platão é a do modelo e da cópia; ora, de modo nenhum a cópia é uma simples aparência, pois ela entretém com a Idéia, tomada como modelo, uma relação interior espiritual, noológica e ontológica. A segunda distinção, ainda mais profunda, é a da própria cópia e do fantasma. É claro que Platão só distingue e mesmo opõe o modelo e a cópia para obter um critério selectivo entre as cópias e os simulacros, de modo que as cópias são fundadas na sua relação com o modelo e os simulacros são desqualificados porque não suportam nem a prova da cópia nem a exigência do modelo. Se há aparência, portanto, trata-se de distinguir as esplêndidas aparências apolíneas bem fundadas e outras aparências, malignas e maléficas, insinuantes, que nem respeitam o fundamento nem o fundado (DELEUZE, 2000a, p. 423)⁸⁰.

Deleuze sustenta que o método da divisão tem por fim a subordinação das diferenças ao princípio de identidade:

É essa vontade platônica de exorcizar o simulacro que traz consigo a submissão da diferença, pois o modelo só pode ser definido por uma posição de identidade como essência do Mesmo [...], e a cópia só pode ser definida por uma afecção de semelhança interna como qualidade do Semelhante (id., p. 423).

Se este trabalho procura demarcar as singularidades dos enunciados *paidéia* e educação – ou, dito de outra forma, se evita subsumir o conceito *paidéia* em um conceito universal de educação – é a fim de deixar livres as diferenças que pululam entre duas experiências históricas: a grega clássica e a da Modernidade.

Nesse sentido, penso que os *Diálogos* platônicos inscrevem-se na tradição da *paidéia* por meio da elaboração de uma ontologia da cidadania. A dialética entre Sócrates e seus interlocutores, tal como a descreve Kohan, implica a construção de hipóteses acerca do ser cidadão em uma *pólis* justa, hipóteses essas que são sistematicamente derrubadas em favor

⁸⁰ Sobre essa leitura deleuziana do platonismo, Foucault (2000a [1970], p. 231-2) comenta o seguinte: “Platão teria oposto, se diz, essência e aparência, mundo de cima e mundo daqui de baixo, sol da verdade e sombras da caverna [...]. Mas Deleuze situa a singularidade de Platão nessa minuciosa triagem, nessa fina operação que precede a descoberta da essência, justamente porque ela a exige, e que visa a separar, da massa da aparência, os maus simulacros”.

de outras ainda mais aperfeiçoadas, em um movimento ascendente, que visa atingir a essência da cidadania. Tal procedimento tem o intuito de discernir as boas cópias do ser cidadão de suas versões degradadas. E esse parece ser o modo como Platão intervém nas candentes questões políticas da democracia ateniense de seu tempo: fornecendo um modelo para a formação de bons cidadãos.

Kohan afirma (2003, p. 115) que tanto Platão quanto os modernos vinculam a infância à primeira etapa da existência: “pensamos a vida humana atravessando estágios, etapas, fases de desenvolvimento. Aparecemos ante nós mesmos como seres de ascensão. A infância seria o primeiro degrau”. Da mesma forma, Platão e os modernos associam a infância a um vir a ser adulto: “as crianças são potenciais guardiãs da *pólis*, futuros habitantes da sociedade ilustrada [...], sementes de democratas que uma ‘boa educação’ ajudará a germinar ou uma crítica mordaz ajudará a denunciar” (id., p. 116). Instituição decisiva nessa operação de passagem da infância à adultez, a educação exerce um papel normativo. Nos diálogos platônicos,

[...] educa-se para desenvolver certas disposições que se encontram em estado bruto, em potência, no sujeito a educar; [...] educa-se para conformar, para dar forma, nesse sujeito, a um modelo prescritivo, que foi estabelecido previamente. A educação é entendida como tarefa moral, normativa, como o ajustar o que é a um dever ser (id., p. 57).

No entanto, o próprio Kohan faz vacilar esse esquema normativo, que conduz um sujeito da infância à adultez. Por um lado, o autor observa: “B. Charlot [...] afirma que a teoria platônica da educação descansa mais sobre um fundamento metafísico que sobre uma análise da infância: sustenta que é uma teoria do devir da alma” (id., p. 28). Por outro, assinala que “[...] quando nos referimos a adultos ou adultez, em Platão, deve-se entender o homem adulto, cidadão, nem escravo nem meteco [estrangeiro]” (id., p. 33). A partir de tais postulados, pode-se sugerir: 1) que o platonismo não se ocupa da infância, mas dos estados corrompidos da alma⁸¹, da alma esquecida da verdade de seu ser:

Na corrente platônica [...], o problema para o sujeito ou para a alma individual é voltar os olhos para ela mesma, para se reconhecer naquilo que ela é, e, reconhecendo-se naquilo que ela é, lembrar-se das verdades com as quais tem afinidade e que ela pôde contemplar (FOUCAULT, 2004a [1984b], p. 269);

⁸¹ A alma (ou o si, a que se refere o cuidado de si) como princípio de atividade, não como substância (FOUCAULT, 1999b).

e 2) que também não se trata de adultez, mas de cidadania, condição que, na filosofia platônica, pressupõe que a alma, por meio do método da reminiscência, contemple-se no elemento divino: “nessa contemplação do elemento divino a alma descobrirá as regras susceptíveis de fundar um comportamento e uma ação política justos” (FOUCAULT, 1999b, p. 452).

Nesse sentido, a idéia transcendente do ser cidadão, tal como construída pela ontologia platônica, orienta práticas de ascese, ou seja, de transformação de um sujeito a partir de uma determinada forma de relação com a verdade (FOUCAULT, 2004b). Desde essa perspectiva, é possível concordar com Kohan, quando este autor afirma que os diálogos platônicos contêm um projeto moral. Aliás, Deleuze (2000a, p. 423-4) também partilha desse ponto de vista:

[...] o que se declara nele [Platão] é uma motivação moral em toda a sua pureza: a vontade de eliminar os simulacros ou os fantasmas tem apenas uma motivação moral. O que é condenado no simulacro é o estado das diferenças livres oceânicas, das distribuições nômades, das anarquias coroadas, toda essa malignidade que contesta tanto a noção de modelo como a de cópia.

Contudo, faz-se necessário precisar se essa é uma moral normativa – como propõe Kohan –, ou seja, se implica a codificação das condutas ou se privilegia as práticas de si, isto é, as modalidades de relação consigo assumidas livremente por um sujeito com o intuito de conhecer-se e transformar-se (FOUCAULT, 2001b)⁸².

Em *O uso dos prazeres*, Foucault observa que o platonismo inscreve-se de um modo singular na problematização ética, que lhe é contemporânea, das relações entre Eros e verdade:

Não se tratará mais [na erótica socrático-platônica], para saber o que é o verdadeiro amor, de responder à questão: quem convém amar e em que condições o amor pode ser honroso tanto para o amado como para o amante? Ou, pelo menos, todas essas questões se encontrarão subordinadas a uma outra, primeira e fundamental: o que é o amor em seu ser mesmo? (id., p. 204).

Ao assinalar a incompletude intrínseca de Eros, Platão desloca o eixo da erótica no sentido do amor à verdade; é a imortalidade da alma o que Eros deseja. Nesse movimento, a filosofia platônica distancia-se da erótica grega clássica, a qual elege o belo corpo do jovem como o objeto de Eros, mas sugere que se tenha respeito à incipiente virilidade dos rapazes, pois entre

⁸² Foucault (1997b, 1999b) denomina técnicas de si a certo conjunto de procedimentos – oferecidos, com variável grau de liberdade, por toda cultura –, por meio dos quais um sujeito pode tomar a si próprio como objeto de saber e de poder, visando aceder a certas formas de relação consigo, que lhe pareçam mais aperfeiçoadas.

os gregos clássicos ser passivo em relação ao prazer – seu ou do outro – não é uma atitude apreciada em quem tem o destino de governar a cidade.

Sem dúvida, o platonismo eleva os rigores de uma moral ela própria austera, a qual louva a moderação no uso dos prazeres, o domínio de si. Porém, isso é suficiente para defini-lo como normativo? Se, como propõe Foucault (1999a [1972], p. 257), analisa-se a filosofia platônica “[...] não como uma remanência arquitetural, mas como uma série de acontecimentos”, o que aparece é sua integração em uma rede de práticas ascéticas, a qual se caracteriza muito menos pela codificação das condutas do que pelas artes da existência, entendidas como

[...] práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo (FOUCAULT, 2001b, p. 15).

Na Antigüidade grega clássica, a vontade de austeridade no uso dos prazeres não emana de um código moral unitário e universal, que se impõe a todos da mesma forma. Ao contrário, a valorização da moderação incide sobre alguns aspectos da existência que não são cobertos pelas interdições fundamentais daquela cultura. É em relação a condutas em que podem exercer sua liberdade que os gregos clássicos problematizam-se com mais intensidade. E essas problematizações morais encontram-se dispersas entre distintos movimentos de cunho filosófico, médico e religioso, constituindo um suplemento ao código moral vigente. E concernem, antes de tudo, aos cidadãos:

Na moral antiga [...], o domínio de si só é um problema para o indivíduo que deve ser senhor de si e senhor dos outros, e não para aquele que deve obedecer aos outros. Esta é a razão pela qual essa ética diz respeito apenas aos homens e pela qual ela não tem a mesma forma quer se trate das relações com seu próprio corpo, com a esposa ou com rapazes (FOUCAULT, 2004a [1984c], p. 246).

Tais problematizações almejam uma estilização da existência:

[...] na Antigüidade, a vontade de ser um sujeito moral, a busca de uma ética da existência eram principalmente um esforço para afirmar a sua liberdade e para dar à sua própria vida uma certa forma na qual era possível se reconhecer, ser reconhecido pelos outros e na qual a própria posteridade podia encontrar um exemplo (FOUCAULT, 2004a [1984d], p. 289-90).

Portanto, não implicam a normalização das condutas:

Eu não acredito que se possa encontrar qualquer normalização, por exemplo, na ética dos estóicos. O motivo, penso, é que o principal objetivo deste tipo de ética era estético. Primeiro, este tipo de ética era apenas um problema de escolha pessoal. Segundo, era reservado a poucas pessoas da população; não era uma questão de fornecer um modelo de comportamento para todos. Tratava-se de uma escolha pessoal para uma pequena elite. A razão para esta escolha era o desejo de viver uma vida bela, e deixar, como legado, uma existência bela. Eu não acredito que possamos dizer que este tipo de ética tenha sido uma tentativa de normalizar a população (FOUCAULT, 1995e, p. 254).

E, por esse motivo, não há desvio em relação à norma:

– Como, então, os gregos lidam com o desvio?

M.F. – A grande diferença na ética sexual para os gregos não se encontrava entre as pessoas que preferiam os homens ou os rapazes ou que faziam sexo deste ou daquele modo, mas era uma questão de quantidade e de atividade ou passividade. Você é um escravo de seus próprios desejos ou o seu mestre?

– E alguém que fizesse tanto sexo que prejudicasse sua saúde?

M.F. – Isto é orgulho, isto é excesso. O problema não é de desvio mas de excesso ou moderação.

– O que faziam com estas pessoas?

M.F. – Elas eram consideradas feias e tinham má reputação (id., p. 260).

Desde essa perspectiva, não parece pertinente propor que o modelo transcendente de cidadão, elaborado pela ontologia platônica, orienta práticas educacionais normativas. Tal modelo consiste na teleologia de uma ascese, no alvo de uma operação ética, no sujeito moral platônico em sua forma acabada (FOUCAULT, 2001b). Nesse sentido, a formação a que se refere a *paidéia* pode ser entendida como a auto-formação – ou a trans/formação – do cidadão grego, a qual se encontra delineada nos materiais formativos que sua cultura oferece. É desse modo – em práticas de liberdade – que Foucault (2004a [1984b], p. 276) compreende que se engendram os processos de subjetivação:

[...] se agora me interessa de fato pela maneira com a qual o sujeito se constitui de uma maneira ativa, através das práticas de si, essas práticas não são, entretanto, alguma coisa que o próprio indivíduo invente. São esquemas que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social.

Porém, se o enunciado moderno de uma educação normativa que conduz um sujeito da infância à adultez é estranho ao domínio enunciativo grego clássico – e, por esse motivo, refuta-se a idéia de uma infância platônica –, em um sentido preciso e com a devida cautela é possível referir-se ao platonismo da infância. Em Jean-Jacques Rousseau, a produção de discurso sobre a infância é dominada pelo objetivo de descrever sua natureza (BOTO, 2002; NARODOWSKI, 1994). Nesse sentido, Rousseau acusa os pedagogos que o

antecedem de não conhecerem a infância e, em decorrência, de educá-la tomando como referência não sua natureza singular, mas o adulto em que pretendem transformá-la. Distorcida em sua natureza por uma educação equivocada, a infância, tal como se oferece empiricamente ao conhecimento, não é nem aceita, nem recusada incondicionalmente por Rousseau, mas analisada com o intuito de discriminar o que é sua essência e o que pertence à história de sua degeneração social.

Vê-se o quanto esse procedimento rousseauiano reativa, embora em um contexto epistêmico radicalmente diverso, alguns elementos do método platônico da divisão. Porém, as analogias não param por aí. Em Rousseau, a descrição da natureza infantil tem por fim a formulação de um projeto pedagógico que não perturbe o desenvolvimento natural da infância (não racional) à adultez (racional). Dito de outra forma, visa favorecer a passagem de um sujeito do estado de natureza para a sociedade civil. Em suma, pretende formar o cidadão. E também nesse ponto a filosofia platônica é revisitada:

Rousseau faz da educação uma ação eminentemente política, motivo pelo qual também se refere à *República* de Platão como o mais belo tratado de educação de todos os tempos. As regras e técnicas para criar o Emílio fazem parte de um projeto de formação do homem. Um projeto político (STRECK, 2004, p. 37-8).

No entanto, esse platonismo da infância rousseauiana tem de ser visto com reservas. Parece pertinente propor que, em algum momento da história do pensamento ocidental – talvez a partir de santo Agostinho, que funda em Platão a teologia cristã –, a filosofia platônica tende a constituir-se como o solo de todo conhecimento legítimo. Por esse motivo, Nietzsche define seu projeto filosófico como uma reversão do platonismo (MACHADO, 1990) e Deleuze (2000a) postula que a construção platônica de uma esfera transcendente, com todos os poderes que lhe são atribuídos, é o modelo sobre o qual se assentam todas as metafísicas que privilegiam as relações de identidade (do pensamento com a realidade, de um sujeito consigo próprio), isto é, toda a filosofia da representação.

Nesse sentido, se a infância rousseauiana é um transcendente sua singularidade consiste em reportar-se a um sujeito constituinte que, virtualmente racional, precisa confirmar essa sua vocação e que, sendo originariamente natureza, necessita tornar-se um ser social: o homem. Essa temática antropológica, a que se prende a infância rousseauiana, é própria à episteme moderna e insiste na construção da infância como um transcendente, o que se percebe na leitura de alguns estudos acerca da historicidade da infância, como os de Agamben e DeMause, analisados nas seções anteriores. Penso que é

desse modo que se torna compreensível, desde um enfoque genealógico, a idéia de uma infância platônica.

3.4. A INFÂNCIA ENCOBERTA

Em Agamben, ela é irrelevante. DeMause a recusa. Kohan a relativiza. E Ariès, que estatuto concede à descontinuidade que suas pesquisas põem em evidência? Ariès refere-se à descoberta da infância. Tal expressão carrega uma boa dose de ambigüidade, como nota Ghiraldelli (2000, p. 49):

É certo que Ariès fala em “descoberta da infância” e, com isso, nubla um pouco a idéia de *invenção* da infância. Assim, com Ariès, ainda poderíamos estar pensando na infância como uma fase natural dos seres humanos, nunca antes percebida, mas que em certo momento seria encontrada por intelectuais de melhor visão. [...] Mas não é este o espírito do texto de Ariès. Ele trata a noção de infância como algo que vai sendo montado [...].

A idéia de uma infância encoberta, isto é, oculta sob o véu da indiferença ou situada em um nível inferior ao limiar de percepção social nas culturas pré-modernas, perpassa todo o texto de Ariès (1981). No que concerne à inocência infantil, esse historiador observa: “[...] não se acreditava que essa inocência realmente existisse” (id., p. 132). No tocante à afeição maternal, acrescenta: “a maneira de ser das crianças deve ter sempre parecido encantadora às mães e às amas, mas esse sentimento pertencia ao vasto domínio dos sentimentos não expressos” (id., p. 158). Em relação ao valor da educação, comenta: “esses moralistas, que haviam compreendido a importância da educação, durante tanto tempo ignorada e ainda mal percebida por seus contemporâneos [...]” (id., p. 243). Sobre a vida privada, assinala: “fora da vida privada, por muito tempo ignorada pelos artistas, tudo se passava na rua” (id., p. 198). E, quanto à família, afirma:

[...] seria vão contestar a existência de uma vida familiar na Idade Média. Mas a família subsistia no silêncio, não despertava um sentimento suficientemente forte para inspirar poetas ou artistas. Devemos atribuir a esse longo silêncio uma significação importante: não se conferia um valor suficiente à família. Da mesma forma, devemos reconhecer a importância do florescimento iconográfico que a partir do século XV, e sobretudo XVI, sucedeu a esse longo período de obscuridade: o nascimento e o desenvolvimento do sentimento da família. Daí em diante, a família não é apenas vivida discretamente, mas é reconhecida como um valor e exaltada por todas as forças da emoção (id., p. 223).

As sociedades tradicionais podem não respeitar a inocência infantil, não exprimir afetos maternos, não reconhecer a importância da educação, ignorar a vida privada e silenciar diante da família. Porém, isso não implica que tais processos inexistam. Simplesmente, eles não são potentes o bastante para afetarem as mentalidades e, conseqüentemente, para merecerem figurar entre as representações daquelas coletividades. Se essa leitura é legítima, esboroa-se o fundamento das divergências entre essas duas grandes pesquisas em história da infância, *História social da criança e da família* e *Historia de la infancia*. Para DeMause (1982a), as culturas pré-modernas são incapazes de reconhecer as necessidades essenciais das crianças. Para Ariès (1981), elas não têm consciência da particularidade infantil. Trata-se apenas de ênfases distintas?

Em relação ao método de investigação que adota, Ariès comenta:

A história das mentalidades é sempre, quer o admita ou não, uma história comparativa e regressiva. Partimos necessariamente do que sabemos sobre o comportamento do homem de hoje, como de um modelo ao qual comparamos os dados do passado – com a condição de, a seguir, considerar o modelo novo, construído com o auxílio dos dados do passado, como uma segunda origem, e descer novamente até o presente, modificando a imagem ingênua que tínhamos no início (id., p. 26).

Nesse sentido, em um primeiro momento a história das mentalidades de Ariès constrói um modelo da infância atual. Feito isso, recua no passado até o ponto em que essa imagem desfaz-se por completo. No limiar de seu aparecimento, a infância revela-se em seus elementos diferenciais. De posse desses dados, o historiador compreende melhor a experiência da infância na atualidade.

E como Ariès concebe, inicialmente, a infância atual? Ariès sugere que a história das mentalidades é uma história psicológica, embora não recorra a teorias e métodos psicológicos:

Se um sujeito nasce historiador, ele se torna psicólogo à sua moda, que não é certamente a mesma dos psicólogos modernos, mas se junta a ela e a completa. Nesse momento, o historiador e o psicólogo se encontram, nem sempre ao nível dos métodos que podem ser diferentes, mas ao nível do assunto, da maneira de colocar a questão, ou, como se diz hoje, da problemática (id., p. 13).

Portanto, tal como em DeMause (1982a) a infância em Ariès concerne a um sujeito psicológico. Contudo, ainda é preciso assinalar diferenças.

Em *Historia de la infancia*, o sujeito psicológico remonta aos confins da história, mesmo que tarde a ser percebido como tal. Em *História social da criança e da*

família, é um fenômeno atual, que pode ser reencontrado, sob diversas formas, desde o alvorecer da Modernidade. Em um, trata-se de delinear uma evolução da consciência humana, que finalmente reconhece as necessidades fundamentais do desenvolvimento infantil. Em outro, trata-se de um movimento regressivo do historiador, que descreve o ponto de mutação dessa consciência, a partir do qual se engendra o sentimento da infância. DeMause (1982a) vislumbra em meados do século XX a culminância de um processo histórico. Ariès (1981) situa nessa mesma época o princípio da desintegração de uma experiência. Assim, é a partir de um modelo psicológico que se encontra em crise⁸³, no momento em que se deflagra a investigação – crise essa sobre a qual a pesquisa lança novas luzes, *a posteriori* –, que Ariès recua no tempo em busca dos mais longínquos sinais de presença da infância⁸⁴.

No que concerne ao segundo movimento metodológico – traçar a fronteira no passado a partir da qual tal imagem apaga-se por inteiro –, recoloca-se o problema do estatuto dessa descontinuidade. No prefácio à segunda edição de *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Ariès relata as críticas recebidas por seu trabalho ter uma preocupação obsessiva “[...] com o problema da origem, que me leva a denunciar uma inovação absoluta onde haveria antes uma mudança de natureza” (id., p. 14). E diz considerar justa tal crítica: “se tivesse de escrever este livro hoje, eu me precaveria melhor contra a tentação da origem absoluta, do ponto zero [...]” (id., p. 17). De acordo com um crítico de Ariès, “se a arte medieval representa a criança como um homem em escala reduzida, ‘isso se prendia [...] não à existência, mas à natureza do sentimento da infância’” (id., p. 14).

Percebe-se o quanto a idéia de descoberta da infância é útil a Ariès, pois permite-lhe sustentar a tese da ausência do sentimento da infância na Idade Média e, simultaneamente, exorcizar a tentação da inovação absoluta. Aliás, é crucial que o objeto explícito da investigação de Ariès seja o sentimento da infância – e não a infância. Desde a perspectiva desse historiador, o aparecimento do sentimento da infância, na Modernidade, equivale à descoberta de uma infância pré-existente, que as sociedades medievais desprezam, mas que não passa despercebida na cultura helênica: Ariès e Kohan unidos em torno da infância grega. Diferentemente de Ghiraldelli (2000), penso que o que é mostrado em *História social da criança e da família* é a montagem, peça por peça, não da infância, mas do

⁸³ No prefácio à segunda edição de *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Ariès comenta que seu enfoque psicológico foi criticado por negligenciar as pesquisas da psicologia que lhe é contemporânea e fazer muitas concessões ao fixismo da psicologia tradicional.

⁸⁴ Na contracapa da edição brasileira de *História social da criança e da família*, lê-se o seguinte comentário de Ariès, que o aproxima de uma ontologia da atualidade, tal como a concebe Foucault em *O que são as Luzes?*: “eu penso que nunca seguí um comportamento histórico que não tivesse como ponto-de-partida uma questão colocada pelo presente”.

sentimento da infância (a propósito, convém considerar que Ghiraldelli fala em montagem da noção de infância).

Na pesquisa de Ariès, a infância é uma experiência humana universal, que pode ser percebida ou ignorada; pode-se ter consciência de sua particularidade em relação à adultez ou ser-lhe indiferente; pode-se compreender seu significado ou desconhecê-lo; pode-se reconhecer a importância de educá-la ou negligenciar-se esta necessidade; pode-se prolongá-la, indefinidamente, ou reduzi-la, até quase seu desaparecimento. E isso porque o sentimento da infância, em Ariès, é uma representação: é a representação de uma subjetividade a-histórica, a qual pode afetar ou não as sensibilidades, pode engendrar ou não certo tipo de sentimento, pode atingir ou não as mentalidades, isto é, pode manifestar-se, historicamente, ou não. Em Ariès, tudo o que gira em torno da infância é histórico, menos a própria infância.

A partir de um enfoque genealógico, pode-se postular que a infância, tal como se apresenta na escrita de Ariès, consiste em um universal antropológico⁸⁵, em uma virtualidade humana passível de atualizar-se, em determinadas circunstâncias. Perfeitamente coerente com a formação humanista, que Ariès (1981, p. 13) diz ser a sua:

[...] é verdade que sempre me foi difícil evitar as velhas palavras equívocas e hoje tão fora de moda a ponto de se tornarem ridículas, mas sempre tão vivas dentro da cultura moralista e humanista que foi a minha.

Entretanto, em uma abordagem arqueo-genealógica, o autor – suas intenções, influências e formação – não é um princípio de coesão dos enunciados mais importante do que outros (FOUCAULT, 2001a [1969], 1996). Nesse sentido, penso que duas séries distintas de enunciados percorrem – cruzando-se, entrelaçando-se, chocando-se, apoiando-se ou anulando-se, reciprocamente – o texto de Ariès: uma que delinea a infância como uma fabricação histórica e outra que a elabora como uma experiência universal. A idéia de descoberta da infância codifica a relação entre essas correntes de enunciados: o universal subjaz à montagem. E se invertermos os termos dessa relação? E se pensarmos que a constituição da infância como um universal antropológico é uma peça – e das mais importantes – de sua construção histórica?

Desde a perspectiva de uma história crítica do pensamento (FOUCAULT, 2004a [1984a]), é crucial adotar uma atitude de ceticismo sistemático em relação aos universais antropológicos. No entanto, isso não implica recusá-los, imediatamente, mas

⁸⁵ Foucault (2004a [1984a], p. 237) define universais antropológicos como “tudo o que nos é proposto em nosso saber, como sendo de validade universal, quanto à natureza humana ou às categorias que se podem aplicar ao sujeito”.

perguntar pelas condições históricas que os tornam possíveis. No que concerne à elaboração do enunciado infância como um transcendente, é preciso descrever, em sua singularidade e contingência, as regras epistêmicas que determinam sua veracidade e o regime de práticas diversas em que tais regras se inserem. E esse procedimento não visa realçar uma origem, uma inovação absoluta, mas uma descontinuidade, um feixe de diferenças.

Em *As palavras e as coisas*, Foucault (2002a) observa que o problema da origem é um dos temas fundamentais do pensamento antropológico⁸⁶. Na episteme moderna, os objetos empíricos – e, em especial, esses objetos transcendentais, que são a vida, o trabalho e a linguagem – enraízam-se em uma historicidade que os antecede, do que decorre a pergunta pela origem: “não é mais a origem que dá lugar à historicidade [como na episteme clássica]; é a historicidade que, na sua própria trama, deixa perfilar-se a necessidade de uma origem que lhe seria ao mesmo tempo interna e estranha” (id., p. 455). No momento em que é objetivado como ser que vive, fala e trabalha, o homem descobre-se deslocado em relação à origem da vida, do trabalho e da linguagem:

[...] quando ele tenta definir-se como ser vivo, só descobre seu próprio começo sobre o fundo de uma vida que por sua vez começara bem antes dele; quando tenta se apreender como ser no trabalho, traz à luz as suas formas mais rudimentares somente no interior de um tempo e de um espaço humanos já institucionalizados, já dominados pela sociedade; e quando tenta definir sua essência de sujeito falante, aquém de toda língua efetivamente constituída, jamais encontra senão a possibilidade da linguagem já desdobrada, e não o balbúcio, a primeira palavra a partir da qual todas as línguas e a própria linguagem se tornaram possíveis. É sempre sobre um fundo do já começado que o homem pode pensar o que para ele vale como origem (id., p. 455-6).

No entanto, se como objeto empírico o homem não é contemporâneo a essa origem que define sua contingência e finitude, na medida em que assume a condição de sujeito transcendental torna-se o fundamento do próprio tempo, como experiência originária a partir da qual se desdobra a historicidade das coisas e, simultaneamente, como consciência transcendente para a qual tal historicidade se oferece. Em Ariès, a infância é uma experiência originária que, sob certas condições históricas, apresenta-se de uma forma cristalina à consciência humana.

Em *Nietzsche, a genealogia, a história*, Foucault (2000a [1971]) sugere que a genealogia diferencia-se da história por não consistir em uma pesquisa dos fundamentos originários de uma experiência. Para as concepções metafísicas da história, a origem é o lugar

⁸⁶ De acordo com Foucault (2002a, p. 459), “essa problemática [da origem] serviu de fundamento à nossa experiência do tempo”.

onde moram as essências eternas, imóveis e anteriores aos acidentes históricos: “a origem está sempre antes da queda, antes do corpo, antes do mundo e do tempo; está do lado dos deuses e, para narrá-la, sempre se canta uma teogonia” (id., p. 263). Tal perspectiva concede à origem um estatuto elevado, digno de uma atitude solene, pois nela a verdade do objeto revela-se ao pesquisador no esplendor de seu aparecimento. Em contrapartida, a genealogia visa conjurar a ilusão das origens e mostrar que o próprio a tais essências é serem da ordem do artifício, da magia negra, do disparate. Nesse sentido, os termos proveniência e emergência designam melhor do que origem o objeto próprio à genealogia.

Por proveniência, Foucault entende o tronco, a antiga pertinência a um grupo. No entanto, reitera que sua análise, longe de pretender descrever as características que permitem subsumir um objeto múltiplo em um conceito unitário, almeja “[...] descobrir todas as marcas sutis, singulares, subindividuais que podem se entrecruzar nele e formar uma rede difícil de desembaralhar” (id., p. 265). Ao invés de procurar a unidade das identidades, a análise da proveniência faz proliferarem as diferenças, os acidentes, os ínfimos desvios, os inumeráveis começos, a irrupção das singularidades. E é por relacionar-se à herança que a proveniência refere-se intimamente ao corpo, superfície na qual se inscrevem os acontecimentos: “a genealogia, como análise da proveniência, está, portanto, na articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado pela história, e a história arruinando o corpo” (id., p. 267).

Por emergência, Foucault compreende um ponto de irrupção, o princípio e a lei singular de um acontecimento. Ela produz-se nos interstícios, nas fissuras que se abrem quando se altera o equilíbrio entre distintas forças envolvidas em uma agonística: “a emergência é, portanto, a entrada em cena das forças; é sua irrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores ao palco, cada uma com o vigor e a jovialidade que lhe é própria” (id., p. 269). Se a lei institucionaliza um sistema de violências, a emergência de uma nova legalidade é o “[...] que permite que seja feita violência à violência e que uma outra dominação possa dobrar aqueles mesmos que dominam” (id., p. 270). Se interpretar, ao invés de revelar um sentido oculto, consiste em apoderar-se de significações, submetendo-as a novas regras de sentido, compete à genealogia descrever a emergência das diferentes interpretações, “[...] fazê-las surgir como acontecimentos no teatro dos procedimentos” (id., p. 270).

Por meio da análise da emergência e da proveniência, a genealogia faz cintilarem os acontecimentos no que eles têm de único e agudo, de transgressivo à ordem das coisas:

Acontecimento: é preciso entendê-lo não como uma decisão, um tratado, um reino ou uma batalha, mas como uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se amplia e se envenena e uma outra que faz sua entrada, mascarada. As forças que estão em jogo na história não obedecem nem a uma destinação nem a uma mecânica, mas ao acaso da luta (id., p. 272-3).

Enquanto a historiografia metafísica dissolve o acontecimento singular em uma continuidade ideal e busca recolher, na dispersão dos acontecimentos, os traços essenciais do mundo em que vivemos, a genealogia ocupa-se de miríades de acontecimentos entrelaçados.

Abordar a infância por um viés genealógico implica apoderar-se das pesquisas que a elaboram como um transcendente e expor a anatomia de sua inervação platônica. Envolve recusar-se a descrever sua origem, mas considerar a descontinuidade que lhe concerne como um problema para o pensamento (FOUCAULT, 2003 [1980]). Acarreta tomar a infância na dispersão que lhe é própria e delinear o diagrama sempre móvel do confronto de forças responsável por sua irrupção múltipla. Consiste em analisá-la, simultaneamente, em sua singularidade e regularidade (DELEUZE, 2000b). É acontecimentalizar a infância. Talvez desse modo seja possível contornar seu platonismo.

3.5. O DECLÍNIO DA INFANTILIZAÇÃO

Se Ariès, no início da década de sessenta do século passado, apenas sugere que esteja em curso o declínio do sentimento da infância, o sociólogo Neil Postman (2005, p. 12), vinte anos depois e referindo-se à cultura estadunidense, não hesita em diagnosticar o fim da infância: “a percepção de que a linha divisória entre a infância e a idade adulta está se apagando rapidamente é bastante comum entre os que estão atentos e é até pressentida pelos desatentos”. A partir de tal vaticínio, Postman coloca-se o problema de compreender esse processo e seu correlato: o aparecimento da infância. E, desde a perspectiva da história das tecnologias da comunicação, propõe que a infância é uma criação da prensa tipográfica – inventada por Gutenberg no século XV⁸⁷ – e que seu fim decorre da ascensão das mídias eletrônicas, especialmente a partir da invenção do telégrafo, por Samuel Morse, em meados do século XIX.

⁸⁷ Postman (2005) observa que a invenção da prensa tipográfica ocorre em sete lugares distintos e na mesma época, sendo a escolha por Gutenberg uma convenção.

De acordo com Postman, na Antigüidade greco-romana encontram-se apenas rudimentos da idéia de infância. Na Grécia Clássica, não há sequer uma palavra que recorte as crianças – tal como as concebemos na Modernidade – como um grupo etário específico; e elas não parecem dignas de figurar nem na pintura, nem na escultura. O pouco interesse pelas crianças também se revela na ausência de restrições morais e legais ao infanticídio: “embora acreditasse que deveria haver limites impostos a essa pavorosa tradição, Aristóteles não levantou objeções firmes a ela” (id., p. 20)⁸⁸. No entanto, o autor entende que os gregos clássicos problematizam-se intensamente acerca das melhores formas de educação dos jovens e que são os inventores da idéia de escola, mas faz uma ressalva: “[...] a preocupação grega com a escola não deve ser entendida como se a sua concepção de infância fosse equivalente à nossa” (id., p. 21). De tais análises, Postman depreende o seguinte:

[...] é justo concluir que os gregos nos deram um prenúncio da idéia de infância. A exemplo de tantas idéias que aceitamos como parte de uma mentalidade civilizada, devemos aos gregos esta contribuição. Eles certamente não inventaram a infância, mas chegaram suficientemente perto para que dois mil anos depois, quando ela *foi* inventada, pudéssemos reconhecer-lhe as raízes (id., p. 22).

Postman postula que os romanos apropriam-se da idéia grega clássica da escolarização e levam ainda mais longe a compreensão da infância, o que se observa na notável atenção que suas expressões artísticas concedem às crianças. Porém, o autor considera que a principal contribuição romana à evolução do conceito de infância é a elaboração da idéia de que os adultos devem preservar o pudor frente às crianças: “[...] *sem uma noção bem desenvolvida de vergonha a infância não pode existir*” (id., p. 23). Além disso, é no Império Romano, no ano 374 da Era Cristã, que se promulga a primeira lei que afirma ser o infanticídio uma forma de assassinato.

Em contrapartida, Postman comenta que, na Idade Média, desaparecem a educação escolar sistemática dos jovens – o que acarreta uma importante retração na capacidade social de leitura e escrita – e a noção de vergonha. Postman sustenta que a alfabetização, nas sociedades medievais, torna-se privilégio de corporações de escribas (os únicos a dominar os estilos rebuscados de caligrafia, que proliferam nesse período), em grande parte vinculadas à igreja católica, interessada em exercer um controle sobre as

⁸⁸ Em *Política*, Aristóteles (*apud* CORAZZA, 2000, p. 65-6) comenta o seguinte: “quanto a rejeitar ou criar os recém-nascidos, terá de haver uma lei segundo a qual nenhuma criança disforme será criada; com vistas a evitar o excesso de crianças, se os costumes das cidades impedem o abandono de recém-nascidos deve haver um dispositivo legal limitando a procriação; se alguém tiver um filho contrariamente a tal dispositivo, deveria ser provocado o aborto antes que comecem as sensações e a vida [...]”.

mentalidades. Por outro lado, a escassez de fontes de fornecimento de superfícies adequadas à escrita – papiro e pergaminho, pois a Europa só vem a conhecer o papel no século XIII – e as dificuldades de manufaturá-las também impõem limites à expansão da leitura e da escrita. Por conta desse refluxo da alfabetização social, as culturas medievais constituem formas de transmissão de conhecimentos e valores basicamente orais. Por esse motivo, ao dominarem os códigos da linguagem falada – portanto, ao deixarem de ser infantes – as crianças imediatamente ingressam no mundo dos adultos.

No que concerne às escolas medievais, Postman assinala que elas se caracterizam pela mistura das idades, pela repetição das mesmas matérias, pela simultaneidade do ensino de diferentes temas, pela ausência de gradação curricular e pela transmissão oral. E, ao contrário do que ocorre na Modernidade, tais escolas não se ocupam com a formação das crianças para a vida adulta:

[...] no mundo medieval não havia nenhuma concepção de desenvolvimento infantil, nenhuma concepção de pré-requisitos de aprendizagem sequencial, nenhuma concepção de escolarização como preparação para o mundo adulto (id., p. 29).

No tocante à vergonha, as culturas medievais não escondem das crianças alguns de seus costumes, não cultivam segredos sexuais próprios aos adultos. Tudo ocorre ao alcance dos olhos e dos ouvidos de todos. Não há o sentido moderno de pudor – intimamente relacionado à noção de privacidade –, no que tange às funções corporais. De acordo com Postman, “a falta de alfabetização, a falta do conceito de educação, a falta do conceito de vergonha – estas são as razões pelas quais o conceito de infância não existiu no mundo medieval” (id., p. 31).

Postman postula que o aparecimento da infância, na Modernidade, decorre da instauração de um universo simbólico novo, que distingue e separa adultos e crianças; e que tal universo simbólico tem na invenção da prensa tipográfica seu mais importante impulso. De acordo com o sociólogo, o livro impresso transforma as relações entre um sujeito e o tempo. Por um lado, destaca o indivíduo da coletividade, por meio da noção de autoria. Por outro, permite a esse indivíduo projetar-se rumo à posteridade. Postman entende que uma transformação dessa ordem nas formas de subjetivação é possível, na medida em que uma mudança nas tecnologias de comunicação não apenas altera os meios com que pensamos, mas também desloca os domínios de objetos em que pensamos e rearranja as relações do sujeito pensante consigo próprio e com os demais. No entanto, a invenção de uma nova tecnologia de comunicação só produz tais efeitos uma vez que corresponda a necessidades sociais prementes – o que é o caso da tipografia, na cultura europeia do século XV:

A Europa possuía um sistema de escrita alfabética estabelecido há dois mil anos, e também um riquíssimo acervo de manuscritos, o que significava que havia textos importantes aguardando o momento de serem impressos. Os europeus sabiam fabricar papel, o que vinham fazendo há duzentos anos. Apesar do analfabetismo largamente disseminado, havia copistas que sabiam ler e escrever e que podiam ensinar a outros suas habilidades. A revivescência da erudição no século treze e a redescoberta da sabedoria da cultura clássica tinham aguçado o apetite pelos livros. Nessa época, também, a expansão do comércio e o início da era da exploração [marítima] fizeram aumentar a demanda por notícias, contratos duráveis, escrituras, mapas padronizados e confiáveis (id., p. 38-9).

E essas mutações têm efeitos de longo alcance sobre os leitores. Se, até esse momento, quase toda comunicação ocorre de forma oral e pública, o advento do livro impresso possibilita a leitura silenciosa e reclusa. E esta se constitui na base da autoconsciência do indivíduo: “o leitor enclausurou-se em sua própria mente e, desde o século XVI até o presente, o que a maioria dos leitores exigiu dos outros foi a sua ausência ou, se não isto, o seu silêncio” (id., p. 41). A leitura privada define novas formas de articulação entre o indivíduo e a comunidade. E esse individualismo crescente enlaça também as crianças, que se tornam importantes por si próprias:

Pois quando a idéia de identidade pessoal se desenvolveu, seguiu-se inexoravelmente sua aplicação também aos jovens, de forma que [...], no século dezoito, a aceitação da inevitabilidade da mortalidade infantil [...] já tinha em grande parte desaparecido. De fato, quase no final do século dezesseis a morte de uma criança começou a ser representada de várias maneiras nos túmulos dos pais (id., p. 42).

Porém, Postman entende que essa não é a principal ligação entre a invenção da prensa tipográfica e o aparecimento da infância. Desde seu ponto de vista, a disseminação da leitura produz uma cisão social entre os que dominam seus códigos – e, portanto, podem freqüentar o novo ambiente comunicacional – e os demais, que permanecem na oralidade medieval. Gradativamente, a estrutura padronizada, repetível e durável do livro impresso molda novas formas de pensamento. Seqüência, clareza e coerência de raciocínio são alguns dos atributos lógicos que se tornam valorizados, à medida que a autoridade da palavra impressa impõe-se sobre a memória e os costumes⁸⁹.

De acordo com Postman, o impacto da invenção da prensa tipográfica sobre a cultura européia pode ser avaliado por meio de duas rupturas decisivas: a Reforma protestante e a revolução científica. Por um lado, o caráter portátil do livro impresso e a possibilidade de

⁸⁹ Uma análise minuciosa da difusão da leitura e da escrita durante os séculos XVI a XVIII, especialmente na Europa, encontra-se em Chartier (2006a).

traduzir a *Bíblia* para as distintas línguas vernáculas quebram o monopólio da igreja católica sobre a interpretação do texto sagrado do cristianismo; o próprio Lutero (*apud* Postman, 2005, p. 47) sustenta que a tipografia é “o mais alto e mais extraordinário privilégio concedido por Deus, por meio do qual o interesse do Evangelho é promovido”. Por outro, a estrutura do livro impresso liga-se a formas abstratas e analíticas de raciocínio, do que decorrem novos rigores metodológicos; e, simultaneamente, com a tipografia os textos disponíveis para a pesquisa, a comunicação padronizada entre os cientistas e a difusão dos novos conhecimentos incrementam-se, enormemente. De tais transformações, que têm na criação da prensa tipográfica uma de suas condições de possibilidade, emerge um ambiente simbólico inteiramente novo: uma cultura letrada. É neste solo epistêmico que floresce a infância:

[...] quando a prensa tipográfica fez a sua jogada, tornou-se evidente que uma nova espécie de idade adulta tinha sido inventada. A partir daí a idade adulta tinha de ser conquistada. Tornou-se uma realização simbólica e não biológica. Depois da prensa tipográfica, os jovens teriam de se *tornar* adultos e, para isso, teriam de aprender a ler, entrar no mundo da tipografia. E para realizar isso precisariam de educação. Portanto a civilização européia reinventou as escolas. E, ao fazê-lo, transformou a infância numa necessidade (POSTMAN, 2005, p. 50).

Postman observa que a escolarização moderna implica a separação das crianças em relação aos adultos. E que tal separação pressupõe a existência de uma distinção entre essas classes de idade. Porém, inicialmente essa distinção não concerne a uma diferença de natureza, mas de competência: as crianças não dominam os códigos da escrita e, para tornarem-se adultas, têm de aprender seus segredos. Tal concepção não supõe que os adultos em geral sejam alfabetizados – isso é impossível nos primórdios de uma cultura letrada –, mas que devem vir a ser capazes de ler e escrever. No entanto, se a separação entre adultos e crianças parte de uma diferença de competência, seu ponto de chegada é a definição de uma natureza específica da infância.

De acordo com esse sociólogo dos meios de comunicação, os pioneiros da escolarização moderna dividem a infância em quatro momentos: o domínio da fala, a aprendizagem da leitura, a aquisição da escrita e, por fim, a introdução a conhecimentos mais complexos. Entretanto, o vínculo entre educação e faixa etária tarda a aparecer: “as primeiras tentativas de estabelecer classes ou séries de alunos se basearam na capacidade de ler dos alunos, não em suas idades cronológicas” (id., p. 56). Nos primórdios da escola moderna, a distribuição da competência da leitura pelas diversas faixas etárias é muito irregular, pois a uniformização dessa distribuição é um dos efeitos de longo prazo da escolarização. De tal esforço homogeneizante, decorre um conceito que se incorpora definitivamente à idéia de

natureza da infância: “[...] ao escrever livros escolares seriados e organizar classes escolares de acordo com a idade cronológica, os professores inventaram [...] os estágios da infância” (id., p. 59). Ao duplicar a estrutura seqüencial do livro, a escola moderna institui a noção de desenvolvimento infantil.

Se, nas sociedades medievais, infante é quem não domina os códigos da linguagem oral – e para tal concepção não importa a idade do sujeito –, nas culturas modernas a infância é definida a partir da incapacidade de compreender os mistérios da escrita. Mas não apenas por isso. Postman sugere que uma outra vertente da natureza infantil, tal como aparece na Modernidade incipiente, é a falta de autocontrole. Em uma cultura letrada, “quietude, imobilidade, contemplação, precisa regulação das funções corporais tornaram-se extremamente valorizadas” (id., p. 60). Por esse motivo, uma rigorosa disciplina associa-se à escolarização da infância. Afinal, a habilidade de controlar a si próprio constitui-se em um valioso ideal das culturas modernas; é, ao mesmo tempo, um importante elemento distintivo entre infância e adultez e um fim supremo da educação.

A partir do século XVI, uma nova corrente literária prolifera, com o intuito de promover condutas simultaneamente austeras e elegantes: os tratados de civilidade. E isso por meio da disseminação do sentimento de vergonha, no que concerne às funções biológicas – especialmente o sexo. Postman propõe que a cultura letrada e o pensamento abstrato acarretam uma cisão entre mente e corpo, além do controle resolutivo daquela sobre esse: “a tipografia nos deu a mente desencarnada, mas nos deixou com o problema de como controlar o resto de nós. A vergonha foi o mecanismo pelo qual esse controle seria exercido” (id., p. 62). Em decorrência desse novo pudor, constitui-se um rico acervo de segredos, aos quais apenas os adultos têm acesso: “segredos sobre relações sexuais, mas também sobre dinheiro, sobre violência, sobre doença, sobre morte, sobre relações sociais” (id., p. 63). O monopólio adulto do conhecimento de tais assuntos culmina na noção de inocência infantil como um aspecto essencial da natureza da infância.

Postman sustenta que a infância consiste em uma idéia, em um conceito cuja montagem final, a partir de matérias culturais elaboradas pela civilização ocidental desde a Antigüidade greco-romana, a tipografia torna possível. E que essa idéia, ao longo de sua trajetória histórica, tem experimentado muitas vicissitudes. Nesse sentido, se a Inglaterra do século XVII promove um grande impulso da escolarização – e, portanto, da idéia de infância –, o vigoroso processo de industrialização inglês, entre 1760 e 1840, tem nas crianças pobres um de seus mais importantes combustíveis, do que decorre um significativo retraimento do

conceito de infância – que só não é maior porque nas famílias burguesas tal idéia permanece altamente valorizada.

Postman observa que a cultura iluminista do século XVIII, especialmente com John Locke e Jean-Jacques Rousseau, insufla ânimo novo à idéia de infância. Em Locke, a infância é uma folha em branco, uma tábula rasa. Nela, a educação deve imprimir o conhecimento e o autocontrole. Em Rousseau, a infância coincide com o estado natural do homem e enfeixa virtudes – inocência, espontaneidade e alegria de viver – que têm valor por si próprias e, portanto, não devem ser extirpadas pelo processo educacional. Para Locke, a infância é uma matéria amorfa, à qual a educação deve formar. Para Rousseau, a forma infantil é valiosa em si e a educação não deve deformá-la. Em Locke, a educação é um processo de adição necessária; em Rousseau, uma subtração indevida. Locke elabora uma noção austera de infância e Rousseau, uma concepção romântica. Apesar dessas diferenças, o autor comenta que Locke e Rousseau compartilham a preocupação com o futuro da infância: “Locke queria que a educação resultasse num livro rico, variado e exuberante; Rousseau queria que a educação resultasse numa flor saudável” (id., p. 74).

De acordo com Postman, essas duas versões da idéia da infância fomentam os principais projetos educacionais, até o final do século XIX. Porém, na virada do século XIX para o XX a história do conceito de infância experimenta uma nova inflexão com Sigmund Freud e John Dewey. A partir dos postulados de Locke e Rousseau, mas desprendendo-se de sua exclusão recíproca, esses autores formulam a seguinte questão: “como podemos equilibrar as exigências da civilização com as exigências de uma natureza infantil?” (id., p. 76). Em Freud, há algo como uma natureza da infância: pulsões sexuais parciais, cuja repressão sumária implica o adoecimento psíquico. Porém, tais pulsões devem favorecer a construção da civilização, mediante a sublimação de seus aspectos incompatíveis com as normas da cultura. Em Dewey, as necessidades fundamentais da infância devem ser afirmadas, a fim de que posteriormente ela possa suportar os rigores da adultez. Articular a proteção da natureza infantil – seu encanto, curiosidades e prazeres – com seu devir adulto, que implica o desenvolvimento do pensamento abstrato e do autocontrole – portanto, a capacidade de postergar a satisfação –, torna-se o problema principal da educação.

Postman sugere que todas essas variações da idéia da infância mostram sua plasticidade e resistência, ou seja, que ela é “[...] feita de material mais rígido do que as crianças que nunca foram beneficiadas por ela” (id., p. 68). Desde sua perspectiva, as distintas formulações desse conceito jamais negam os seguintes pontos: 1) a diferença entre adultos e crianças; 2) que a infância deve ser conduzida à adultez; 3) que compete aos adultos dirigir

esse processo; e 4) que a proteção da infância consiste em um dos mais elevados ideais da vida civilizada. O ápice dessa concepção é que, “inevitavelmente, a infância veio a ser definida como uma categoria biológica, não um produto da cultura” (id., p. 81). No entanto, o advento das mídias eletrônicas parece produzir algo que nem mesmo as condições degradantes da incipiente industrialização inglesa foi capaz: a erosão da idéia de infância.

De acordo com Postman, as tecnologias da comunicação, ao invés de consistirem em veículos neutros da informação, portam idéias implícitas constituintes de modos de pensar e agir. No que concerne ao telégrafo, a mudança do “[...] caráter da informação: do pessoal e regional para o impessoal e global” (id., p. 83) acarreta vários efeitos. Com o telégrafo elétrico, a velocidade da informação ultrapassa de longe a dos meios de transporte, tornando anacrônicas as noções de tempo e espaço⁹⁰. Muda o modo de informar: a instantaneidade, a simultaneidade e a impessoalidade tornam-se sua forma predominante. E a informação em si altera-se; ela deixa de consistir em um vínculo entre contextos específicos e conhecidos e lança-se ao mundo em geral, ou seja, torna-se anônima. Em torno desses processos, constitui-se uma indústria da notícia, que transforma informação em mercadoria. A notícia reifica-se; não importam mais sua fonte e seu destinatário, ela é importante para todos por ser notícia.

Postman sugere que esse feixe de mutações tem efeitos radicais sobre a idéia de infância. A partir da invenção do telégrafo elétrico, a família e a escola começam a perder o controle sobre a torrente de informações que deságua sobre as crianças. Ademais, as sucessivas revoluções nas tecnologias da comunicação, posteriores ao telégrafo, inundam o mundo com informação de um novo tipo. Já não é mais a palavra escrita seu meio principal, mas a imagem. E isso promove importantes modificações no universo simbólico em que floresce a infância. Nas palavras do sociólogo: “[...] a imagem produzida em massa mudou a própria forma da informação, passando-a de discursiva a não-discursiva, de proposicional a apresentacional, de racionalista a emotiva” (id., p. 87). Se a linguagem é uma experiência conceitual, que requer uma análise de seu teor de verdade, a imagem é uma experiência sensorial irrefutável: “ela não lança uma proposição, não implica oposição ou negação de si mesma, não há regras de evidência ou lógica com as quais ela deva estar em conformidade” (id., p. 87). De acordo com esse autor, a produção em massa de imagens, ao mesmo tempo em

⁹⁰ Em consonância com Postman, Lévy (1993, p. 15) assinala: “[...] sabemos que o espaço e o tempo [...] não resultam apenas de discursos ou de idéias sobre o tempo e o espaço, mas igualmente de todo um imenso agenciamento técnico que compreende os relógios, as vias de comunicação e transporte, os procedimentos de cartografia e impressão, etc”.

que solapa as bases de uma cultura letrada, introduz um irracionalismo constante e difuso no pensamento contemporâneo.

Com o advento da televisão, o acesso à informação torna-se definitivamente indiferenciado. Na televisão, o fluxo imagético é vertiginoso, algo da ordem de 1200 imagens por hora, o que implica uma duração média de cada tomada de cerca de três segundos. Não há tempo para a conceitualização. Porém, o crucial é que não há a necessidade de pensamento abstrato: “[...] ver televisão requer reconhecimento instantâneo de padrões, e não demorada decodificação analítica. Requer percepção, não concepção” (id., p. 93). Para ser capaz de assistir televisão, um sujeito não precisa preparar-se de forma gradativa e penosa. Por esse motivo, não se discutem problemas de aprendizagem no que concerne à TV. A imagem televisa é acessível a todos, do que decorre o esboroamento da distinção entre adultos e crianças:

[...] a televisão destrói a linha divisória entre infância e idade adulta de três maneiras, todas relacionadas com sua acessibilidade indiferenciada: primeiro, porque não requer treinamento para apreender sua forma; segundo porque não faz exigências complexas nem à mente nem ao comportamento; e terceiro porque não segrega seu público (id., p. 94)⁹¹.

Se, por um lado, a televisão não discrimina seu público, por outro, não sustenta rigorosos critérios seletivos no tocante a sua programação. Postman comenta que a TV é um meio de comunicação que funciona quase 24 horas por dia, ininterruptamente. Além disso, sua forma – tanto física (não é possível escondê-la em uma gaveta ou em uma prateleira alta), quanto simbólica – fomenta a criação de uma enorme audiência. Em decorrência dessas peculiaridades, a televisão necessita de suprimentos inesgotáveis de informação nova e interessante. Afinal, é preciso manter cativa essa audiência, sob pena de perdê-la para a emissora concorrente. Por esses motivos, a TV volta-se para uma rica e excitante fonte de informação: os tabus da cultura, seu reservatório de temas interditos, seu manancial de segredos outrora inconfessáveis. Porém, a instantaneidade da informação televisa impede análises complexas e prolongadas. Importa revelar, propagar, difundir, à velocidade da luz, tudo o que ainda permanece na obscuridade. A TV cria em seu imenso público uma

⁹¹ De acordo com Postman (2005, p. 94), nos EUA “[...] aproximadamente 3 milhões de crianças (com idades de dois a onze anos) assistem à televisão todas as noites do ano entre 11 e 11:30h; 2 milhões e 100 mil assistem à TV entre 11:30 e meia-noite; 1 milhão e 100 mil entre meia-noite e meia e uma da manhã; e quase 750 mil entre 1:00 e 1:30 da manhã”.

necessidade insaciável de revelações excitantes, a qual corrói não apenas a noção de privacidade, como a de inocência infantil⁹².

O acesso indiferenciado a informações que a escrita revela apenas aos iniciados em seus mistérios faz da televisão um meio que escancara tudo a todos. Por conseguinte, ela borra a fronteira entre a adultez e a infância, pois, de acordo com o sociólogo, o que define um grupo social é, em larga medida, o controle exclusivo de informações por seus membros. Além disso, o tipo de informação que a TV privilegia implica a diluição do sentido de pudor – um dos pressupostos da idéia de infância –, porque onde não existem segredos, isto é, coisas que só podem ser ditas e feitas na intimidade adulta, não há do que se envergonhar. Postman postula que, paralelamente ao declínio do pudor, ocorre a retração da idéia de civilidade, na medida em que a vergonha consiste no mecanismo psicológico que assegura o autocontrole.

De acordo com o autor, todo esse processo desemboca na ruína da autoridade adulta, pois esta se sustenta no domínio de saberes intelectuais e morais pelos adultos e em sua transmissão para as crianças de um modo gradual e controlado. E, ao mesmo tempo, culmina no refluxo da curiosidade infantil, uma vez que esta se apóia na suspeita de que os adultos escondem algo das crianças. No limite, o que se esfumaça não é apenas o conflito de gerações, mas a própria diferença geracional. Diante disso, Postman conclui que a era da televisão promove uma nova configuração das etapas da vida: “num extremo, os recém-nascidos; no outro, os senis. No meio, o que podemos chamar de adulto-criança” (id., p. 113). No mesmo movimento em que adultiza as crianças, a TV infantiliza os adultos⁹³.

Em que aspectos um enfoque genealógico afasta-se dessas análises de Postman? Talvez seja pertinente antes mencionar o que as aproxima. Tal como postulado por Foucault (2004a [1984a]), o sociólogo norte-americano promove um descentramento da subjetividade infantil, ao atribuir sua constituição a um determinado regime de práticas a-subjetivas; no caso, à formação de uma cultura letrada. Em relação ao ideal de sujeito que se elabora em tal cultura – alfabetizado, autocontrolado e dotado de pensamento abstrato e auto-reflexivo –, a infância consiste em seu negativo. Porém, isso não implica considerar a aprendizagem livresca antinatural, ou seja, contrária às inclinações naturais das crianças, como sugere Postman. A emergente cultura letrada opõe-se não à natureza infantil – aliás, o próprio Postman mostra como tal cultura constrói gradualmente essa noção –, mas à oralidade

⁹² Desde os primórdios da cultura televisiva, há pesquisas acerca de seus supostos efeitos perniciosos à infância. Em *The plug-in drug: television, children and the family (A droga plugada: televisão, crianças e a família)*, publicado em 1977, a psicóloga Marie Winn postula que a TV tem um efeito narcótico sobre as crianças, induzindo-as à inatividade mental e motora. De acordo com essa autora, tal atitude pode acarretar prejuízos ao desenvolvimento lingüístico e cognitivo dos telespectadores infantis (FISCHER, 1993).

⁹³ Postman (2005) oferece farta ilustração da ocorrência desse fenômeno nos EUA.

medieval. Na Modernidade incipiente, a infância encarna a tradição medieval, ou seja, uma atitude epistêmica e moral que se pretende transformar radicalmente. Nas palavras de Ariès (1981, p. 92): “a infância tornava-se o repositório dos costumes abandonados pelos adultos”. Por esse motivo, ela configura-se como o alvo privilegiado das operações educacionais, que visam dar forma ao sujeito letrado. Os infantis estão para as modernas sociedades alfabetizadas como os não falantes estão para as culturas fundadas na oralidade. Não é aleatório que o vocábulo infante enlace a ambos.

Se, por um lado, Postman (2005) opera com um conceito de práticas constituintes de um sujeito, isto é, se pensa a fabricação da infância nas dobras do processo de formação de uma cultura letrada, por outro, postula que essa elaboração toma como matéria bruta fatores naturais irredutíveis da subjetividade. Nesse sentido, o autor afirma: “passado o primeiro ano de vida, a infância é um artefato social, não uma categoria biológica” (id., p. 11). Embora se incline a conceber a infância como uma invenção da Modernidade, Postman adota uma posição conciliatória frente aos que sustentam a tese de sua descoberta:

[...] estou disposto a aceitar a seguinte formulação [...]: a infância é análoga ao aprendizado da linguagem. Tem uma base biológica, mas não pode se concretizar a menos que um ambiente social a ative e alimente, isto é, tenha necessidade dela. Se uma cultura é dominada por um meio de comunicação que requer a segregação dos jovens para que aprendam habilidades e atitudes antinaturais, especializadas e complexas, então a infância, de uma forma ou de outra, emergirá, articulada e indispensável. Se as necessidades de comunicação de uma cultura não exigem a segregação prolongada dos jovens, então a infância continua muda (id., p. 158-9).

Porém, essa ambigüidade no que concerne ao nascimento da infância, a qual faz dela uma categoria social modelada a partir de um núcleo biológico, não é o único ponto em que as análises de Postman diferenciam-se de uma perspectiva genealógica. Se, de acordo com Foucault (2004a [1984a]), desmontar um universal antropológico implica reportar-se às práticas que lhe são constituintes, é pressuposto que tais práticas são múltiplas e heterogêneas, o que se observa no modo como Foucault (1995g, p. 244) define dispositivo:

[...] 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.

Ademais, as distintas práticas que configuram um dispositivo específico mantêm entre si relações de mesmo nível, ou seja, de imanência. Não há anterioridade de

umas sobre as outras, no sentido de constituírem uma causalidade última, um fundamento. Há, sim, diferença de potencial entre elas, o que determina correlações de forças relativamente estáveis, das quais se pode traçar o diagrama. Nesse sentido, um dispositivo consiste em um arranjo, em um agenciamento de práticas diversas, dotado de uma função estratégica. Entretanto, tal função nada mais é do que o regime de entrelaçamento de tais práticas, isto é, o modo coordenado e integrado – ainda que tenso e propenso a reconfigurações constantes – com que um dispositivo intervém no campo de forças em que se insere. Em termos metodológicos, Foucault (2003 [1980], p. 340) sugere que a análise de um dispositivo enfoque suas múltiplas variáveis, de modo a que se possa construir um “‘poliedro de inteligibilidade’, cujo número de faces não é previamente definido e nunca pode ser considerado como legitimamente concluído”.

Em Postman (2005), a condição de possibilidade do aparecimento da infância é unitária: a invenção da prensa tipográfica. Tal descontinuidade na história das tecnologias da comunicação também é responsável pela emergência da filosofia racionalista, da revolução científica, da Reforma protestante, da civilidade, dentre outros processos que configuram a Modernidade. Desde a perspectiva desse sociólogo, as tecnologias da comunicação consistem em uma prática privilegiada, pois condicionam as demais. Embora reconheça a existência de uma causação múltipla, o autor não hesita em sustentar o caráter determinante das tecnologias da comunicação, ao menos no tocante à invenção da infância:

[...] a infância é uma função do que uma cultura necessita comunicar e o meio de que dispõe para fazê-lo. Embora a economia, a política, a ideologia, a religião e outros fatores influam no curso da infância – fazem-na mais ou menos importante – não podem criá-la ou eliminá-la. Somente a alfabetização por sua presença ou ausência tem esse poder (id., p. 136).

Para mostrar a fragilidade desse raciocínio, basta relançar a interrogação transcendental: se a criação da prensa tipográfica é o *a priori* histórico da emergência da infância, o que torna a tipografia possível? O próprio Postman aponta para vários fatores distintos: dois milênios de escrita alfabética, um imenso acervo de manuscritos, o domínio da técnica de fabricar o papel, a existência de uma camada social especializada na arte da escrita, o renascimento da cultura clássica, a expansão marítimo-comercial, dentre outros.

Por fim, há outro ponto que diferencia uma abordagem genealógica do enfoque adotado por Postman. Para este sociólogo da comunicação, a infância é uma idéia. E esta idéia é plástica, maleável, pois pode assumir múltiplas formas. Além disso, tal idéia percorre um ciclo vital: ela nasce com a prensa tipográfica, desenvolve-se ao longo da Modernidade,

reproduz-se em distintas configurações e entra em declínio com a ascensão das mídias eletrônicas. Pensar a infância como uma idéia implica concebê-la como uma unidade dotada de um potencial de variabilidade, mas ainda assim uma unidade. Em contrapartida, abordar a infância como um enunciado envolve tomá-la como uma dispersão regrada (FOUCAULT, 2000b). Tal elaboração conceitual pressupõe que a construção da infância decorre da formação de um determinado bloco de forças, que a constitui como objeto de saber e de poder; porém, também supõe resistências aos movimentos estratégicos desse dispositivo específico, de modo a deslocar continuamente a formação de seu objeto (FOUCAULT, 2001c). Nesse sentido, nascer e morrer não ocorrem à infância como pontos extremos de um ciclo vital, mas entrelaçam-se em todos os instantes de sua breve trajetória. Infantilizar-se acontece às subjetividades modernas como perpétuo retorno da diferença: nunca se trata do mesmo sujeito de infância⁹⁴.

3.6. DISPOSITIVO DE INFANTILIDADE

A partir de uma perspectiva genealógica – a qual se diferencia, precisamente, por “[...] contornar tanto quanto possível, para interrogá-los em sua constituição histórica, os universais antropológicos” (FOUCAULT, 2004a [1984a], p. 237) –, Corazza (2000, p. 31) aborda o problema do aparecimento da infância na Modernidade nos seguintes termos:

Meu problema é saber como se pôde fazer a questão do infantil ser tão problemática, que podia e devia ser pensada e falada, e mesmo funcionar como um discurso com função e estatuto de verdade [...], até se tornar uma “experiência fundamental” – ao lado das experiências da criminalidade, da doença, da loucura, da sexualidade – dos sujeitos da sociedade ocidental moderna [...].

Corazza não escreve uma história da infância, mas uma história do que torna possível – e obrigatório – aos sujeitos modernos fazerem a experiência de si próprios como sujeitos infantis:

Não refiro a história da infantilidade à instância da infância; mas mostro como a “infância” se encontra na história da infantilidade – esta condição histórica muito real –, como um efeito de superfície, uma centelha, um resplendor, um clarão, um fulgor, uma cintilação; como uma faísca que brota do jogo, do choque, do enfrentamento, da luta, do combate, do produto da confluência, do compromisso, do

⁹⁴ De acordo com Foucault (2000a [1970], p. 237), o acontecimento “[...] sempre é simultaneamente o limite deslocado do presente e a eterna repetição do infinitivo”.

lance de dados, do acaso de duas rupturas: a-vida-a-morte e mais-valia de uma infância sem fim (id., p. 30).

Parafrazeando Foucault (2001b, p. 10), pode-se afirmar que o projeto da autora é o de empreender uma história da infantilidade “[...] enquanto experiência – se entendermos por experiência a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade”. Para realizar tal história, Corazza entrelaça diversas séries de elementos heterogêneos, que constituem o que Foucault (2004a [1984a], p. 235) denomina “[...] o *a priori* histórico de uma experiência possível” – no caso, da experiência da infância. A esse *a priori* histórico – condição de possibilidade das subjetividades infantis – a autora nomeia dispositivo de infantilidade.

Corazza assinala que há algum tempo erigimos a infância como uma espécie de mito de origem dos sujeitos que somos e que ainda hoje nela buscamos nossa verdade mais profunda. No entanto, a autora aponta que essa intensa vontade de infantil nem sempre fez parte da história da nossa cultura. Somente quando o homem é objetivado pela biologia, pela filologia e pela economia política como um ser atravessado pela finitude e pela contingência (FOUCAULT, 2002a), é que a criança ocidental torna-se a depositária de seus anseios de perpetuação. A partir desse ato inaugural – que instaura, simultaneamente, o humano, sua finitude e a infância – o infantil constitui-se, por um lado, no que melhor recorda o caráter contingente da existência (o que fomos um dia, mas nunca mais seremos), mas, por outro, no espelho que reflete de forma simétrica e invertida a finitude de quem vive, fala e trabalha: por meio dos filhos, procuramos obter um vislumbre da eternidade.

Entronizando a infância como a essência atemporal de seu ser – lugar da pureza e da inocência incorruptíveis, aurora de nossas vidas –, os sujeitos modernos almejam driblar a morte e tornarem-se partícipes da infinitude. Nesse sentido, a morte pode ser considerada a matriz geral da infantilidade. Porém, no mesmo movimento em que a infância é investida pela Modernidade como forma de resistência à finitude, ela é capturada por uma tecnologia política orientada para a gestão da vida (FOUCAULT, 2001c), a qual promove a difusão maciça dos modos infantis de subjetivação, mediante procedimentos disciplinares minuciosos e controles reguladores da população.

Na contemporaneidade, essa experiência fundamental das subjetividades modernas – a infantilidade – sofre uma fratura. Diz-se que a infância vem sendo expropriada, corrompida e profanada pela volúpia narcísica dos adultos, que transformam as crianças em um espelho de si próprios, endereçando a elas uma demanda incessante de identificação consigo e impedindo-as de experimentarem-se como sujeitos infantis. Nesse cenário de fim-

da-infância, é o próprio adulto que se encontra ameaçado. Devorando o outro de nós mesmos, nossa mais estranha intimidade, o segredo mais revelador de nossa verdadeira identidade, aproximamo-nos da extinção autofágica. Diante desse enfraquecimento da infantilidade, práticas diversas são preconizadas, com o intuito de restaurar a infantilização:

A diminuição ou supressão da pobreza e da miséria econômicas; famílias emocional e moralmente melhor estruturadas; respeito aos direitos e atendimento às necessidades da infância; mais saberes especializados, que resultariam em maior sensibilidade por sua condição infantil; mais efetiva escolarização, funcionando como salvaguarda para a perda de infância (CORAZZA, 2000, p. 28).

A partir da problematização desses discursos, que anunciam o fim-da-infância e indicam as condições ideais para o estabelecimento de uma infância-sem-fim, Corazza interroga-se: “existiria uma ruptura histórica entre a ‘Idade da Infância’, a análise crítica do ‘Fim da Infância’, e os anseios e práticas culturais em prol de uma ‘Infância Sem Fim’? (id, p. 29)”. Ou essa abundância discursiva sobre o fim-da-infância consiste em um novo lance dos dados de um dispositivo específico, o qual não cessa de relançar a vontade de infância, que caracteriza as formas modernas de subjetivação? Com o intuito de enfrentar esta questão, a autora propõe-se a descrever, na descontinuidade que lhes é própria, as grandes linhas históricas desse dispositivo de infantilidade. Desde tal perspectiva, considera: 1) a infância, como uma noção crucial na ordem dos saberes; 2) os infantis, como o elemento mais importante no registro dos poderes; e 3) a infantilização, como o modo de subjetivação próprio a esse dispositivo. Por outro lado, Corazza assinala que sua análise do dispositivo de infantilidade percorre duas grandes linhas de ruptura:

1) a-vida-a-morte, 2) mais-valia de uma infância sem fim. Rupturas constituídas por quatro conjuntos estratégicos e suas figuras específicas, respectivamente: 1) subordinação da identidade infantil e adultização das crianças/infantilização dos adultos – com as figuras correspondentes do infantil dependente e adulto; 2) pedagogização do corpo-alma e sexualização do infantil/infantilização do sexo – com as figuras do infantil educado e sexuado (id, p. 51-2).

Inspirada no filósofo francês Jacques Derrida, a autora propõe o conceito a-vida-a-morte da infantilidade como forma de pensar o fim-da-infância para além da divisão em categorias binárias, que permeia a lógica ocidental. Nesse sentido, a-vida-a-morte é um indecível, isto é, não se pode decidir a seu respeito se é vida ou se é morte; se é vida ou morte, ou se é vida e morte, ou, ainda, se não é nem vida, nem morte. Talvez se possa pensar a-vida-a-morte da infantilidade como um conjunto de (im)possibilidades, por entre as quais a infância é produzida/destruída, inicialmente, na Roda.

Corazza assinala que na Antigüidade há ao menos duas formas dos pais livrarem-se das crianças que não pretendem criar: o infanticídio e a exposição. A exposição consiste no ato de abandonar a criança em um local público, de modo a que ela possa, se a sorte lhe for favorável, ser recolhida pela caridade alheia. Enquanto no sistema infanticida operam apenas a mão que mata e a criança morta, na exposição entram (ou não) em cena outras forças, que podem ser de ordem filantrópica, mas que também podem ser cães famintos. A partir do Renascimento, a prática da exposição passa a ser problematizada, mas é no século XVIII que ela se constitui em uma questão de governo:

Questão moral e biológica da raça, da espécie, do corpo social e do corpo de cada indivíduo, principalmente das mulheres e das crianças; questão ligada ao aumento e à necessidade de regular a população, de distribuir e agrupar os indivíduos nas cidades e vilas, de administrar os recursos na gestão econômica das riquezas (id, p. 62).

A partir dos séculos XVII e XVIII, algumas instituições caritativas passam a ocupar-se, especificamente, do problema das crianças expostas. Com o intuito de coibir a exposição indiscriminada, tais instituições estabelecem formas ordenadas de recolhimento e cuidado das crianças abandonadas. Um mecanismo específico, destinado a preservar a identidade dos expositores – e, dessa forma, a favorecer a centralização da exposição –, deu nome a essas instituições; a Roda:

A Roda consistia em um cilindro de madeira, incrustado em uma parede de pedra, onde era preso por um eixo vertical que a fazia girar, com uma parte da superfície lateral aberta, por onde eram introduzidas as crianças. Tal dispositivo permitia que, do lado de fora, pudesse ser colocada a exposta e, após um giro, esta passasse para dentro do estabelecimento, sem um contato direto entre quem estivesse em seu interior com quem estivesse no exterior, de modo que tanto o depositário quanto o recebedor não pudessem ver-se reciprocamente. Puxava-se então uma corda com uma sineta, para avisar a vigilante, ou “Rodeira”, que uma exposta acabava de ser deixada, e o expositor retirava-se do local, sem ser identificado (id, p. 70).

Por meio dessas Casas da Roda, as crianças abandonadas escapam das formas caóticas da exposição tradicional, mas imediatamente ingressam em uma nova racionalidade, de tipo disciplinar (FOUCAULT, 1987). Se, por um lado, os feixes de luz desse dispositivo ocultam aquele que expõe, por outro, submetem a criança a um regime de visibilidade panóptica. A partir de seu recolhimento, a exposta é individualizada, mediante uma atribuição numérica e um sistema de registros; seu cotidiano – sono, alimentação, saúde, vestuário e afazeres – é minuciosamente codificado; seu destino – onde e com quem deve ficar e até que idade; como viabilizar seu reconhecimento, caso venham buscá-la; que formas de

compensação deve oferecer, quando se tornar adulta – é rigorosamente esquadrihado; e sua identidade de criança exposta é fixada, diferenciando-a das crianças de família.

Corazza sugere que a-vida-a-morte da infantilidade engendra-se, inicialmente, nesse dispositivo específico, que é a Roda. Construída por um regime de visibilidade e de enunciação e em um campo de forças que a tomam como objeto de salvação, a infância é capturada em estratégias mais amplas de governo, as quais visam absorver os excluídos da ordem familiar, integrando-os como corpos dóceis e produtivos, ao mesmo tempo em que almejam depurar moralmente as famílias que transgridem as normas dos costumes⁹⁵. Através do mecanismo giratório da Roda, a exposta faz a passagem de um mundo desordenado – isto é, imoral e irracional – para um universo disciplinar, que faz dela um sujeito de infância, ou seja, assujeitada a uma instituição que infantiliza e a uma identidade infantil.

De acordo com a genealogista da infância, o esquema da Roda dissemina-se amplamente, tornando-se a matriz da infantilidade. Nesse sentido, a própria educação escolar consiste em um mecanismo desse gênero, uma vez que recolhe as crianças expostas à imoralidade e à irracionalidade familiar e social, acolhendo-as em uma instituição disciplinar, onde essas crianças ficam expostas às luzes ordenadas da razão:

As práticas de “salvar as crianças” – do século XVII pelo recolhimento da exposição nas ruas, do século XVIII pela Roda – dão lugar, nos séculos XIX e XX, às práticas de “educar as crianças”, mesmo porque aqui continua tratando-se de “salvação” (CORAZZA, 2000, p. 113).

Corazza situa a proveniência da infantilidade em uma miríade de relações sociais, mediante as quais grupos e indivíduos há séculos vêm sendo infantilizados na sociedade ocidental:

Governantes-governados, médicos-doentes, confessores-fiéis, homens jovens-anciãos, diretores de consciência-dirigidos, psiquiatras-loucos, racionais-sem razão, ricos-pobres, homens-mulheres, aios-pupilos, cultos-ignorantes, homens livres-escravos, agentes penitenciários-prisioneiros, mestres-discípulos, etc (id., p. 120).

Nesse sentido, o dispositivo de infantilidade é o que opera a distribuição regional das diferentes identidades subordinadas e dependentes em instituições como a família, a igreja, a escola, o quartel, a prisão, o asilo, o hospital, o hospício e a Casa da Roda. A autora assinala

⁹⁵ “Quando nascem os conventos de preservação, as casas de tolerância e os hospícios de menores abandonados, seu objetivo é explicitamente conciliar o interesse das famílias e o interesse do Estado, conciliar a paz das famílias pela moralização dos comportamentos e a força do Estado através do tratamento dos restos inevitáveis desse regime familiar, os celibatários e os menores abandonados” (DONZELOT, 1980, p. 28-9).

que esse é o grande tronco da infância, o solo no qual foi possível que ela brotasse marcada, desde o princípio, como uma forma de subjetivação periférica.

Por outro lado, na proveniência da disciplinarização dos infantis encontram-se práticas as mais variadas de assujeitamento dos corpos das crianças. Corazza indica três figuras de corpos infantis, as quais regularmente aparecem nas histórias da infância: 1) a criança dormindo ou morta; 2) a criança imobilizada; e 3) a criança afastada. Por meio dessas figuras, é possível observar “[...] em movimento um tipo de poder que produziu a infância em situação servil de fraqueza e de dependência, sujeitando-a, por controlar seus corpos” (id, p. 163). Amedrontar, humilhar, castigar, conter, afastar, mutilar e matar são técnicas utilizadas nas sociedades tradicionais para dominar os corpos infantis. Assimiladas e inseridas em uma nova rede de relações por uma tecnologia política que tem como alvo promover e ordenar a vida, tais técnicas encontram-se na proveniência das práticas disciplinares de infantilização, as quais denominamos educação.

No tocante à emergência da infantilidade, Corazza descreve alguns processos de afrontamento, por meio dos quais tal forma de subjetivação faz sua entrada em cena:

- a criança-mãe: este é o processo mais antigo na história da infantilização. As crianças ocupam-se dos adultos servindo-lhes à mesa e executando trabalhos domésticos, bem como acalmando-os e acariciando-os;
- infância bem-educada: a universalização da educação escolar é um dos momentos mais importantes da história da infantilidade. Exatamente por esse motivo, seu revigoramento é apontado como a forma mais eficiente de combater o fim-da-infância. Por meio da educação escolar, os mecanismos disciplinares pedagógicos segregam as crianças, penetram em seus corpos e investem maciçamente em sua condição de sujeitos infantis normalizados, isto é, moldados à imagem e semelhança do adulto racional e moral;
- infância em ocaso: atualmente, a infância não é mais constituída apenas na família e na escola; outras instâncias sociais encarregam-se de produzi-la, porém de uma forma radicalmente diversa. Se a invenção da tipografia possibilita a diferenciação adultos/crianças em torno da capacidade de ler e escrever, a recente difusão das mídias eletrônicas borra tal distinção, ao quebrar o monopólio parental e escolar da informação:

Dando cabo da distinção moderna adulto/criança, a televisão – assim como todo o restante da vida social, midiaticizado – opera na direção de acelerar o desenvolvimento infantil, adultizando a criança e infantilizando o adulto, por

incorporá-los conjuntamente a uma mesma moral de consumo e a uma mesma dependência da sociedade tecnológica (id., p. 194);

- infância abstrata e a-edípica: as novas formas de infantilização criam uma situação paradoxal. Se, por um lado, as condições materiais e culturais que concernem às crianças tendem a oferecer-lhes melhores condições de existência – ao menos em alguns grupos sociais⁹⁶ –, prolongando a infância, por outro lado, exige-se dessas mesmas crianças um desenvolvimento cada vez mais acelerado: “a infância dilata-se em seu tempo de duração, porém contrai-se em sua própria estrutura” (id, p. 198). Dessa transformação, decorre o esboroamento tanto da infância piagetiana, quanto da freudiana. No que concerne ao aspecto cognitivo, as crianças cada vez menos operam concretamente; por conta da interação precoce e permanente com as novas tecnologias, sua lógica tende a organizar-se de um modo formal e dedutivo. No tocante à estruturação das subjetividades infantis, os laços de filiação – organizados em torno da articulação lei/desejo e que são cruciais na constituição da infância na Modernidade – tendem a rarefazerem-se, na medida em que a vinculação amorosa e erotizada à autoridade, em instituições de confinamento como a família e a escola, deixa de ser a forma mais importante de operação do dispositivo de infantilidade;
- epílogo: estaremos experimentando a emergência de uma nova infância, talvez dita pós-moderna? Ou trata-se, de fato, do crepúsculo da infantilidade? Corazza (2002b, p. 203) não hesita: “o bom infante desfaleceu, acabou, morreu. Ele é uma figura de areia, entre uma maré vazante e outra montante. Uma composição que só aparece entre duas outras: a de um passado que o ignorava e a de um futuro que não o reconhecerá mais”.

Essa investigação genealógica da infantilidade permite delinear dois conjuntos estratégicos cruciais para a compreensão dessa ruptura no dispositivo que infantiliza, que é o fim-da-infância. A análise da proveniência dessa descontinuidade aponta que a infância constitui-se, desde os primórdios, como uma forma de subjetivação dependente e subordinada, isto é, que o infantil é cultivado “[...] na dependência desprezível própria dos irracionais e na submissão necessária dos imorais” (CORAZZA, 2000, p. 205). Por outro lado, a pesquisa da emergência dessa fissura no dispositivo de infantilidade assinala que os processos que produzem a diferenciação adultos/crianças sempre se fazem acompanhar de

⁹⁶ É importante considerar que o alcance do dispositivo de infantilidade sobre as diferentes classes sociais nunca foi homogêneo. Enquanto os filhos dos grupos dominantes são transformados “[...] em ocupados miniexecutivos [...], ou em pequenas *top models*, lolitas e minimadames” (CORAZZA, 2002b, p. 197), entre as crianças das classes trabalhadoras o fim-da-infância assume outras formas: miséria, desnutrição, abandono, violência familiar e social, prostituição, trabalho pesado, de alto risco, escravo, etc.

intensos movimentos de especularização, os quais operam no sentido de elidir tal diferença, identificando-os: adultização das crianças/infantilização dos adultos.

Desde essa perspectiva, surpreende que se anuncie, em tom catastrófico, o fim-da-infância, pois essa é uma identidade natimorta, ou seja, atravessada em sua própria constituição por a-vida-a-morte:

A unidade estratégica da adultização, que produz a morte do infantil, pôde constituir-se porque essa identidade dependente, distribuída junto às outras também nascidas subordinadas, não nasceu nada bem: unidade produzida, como vimos, pelo dispositivo da Roda e por seu sucedâneo, o da escolaridade (id, p. 206).

Talvez a referência ao fim-da-infância seja cabível, mas em outro sentido, isto é, como a modalidade contemporânea predominante de incitamento da infantilidade, como o movimento que produz o refluxo das linhas de força do dispositivo de infantilização, com o intuito de restaurar a sedimentação e obturar as fraturas desse dispositivo – suas linhas de fuga (DELEUZE, 1996) –, por onde vazam formas rebeldes, inomináveis, inidentificáveis de subjetivação infantil.

Se o fim-da-infância é, em certo sentido, uma falácia, pois a-vida-a-morte da infantilidade lhe é companheira desde que partejada na Roda; e se, no duplo movimento: 1) de nascer subordinada e dependente e 2) de, por conta dessa fragilidade, necessitar de salvação/educação – isto é, de adultização –, a identidade infantil constitui-se como uma natimorta, por que tantos investimentos sociais, expressos em leis, manifestos, pactos internacionais, estatutos, programas, associações e conferências mundiais? Por que essa sobrecarga de trabalho, como se nossa atualidade pretendesse extrair uma mais-valia da infância? Que lucros almejamos auferir com essa mercadoria contemporânea, que é a infância-sem-fim? Em suma, por que essa insaciável vontade de infantil?

Corazza assinala que as novas práticas de governabilidade das populações e dos indivíduos instituídas pelo bio-poder implicam um importante componente moral. E isso porque essa tecnologia política opera o assujeitamento dos corpos muito menos por castigá-los do que por discipliná-los. Sua meta não se restringe a obter o controle dos que lhe estão submetidos. Essa técnica de poder almeja que os sujeitos controlem a si próprios, mediante a incorporação da norma. Nas sociedades normalizadoras organizadas pelo bio-poder (FOUCAULT, 2001c) a moral constitui-se muito mais como um código, com suas formas de subjetivação rigidamente prescritas, do que como uma ética, onde vicejam as práticas de liberdade (FOUCAULT, 2001b).

No que concerne aos processos de infantilização, Corazza descreve dois conjuntos estratégicos de práticas de subjetivação, mediante as quais os modernos constituem a si próprios como indivíduos normais: a pedagogização e a sexualização. Por meio dessas técnicas de si, os infantis constroem sua identidade de sujeitos educados e sexuados. Corazza postula que o apelo por uma infância-sem-fim visa convocar os infantis a esse trabalho interminável de produção de identidade. De tal trabalho, os sujeitos modernos extraem a mais-valia, que lhes assegura a sobrevivência de sua própria identidade, de seu próprio núcleo de verdade. Pois, como afirma Corazza (2002b, p. 200):

Quando, no espelho, o Modelo encara o Simulacro, fortalece as suas formas e forças. Quando o Grande vê o Pequeno Polímorfo não tem dúvida alguma sobre a sua própria grandeza e univocidade da sua adultez. Quando reconhece a dependência infantil, não questiona a supremacia de sua autonomia e livre-arbítrio. Quando constata a irracionalidade do infantil, não duvida da justeza de sua Razão. Quando escuta o balbúcio da linguagem minoritária, comprova a maioria da sua.

Corazza (2000) aponta que na Idade Média costuma-se assustar as crianças para que elas fortaleçam o espírito e constituam-se de acordo com os ditames morais. Demônios, bruxas e monstros são os operadores mais importantes de tais práticas de formação. A partir do século XVII, esse processo sofre uma inflexão. Gradualmente, a ênfase deixa de recair sobre as imagens de perigos externos e desloca-se, sem que essas desapareçam completamente, para as imagens de perigos internos: “o ascetismo religioso tratava de reformar a consciência e o caráter, no interior da criança, em vez de conseguir sua obediência formal às exigências do adulto” (id, p. 232). Desse momento em diante, os sentimentos de culpa e de vergonha sobrepõem-se ao de terror e o alvo da punição transfere-se do corpo para a alma: agora, é o próprio eu que se torna objeto de açoite.

Essa descontinuidade assenta-se sobre um enunciado novo: o de que as crianças são educáveis. Entretanto, a educabilidade das crianças só pôde ser postulada a partir de um outro enunciado: aquele que as reconhece portadoras, ao mesmo tempo, de uma falha constitucional e da capacidade de reparar essa precariedade, mediante o auxílio educacional adulto. É em torno desses enunciados que se constitui o discurso pedagógico moderno, o qual, em sua pretensão de cientificidade, constrói a infância como objeto de saber e a escolarização como instrumento de poder. Fabricados nas malhas dessa discursividade disciplinar, os infantis devem realizar um conjunto de operações sobre si próprios, de modo a tornarem-se

sujeitos educados. No lugar da trama espessa de faixas de algodão ou linho, que imobilizam as crianças da Antiguidade, a pedagogia instala a fina urdidura da consciência moral⁹⁷.

Se, por um lado, a intersecção com o dispositivo educacional é uma das áreas mais férteis do dispositivo de infantilidade, por outro, o cruzamento deste dispositivo com o de sexualidade (FOUCAULT, 2001c) não é menos profícuo. Como afirma Corazza (2000, p. 227), essa região “[...] pôde funcionar como o lugar de articulação de uma verdade central ao sujeito ocidental: a verdade sexual de seu ser infantil, ou a verdade infantil de seu ser sexual”. A autora observa que a sexualização dos corpos infantis é instaurada pelas mesmas medidas (médicas, pedagógicas, higiênico-sanitárias e demográficas) que, principalmente a partir dos séculos XVII e XVIII, visam controlar esses corpos. Mediante um conjunto de estratégias moralizadoras – regulação do sono e da alimentação, controle esfínteriano, combate à masturbação e ao exibicionismo e crítica à licenciosidade sexual dos adultos com as crianças –, os corpos infantis são erotizados, bem como o laço que se estabelece entre os adultos e as crianças.

Na medida em que proliferam discursividades que articulam o sexo e a infância como objeto de saber e de poder, gradativamente o dispositivo de sexualidade instaura o sexo no coração dos infantis, ao mesmo tempo em que o dispositivo de infantilidade insere a infância no processo de sexuação. Junto com a injunção a procurar em si próprios as marcas indeléveis de um desejo engendrado em tal confluência de forças, os infantis são incitados a construir, a partir dessas marcas, sua inscrição em um dos registros mais importantes das subjetividades modernas: o de sujeitos sexualizados.

Corazza assinala que, de acordo com *As palavras e as coisas*, a ética da Modernidade radica na elisão da diferença, na remissão interminável à identidade, onde o outro aparece sempre como um duplo do mesmo, como sua imagem especular, como seu espectro. Nesse sistema de pensamento, o outro não tem um lugar próprio. Sua existência invariavelmente é derivada e tributária. No que concerne às formas de subjetivação, o homem – unitário, racional, autoconsciente, soberano, mas também adulto, de origem europeia, educado, do sexo masculino e heterossexual – é a subjetividade padrão, a norma em torno da qual gravitam todas as demais: mulheres, crianças, loucos, negros, homossexuais, incultos, terceiro-mundistas, etc. O homem: modo universal de assujeitamento, na Modernidade.

⁹⁷ Segundo Illick (1982, p. 383), John Locke propôs que “os controles físicos exteriores, como o enfaixamento, fossem abandonados e substituídos por restrições mentais internas, a saber, quebrar a vontade, reprimir as emoções, disciplinar o intelecto”.

Entretanto, essa forma de subjetivação, que concentra o feixe de verdades constituintes das subjetividades modernas, é constantemente assombrada por sua própria finitude. Por esse motivo, o homem constrói a infância como um espectro seu:

Se a alma imortal foi o primeiro duplo de nosso corpo, o Duplo-Infantil, esta dobra inventada pela Modernidade, destina-se primeiramente a conjurar a aniquilação, embora depois inverta seu aspecto, transformando-se em um estranho e sinistro mensageiro da morte (CORAZZA, 2000, p. 319).

Se, como sugere Foucault em *As palavras e as coisas*, o fim do homem talvez esteja próximo – e o fim-da-infância é um prenúncio dessa morte, acrescenta Corazza –, mirar-se no espelho da infância-sem-fim oferece a esse sujeito o encantamento narcísico, que lhe permite seguir imerso em seu profundo sono antropológico.

Em que pontos esta pesquisa distingue-se das análises genealógicas produzidas por Corazza? No tocante ao domínio do saber, a autora vincula o aparecimento da infância à problemática da finitude do homem, ou seja, ao pensamento antropológico da episteme moderna. Em termos cronológicos, Foucault (2002a) situa a emergência desse sistema de pensamento na virada do século XVIII para o XIX. Se aceitamos a hipótese de Ariès de que o sentimento da infância, em sua dupla face – paparicação/moralização –, encontra-se plenamente constituído no século XVII, então há que se compreender uma experiência da infância estranha à nossa: a da Era Clássica. No capítulo seguinte, procuro descrever alguns aspectos de tal experiência, a qual denomino infância comeniana.

No que concerne às relações entre poder e subjetivação, entendo que a pesquisa de Corazza apóia-se inteiramente na seguinte afirmação de Foucault (1995h, p. 235):

Há dois significados para a palavra *sujeito*: sujeito a alguém pelo controle e dependência e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a.

Nesse sentido, a linha de ruptura a-vida-a-morte, que constitui a infância como uma subjetividade subordinada e dependente – o que acarreta sua adultização, por meio da educação –, implica o controle adulto das crianças. Em contrapartida, a linha de ruptura mais-valia de uma infância-sem-fim incita os infantis a promoverem a pedagogização e a sexualização de si próprios, de modo a ligarem-se a uma identidade infantilizada. Em diversas passagens de seu livro, a autora expressa esse ponto de vista. Referindo-se à primeira linha de

ruptura, mais especificamente à formação do primeiro conjunto estratégico da infanilidade, Corazza (2000, p. 123) comenta:

Sujeição como transformação da subjetivação do indivíduo moderno, a qual, aqui, nessa primeira ruptura da infanilidade, consiste na submissão ao Outro pelo controle e dependência; sujeição realizada por todos os procedimentos de individualização e de modulação que o poder de infantilizar instaura, atingindo a vida cotidiana e a interioridade daqueles infantis que ele chama “seus sujeitos”. Essa identidade infantil é sujeitada pelo funcionamento do conjunto das instituições disciplinares, tais como a Família, o Quartel, a Igreja, a Escola, o Hospício, o Hospital, o Asilo, a Casa da Roda; e é consubstanciada em uma figura inequívoca: a do “infantil-dependente”, enquanto “o outro” do “Adulto” [...].

Analisando a segunda linha de ruptura do dispositivo de infanilidade, a autora observa:

Tanto o “trabalho pedagógico” quanto o “trabalho diurno/noturno de sexualização” do infantil realizam o segundo sentido – o primeiro, como vimos na descontinuidade d’a-vida-a-morte, refere-se à submissão ao outro pelo controle e pela dependência –, atribuído por Foucault à subjetivação do indivíduo moderno, no domínio da história da infanilidade: o apego de cada infantil à sua própria identidade, mediante a consciência e o conhecimento de si, promovido pelas ciências morais e humanas que formam o saber do sujeito-infantil (id., p. 230).

Uma vez delineadas as duas grandes linhas de ruptura desse dispositivo infantilizante, a genealogista da infância propõe-se a descrever a ética da infanilidade:

Tendo analisado como a subjetivação do infantil é transformada em sujeição, pela submissão ao Outro e pelo apego de cada um à sua identidade – isolando os quatro conjuntos estratégicos, que constituem as duas rupturas da história da infanilidade –, esta história da infanilidade somente responderá (?) a essa questão se, em seu final, puder identificar os modos como as figuras do infantil, dela mesma extraídas, encontram-se diagramatizadas nas relações consigo [...] (id., p. 326).

E, em sua análise dessas figuras do infantil, a autora descreve algumas práticas de si, ou seja, modalidades de relação consigo, que são constituintes dessas formas de experiência da infanilidade. Especificamente no que concerne à figura do infantil que denomina El Niño/La Niña, Corazza lista as seguintes técnicas de si:

[...] auto-disciplinamento; auto-educação; auto-avaliação; auto-domínio; auto-regulamento; auto-vigilância moral; auto-normalização de seu infantilismo; delação; confissão; exercícios físicos; abdicar do narcisismo e de sua patologia infantil; controlar as paixões, os caprichos e os apetites; educar-se para racionalizar-se, para conscientizar-se de que o amor do Outro só quer o seu bem, para libertar-se das trevas do erro e da ignorância; trabalho intelectual para sublimar o instinto sexual; amadurecer rapidamente, transfigurando-se de criança em homem/mulher, adultos/as e normais; tratar-se terapêuticamente, quando necessário; obedecer às autoridades; ser o mestre de si mesmo; fortalecer sua fraqueza constitucional; constituir-se como

um ser autônomo que conhece seus deveres e as razões de seus deveres; ser moralmente normal e sadio; ser o mais rapidamente possível adulto; etc (id., p. 347).

Salta aos olhos que tais formas de elaboração de si próprio implicam o estrito assujeitamento dos infantis às linhas de força do dispositivo de infantilidade, ainda que Corazza sustente que El Niño/La Niña “[...] desenham o negativo do mundo da Modernidade” (id., p. 346). Ademais, tais técnicas de si quase não diferem das constituintes das outras figuras do infantil propostas pela autora: Sofia, Emílio e Graciliano. Nesse sentido, infantilizar-se consiste em incorporar, passivamente, as normas do dispositivo de infantilidade. Se há uma atividade dos sujeitos infantis, como o indica a utilização do prefixo auto – “auto-disciplinamento; auto-educação; auto-avaliação; auto-domínio; auto-regulamento; auto-vigilância moral; auto-normalização de seu infantilismo [...]” (id., p. 347) – e as outras práticas de si descritas, tal atividade é a de uma interiorização sem oposição de resistência.

No entanto, a subjetivação consiste, precisamente, na resistência à ação das linhas de força de um dispositivo, no ato de problematizá-las e recurvâ-las sobre si próprias, constituindo uma dimensão que escapa tanto aos saberes, quanto aos poderes estabelecidos (embora possa, a todo o momento, ser por eles recapturada): o si próprio (DELEUZE, 1996). Tais resistências – elas próprias, poder – por mais minúsculas, medíocres e infames que sejam, são o que torna possível transpor as linhas diagramatizadas do poder – ainda que por um breve instante – e fazer fulgurar o novo: “o ponto mais intenso das vidas, aquele em que se concentra sua energia, é bem ali onde elas se chocam com o poder, se debatem com ele, tentam utilizar suas forças ou escapar de suas armadilhas” (FOUCAULT, 2003 [1977], p. 208).

Deleuze (2005, p. 107) sugere que é nessa agonística que a subjetivação produz-se como uma dobra: “é como se as relações do lado de fora se dobrassem, se curvassem para formar um forro e deixar surgir uma relação consigo, constituir um lado de dentro que se escava e desenvolve segundo uma dimensão própria”. Desde essa perspectiva, o que a dobra da subjetivação instaura é uma modalidade de relação consigo irreduzível aos saberes e poderes dos quais deriva, visto que se erige insurgindo-se contra as formas de subjetividade propostas e impostas pelos dispositivos que a constituem.

Embora Corazza (2000, p. 359) afirme: “[...] talvez possamos promover novos exercícios éticos de práticas de liberdade ao redor das formas pelas quais fomos subjetivadas/os como indivíduos infantis, e que nos foram impostas há tantos séculos”, o modo como o conceito dispositivo de infantilidade opera em sua pesquisa não realça tais

práticas de liberdade, ou seja, não põe em evidência as formas infantis de resistência ao assujeitamento⁹⁸. Porém, em uma análise de inspiração genealógica é crucial considerar que “no centro da relação de poder, ‘provocando-a’ incessantemente, encontra-se a recalcitrância do querer e a intransigência da liberdade” (FOUCAULT, 1995h, p. 244).

⁹⁸ Em artigos mais recentes, de inspiração deleuziana, Corazza e Tadeu (2003a, 2003b) e Corazza (2004) descrevem algumas linhas de fuga do dispositivo de infantilidade.

4. O ADVENTO DE UMA RACIONALIDADE INFANTILIZANTE

4.1. A INSTAURAÇÃO DA ESCOLA MODERNA

Talvez Kohan (2003) leia os diálogos platônicos com as lentes do arquivo da Modernidade, pois é nessa trama discursiva que os enunciados infância, adultez e educação encontram o solo de sua existência. É no momento em que a sociabilidade tradicional perde sua antiga familiaridade e seu sistema de aprendizagem, que implica a mistura das idades, torna-se alvo de intensa problematização, que se formam os discursos moralizadores e as instituições disciplinares que constituem infância e adultez como enunciados distintos, ainda que em pressuposição recíproca. Mediante um golpe de força, as nascentes sociedades modernas distinguem e separam adultos e crianças – e, ato contínuo, enclausuram os infantis: “a escola moderna opera, pois, a partir de uma espécie de violência primal: irrompe dividindo as idades e especificando saberes, experiências e aprendizagens para cada uma delas” (NARODOWSKI, 1994, p. 57). E tal gesto é constitutivo do modo de ser infantil: “[...] a ser criança se aprende e, sobretudo, se aprende na escola” (id., p. 59). Em suma, a escola moderna infantiliza.

E esse processo é o *a priori* histórico da emergência de um saber com pretensão de cientificidade: a pedagogia. O que nós, modernos, denominamos educação – e, em uma ilusão retrospectiva, projetamos sobre outras culturas – tem como matriz um feixe de práticas discursivas e não discursivas de cunho disciplinar (FOUCAULT, 1987), dotado de grande poder normativo e constituinte do objeto sobre o qual opera: a infância. Gradativamente, o núcleo pedagógico-escolar da educação coloniza distintas instituições sociais e estabelece os parâmetros para a criação familiar da criança normal e para o tratamento clínico da anormal: pediatria, psicopedagogia e psiquiatria infantil, dentre outros saberes de normalização da infância.

Narodowski (1994) sustenta que a infância é, simultaneamente, o ponto de partida e de chegada da produção pedagógica, a condição *sine qua non* de sua existência. No entanto, observa que os historiadores da educação costumam abstrair a historicidade da infância, considerando-a uma experiência universal, a partir da qual os discursos pedagógicos conformam seu objeto singular – o aluno: “a pedagogia elabora uma analítica da infância em situação escolar” (id., p. 25). Desde essa perspectiva, existe a infância em geral, objeto dado a

inúmeros saberes, e a infância escolarizada, forma específica e derivada da anterior⁹⁹. Narodowski incorpora essa distinção epistemológica, que faz da criança e do aluno objetos distintos. Porém, assinala que, desde um ponto de vista histórico, as relações são de outra ordem: “inversamente ao postulado clássico da pedagogia, o ser aluno não é um passo posterior ao ser criança, senão que ao menos parte de sua gênese” (id., p. 28). Tomando como matéria a experiência do aluno, a pedagogia dá à luz o conceito de infância.

Se a educação é uma experiência histórica singular, a pedagogia é o domínio do saber que lhe prescreve suas formas de intervenção, a escola é o espaço institucional no qual se exerce o tipo de normatividade que lhe é própria e a infantilização é seu peculiar modo de subjetivação. Desde essa perspectiva, não é possível concordar com Carlota Boto, quando essa autora propõe que os tratados de civilidade do século XVI consistem no programa pedagógico da Renascença. De acordo com Boto, o humanismo renascentista¹⁰⁰ insurge-se contra o pedantismo do conhecimento enciclopédico. Nos *Ensaio*s, Montaigne (*apud* BOTO, 2002, p. 14-5) comenta:

Indagamos se o indivíduo sabe grego ou latim, se escreve em verso ou em prosa, mas perguntar se se tornou melhor e se seu espírito se desenvolveu – o que de fato importa – não nos passa pela mente. Cumpre entretanto indagar quem sabe melhor e não quem sabe mais. [...] E o que é pior, os estudantes, e aqueles a quem por sua vez ensinarão, recebem dos mestres, sem assimilar melhor, uma ciência que passa assim de mão em mão, como pretexto à exibição, assunto de conversa, usada tal qual a moeda que, por ter sido recolhida, serve apenas de ficha para calcular: “aprenderam a falar com os outros e não consigo” [Cícero]! “Não se trata de falar, mas de governar o barco [Sêneca]”.

E, ao mesmo tempo, o Renascimento recusa a escola dos clérigos: “[...] os intelectuais humanistas do século XVI rejeitavam enfaticamente a alternativa escolar, quase como se esta, por si, representasse um desdobramento da escolástica” (BOTO, 2002, p. 15-6).

É nesse contexto que florescem os tratados de civilidade, dos quais *A civilidade pueril*, de Erasmo – 131 edições até o século XVIII, repercussão imediata nos países católicos e protestantes e modelo para os demais –, dá o tom: “convém portanto que um homem preste atenção à sua aparência, aos seus gestos e à sua maneira de vestir, tanto quanto à sua

⁹⁹ Um exemplo: “[...] a Modernidade, pela apropriação que fará da categoria infância, transforma crianças em alunos” (BOTO, 2002, p. 23).

¹⁰⁰ Foucault (2002a, p. 31) observa que o jogo das semelhanças, na episteme renascentista – tal como é percebido pelo olhar moderno –, cruza um espaço privilegiado, um ponto saturado de analogias; o homem: “ocorre que o crivo pelo qual deixamos chegar ao nosso saber as figuras da semelhança recobre nesse ponto (e quase somente nesse ponto) aquele que o saber do século XVI dispusera sobre as coisas”. No humanismo renascentista, o homem não é a peça-chave do saber – como o duplo empírico-transcendental, na episteme moderna –, mas um de seus termos finais.

inteligência” (*apud* BOTO, 2002, p. 18). Trata-se de difundir o bom gosto, o refinamento e a distinção, próprios aos ambientes aristocráticos, nos novos aglomerados urbanos:

São padrões da *corte* (*cortesia*), que preparam as regras de convívio das multidões das *idades* (*urbanidade*), que retomam a cordialidade da antiga *polis* (*polidez*) e que constituem feixes encadeados de conduta para com o outro específicos da vida *civil* (*civilidade*) (BOTO, 2002, p. 22).

Esse projeto de universalização do comportamento sofisticado tem de ser assumido com especial esmero pelos mais rudes e grosseiros. Nas palavras de Erasmo (*apud* BOTO, 2002, p. 20): “aqueles que a sorte fez plebeus, pessoas de condição humilde, e mesmo camponeses, devem esforçar-se tanto mais por compensar com as boas maneiras as vantagens que o destino lhes recusou”. Porém, o tratado de Erasmo apresenta uma especificidade; ele dirige-se à puerilidade: “pueril é a criança que já fala correntemente, com vocabulário adequado; em uma sociedade oral está, portanto, mais próxima do repertório de domínio adulto do que estaria em uma sociedade letrada” (BOTO, 2002, p. 19). De acordo com Boto, os tratados de civilidade pueril propõem-se a orientar familiares e mestres, prescrevendo-lhes regras de conduta, que visam à normalização dos que não são mais infantes:

Nem crianças, nem adultos, havia de se preparar os pueris para a transição: eram rapazinhos; meninas-moças, aquela fase intermediária à qual dificilmente se reconhece alguma especificidade que não coincida com alguma imperfeição [...]. Por tal razão, pensava Erasmo, esta seria muito provavelmente a idade ideal para efetuar a transição do menino para o homem; da infância para a idade madura; da família para a vida social (id., p. 20).

Diferentemente de Boto, entendo que os tratados de civilidade da Renascença encontram-se mais próximos da aprendizagem medieval do que da educação moderna. Ariès (1981) assinala que, como gênero literário, os manuais de civilidade derivam de três tradições bastante antigas: os tratados de cortesia, as regras de moral comum e as artes de agradar ou de amar. E que essas tradições

[...] concorriam para um mesmo resultado: iniciar o rapaz (e às vezes a dama) na vida em sociedade, a única conveniente fora dos claustros, uma vida em que tudo – tanto as coisas sérias como os jogos – se passava através dos contatos humanos e das conversações (id., p. 247).

Sobretudo, esses tratados não desfazem a mistura das idades, pois consistem em

[...] registros dos costumes da aprendizagem, ainda muito influenciados pelos hábitos de uma época em que não se dosava a matéria transmitida às crianças, e em que estas eram logo completamente mergulhadas na sociedade: tudo lhes era dado desde o início. As crianças misturavam-se imediatamente aos adultos (id., p. 248).

A puerilidade a que se refere Erasmo é uma etapa da vida no sentido tradicional, visto que não opera separações importantes no convívio social. A *civilidade pueril*, ainda que se dirija a um público que denominamos adulto, com o intuito de promover o refinamento do comportamento dos que estão deixando de ser o que nomeamos crianças, tem uma aplicação difusa, uma irradiação vaga, descontínua, incerta. Por um lado, almeja instalar nos pueris

[...] controles minuciosos e ordenados sobre o corpo: controles que visam a obtenção de autocontroles; censuras internalizadas e automação de gestos para o convívio público, de tal maneira que se passa a ensaiar um roteiro supostamente universal de como se comportar (BOTO, 2002, p. 22).

Por outro, faltam-lhe os instrumentos coercitivos para impor esses controles; fundamentalmente, aqueles pelos quais os intelectuais renascentistas têm aversão e que se enfeixam na disciplina escolar.

Retomando a distinção proposta por Foucault (2001b), a moralidade intrínseca aos manuais de civilidade, ainda que rigorosa, faz um apelo muito mais estético – um convite sedutor aos plebeus para que incorporem alguns aspectos da sofisticação aristocrática –, do que promove a codificação das condutas. Se os tratados de civilidade têm um lugar na história da educação, é porque os colégios jesuítas (ARIÈS, 1981; BOTO, 2002) e, posteriormente, pedagogos intimamente vinculados à instituição escolar – como Comenius e La Salle (NARODOWSKI, 1994) – integram suas prescrições em um regime de vigilância panóptica do aluno (FOUCAULT, 1987). Mas nesse preciso momento, transpõe-se o limiar do humanismo renascentista¹⁰¹.

É nos colégios jesuítas do século XVI que irrompe o projeto educacional moderno. De acordo com Boto (2002, p. 26), o método de ensino organizado pela Companhia de Jesus estrutura-se “[...] com base nas idéias de exposição (*pre lectio*), exercício, repetição e disciplina”. E, do esforço empreendido no sentido da construção de um plano de estudos

¹⁰¹ Acerca dessa descontinuidade, Durkheim (*apud* BOTO, 2002, p. 23-4) observa: “entregue a si, o humanismo estava determinando um renascimento do espírito pagão; propuseram-se os jesuítas a torná-lo um instrumento da educação cristã. Para isso, porém, era-lhes preciso, numa certa medida, esvaziar as obras dos escritores antigos de seu conteúdo positivo; isto é, esvaziá-las de seu paganismo, para conservar apenas sua forma e animá-la com um espírito cristão”. Penso que os jesuítas destroem não apenas o paganismo do humanismo renascentista, mas também sua ligação a uma estética da existência, decorrente de um retorno ao estoicismo e à problemática do governo de si (FOUCAULT, 2003 [1978a]).

sistemático e homogêneo, válido para todas as escolas da ordem, nasce, em 1599, o grande código do ensino jesuítico: o *Ratio Studiorum*. O professor João Adolfo Hansen (*apud* BOTO, 2002, p. 26-7) descreve suas características gerais:

Os mesmos processos intelectuais e técnicos são generalizados para todos os cursos, divididos em *Estudos Inferiores*, gramáticas, humanidades e retórica, e *Faculdades Superiores*, filosofia e teologia. Ao todo, o currículo ordenado pelo *Ratio Studiorum* tem doze classes. A aprendizagem das matérias é graduada, considerando-se a idade dos alunos e o nível dos cursos.

Além de definir os processos de ensino e aprendizagem e os conteúdos específicos a serem ministrados em cada grau de estudo, o *Ratio Studiorum* inaugura uma forma de racionalidade institucional, que singulariza a escola moderna. Os colégios da Companhia de Jesus são dirigidos pelo reitor, o qual é assessorado pelo prefeito geral dos estudos – que, se necessário, pode contar com o auxílio de um prefeito dos estudos inferiores –, ao qual se subordinam os professores. E toda essa pirâmide de poderes, que tem por base o aluno, é controlada pelo provincial da ordem dos jesuítas. Em *A vida de santo Inácio de Loyola*, publicado em 1572, Pedro de Ribadeneira (*apud* VARELA e ALVAREZ-URÍA, 1991, p. 64-5), jesuíta e escritor espanhol, descreve as razões do sucesso dos colégios jesuítas:

Em outras escolas, um mesmo mestre tem diferentes ordens de discípulos: menores, medianos e maiores; e, querendo acudir a todos, ele não pode cumprir com o que cada ordem necessita. Mas a Companhia tem seus discípulos separados em classes específicas e para cada uma delas um professor é designado. Buscam-se com diligência vários modos de despertar e animar os colegiais ao estudo e usam-se novos exercícios de letras e novas formas de conferências, disputas e prêmios, que se dão aos que se destacam e se distinguem entre os demais. Além disso, a rivalidade entre os colegas, as proeminências de assento e os títulos honoríficos que se lhes concede quando merecem consistem em um grande estímulo e motivo para incitar e inflamar os estudantes.

No tocante ao ingresso de novos alunos, o *Ratio Studiorum* exige que o menino apresente-se acompanhado dos pais ou responsáveis, a fim de que se possa obter informações a seu respeito, e o submete a um exame de admissão:

[...] pergunte que estudos fizeram e até que ponto; passe em seguida para cada um separadamente um trabalho escrito sobre um assunto dado. Interrogue algumas regras das classes que estudaram; proponha algumas frases ou para se verterem em latim, ou, se for mister, para se traduzirem de algum autor clássico. Os que verificar que estão bem instruídos e são de bons costumes e boa índole, admita; dê-lhes a conhecer as regras dos nossos estudantes para que saibam como se deverão comportar. Aponte em livro especial o nome, cognome, pátria, idade, pais ou responsáveis; se algum dos condiscípulos lhe conhece acaso; e note ainda o dia em que foram admitidos. Por último, determine-lhe a classe e o professor que lhe

convém, de modo que lhe pareça mais haver merecido uma classe mais elevada do que achar-se abaixo daquela em que foi colocado. Na última classe, de regra, não admita rapazes já crescidos nem crianças muito novas, a menos que sejam notavelmente bem dotados, mesmo se os pais os houvessem enviado só para terem uma boa educação (*apud* BOTO, 2002, p. 30)¹⁰².

No entanto, o procedimento disciplinar do exame, que combina vigilância hierárquica e sanção normalizadora (FOUCAULT, 1987), não se restringe ao momento do ingresso na escola, mas perpassa todo o funcionamento dos colégios da Companhia de Jesus e visa discernir os bons dos maus alunos: “os melhores são traçados e nomeados. Os ineptos serão corrigidos; e os incorrigíveis, serão eliminados” (BOTO, 2002, p. 31). E tal sistema de avaliação tem como marco de referência critérios meticulosamente definidos:

Obediência: Obedeçam todos aos seus professores e, tanto nas aulas como em casa, observem com toda a diligência o método de estudo por eles prescrito. *Diligência*: Apliquem-se aos estudos com seriedade e constância; sejam assíduos em freqüentar cedo as aulas, e diligentes em ouvir e repetir as lições e dar conta dos outros exercícios. Se não houverem compreendido bem algum ponto ou sobre ele tiverem dúvida, consultem o Professor. *Tranqüilidade e silêncio*: Nas aulas não vão de um para outro lado; mas fique cada um no seu lugar, modesto e silencioso, atento a si e aos seus trabalhos. Sem licença do Professor não saiam da aula. Não estraguem nem manchem os bancos, a cátedra, as cadeiras, as paredes, portas e janelas ou outros lugares, com desenhos, ou escrituras, com canivete ou de outra maneira. *Fugir das más companhias*: Fugam das companhias más ou simplesmente suspeitas; tratem somente com aqueles cujo convívio e exemplo possa aproveitar no estudo e na virtude. *Livros de que se devem abster*: Abstenham-se completamente da leitura de livros perniciosos e inúteis. *Proibidos espetáculos e teatros*: Não vão a espetáculos públicos, comédias, nem a execução de condenados; e, sem licença dos Professores e do Prefeito de estudos, não representem nenhum papel em teatros de fora. *Piedade*: Esforcem-se por conservar a sinceridade e pureza da alma e obedecer com toda fidelidade à lei divina. Recomendem-se com freqüência e com fervor a Deus (ao Sagrado Coração de Jesus), à Santíssima Virgem e aos demais santos. Implorem muitas vezes a ajuda dos Santos Anjos, especialmente do Anjo da Guarda. Observem a modéstia sempre e em toda parte, mas principalmente na igreja e na aula (*apud* BOTO, 2002, p. 32).

O *Ratio Studiorum* consiste no grau zero da história da pedagogia, é saber pedagógico pré-conceitual, formado pelo fervilhar dos discursos diretamente implicados no fazer cotidiano da escola e anteriores a qualquer lapidação teórica. Como todo tratado pedagógico que se preze, orienta processos graduais de ensino e aprendizagem, prescreve conteúdos a serem ministrados, define as responsabilidades das autoridades competentes, fixa modos de avaliação dos alunos e estabelece um quadro de virtudes cognitivas, morais e

¹⁰² Em relação à ausência de correspondência entre classe de aula e faixa etária nos primórdios da escolarização moderna, a que se referem também Ariès (1981) e Postman (2005), Varela e Alvarez-Uría (1991, p. 20) comentam o seguinte: “nos colégios dos jesuítas, por exemplo, no começo não funcionava a separação por idades: a entrada podia fazer-se desde os 6 até os 12 anos e era o nível de instrução, marcado sobretudo pelo nível de conhecimento do latim, o que servia para agrupar os pequenos e os maiores”.

sociais, que serve como horizonte de todo o trabalho educacional. Sua condição de possibilidade é o ato moderno que discrimina e aparta adultos e crianças, confinando os infantis. Na Modernidade, a escola constitui-se como um espaço privilegiado, onde se exerce uma nova técnica de poder – as disciplinas – e produz-se uma nova forma do saber: “a escola torna-se o local de elaboração da pedagogia” (FOUCAULT, 1987, p. 166). E, sobretudo, no qual se delineia uma nova subjetividade: o sujeito de infância.

No que concerne aos modos de subjetivação que o projeto educacional moderno põe em movimento, pode-se afirmar que se organizam em estreitas margens de liberdade. A infância delineada no *Ratio Studiorum* tem de ser obediente, diligente, tranqüila, silenciosa, modesta, decente e piedosa. Sem dúvida, as técnicas disciplinares envolvem uma forte codificação da conduta. No entanto, não implicam o completo engessamento de suas formas de subjetivação, pois, como observa Foucault (2004a [1984c]), mesmo em moralidades cujos tentáculos quase sufocam as práticas de si, essas sempre encontram brechas para proliferar, ludibriando o assujeitamento, ainda que sejam constantemente reintegradas por ele, em uma agonística sem fim (DELEUZE, 1996). É por esse motivo que o enunciado infância consiste em uma dispersão, em uma multiplicidade irreduzível a uma forma homogênea.

4.2. A INFÂNCIA COMENIANA

4.2.1. A Pedagogia Comeniana

Se, como sugere Kohan (2003), o vocábulo infância parece remontar à Roma republicana, tendo entrado, como vimos no próprio Kohan e em Ariès (1981), em distintas redes enunciativas – Roma imperial, Europa feudal, Modernidade –, remanejando em cada uma seu sentido de não falante; e se, como propõe esta tese, o aparecimento do enunciado infância – da injunção a que se enuncie a infância – é contemporâneo ao corte que instaura a escolarização moderna, talvez seja pertinente postular que o conceito infância principia a esboçar-se na pedagogia de Comenius.

Narodowski (1994, p. 44) observa que na *Didática magna* Comenius “[...] não se aprofunda nas qualidades intrínsecas ao ser infantil”, pois nessa obra “[...] a infância não é objeto de uma reflexão explícita”. Para a pedagogia comeniana, importa descrever a ordem perfeita – ao mesmo tempo natural e racional – dos processos de ensino e aprendizagem. Tal

proposta inscreve-se no projeto de construção de uma ciência geral da ordem (*máthêsis*), que é específico à episteme clássica (FOUCAULT, 2002a). Como assinala Boto (2002, p. 34), o século XVII é obcecado por inventar métodos: “[...] a pretensão daquele século XVII parecia ser a obtenção de roteiros infalíveis para observação, interpretação, classificação e organização da natureza, de maneira a tornar o universo inteligível ao espírito humano”. *Didática magna*: o discurso do método pedagógico, a educação submetida a uma racionalidade regradada¹⁰³.

A despeito de não ser o foco da pedagogia comeniana, Narodowski (1994) entende que uma conceitualização da infância pode ser inferida de suas proposições. Na *Didática magna*, o ordenamento racional da educação pressupõe a colocação de seus elementos em séries sucessivas, que se orientam dos aspectos mais simples aos mais complexos¹⁰⁴, isto é, implica o princípio da gradualidade:

Dispositivo fundamental de todo o pensamento pedagógico moderno, a gradualidade é o operador central da obra comeniana porque é o produto e a característica que dá suporte ao ordenamento das coisas do mundo: das melhores formas de ensinar, das mais positivas modalidades de dispor as escolas, do desenvolvimento mesmo do homem (id., p. 46).

Nas nascentes desse processo, que culmina no encontro com a plenitude pela transposição do grau máximo da existência terrena do homem – a morte –, depreende-se um estado marcado pela maior incompletude e simplicidade:

No que concerne a um dos aspectos abordados pela obra de Comenius – o desenvolvimento humano – a infância ocupa o lugar da constatação de uma diferença ou, em outras palavras, é um estágio inevitável na trajetória predeterminada, no ordenamento já construído. A infância é uma inferência, uma conclusão do raciocínio que, havendo ordenado os passos sequenciais até a plenitude, vislumbra um inicial que é o mais simples, o inferior, o determinante (id., p. 47).

No entanto, tal condição de inferioridade é indissociável da capacidade de atingir a sabedoria plena na vida eterna, é o fundamento mesmo desse movimento: “[...] a infância em Comenius está dada pela necessidade de todo ordenamento gradual de possuir um ponto de partida simples e carente a partir do qual se erige a completude desejada” (id., p. 48). Todavia, apesar de consistir no elemento originário da série que compõe o desenvolvimento

¹⁰³ De acordo com Comenius (*apud* NARODOWSKI, 1994, p. 45), “*ser criatura racional é ser observador, denominador e classificador de todas as coisas, isto é, conhecer e poder nomear tudo o que contém o mundo [...] [grifos de Comenius]*”.

¹⁰⁴ Nesse procedimento comeniano, insinua-se o esquema analisar-comparar-ordenar, próprio à episteme clássica (FOUCAULT, 2002a).

do homem, a infância comeniana não se restringe à espécie humana, pois é o princípio lógico de todo ordenamento racional e abarca a organização sequencial dos seres animados e inanimados: “[...] Comenius oferece múltiplos exemplos de “infâncias” não humanas: árvores, aves, cavalos, bois, cães e falcões, porém também a cera [...]. Em todos eles, é necessária uma etapa inicial; em todos eles, uma infância é inferível” (id., p. 49).

Tal noção de infância prescinde de dois atributos muito insistentemente referidos como intrínsecos à condição infantil: a delimitação etária e a dependência frente aos adultos. Em Comenius, a idade não é critério de especificação da infância, uma vez que o princípio de gradação não é quantificável e o avanço na sucessão das etapas decorre apenas dos sucessos obtidos. Na *Didática magna*, a menção à idade aparece apenas quando seu autor sugere que “[...] a divisão em tipos de escola (diversificadas gradualmente, por certo) far-se-á de acordo com ‘a idade e o aproveitamento’ [...]” (id., p. 50). Aliás, a própria concepção de idade, em Comenius (*apud* NARODOWSKI, 1994, p. 50), é tributária das tradicionais etapas da vida: a juventude reparte-se em quatro períodos de seis anos (para cada período, um modelo de escola), correspondentes às quatro estações do ano, e termina aos vinte e quatro, pois “demonstra a experiência que o homem alcança o máximo da sua estatura aos vinte e cinco anos e depois só tende a robustecer-se”.

Nesse sentido, não falta à infância comeniana apenas uma delimitação etária, que se ofereça como marco de sua distinção frente à adultez. Por definição, “[...] a diferença entre infância e adultez é uma diferença de *grau*, do grau que o ser humano alcançou em seu desenvolvimento” (NARODOWSKI, 1994, p. 51). Rigorosamente, em Comenius não existe a oposição infância/adultez, mas uma diferenciação gradual, que tem como termo lógico inicial um estado de insuficiência radical – ainda que dotado de alto potencial de aprendizagem¹⁰⁵ – e como final a plenitude do ser. Do que se infere que a infância comeniana não se encontra em uma posição de dependência frente à adultez, mas que infantis e adultos são pontos distribuídos e localizáveis em um eixo de racionalidade crescente, o qual orienta o projeto educacional da Modernidade, que é formar sujeitos racionais.

Narodowski atribui tal modo de conceitualização da infância à ênfase dada pela *Didática magna* ao método pedagógico. Em Comenius, a rigorosa observância das prescrições didáticas estabelecidas é suficiente para conduzir os infantis aos graus mais elevados da existência humana. Disso se depreende que a infância comeniana engendra-se nas margens dessa teorização, quase como um efeito residual. No entanto, tal condição não implica a

¹⁰⁵ Comenius (*apud* BOTO, 2002, p. 40), assim como Locke, postula que “nada há no intelecto que não tenha passado antes pelos sentidos”.

inexistência de um conceito de infância em Comenius. Se Jean Piaget pode reivindicar a atualidade de Comenius, é porque os eixos fundamentais da pedagogia desse teólogo da Reforma protestante – a universalidade, a simultaneidade e a gradualidade – inscrevem-se profundamente nos corpos infantis e conferem à experiência da infância um caráter universal (porque concerne a todos nós, modernos), simultâneo (porque é sincrônica, isto é, nos afeta ao mesmo tempo e no mesmo momento da existência) e gradual (porque é diacrônica, ou seja, pressupõe um desenvolvimento)¹⁰⁶. Desde essa perspectiva, a assunção moderna do projeto educacional de Comenius pode ser considerada o *a priori* histórico do postulado piagetiano de estágios universais, simultâneos e graduais de evolução cognitiva. Três séculos de *Didática magna* naturalizam a infância comeniana.

Corazza (2002c) lança um outro olhar sobre a infância em Comenius. A autora observa que a *Didática magna* principia a referir-se às crianças por essa famosa passagem do Novo Testamento:

Jesus e as crianças – Algumas pessoas traziam-lhe crianças para que as acariciasse. Mas os discípulos ralhavam com elas. Vendo isto, Jesus se indignou e lhes disse: “Deixai vir a mim as criancinhas, e não as impeçais, porque o Reino de Deus pertence aos que são semelhantes a elas. Eu vos declaro esta verdade: quem não acolher o Reino de Deus como uma criança, não entrará nele”. E ele as abraçava e abençoava, e lhes impunha as mãos (Mc 10, 13-6) (*apud* CORAZZA, 2002c, p. 137).

Tal alusão tem um objetivo preciso: deixar claro que a reforma escolar proposta pelo pedagogo tcheco com o intuito de regenerar a humanidade pecadora toma as crianças menos como objeto do que como modelo. Portadora da inocência perdida, a infância deve servir de exemplo aos adultos. Nas palavras de Comenius (*apud* CORAZZA, 2002c, p. 142):

Nós, adultos, que julgamos que só nós somos homens e vós sois macaquinhos¹⁰⁷, só nós sábios e vós doidinhos, só nós faladores inteligentes e vós ainda não aptos para falar, [...] somos obrigados a vir à vossa escola! Vós fostes-nos dados como mestres, e as vossas obras são dadas às nossas como espelho e exemplo!

Por meio do enunciado da pureza infantil, que considera as crianças imaculadas e, portanto, disponíveis para acolher a mensagem regeneradora, a emergente discursividade educacional moderna promove o afastamento da infância dos adultos corrompidos e seu exílio

¹⁰⁶ A procura de uma articulação perfeita entre os níveis simultâneo/sincrônico e gradual/diacrônico indica que o ordenamento racional do tempo é um dos aspectos cruciais da pedagogia comeniana, razão pela qual seu modelo de funcionamento escolar é o relógio (NARODOWSKI, 1994).

¹⁰⁷ Provável alusão a Montaigne (*apud* ARIÈS, 1981, p. 58), crítico severo da paparicação infantil, que considera ridículo divertir-se com as crianças “[...] assim como nos divertimos com os macacos”.

em uma instituição de confinamento, a fim de conduzi-la no caminho da salvação – não apenas sua, mas da própria espécie humana. Porém, preservar a inocência infantil talvez não seja o único objetivo do projeto de escolarização massiva, para o qual Comenius convoca os esforços de Estados, igrejas e particulares. Como se interroga Corazza (2002c, p. 147): “firmemente fundado na inocência e na superioridade do infantil, deslocadas dos Evangelistas, de qual categoria enunciativa Comenius retira a necessidade premente de educar todas as crianças pelo tempo inteiro de suas vidas?”.

É ainda no âmbito do discurso cristão que se situa a resposta. Desde a perda do paraíso, a humanidade encontra-se em um mundo contaminado pelo pecado: “é preciso educar os humanos infantis, porque embora sejam, como todos, essencialmente bons, o mundo é mau e os tenta com seus perversos exemplos e corrupção crescente” (id., p. 147). É nesse contexto que Comenius (*apud* CORAZZA, 2002c, p. 148) cita Cícero: “[...] apenas somos dados à luz e começamos a ser educados, rebolamo-nos continuamente em toda a espécie de imundícies, de tal maneira que parece que, juntamente com o leite da ama, bebemos os erros”. Filha das tentações da carne, a infância torna-se partícipe da culpabilidade adulta. A partir dessa operação discursiva, Corazza postula que a infância comeniana constitui-se pela sobreposição de dois enunciados: 1) o enunciado de sua pureza e inocência, modelo para os adultos; e 2) o enunciado de sua culpa herdada dos pais, motivo para sua salvação/educação.

Tal articulação discursiva inscreve-se nas novas técnicas de governo moral dos indivíduos e das populações, inspiradas no antigo poder pastoral (FOUCAULT, 2003 [1981]). É em torno da culpabilidade que se erige o projeto educacional moderno. Governa-se as crianças em instituições de confinamento, a fim de que não mais se misturem com a concupiscência dos adultos – pais e criados¹⁰⁸. Mas também se governa os adultos, atribuindo à família a responsabilidade moral por seus filhos, o dever de criá-los de acordo com os valores cristãos, de transmitir bons exemplos a eles e de enviá-los para a escola:

[...] a escola cristã não deve simplesmente formar crianças dóceis; deve também permitir vigiar os pais, informar-se de sua maneira de viver, seus recursos, sua piedade, seus costumes. A escola tende a constituir minúsculos observatórios sociais para penetrar até nos adultos e exercer sobre eles um controle regular: o mau comportamento de uma criança, ou sua ausência, é um pretexto legítimo [...] para se ir interrogar os vizinhos, principalmente se há razão para se pensar que a família não dirá a verdade; depois os próprios pais, para verificar se eles sabem o catecismo e as orações, se estão decididos a arrancar os vícios das crianças, quantas camas há e como eles se repartem nelas durante a noite; a visita termina eventualmente com

¹⁰⁸ “Ah! a temível promiscuidade dos criados – mesmo os piores adversários da escola reconheciam que este era um argumento poderoso em seu favor” (ARIÈS, 1981, p. 244).

uma esmola, o presente de uma imagem, ou a doação de camas suplementares (FOUCAULT, 1987, p. 186).

Nesse sentido, se a inocência infantil é um modelo para os adultos é porque esses devem infantilizar-se perante uma forma de racionalidade estratégica, que determina que os homens sejam seres racionais. E se a infância é culpabilizada é para que empreenda o trabalho moral de constituir-se como sujeito racional. Tal é o horizonte da obra de Comenius (*apud* CORAZZA, 2002c, p. 147): “[...] todos aqueles que nasceram homens, nasceram para o mesmo fim principal, para serem homens, ou seja, criatura racional, senhora das outras criaturas, imagem verdadeira do seu Criador”. Deus: racionalidade perfeita, da qual os humanos devem ser a imagem e semelhança.

E esse é o sistema de dispersão da infância comeniana: a racionalidade como imperativo moral, cuja aquisição progressiva se dá pela submissão duradoura a uma disciplina metódica. Nos primórdios da escolarização moderna, a infantilização ainda é um processo incipiente. No início do século XVII, quando Comenius elabora seu ideal pansófico – ensinar tudo a todos –, trata-se de promover a infância, de fazer com que os pequenos homens tornem-se alunos, a fim de criar as condições para que se construam como sujeitos infantis. Comenius não é apenas o arauto da escolarização, mas também o profeta da infantilização. *Mutatis mutandi*, toda a pedagogia da Era Clássica segue seus passos.

4.2.2. A Escola Lassalista

No final do século XVII, Jean Baptiste de La Salle organiza uma nova ordem religiosa católica – os Irmãos das Escolas Cristãs –, a qual “[...] produz um importante movimento escolar, tanto no plano da fundação de escolas como [...] no da geração de discurso pedagógico” (NARODOWSKI, 1994, p. 74). No que concerne à história da infância, a principal diferença entre a pedagogia comeniana e a lassalista gira em torno do problema da disciplina. Em Comenius (*apud* BOTO, 2002, p. 40), a disciplina é um aspecto fundamental do funcionamento escolar:

Escola sem disciplina é como moinho sem água. Assim como o moinho pára quando lhe tiram a água, também a escola procede com lentidão se lhe for retirada a disciplina. Igualmente, na lavoura que não é mondada logo nascem entre as sementes cizânias danosíssimas, e a árvore que não é podada torna-se selvagem e gera gemas inúteis. No entanto, isso não significa que a escola deva ser cheia de gritos, pancadas, cóleras, mas sim de vigilância e atenção contínua dos docentes e dos alunos. Que outra coisa é a disciplina senão um método seguro para fazer que os alunos sejam realmente alunos?

Porém, Narodowski (1994, p. 94) observa que a tônica da disciplina comeniana incide sobre o método pedagógico, mais do que sobre o aluno: “interesse de controle basicamente epistemológico, na obra de Comenius a vigilância opera menos sobre o corpo infantil e mais sobre o método”. A pedagogia comeniana rechaça a disciplina arbitrária e violenta das escolas tradicionais, “[...] baseada nos gritos do professor, no castigo corporal e no uso de instrumentos especialmente construídos para esse fim” (id., p. 92). Sobretudo, repugna-lhe a irracionalidade de tal sistema, mais do que o castigo corporal em si. Em contrapartida, sugere que a análise da disciplina escolar inscreva-se no projeto de ordenamento racional da educação.

No que concerne aos alunos, a disciplina comeniana consiste em um instrumento que opera sobre aqueles que escapam a tal ordenamento; é uma disciplina “[...] basicamente corretiva e exemplificadora” (id., p. 93), a qual deve ser utilizada de uma forma comedida: “[...] há que empregá-la sem paixão, ira ou ódio; com tal candor e sinceridade que aquele que a sofre se dê conta de que se lhe aplica em seu proveito” (id., p. 95). E tal uso da disciplina recobre apenas o domínio da conduta moral, uma vez que, se a dificuldade encontra-se nos estudos, o problema está na aplicação do método. É por esse motivo que, no que diz respeito aos alunos, em Comenius a disciplina escolar é um dispositivo acessório, eventualmente acionado pela transgressão da norma dos costumes; enquanto que, no que tange ao controle do método pedagógico, trata-se de um mecanismo essencial e constante, que pretende abarcar todo o processo educacional, que se propõe a ser-lhe coextensivo.

A pedagogia lassalista desloca o foco da disciplina escolar rumo aos corpos infantis. La Salle (*apud* NARODOWSKI, 1994, p. 113) define dessa forma o dever supremo dos docentes:

É necessário que constitua vosso primeiro cuidado e primeiro efeito de vossa vigilância o ser atentos a vossos alunos para impedir que pratiquem alguma ação, não somente má, mas inclusive inconveniente, fazendo com que se abstenham da menor aparência de pecado.

Tal esquema disciplinar não é apenas corretivo, como o comeniano; tampouco é somente repressivo e preventivo (com a prevalência do segundo termo), como sugere Narodowski; mas é, sobretudo, constitutivo do ser infantil. Panopticamente inspirado, ele implica um sistema de vigilância generalizada do aluno, que torna virtualmente prescindível a presença do professor. Sua complexa maquinaria de poder pressiona o escolar no sentido de que incorpore a

vigilância de si próprio e elabore-se como sujeito de infância, isto é, assujeitado a uma racionalidade moral que lhe é estranha¹⁰⁹.

Se, por um lado, o aluno torna-se objeto de uma mirada onipresente nas escolas lassalistas, por outro, é emudecido pela mesma técnica que o penetra com o olhar. Nas palavras de La Salle (id., p. 115): “o silêncio é um dos principais meios para estabelecer e conservar a ordem nas escolas. Por isso, todos os mestres farão com que seja rigorosamente observado em sua respectiva aula, não tolerando que se fale sem sua licença”. E tal emudecimento não se restringe à voz dos alunos, mas também inclui os demais ruídos do corpo: “La Salle estipula a necessidade de silêncio até nos passos que dão os alunos. Não se deve ouvir ruído algum, além da ordem do professor ou a leitura de uma criança” (NARODOWSKI, 1994, p. 116).

O apogeu dessa tática do silêncio é o método dos sinais. La Salle (*apud* FOUCAULT, 1987, p. 150) descreve o princípio que o organiza e seu modo de funcionamento:

O primeiro e principal uso do sinal é atrair de uma só vez todos os olhares dos escolares para o mestre e fazê-los ficar atentos ao que ele lhes quer comunicar. Assim, toda vez que este quiser chamar a atenção das crianças e fazer parar qualquer exercício, baterá uma vez. Um bom escolar, toda vez que ouvir o ruído do sinal pensará ouvir a voz do mestre ou antes a voz de Deus mesmo que o chama pelo nome. Entrará então nos sentimentos do jovem Samuel, dizendo com ele no fundo de sua alma: Senhor, eis-me aqui. [...] Feita a oração, o mestre dará uma pancada de sinal [e], olhando a criança que quer mandar ler, lhe fará sinal de começar. Para fazer parar o que está lendo, dará uma pancada de sinal... Para fazer sinal ao que está lendo de se corrigir, quando pronunciou mal uma letra, uma sílaba ou uma palavra, dará duas pancadas sucessivamente e seguidas. Se após se ter corrigido, ele não recomeça na palavra que pronunciou mal, porque leu várias depois dela, o mestre dará três pancadas sucessivamente uma em seguida da outra para lhe fazer sinal de recuar de algumas palavras e continuará a fazer esse sinal, até o escolar chegar à sílaba ou à palavra que pronunciou mal.

No entanto, o aluno das escolas lassalistas não é apenas um objeto olhado e calado; ele também é registrado. A partir da observação constante, constroem-se descrições

¹⁰⁹ Embora *O panóptico*, de Jeremy Bentham (SILVA, 2000), tenha sido escrito várias décadas depois da obra de La Salle (NARODOWSKI, 1994), as técnicas panópticas de exercício do poder disciplinar disseminam-se nas sociedades européias ocidentais desde o início da Era Clássica (FOUCAULT, 1987). A originalidade de Bentham está em havê-las descrito sob a forma de uma utopia-programa: “[...] se a idéia do panopticon é anterior a Bentham, na verdade foi Bentham que realmente a formulou. E batizou. A própria palavra ‘panopticon’ é fundamental. Designa um princípio de conjunto. Sendo assim, Bentham não imaginou simplesmente uma figura arquitetural destinada a resolver um problema específico, como o da prisão, o da escola ou o dos hospitais. Ele anuncia uma verdadeira invenção que ele diz ser ‘o ovo de Colombo’. E, na verdade, é aquilo que os médicos, os penalistas, os industriais, os educadores procuravam que Bentham lhes propõe: ele descobriu uma tecnologia de poder própria para resolver os problemas de vigilância” (FOUCAULT, 1995f, p. 211).

exaustivas de seu comportamento: os catálogos escolares ou fichas pessoais. De acordo com La Salle (*apud* NARODOWSKI, 1994, p. 124-5), neles devem constar:

[...] nome e sobrenome do aluno, tempo de frequência escolar, lição e ordem da lição em que se encontra, o caráter de seu espírito, se é piedoso na igreja e durante as orações, se não tem algum vício, como o de mentir, jurar, furtar, o da impureza, gula, etc. Se tem boa vontade ou se é incorrigível; como é preciso proceder com ele, se as correções lhe são úteis ou não, se é assíduo em frequentar a escola ou não, se as ausências foram numerosas ou raras, se foram justificadas ou não, com permissão ou sem ela; se foi exato em chegar no horário e antes que o professor, se é aplicado na aula e se o é espontaneamente; se não se deixa levar por conversas e brincadeiras, se aproveita o que lhe é ensinado, se é promovido regularmente, se permaneceu, em cada lição, somente pelo tempo previsto ou mais; neste caso, se por culpa própria ou por ter espírito lento; se sabe bem o catecismo e as orações ou as ignora; se é obediente na escola, se não tem caráter difícil, obstinado ou inclinado a resistir ao professor; se não é mimado pelos pais; se estes não aceitam o que o mestre corrige, se às vezes se queixam [...].

Vigiado, silenciado e anotado, o aluno lassalista também é falado. E isso de duas formas: 1) descrito pelos pais, especialmente no ato que transfere a autoridade familiar sobre os filhos para a escola:

O Irmão Diretor não receberá nenhum aluno que não seja apresentado pelo pai ou a mãe ou a pessoa com a qual reside, ou parente de idade razoável, tendo certeza de que vem da parte dos pais. [O responsável pela admissão da criança deve perguntar] se já frequentou a escola, por que razão a deixou [...] se é de bons costumes [...] se sofre de algum distúrbio ou enfermidade corporal [...] se não frequenta companheiros libertinos [...]. Que não durma na cama do pai ou da mãe, nem de alguma de suas irmãs, nem de nenhuma outra pessoa de outro sexo (*id.*, p. 129);

2) e enunciado também por si próprio, em circunstâncias rigorosamente delimitadas pelo mecanismo disciplinar do exame. Em conjunto, essas falas compõem a anamnese do aluno, instrumento indissociável de sua ficha escolar.

Esses procedimentos lassalistas conferem densidade à experiência da infância. Em Comenius, temos a infância como objeto do saber: uma representação, no sentido que lhe confere a episteme clássica de relação transparente entre as palavras e as coisas (FOUCAULT, 2002a); o ponto originário em uma série racional (NARODOWSKI, 1994). Com La Salle, os sujeitos infantis constituem-se – por efeitos de resistência (DELEUZE, 1996) – em redes panópticas de poder, as quais os viram pelo avesso, a fim de extrair um conhecimento a seu respeito; uma verdade, com a qual possam identificar-se (FOUCAULT, 1987; NARODOWSKI, 1994). Comenius pedagogiza a infância. La Salle a escolariza. Enunciam a infância desde lugares distintos, mas conduzem o mesmo processo de infantilização. Fundamentalmente, trata-se de os sujeitos infantis elaborarem-se como

desprovidos de racionalidade moral e, precisamente por esse motivo, porem em movimento processos racionais de moralização de si próprios.

No entanto, a inocência – a que alude Corazza (2002c) – salva a infância comeniana. Mesmo que situada nos níveis elementares de uma progressão racional, ainda é do lado de uma razão imaculada que ela se encontra. Diferentemente do louco e da loucura da Era Clássica, a infantilização que lhes é contemporânea não é marcada pelo índice indelével da desrazão (FOUCAULT, 2005). Se, desde uma perspectiva epistemológica, a loucura resiste a integrar-se em uma racionalidade médica, a infância constitui-se nas tramas de uma racionalidade pedagógica. E se, do ponto de vista sócio-moral, o louco é sumariamente excluído, enclausurado e homogeneizado com outras categorias de desarrazoados, a criança do *Ancien Régime* é confinada em um projeto de inclusão disciplinar, que lhe confere uma identidade singular¹¹⁰.

Por conta dessa distinção crucial, a resistência à infantilização é enfrentada com as mesmas armas que infantilizam: “para a pedagogia da época, o mau aluno não é um enfermo e, portanto, a correção é estritamente educacional” (NARODOWSKI, 1994, p. 124). Enquanto para Comenius a má educação decorre da aplicação defeituosa do método pedagógico – da inobservância de sua racionalidade intrínseca –, em La Salle trata-se de uma falha moral do aluno: má vontade ou vício. Promover condutas racionais mediante a culpabilização da irracionalidade; esse é o projeto político-moral da educação clássica. É em suas dobras que se constitui a infância comeniana.

4.2.3. A Crise da Educação Disciplinar

No início do século XIX, um dos pilares da pedagogia de Comenius torna-se objeto de intenso questionamento: a simultaneidade. De acordo com Narodowski (1994, p. 71), para o pedagogo tcheco a universalidade exige a simultaneidade:

Não somente todos devem ir à escola, senão que todos devem fazê-lo ao mesmo tempo. Mesmo tempo no que diz respeito à idade [...]; mesmo tempo no que diz respeito à época do ano; mesmo tempo no que diz respeito às horas do dia.

E essa simultaneidade opera em dois níveis:

¹¹⁰ Foucault (2003 [1978b], p. 255) caracteriza o poder disciplinar não pelo mecanismo da exclusão, mas pela “[...] inclusão no interior de um sistema no qual cada um devia ser localizado, vigiado, observado noite e dia, no qual cada um devia ser acorrentado à sua própria identidade”.

Por um lado, simultaneidade sistêmica: a possibilidade de que todas as instituições escolares conformem um sistema com um único *currículum*, mesmas normas legais, um calendário escolar único, capazes de articular horizontalmente os esforços educacionais em um determinado espaço nacional. [...] Por outro lado, simultaneidade institucional: um docente que, ao mesmo tempo, ensina a um único e homogêneo grupo de alunos os mesmos conteúdos curriculares (id., p. 97)¹¹¹.

Tal sistema de simultaneidades delinea uma cena muito cara aos modernos:

Um professor para muitos alunos que se acham em um mesmo nível de aprendizagem, transmitindo-lhes a todos um mesmo saber ao mesmo tempo, sempre com o mesmo método e necessariamente acompanhados por um único texto. E essa cena repetida nas outras salas da escola e em todas e em cada uma das escolas de um mesmo território. Todos juntos; todos tratando os mesmos temas, do mesmo modo, com os mesmos recursos. Essa é a paisagem pintada pela pedagogia comeniana. Essa é a paisagem da pedagogia moderna (id., p. 92).

O advento dos métodos mútuos altera levemente esse cenário – e, no entanto, provoca grande alvoroço¹¹². E o que tal concepção modifica concerne, apenas, à simultaneidade institucional ou áulica, mediante a introdução de monitores:

A oferta pedagógica lancasteriana baseia-se, em termos gerais, no uso de alunos avançados, denominados “monitores”, que ensinam a seus companheiros os conhecimentos adquiridos anteriormente. Só os monitores precisam comunicar-se com o professor e, dessa forma, configura-se uma estrutura piramidal, que permite ter muitos alunos na base, os monitores sustentando a faixa intermediária e o professor único no topo, controlando a totalidade do processo de ensino-aprendizagem (id., p. 135).

Porém, o uso de monitores não é uma invenção da escola mútua. Os colégios jesuítas lançam mão de decuriões, que Comenius converte em monitores e La Salle põe a coordenar grupos de alunos. Contudo, nessa tradição os monitores consistem em simples auxiliares do professor. Eles não controlam a preparação e execução das atividades didáticas e não exercem funções de vigilância. Em suma, não compartilham do poder docente e, por conseguinte, não dissolvem a homogeneização dos corpos infantis, engendrada pelo dispositivo da simultaneidade áulica.

¹¹¹ No tocante à simultaneidade institucional, Narodowski (1994, p. 85) acrescenta: “a instrução não deve se dirigir a cada aluno separadamente, senão que se deve educar a ‘todos ao mesmo tempo e de uma só vez’, o que constitui o princípio mesmo da simultaneidade: um só professor instruindo a um grupo de estudantes em um só e por demais organizado esforço didático. Isso implica uma operação de homogeneização desse conjunto, já que não há outro modo de atuar, se não é a partir de ‘estimular a atenção de todos’; isto é, a simultaneidade institucional expressa-se em sua forma mais acabada quando o docente transmite saberes ao conjunto dos educandos como se se tratasse de um só deles”.

¹¹² De acordo com Narodowski (1994), os ingleses Joseph Lancaster e Andrew Bell são os principais expoentes desse movimento pedagógico.

Em contrapartida, na escola mútua o método pedagógico organiza-se em torno do monitor, o qual é convocado a assumir um papel protagonista no ensino de colegas menos avançados nos estudos, ao mesmo tempo em que dá continuidade a sua formação, freqüentemente com outros monitores. É essa alternância de funções entre o ensino e a aprendizagem o que confere aos métodos mútuos seu caráter de ruptura com a simultaneidade áulica. Entre o professor e os alunos iniciantes, encontram-se monitores dotados de autonomia suficiente para conduzir uma parte significativa do processo de escolarização. Ainda que seu poder docente seja subsidiário da autoridade do professor e que se restrinja à execução das atividades planejadas pelo mestre, os monitores consistem em uma peça decisiva na engrenagem da escola mútua.

Mas a que ordem de problemas vem responder a escola mútua? Samuel Bernard (*apud* FOUCAULT, 1987, p. 149), um dos entusiastas do método monitoreal, exalta sua eficácia: “numa escola de 360 crianças, o professor que quisesse instruir cada aluno por sua vez durante uma sessão de três horas só poderia dar meio minuto a cada um. Pelo novo método, todos os 360 alunos escrevem, lêem ou contam durante duas horas e meia cada um”. Trata-se de um velho problema – maximizar a produtividade dos esforços docentes, por meio de um incremento na racionalidade do sistema –, mas em uma nova conjuntura. A queda da taxa de mortalidade infantil no século XVIII, o expressivo número de crianças pobres fora da escola, as exigências de formação de mão de obra para a incipiente organização fabril, a emancipação das ex-colônias européias na América e a dificuldade dos Estados nacionais em promover a escolarização massiva, dentre outros fatores, tornam premente a necessidade de expandir a oferta educacional.

No entanto, o projeto de elevar exponencialmente a absorção escolar sem precisar aumentar os recursos docentes disponíveis, após gerar uma forte empolgação inicial, em poucas décadas torna-se objeto de críticas ferozes e entra em declínio. Gradativamente, o uso de monitores refluí a sua condição anterior de tática pontual dos métodos simultâneos. De acordo com Narodowski (1994, p. 176), o fracasso da escola mútua decorre de que os resultados obtidos não correspondem ao proclamado incremento de eficiência: “as razões que aqui e ali se argüem para abolir o método onde antes ele havia sido instalado são, primordialmente, a lentidão na aprendizagem e a desordem que promovia”. Fomentar a indisciplina; essa é a principal acusação que sofre o método monitoreal. Tal situação coloca um problema: a escola mútua, ao delegar aos monitores uma parcela do saber/poder docente, abala os alicerces disciplinares da educação?

Em sua análise dos procedimentos disciplinares, Foucault (1987, p. 137) destaca o rigoroso quadriculamento do tempo vigente nesses colégios:

No começo do século XIX, serão propostos para a escola mútua horários como o seguinte: 8,45 entrada do monitor, 8,52 chamada do monitor, 8,56 entrada das crianças e oração, 9 horas entrada nos bancos, 9,04 primeira lousa, 9,08 fim do ditado, 9,12 segunda lousa [...].

Tal organização temporal almeja extrair o máximo de produtividade dos alunos:

[...] a escola mútua também foi disposta como um aparelho para intensificar a utilização do tempo; sua organização permitia desviar o caráter linear e sucessivo do ensino do mestre; regulava o contraponto de operações feitas, ao mesmo tempo, por diversos grupos de alunos sob a direção dos monitores e dos adjuntos, de maneira que cada instante que passava era povoado de atividades múltiplas, mas ordenadas; e por outro lado o ritmo imposto por sinais, apitos, comandos impunha a todas as normas temporais que deviam ao mesmo tempo acelerar o processo de aprendizagem e ensinar a rapidez como uma virtude (id., p. 140).

E, desde a perspectiva da constituição das técnicas disciplinares, o método monitoreal não consiste em uma ruptura frente ao simultâneo, mas em seu aperfeiçoamento:

Do século XVII até a introdução, no começo do XIX, do método Lancaster, o mecanismo complexo da escola mútua se construirá uma engrenagem depois da outra: confiaram-se primeiro aos alunos mais velhos tarefas de simples fiscalização, depois de controle do trabalho, em seguida, de ensino; e então no fim das contas, todo o tempo de todos os alunos estava ocupado seja ensinando seja aprendendo. A escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino (id., p. 149).

Narodowski (1994, p. 145-6) realça o panoptismo da escola mútua:

Enquanto na pedagogia dos séculos XVII e XVIII [...] o modelo panóptico começava a construir-se, o projeto de instrução monitoreal leva os postulados de J. Bentham a limites até então inexplorados pelo discurso pedagógico.

E a fronteira que tal método transpõe é, precisamente, aquela rigorosamente preservada pelos modelos calcados na simultaneidade: a que elabora os alunos como objetos de uma mirada homogeneizante. Na escola mútua, todos olham e, simultaneamente, são olhados. Os corpos infantis são cindidos e feitos, ao mesmo tempo, sujeito e objeto de vigilância.

Em tal modalidade de panoptismo, a obsessão pelo silêncio culmina em um sistema de sinais ainda mais meticuloso. No livro de Madame Quignon (*apud* NARODOWSKI, 1994, p. 153-4), *Manual para as escolas elementares de meninas, ou*

compêndio de ensino mútuo aplicado à leitura, escritura, cálculo e costura, encontra-se um roteiro de cinquenta ordens mediadas por palavras, palmas e campainhas. Eis as cinco últimas:

- 46 – Para fazê-las levantar.
Um golpe de campainha.
- 47 – Para fazer virem as monitoras.
Monitoras: e um golpe de campainha.
- 48 – Para fazer continuarem os exercícios.
Continuem.
- 49 – Para fazer levantar a cabeça e o trabalho (*sic*).
Levantar a cabeça e deixar o trabalho.
- 50 – Para fazer com que as meninas prestem atenção.
Atenção.

E todo esse sistema de controles desemboca em uma nova forma de conhecimento dos alunos. Em decorrência da massificação do ensino, os catálogos escolares ou fichas pessoais dos colégios lassalistas tornam-se obsoletos e são substituídos por procedimentos matemáticos: “o aluno é um corpo contado e calculado; inscrevem-se suas entradas e saídas, somam-se suas ausências, avaliam-se seus sucessos, estimam-se seus fracassos” (NARODOWSKI, 1994, p. 143). Na escola mútua, os corpos infantis são submetidos a uma contabilidade exaustiva – enquanto nos colégios lassalistas eram objeto de uma descrição minuciosa –, a qual torna possível a adoção de métodos estatísticos de avaliação. Por conta dessa mutação institucional, desenvolve-se uma burocracia escolar, que assemelha a administração dos colégios à dos Estados nacionais.

Portanto, a descontinuidade no que concerne ao método pedagógico – passagem da simultaneidade áulica à alternância docente/aprendiz – não implica a ruptura com os procedimentos disciplinares, mas consiste em um reordenamento de tais técnicas, o qual visa atender às novas demandas educacionais. Porém, é possível assinalar importantes distinções no que tange ao projeto moral promovido pelas pedagogias lassalista e da escola mútua. Narodowski observa que os métodos simultâneos assentam-se sobre o modelo da missa:

O esquema monitoreal aparta-se da instrução simultânea na medida em que esta guarda fortes correspondências com o modelo da missa católica: um padre que ocupa um lugar elevado e que desde ali opera em direção ao conjunto de seus fiéis. Situação de imobilidade do sacerdote; situação de imobilidade dos fiéis, ambas as partes interagem em um âmbito definitivamente estipulado (*id.*, p. 137).

Em contrapartida, os métodos mútuos fundam-se sobre o modelo da fábrica:

O método lancasteriano toma da incipiente organização fabril o papel de “capataz”, alguém que – possuindo poder de controle por estar investido pelo poder de uma autoridade superior [...] – permanece dentro do conjunto dos que estão somente em posição de executar (id., p. 159).

Tal divergência de modelos não é aleatória, mas expressa perspectivas morais diversas:

[...] a pedagogia lancasteriana não apregoa, ao menos centralmente e em comparação com a lassalista, a resignação, a renúncia, a regeneração, a piedade ou a deferência. Pelo contrário – ainda que sem descartar totalmente os saberes recém enumerados –, fomenta a ambição, o desejo e a competição em função da aquisição de sucessos individuais (id., p. 149).

Se, por um lado, a pedagogia lassalista orienta-se por uma moralidade cristã, a qual incita ao trabalho permanente de um sujeito no sentido de identificar-se à racionalidade perfeita – Deus –, o que implica a renúncia a si próprio, em favor de um gozo transcendente (FOUCAULT, 1999b, 2004a [1982]), por outro lado, a pedagogia da escola mútua vincula-se a uma moral utilitarista:

Apesar de algumas pretensões surgidas no calor das lutas das ascendentes burguesias européia e americana, a constituição da escolarização moderna, desde a ótica lancasteriana, repousava menos nos ideais rosseauianos de liberdade e fraternidade e mais nas posições utilitaristas de Jeremy Bentham (NARODOWSKI, 1994, p. 145).

Narodowski postula que o utilitarismo da escola mútua erige o mérito como valor fundamental. É para aferi-lo que se organiza seu aparato de vigilância panóptica, o qual quantifica os sucessos, os fracassos e as transgressões e estabelece um sistema de recompensas e punições correspondentes ao desempenho dos alunos. Em seu livro *Plano de ensino para as escolas de primeiras letras*, o conde de Laborde (*apud* NARODOWSKI, 1994, p. 148-9) expressa o modo de subjetivação que essa moral engendra: “temores e esperanças, penas e gozos, prêmios e castigos: isto é o que durante todo o curso dessa curta vida mantém em contínua agitação aos homens meninos e aos meninos homens”. Em tal moralidade, a ambição é o motor do trabalho ético de um sujeito e a competição entre os alunos e a delação de colegas são valoradas positivamente. Em suma, na ética utilitarista o desejo – entendido como anseio de sucesso individual – é insuflado e toda a produção de saber sobre os corpos

infantis na escola mútua procura nele a verdade do aluno, o cerne de sua identidade¹¹³. Em contrapartida, na ética cristã o desejo – compreendido como o enlace entre a alma e a carne – é o aspecto de si próprio do qual um sujeito deve desprender-se (FOUCAULT, 2004a [1982]).

Tal transformação na moral pedagógica vincula-se a importantes mutações na economia capitalista, especialmente aos primórdios da revolução industrial, a qual impulsiona a expansão dos negócios e a ampliação dos mercados consumidores. Em conjunto, essas modificações econômicas pressionam a educação e instauram a problemática das relações entre escola e trabalho. Por um lado, trata-se de promover o fetichismo do capital e, com esse intuito, o sistema meritocrático da escola mútua oferece para os que se destacam, além dos tradicionais prêmios simbólicos – inscrição em quadros de honra ao mérito, medalhas e troféus –, avanços nas classes de estudos, promoções na hierarquia monitorial e recompensas monetárias. Madame Quignon (*apud* NARODOWSKI, 1994, p. 151) ilustra bem a lógica utilitarista da escola mútua: “dobra-se a recompensa às monitoras que, dentro de um mês, façam passar mais discípulas a uma classe superior, seja qual for”. Por outro lado, trata-se de formar trabalhadores para os distintos níveis ocupacionais. E isso em dois aspectos: fornecendo aos alunos os conhecimentos e as habilidades técnicas necessárias para a atividade produtiva e, sobretudo, habituando-os ao regime disciplinar da fábrica:

O tempo escolar é agora um tempo recompensável, um tempo pago, o que condiciona a pureza da atividade desenvolvida. Tal como na primeira organização fabril, a pedagogia monitorial pretende impor um agir sem desperdícios: durante todo o transcurso [da atividade], o corpo não pode senão estar de fato atado a uma tarefa específica, tarefa da qual dependerão sucessos individuais – e, portanto, coletivos –, tarefa que será devidamente paga em virtude de seu êxito (NARODOWSKI, 1994, p. 160).

Apesar dessas diferenças substanciais, a moral pedagógica lassalista e a da escola mútua coincidem em um ponto: elas não escapam ao âmbito da infância comeniana¹¹⁴. Em uma e em outra, trata-se de constituir os sujeitos infantis como situados nos níveis mais baixos de uma forma de racionalidade, a fim de que operem o trabalho ético de elaborarem-se como sujeitos racionais. De um lado, uma racionalidade religiosa, que valoriza a piedade e

¹¹³ “Tal como em outros textos educacionais modernos, também na pedagogia lancasteriana o desdobramento do desejo termina sempre por concentrar-se dentro dos limites de uma instituição de confinamento. Nesse caso, o desejo é instigado compulsivamente em prol da obtenção de sucessos materiais concretos, o que o torna mais visível e, provavelmente, também mais controlável” (NARODOWSKI, 1994, p. 156).

¹¹⁴ Narodowski (1994, p. 149), que enfatiza a descontinuidade da pedagogia monitorial frente ao eixo comeniano-lassalista, também alude ao que denomino regime de dispersão da infância comeniana: “se o controle dos corpos infantis recai, na obra de Comenius, na racionalidade do método didático e nos textos lassalistas nas regras de civilidade, para os defensores do método mútuo a busca de quotas maiores de gratificação e de prêmios materiais é o que conserva em forma harmônica a organização e a dinâmica da instituição escolar”.

almeja a plenitude do ser na vida eterna. De outro, uma racionalidade econômica, a qual fomenta a ambição e estipula como meta o gozo do sucesso individual nessa curta vida, como diz o conde de Laborde. Morre Deus e é indicada a finitude do homem, mas o modo de infantilização permanece o mesmo. Talvez seja esse o motivo do fracasso da escola mútua.

Narodowski observa que, após vinte ou trinta anos de apogeu, o método monitoreal conhece um declínio paulatino, porém irreversível. Para esse autor, a escola mútua, ao desdobrar o aluno em sujeito e objeto do saber/poder docente, põe em risco os fundamentos clássicos da educação. E isso porque a ascensão do escolar a um papel protagonista, embora limitada, tenderia a instabilizar os mecanismos disciplinares estabelecidos nos colégios desde o século XVII, favorecendo a autonomia e a solidariedade horizontal. No entanto, o próprio Narodowski reconhece não existir incompatibilidade entre moral utilitarista e estratégia disciplinar. Portanto, é preciso recolocar a pergunta acerca dos motivos pelos quais a pedagogia monitoreal perde o controle dos processos de infantilização que conduz.

Na mesma época em que aparecem os métodos mútuos, surgem outras alternativas à simultaneidade institucional. Muito mais radicais, batem de frente com o monopólio docente da autoridade – próprio aos modelos simultâneos – e, em vez de delegarem aos alunos uma parcela da vigilância sobre os corpos infantis, como na pedagogia monitoreal, pretendem abolir esse panoptismo. Para essas concepções,

a infância será pura, a criança será boa, somente se o adulto se atém a seus interesses e a escola, portanto, não fará outra coisa que respeitá-los, tanto nos conteúdos a transmitir, como no governo e na administração da instituição escolar (id., p. 179).

Fundada em 1819, a *Hazelwood School* consiste em um experimento desse tipo:

Para a pedagogia de Hazelwood, os alunos podem e devem discutir os conteúdos do ensino e os modos de aprendizagem. A ideologia proclamada continua sendo o utilitarismo, porém mais inclinado às práticas decisórias dos alunos e à formação de certo caráter ético autônomo e independente da vontade alheia; nesse caso, da vontade adulta. E mais, na Hazelwood School os alunos reunidos em assembléia estão em condições, de acordo com o regulamento da instituição e a matriz ética que parece dirigir essa pedagogia, de vetar e até demitir seus professores (id., p. 181).

No início do século XIX, está difícil disciplinar a infância. A pedagogia monitoreal, que assume a tradição disciplinar da educação clássica, mas com o objetivo de renová-la, fracassa. Em decorrência da crise da escola mútua, a pedagogia lassalista recobra suas forças; porém, assim que o método monitoreal sai de cena, ela é censurada e perseguida.

Pedagogias anti-disciplinares encontram um solo propício para florescer. Algo acontece nos processos de infantilização.

Penso que os procedimentos disciplinares de produção de saber sobre os alunos conferem densidade discursiva aos corpos infantis, ao mesmo tempo em que os recortam em individualidades e concedem-lhes uma identidade. Além disso, os mecanismos panópticos incitam os escolares a assumirem a vigilância de si próprios, com a condição de não introduzirem um diferencial no olhar infantilizador. Discursivamente consistentes, individualizados, dotados de identidade e treinados na auto-vigilância, os corpos infantis opõem resistência ao projeto que os infantiliza e deslocam-se, sutilmente, do lugar em que são posicionados nessa trama de saberes e poderes. A codificação das condutas balança e a indisciplina irrompe como condição do aparecimento de formas singulares de elaboração de si próprio.

Nesse movimento, a infância perde sua visibilidade imediata – sua transparência – e torna-se opaca à vigilância panóptica. Enrola-se sobre si própria, engendrando uma interioridade exterior à representação. Em suma, constitui-se como uma síntese objetiva (FOUCAULT, 2002a). Ao longo dessa mutação epistêmica, deixa para trás a generalidade de nível elementar de toda progressão racional e converte-se na infância do homem (CORAZZA, 2000). A infância comeniana agoniza. Porém, um novo modo de infantilização insinua-se no horizonte. Nele, a indisciplina – a resistência à disciplinarização – encontra-se no coração da infância. Seu porta-voz é Jean-Jacques Rousseau.

4.3. A INFÂNCIA ROUSSEAUNIANA

4.3.1. A Psicologia do Desenvolvimento Natural

Nos discursos pedagógicos, “[...] a infância aparece delineada em seus aspectos mais puros e claros no *Emílio ou da educação*, de Jean Jacques Rousseau” (NARODOWSKI, 1994, p. 33). Tal enfoque pressupõe a existência de uma essência da infantilidade, captada com especial argúcia pelo pensador genebrino. A partir de um viés genealógico, é possível sustentar precisamente o contrário: é com o filósofo suíço que se instaura uma forma de problematização da infância, que interroga por sua natureza específica. Nas palavras de Rousseau (*apud* NARODOWSKI, 1994, p. 34):

A humanidade tem seu lugar na ordem das coisas; a infância tem seu na ordem da vida humana: há que se considerar o homem no homem e a infância na infância. Atribuir a cada um seu lugar e fixá-lo, ordenar as paixões humanas segundo a constituição do homem é tudo o que podemos fazer por seu bem estar.

Encontrar o lugar da infância na natureza humana; este é o anseio epistemológico rousseauiano. Como assinala Boto (2002, p. 53):

A originalidade analítica de Rousseau do *Emílio* talvez resida nessa sua obsessão pelo deslindamento da alma infantil, em suas especificidades, em suas etapas constitutivas, naquilo que seria o movimento harmônico da natureza em desenvolvimento. A educação não se deveria resumir, como em Comenius, a observar a natureza circundante; era necessário desvendar, acompanhar e mesmo intervir diretamente nessa natureza que era a própria criança.

Rousseau opera em sentido inverso a Comenius. Enquanto a infância comeniana é inferida de uma proposta pedagógica, da infância rousseauiana decorre um projeto educacional. No *Emílio*, Rousseau (*apud* BOTO, 2002, p. 44) denuncia o equívoco de uma educação que desconhece seu objeto – a infância –, tomando-a por seu alvo; a adultez:

Não se conhece a infância; no caminho das falsas idéias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem. Eis o estudo a que mais me apliquei, para que, mesmo que meu método fosse quimérico e falso, sempre se pudessem aproveitar minhas observações. Posso ter visto muito mal o que se deve fazer, mas acredito ter visto bem o sujeito sobre o qual se deve agir. Começai, pois, por estudar melhor vossos alunos, pois com toda a certeza não os conheceis; ora, se lerdes este livro dentro dessa perspectiva, creio que ele não carecerá de utilidade para vós.

Essa vontade de saber acerca dos corpos infantis é crucial para a formulação de uma pedagogia que respeite a natureza da infância: “é necessário estudar com rigor sua linguagem e seus signos, a fim de que, em uma idade na qual não se sabe dissimular, distinga-se em seus desejos o que vem imediatamente da natureza e o que vem da opinião” (ROUSSEAU *apud* NARODOWSKI, 1994, p. 41).

No *Emílio* (id., p. 36), a educação é eminentemente negativa, isto é, seu princípio fundamental é o de não perturbar o desenvolvimento natural da infância: “eis aí a regra da natureza. Por que a contrarias? Não vês que pensando corrigi-la destróis a sua obra?”. Rousseau (*apud* STRECK, 2004, p. 44) é um crítico severo da educação como acúmulo de conhecimentos:

Quando se trata de examinar uma criança, fazem-no desembulhar sua mercadoria; ele a exhibe, todos ficam contentes; em seguida ele embrulha de novo o seu pacote e vai embora. Meu aluno não é tão rico assim, não tem pacote para desembulhar, nada tem para mostrar, a não ser ele mesmo.

Mas também é hostil às regras de civilidade:

Evitai principalmente dar à criança vãs fórmulas de polidez, que se necessário lhe servem de palavra mágica para submeter à sua vontade tudo o que a rodeia e para obter imediatamente o que lhe agrada. Na hipócrita educação dos ricos, nunca se deixa de torná-los polidamente imperiosos, prescrevendo-lhes os termos de que devem servir-se para que ninguém ouse resistir-lhes; seus filhos não têm nem tons, nem maneiras suplicantes; todos eles são tão arrogantes, e até mais, ao pedir quanto ao mandar, por estarem muito certos de serem obedecidos. [...] De minha parte, eu, que temo menos que Emílio seja grosseiro do que arrogante, prefiro que ele diga pedindo *faça isso* a que ele fale mandando *por favor*. Não é o termo que ele emprega que me importa, mas sim a aceção que acrescenta a ele (ROUSSEAU, *apud* BOTO, 2002, p.50).

No *Emílio*, encontra-se uma bela descrição de como uma formação mal orientada pode distorcer a alma infantil:

Ao nascer, uma criança grita; sua primeira infância passa-se chorando. Ora a sacodem e a mimam para acalmá-la, ora a ameaçam e lhe batem para que fique quieta. Ou lhe fazemos o que lhe agrada, ou exigimos dela o que nos agrada; ou nos submetemos às suas fantasias, ou a submetemos às nossas: não há meio termo, ela deve dar ordens ou recebê-las. Assim, suas primeiras idéias são as de domínio e servidão. Antes de saber falar ela dá ordens, antes de poder agir, ela obedece e, às vezes, castigam-na antes que possa conhecer seus erros, ou melhor, cometê-los. É assim que cedo vertemos em seu jovem coração as paixões que depois imputamos à natureza, e após nos termos esforçado para torná-la má, queixamo-nos de vê-la assim (id., p. 47).

Narodowski (1994, p. 37) observa que a educação rousseauiana “[...] é o instrumento que permite à natureza continuar em sua senda, a atividade que estimula uma tendência decrescente de reprodução da natureza infantil”. Rousseau (*apud* NARODOWSKI, 1994, p. 37) exprime nesses termos o modo como a natureza conduz a infância à adultez: “observa a natureza e segue a rota que ela traça. Ela atua continuamente sobre as crianças; ela endurece seu temperamento por meio de provas de toda espécie; ela ensina em boa hora o que é pena e o que é dor”. Na pedagogia rousseauiana, o educador coloca-se diante da criança sintonizado com suas necessidades essenciais, a fim de preservá-la das influências nocivas de uma sociedade corrompida.

E nisso consiste a aposta político-educacional de Rousseau: deixar a infância seguir seu percurso natural rumo à adultez é condição para que a criança torne-se um cidadão digno de ser signatário de um novo contrato social: “o contrato social está colado à educação.

As duas obras, *Emílio* e *O contrato social*, são escritas no mesmo ano (1762), e toda educação do Emílio é conduzida para que ele possa, no fim, viver numa sociedade regida pelo contrato” (STRECK, 2004, p. 32). Por outro lado, uma educação que considere o desdobrar natural da infância permite recortar com ainda maior nitidez as especificidades dessa etapa da vida humana.

No entanto, qual é a natureza da infância rousseuniana? O que a especifica? De acordo com Narodowski (1994, p. 37), Rousseau lhe dá definições negativas:

No *Emílio*, a criança é um não-adulto e sua principal carência é a de razão. “Se as crianças entendessem razões, não teriam necessidade de serem ensinadas” [...]. A infância é o largo caminho que os seres humanos empreendem da falta de razão (adulta) à razão adulta.

É a educabilidade, entendida como a potencialidade de superar a carência racional, o que singulariza a infância: “nascemos capazes de aprender, mas sem saber nada, nem conhecendo nada [...]. Os movimentos, os gritos da criança que acaba de nascer são efeitos puramente mecânicos, desprovidos de conhecimentos e de vontade” (ROUSSEAU, *apud* NARODOWSKI, 1994, p. 38).

Porém, a razão rousseuniana – como a de todo o projeto educacional da Modernidade – não concerne apenas ao aspecto cognitivo, mas compreende também o moral: “antes da idade da razão, fazemos o bem e o mal sem conhecê-los; e não há nada de moralidade em nossas ações” (id., p. 38). É por faltar-lhe o juízo, que a infância rousseuniana submete-se à racionalidade adulta, torna-se dependente dela, demanda sua proteção. Em contrapartida, a autoridade adulta exerce-se de uma forma branda, respeitando a natureza infantil, a fim de não distorcer seu desenvolvimento rumo à adultez. Afinal, a amoralidade da infância “[...] não implica de modo algum maldade na alma infantil, mas ingenuidade e inconsciência” (NARODOWSKI, 1994, p. 38)¹¹⁵. Em Rousseau (*apud* BOTO, 1996, p. 29), a infantilidade consiste em uma espécie de paraíso perdido:

Amem a infância; favoreçam seus jogos, seus prazeres, seu agradável instinto. Quem de vocês nunca sentiu por vezes a perda dessa idade em que o sorriso está sempre nos lábios e na qual a alma está sempre em paz?.

¹¹⁵ No tocante a esse aspecto do pensamento rousseuniano, Boto (2002, p. 54) comenta: “é preciso determinar-se a preservar a inocência das crianças – não antecipando nelas o sentido do pudor; mas antes colocando-se perante elas com atitudes de pudor. Rousseau destaca, como ponto essencial de sua proposta pedagógica, o respeito do adulto perante a inocência das crianças”.

A infância rousseauiana constitui-se como heterônoma, a fim de naturalmente elaborar-se como adultez autônoma – se uma má educação não a desviar desse trajeto.

Diferentemente da infância comeniana, a rousseauiana não consiste nos níveis elementares de uma seqüência racional universal, isto é, não exclusivamente humana. Nela vêm alojar-se novos objetos discursivos distintos da razão, os quais mantêm com essa determinadas modalidades de relacionamento e intercomunicação, que configuram a natureza do homem. Uma vez que a racionalidade pertence à adultez, o conhecimento e a educação dos infantis devem privilegiar domínios que lhes são inerentes, pois, como observa Rousseau (*apud* NARODOWSKI, 1994, p. 37), “a infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias”¹¹⁶. Esses domínios são as imagens, as sensações, as percepções e a motricidade, tal como se apresentam antes de organizarem-se sob um controle racional. Respeitar sua lógica intrínseca é pré-condição para que o comando da razão possa instalar-se. No *Emílio*, Rousseau (*apud* BOTO, 2002, p. 48-9) ilustra como proceder com os aspectos não racionais do homem, que caracterizam a infância:

É apenas pelos movimentos que aprendemos que existem coisas que não são nós, e é apenas por nosso próprio movimento que adquirimos a idéia de extensão. É por isso que a criança estende indiferentemente a mão para pegar o objeto próximo e o que está a cem passos dela. O esforço que ela faz vos parece um sinal de mando, uma ordem que ela dá ao objeto para que se aproxime, ou a vós para que o tragais até ela, mas não é nada disso; apenas, os mesmos objetos que inicialmente via em seu cérebro e depois nos olhos ela vê agora na ponta do braço, e só imagina a extensão que pode alcançar. Levai-a, pois, para passear bastante, carregai-a de um lugar para outro, e fazei com que perceba a mudança de lugar, a fim de ensinar a julgar as distâncias.

E esses aspectos não racionais do homem têm um desenvolvimento natural, que também é preciso levar em consideração. Streck (2004) descreve as etapas dessa evolução, que tem como pré-condição um século e meio de gradualidade comeniana:

- 0 – 2 anos: período no qual “[...] são lançadas as bases para a constituição do ser humano” (id., p. 38). No estado de natureza, as mães ocupam-se da alimentação, da saúde e da formação dos hábitos das crianças, enquanto os pais não apenas geram e sustentam os filhos, mas também são responsáveis por “criar homens sociáveis para a sociedade e cidadãos para o Estado” (id., p. 40). Em uma cultura na qual a ruptura com o estado natural é profunda, coloca-se o seguinte problema: “como é possível que uma criança seja bem educada por quem não tenha sido bem educado?” (ROUSSEAU,

¹¹⁶ “Sendo, pois, a razão uma faculdade tardia no ser humano, principiar o processo educativo pelo estímulo à razão seria inverter a ordem natural das coisas; começar pelo fim” (BOTO, 2002, p. 46).

apud STRECK, 2004, p. 40). Rousseau (id., p. 18) considera a escolarização uma forma inadequada de educação: “não posso encarar como instituição pública esses ridículos estabelecimentos chamados colégios”. E sugere que a educação de uma criança seja orientada por um único preceptor, o qual a toma como sua única educanda, desde antes do nascimento até a adultez. No tocante aos pais, o educador rousseauiano os orienta para que compreendam a gramática da infância, a fim de favorecerem seu desenvolvimento¹¹⁷.

- 2 – 12 anos: idade em que floresce “[...] uma forma peculiar de razão, que Rousseau chama de ‘razão sensitiva ou pueril’” (STRECK, 2004, p. 45). Não é o preceptor quem escolhe as virtudes que a criança deve cultivar ou os conhecimentos que ela tem de adquirir. É por meio da experiência que a criança aprende e isso demanda tempo: “considerai como vantagens todas as demoras: ganha-se muito quando se avança para o final sem nada perder. Deixai que se amadureça a infância nas crianças” (ROUSSEAU, *apud* STRECK, 2004, p. 43). O mais importante é despertar na criança o desejo de aprender.
- 12 – 15 anos: época em que, pela primeira e única vez na vida, as forças superam as necessidades¹¹⁸. Por esse motivo, é o momento de direcioná-las para funções socialmente produtivas, especialmente o estudo e o trabalho. Entretanto, a aprendizagem das ciências não pode se resumir a acumular conhecimentos e inventar técnicas. É sempre preferível a criação de ciência através do contato empático com a natureza a sua apropriação utilitária. Por outro lado, a escolha profissional deve favorecer a autonomia do jovem e a consolidação de um contrato social democrático, pois

Emílio vive numa realidade descrita por Rousseau como pré-revolucionária. Mesmo que tivesse nascido príncipe, de nada lhe valeria esse privilégio dentro da nova sociedade onde se assume que os homens nascem iguais e onde se tem por meta viver sob o regime do contrato social. Nessa sociedade, cada um coloca a si mesmo como o bem maior para a construção do coletivo. Cada um, pelo simples fato de

¹¹⁷ “As crianças têm, por assim dizer, uma gramática para a sua idade, cuja sintaxe tem regras mais gerais do que a nossa” (ROUSSEAU, *apud* STRECK, 2004, p. 41).

¹¹⁸ “Aos doze ou treze anos, as forças da criança desenvolvem-se bem mais rapidamente do que suas necessidades. O mais violento, o mais terrível ainda não se lhe revelou; o próprio órgão permanece imperfeito e, para sair desse estado, parece aguardar que sua vontade o force a isso. Pouco sensível aos castigos do ar e das estações, ela os enfrenta sem sofrer, pois seu calor nascente serve-lhe de vestimenta; seu apetite é seu tempero; tudo o que pode alimentar é bom para sua idade; se tem sono, deita-se no chão e dorme; por toda parte vê-se cercada de tudo o que lhe é necessário; nenhuma necessidade imaginária a atormenta; nada pode sobre ela a opinião; seus desejos não vão mais longe do que seus braços; não apenas pode bastar a si mesma como também tem mais forças do que precisa; é o único tempo de sua vida em que isso acontecerá [grifos de Boto]” (ROUSSEAU, *apud* BOTO, 2002, p. 51-2).

viver sob a garantia desse contrato, tem uma “dívida social” a saldar para com os seus concidadãos (STRECK, 2004, p. 47-8).

- 15 – 20 anos: período de transição da infância à adultez. Se, até esse momento, a criança é preservada do contato social, a fim de não se corromper, agora se trata de inserir o indivíduo na sociedade. Etapa de exercício público da autonomia, mas também de regulação ética das paixões e sentimentos. É preciso estar atento para que o amor de si, entendido como o “[...] compromisso de cada ser humano de cuidar de sua conservação, um interesse sempre bom e legítimo” (id., p. 50), não se transforme em amor próprio: vaidade, orgulho, soberba; e que possa estender-se rumo ao outro no contrato social. Momento de ampliar a formação do homem-cidadão: por meio do estudo da história, é possível conhecer melhor o coração humano; os mistérios religiosos fornecem um modelo para a apreensão intuitiva da inteligibilidade natural; e a estética vai formar o bom gosto, assim como ensinar o respeito pelas diversas culturas, pois o único padrão de beleza legítimo é o da natureza. Hora de conhecer a mulher e ingressar na vida social. Por último, o conhecimento dos sistemas de governo, das formas de exercício da vontade geral soberana.

Porém, esse desenvolvimento nunca é perfeitamente ajustado. Por mais que a formação do cidadão respeite a essência do homem natural, sempre resta uma tensão. A inclusão no contrato social, com a segurança que isso oferece, implica a renúncia a uma parcela de natureza. Rousseau (*apud* STRECK, 2004, p. 36) expressa esse dilema nos seguintes termos:

Aquele que, na ordem civil, quer conservar o primado dos sentimentos da natureza não sabe o que quer. Sempre em contradição consigo mesmo, sempre passando das inclinações para os deveres, jamais será nem homem, nem cidadão; não será bom nem para si mesmo nem para os outros.

A utopia rousseauiana é encontrar a melhor sintonia possível para essa disjunção decorrente da vida civilizada¹¹⁹. De acordo com Streck (2004, p. 36), esse impasse “[...] reflete bem o estado permanente da educação: ela nunca será capaz de cumprir plenamente o que dela se espera ou o que ela promete”. 160 anos antes de Freud, Rousseau enuncia o impossível da educação:

A trajetória pedagógica de Emílio com seu preceptor mostra que a realização plena desse projeto é impossível. Haverá sempre uma tensão: abdicar da educação do

¹¹⁹ “O homem civilizado será um homem cindido, em permanente luta consigo mesmo” (STRECK, 2004, p. 73).

homem significa entregar Emílio à barbárie da vida social; deixar de formar o cidadão implicaria confiná-lo numa ilha. Ambas as hipóteses são impossíveis (id., p. 54).

Nesse procedimento rousseauiano de delinear as etapas da trajetória humana da infância à adultez pode-se perceber o aparecimento de um critério marcante de especificação dos infantis: a idade¹²⁰. Nas palavras de Rousseau (*apud* NARODOWSKI, 1994, p. 41): “tratai vosso aluno de acordo com a sua idade”. Elemento mensurável dessa linha evolutiva, a idade permite discernir o desenvolvimento natural e o distorcido, bem como distribuir as doses de autonomia e dependência relativas correspondentes a cada estágio. Em relação a esse ponto, Boto assinala uma ambigüidade no conceito rousseauiano de infância. Por um lado, tal como em *A civilidade pueril* a infância consiste na primeira etapa da vida e a puerilidade, na segunda: “eis a segunda fase da vida, aquela onde acaba propriamente a infância, pois as palavras *infans* e *puer* não são sinônimas” (ROUSSEAU, *apud* BOTO, 2002, p. 49). Por outro, “[...] para o Rousseau do *Emílio*, há infância na puerilidade [...]; ainda que tal entrelaçamento etário se evidencie pela persistência de algum nível de dependência, já que a infância existiria sempre como sinal de uma relação entre seres desiguais” (BOTO, 2002, p. 49). Idade e dependência frente à adultez: marcas constitutivas da infância rousseauiana.

Em Rousseau, a infância é o outro da razão, mas não é desrazão, tampouco racionalidade incipiente. As regras de construção da infantilidade clássica esboroam-se, mudam radicalmente. Talvez por esse motivo o filósofo genebrino pense que os pedagogos que o precedem não conhecem a infância. Tal como ocorre com a loucura, a infância “[...] se interioriza, se psicologiza, torna-se antropológica” (MACHADO, 1988, p. 73). É a infância do homem, a outra face de sua adultez, lugar obscuro, no qual se depositam objetos do saber inusitados – por serem estranhos à racionalidade clássica – e que demandam a organização de um espaço epistêmico novo: o psicológico. Parafraseando Foucault (2000c), pode-se postular que a psicologia não pode dizer a verdade sobre a infância, já que é esta que detém a verdade daquela. A formação da infância rousseauiana é uma das condições de possibilidade do aparecimento do saber psicológico. Em retribuição, a psicologia entroniza tal modo de infantilização como a natureza da infantilidade.

¹²⁰ “Ariès já assinalava que, na Idade Média, o conhecimento da própria idade não era de modo algum um saber generalizado, senão que algo fora de toda preocupação cotidiana: evidentemente, o nascimento da infância moderna, por sua parte, traz de seu a necessidade de medição cronológica de toda a vida do ser humano” (NARODOWSKI, 1994, p. 41).

4.3.2. Dispositivo Médico-Familiar

Infância e loucura entrelaçam-se nessa dobra do homem – sujeito racional –, que é a não razão¹²¹. No entanto, e até que a psiquiatria da segunda metade do século XIX as embaralhe mais uma vez (FOUCAULT, 2002b), essas duas faces da não razão preservam suas especificidades. Infância é não razão educável, isto é, espontaneamente orientada para a razão. Se fracassa na consecução de sua meta, é porque a sociedade a educa mal e não por uma falha em sua natureza. Em contrapartida, loucura é não razão irreduzível, é alienação à natureza racional do homem (FOUCAULT, 2005). Há convergência – embora não coincidência, pois um tanto de tensão persiste – entre o desenvolvimento natural da infância rousseauiana e o projeto educacional moderno, que é formar sujeitos racionais. A cumplicidade entre infância e razão também se expressa na disjunção entre essa e outra das faces da não razão: a sexualidade. Nas palavras do próprio Rousseau (*apud* BOTO, 2002, p. 50):

Embora o pudor seja natural à espécie humana, as crianças não o têm naturalmente. O pudor só nasce com o conhecimento do mal; e como as crianças, que não têm nem devem ter esse conhecimento, teriam o sentimento que é o seu efeito? Dar-lhes aulas de pudor e de decência equivale a ensinar-lhes que existem coisas vergonhosas e indecentes, a dar-lhes um secreto desejo de conhecer essas coisas. Mais cedo ou mais tarde elas chegam a isso e a primeira faísca que toca a imaginação acelera com certeza o fervor dos sentidos. Todo aquele que cora é culpado; a verdadeira inocência de nada tem vergonha.

Em *Os anormais*, Foucault (2002b) observa que, a partir de meados do século XVIII, uma intensa campanha contra a masturbação de crianças e jovens irrompe nos países protestantes e católicos da Europa ocidental. Essa cruzada antimasturbatória, que visa especialmente às famílias burguesas, distingue-se tanto do discurso cristão da carne¹²², quanto da psicopatologia sexual, que emerge em torno da metade do século XIX; e caracteriza-se por abordar o onanismo como um perigo em si, ou seja, fora de qualquer articulação com a

¹²¹ A história das feiticeiras e possesas (FOUCAULT, 2002b), a ausência de meninas nos colégios modernos até o século XVIII (ARIÈS, 1981), a posição de minoridade que Sofia ocupa no *Emílio* (STRECK, 2004) e as dificuldades de Freud (1996 [1931, 1933a]) com a feminilidade sugerem que o feminino é outra das tantas formas que a não razão assume nas nossas culturas.

¹²² “A sexualidade das crianças já era problematizada na pedagogia espiritual do cristianismo (não é indiferente que o primeiro tratado consagrado ao pecado de *Mollities* tenha sido escrito por Gerson, educador e místico, no século XV; e que a coletânea sobre a *Onania* redigida por Dekker no século XVIII, retome, palavra por palavra, exemplos apresentados pela pastoral anglicana)” (FOUCAULT, 2001c, p. 111).

sexualidade relacional adulta¹²³. É pelos graves danos à saúde, que inevitavelmente acarreta, que a masturbação é condenada. Portanto, medicalização – mais do que moralização – do onanismo. Em linhas gerais, essa campanha indica três formas de somatização da masturbação: 1) o onanismo encontra-se na origem “[...] de uma espécie de doença polimorfa, absoluta, sem remissão, que cumulária em si todos os sintomas de todas as doenças possíveis” (id., p. 301); 2) na literatura médica oficial, a masturbação “[...] figura constantemente no quadro etiológico das diferentes doenças” (id., p. 302), inclusive da loucura; e 3) um delírio hipocondríaco, em grande medida suscitado pelo discurso médico, a acompanha:

É todo um gênero literário [que aparece], que é a pequena autobiografia do masturbador, autobiografia inteiramente centrada em seu corpo, na história de seu corpo, na história de suas doenças, de suas sensações, de todos os seus diferentes distúrbios, detalhada desde a sua infância, ou pelo menos desde a sua adolescência, até o momento em que ele a confessa (id., p. 304).

Essa incorporação da temática da masturbação pela medicina tem conseqüências de amplo alcance¹²⁴. No que concerne à nova configuração do saber médico, o onanismo aloja-se em um espaço privilegiado:

A masturbação, por obra e injunção dos próprios médicos, está se instalando como uma espécie de etiologia difusa, geral, polimorfa, que permite referir à masturbação, isto é, a certo interdito sexual, todo o campo do patológico, e isso até a morte (id., p. 305).

Aproximadamente na mesma época em que a anátomo-clínica começa a realizar descrições em profundidade, isto é, a procurar em lesões dos tecidos a causa das doenças (FOUCAULT, 2004c), a campanha antimasturbatória elabora um fator etiológico suplementar, o qual permite explicar o que a anatomopatologia não esclarece e, ao mesmo tempo, responsabilizar um sujeito por sua enfermidade.

Entretanto, essa responsabilidade médica não implica culpa moral. Se crianças e jovens entregam-se ao vício solitário é porque a ele são induzidos: “Rousseau tinha dito: não

¹²³ “[...] encontramos textos nos quais é dito que, entre a masturbação e a sexualidade normal, relacional, há uma verdadeira diferença de natureza e que não são, em absoluto, os mesmos mecanismos que levam alguém a se masturbar e a desejar outro” (FOUCAULT, 2002b, p. 297).

¹²⁴ Em *Os anormais*, Foucault afirma que o sacramento da penitência, tal como organizado pela Contra-Reforma no Concílio de Trento, exige a verbalização analítica de pensamentos e atos voluptuosos. Tais práticas de exame de consciência e confissão tendem a saturar com excitações pecaminosas o vínculo do fiel – e, especialmente, da fiel – com seu diretor espiritual/confessor. Por efeitos de contrapoder, produz-se uma epidemia de possessões demoníacas de tipo convulsivo, no século XVII. Na medida em que não consegue dar conta desse fenômeno, a igreja católica apela à medicina. De acordo com Foucault, é por essa via que o discurso médico herda a problemática cristã da carne.

se trata de natureza, trata-se de exemplo” (FOUCAULT, 2002b, p. 307). A infância rousseuniana é inocente, pois seu estado natural, ainda que pré-racional, é afim à razão. É com o intuito de combater a sedução das crianças pelos adultos, que se promove a luta contra o onanismo. Pede-se aos pais que eliminem os intermediários (parentes, agregados, criados, governantas, babás, etc) entre eles e os filhos e que assumam a vigilância desses corpos infantis, susceptíveis de serem erotizados por adultos promíscuos, dado que ainda não são governados pela razão. No limite, a campanha antimasturbatória, que se inicia em meados do século XVIII e percorre todo o XIX, é uma importante peça tática na grande engrenagem estratégica que substitui a tradicional família extensa pela família nuclear moderna:

[...] não serei tentado a dizer que a sexualidade perseguida e proibida da criança é, de certa forma, a conseqüência da formação da família restrita, digamos conjugal ou parental, do século XIX. Direi, ao contrário, que ela é um dos seus elementos constituintes. Foi valorizando a sexualidade da criança, mais exatamente a atividade masturbatória da criança, foi valorizando o corpo da criança em perigo sexual que se deu aos pais a diretriz imperativa de reduzir o grande espaço polimorfo e perigoso da gente da casa e constituir com seus filhos, sua progenitura, uma espécie de corpo único, ligado pela preocupação com a sexualidade infantil, pela preocupação com o auto-erotismo infantil e com a masturbação (id., p. 315)¹²⁵.

Em termos rousseunianos, essa campanha prescreve aos pais funções maternas e paternas, tal como inscritas desde sempre no estado de natureza. Nas palavras de Robertson (1982, p. 444-5):

Às mães convidava-se a renunciar aos prazeres mundanos para gozar das alegrias com as quais se deparava no cuidado dos filhos e aos pais tratava-se de persuadi-los de que brincar com os filhos pequenos e observar de perto seu desenvolvimento não menosprezava sua dignidade [...]. Sobre as mulheres que ficavam sós no lar lançou-se uma onda de propaganda religiosa e sentimental para convencê-las de que seu trabalho podia ser tão útil para a sociedade como o trabalho dos homens e ainda mais “sagrado”, e de que não iam consumir-se encerradas entre quatro paredes, posto que podiam criar um paraíso dentro delas¹²⁶.

Nesse sentido, pode-se postular que a infância rousseuniana elabora-se nas tramas de um dispositivo médico-familiar, erigido em nome da preservação da inocência infantil. Distribuição de tarefas: é no espaço doméstico que o auto-erotismo dos filhos deve

¹²⁵ Embora a ênfase dessas análises de Foucault recaia sobre a vigilância dos corpos infantis, ao invés da intimidade entre pais e filhos, seu ponto de vista é bastante próximo ao de Ariès (1981, p. 267): “a reorganização da casa e a reforma dos costumes deixaram um espaço maior para a intimidade, que foi preenchida por uma família reduzida aos pais e às crianças, da qual se excluíam os criados, os clientes e os amigos”.

¹²⁶ Em relação a esse novo papel da mulher, Donzelot (1980, p. 25) destaca a formação de uma aliança entre o médico e a mãe: “o médico, graças à mãe, derrota a hegemonia tenaz da medicina popular das comadres e, em compensação, concede à mulher burguesa, através da importância maior das funções maternas, um novo poder na esfera doméstica”. Desde essa perspectiva, o olhar materno – benevolente, mas também onipresente – torna-se o principal instrumento de vigilância das crianças pequenas.

aparecer, ou seja, tornar-se visível ao olhar indiscreto dos pais; porém, é no consultório médico que ele tem de ser enunciado, confessado. Em torno da masturbação de crianças e jovens das camadas sociais superiores constitui-se um discurso médico, que pretende promover uma espécie de higiene social, e reorganiza-se a estrutura familiar¹²⁷. Dito de outra forma, o onanismo é o grão de areia que irrita o saber médico e produz o fechamento da concha familiar. Pouco mais de um século depois, Freud encontra uma pérola no inconsciente de seus pacientes: o desejo incestuoso.

No entanto, que projeto estratégico orienta essa mutação? Em *A vontade de saber*, Foucault (2001c) descreve uma importante descontinuidade nas tecnologias políticas do Ocidente. Desde a Antigüidade, o poder soberano caracteriza-se pelo direito de vida e morte sobre os súditos. Trata-se de um poder de confisco, de subtração de riquezas, bens, trabalho e, no limite, da própria vida. Não por acaso, seu símbolo é o gládio. A partir da Era Clássica, organiza-se “[...] um poder destinado a produzir forças, a fazê-las crescer e a ordená-las mais do que a barrá-las, dobrá-las, ou destruí-las” (id., p. 128). Essa nova técnica de governo das forças apresenta uma dupla face: uma centrada

[...] no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos (id., p. 131);

e outra apoiada

[...] no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar (id., p. 131).

Mecanismos disciplinares individualizantes e procedimentos reguladores das populações são os dois pólos de uma configuração estratégica voltada para a majoração controlada das forças vivas: o bio-poder¹²⁸.

¹²⁷ No tocante aos pobres, tal campanha assume a forma da filantropia, ou seja, tem “[...] o objetivo de diminuir o custo social de sua reprodução, de obter um número desejável de trabalhadores com um mínimo de gastos públicos” (DONZELOT, 1980, p. 22).

¹²⁸ A disseminação de técnicas promotoras das forças vivas é condição de possibilidade do aparecimento da vida como um objeto discursivo crucial na episteme moderna: “não é necessário insistir aqui sobre a ruptura que se produziu, então, no regime do discurso científico, e sobre a maneira pela qual a dupla problemática da vida e do homem veio atravessar e redistribuir a ordem da *epistemê* clássica. A razão por que a questão do homem foi colocada – em sua especificidade de ser vivo e em relação aos outros seres vivos – deve ser buscada no novo modo de relação entre a história e a vida: nesta posição dupla da vida, que a situa fora da história como suas imediações biológicas e, ao mesmo tempo, dentro da historicidade humana, infiltrada por suas técnicas de saber e de poder” (FOUCAULT, 2001c, p. 134-5).

Porém, há uma defasagem cronológica nesse processo. Enquanto as disciplinas dos corpos remontam ao século XVII, o problema da regulação das populações emerge somente em meados do século XVIII. Apesar dessa falta de sincronia, as duas faces do bio-poder têm na infância um objeto privilegiado: a infância comeniana individualiza-se na escola e a rousseuniana é tomada como alvo preferencial de investimentos médico-higiênicos. Em uma e outra, a família é um operador decisivo: é pedagogizada, no que concerne à infância comeniana, e medicalizada, no tocante à rousseuniana. No amplo movimento de medicalização social, que ocorre a partir da segunda metade do século XVIII, é por meio dos pais que os filhos são atingidos. Fixam-se obrigações higiênicas, que concernem tanto aos adultos, quanto às crianças:

[...] obrigações de ordem física (cuidados, contatos, higiene, limpeza, proximidade atenta); amamentação das crianças pelas mães; preocupação com um vestuário sadio; exercícios físicos para assegurar o bom desenvolvimento do organismo: corpo a corpo permanente e coercitivo entre os adultos e as crianças. A família não deve ser mais apenas uma teia de relações que se inscreve em um estatuto social, em um sistema de parentesco, em um mecanismo de transmissão de bens. Deve-se tornar um meio físico denso, saturado, permanente, contínuo que envolva, mantenha e favoreça o corpo da criança (FOUCAULT, 1995c, p. 199).

Não se trata apenas de garantir a sobrevivência das crianças, mas de uma tecnologia política que se enlaça às forças vivas desde seu aparecimento e as potencializa – ao mesmo tempo em que as domina – ao longo de todo o percurso de sua existência, especialmente no momento de gerar vida nova. É em torno do problema da descendência, que o bio-poder engendra e articula infância, sexualidade e família conjugal. Se, por um lado, a aristocracia assinala sua distinção social valorizando sua ascendência e as alianças que a compõem – em uma palavra: seu sangue –, por outro, a emergente burguesia volta-se para seus descendentes, para a saúde de seu organismo, para o vigor de seu intelecto e para a pureza de sua moral:

[...] a classe que se tornava hegemônica no século XVIII se atribuiu um corpo para ser cuidado, protegido, cultivado, preservado de todos os perigos e de todos os contatos, isolado dos outros para que mantivesse seu valor diferencial; e isso outorgando-se, entre outros meios, uma tecnologia do sexo (FOUCAULT, 2001c, p. 116-7).

Enquanto o dispositivo tradicional de aliança sustenta-se nas relações matrimoniais, no sistema de parentesco e nas leis de transmissão dos nomes e dos bens, o moderno dispositivo de sexualidade caracteriza-se por tomar o corpo – sua saúde, sua força,

seus prazeres – como objeto de investimentos, de modo a incrementar sua potência e a fazer proliferarem suas possibilidades. Nesse sentido, se a masturbação dos filhos da burguesia é problematizada não é em referência ao sistema relacional – ao menos até produzirem-se as condições para que Freud vincule o onanismo infantil a fantasias incestuosas –, mas às intensidades corpóreas, a sua perda ou acúmulo.

E esse é um dos feixes de forças que compõem o *a priori* histórico da infância rousseuniana. Alavancar a ruptura com a família extensa, com o sistema de alianças, com a nobreza decadente, com a soberania despótica, com uma disciplina escolar rigidamente hierarquizada, com a ausência de cuidados higiênico-sanitários e com a promiscuidade social reinante – em suma, estabelecer a ordem burguesa – parece ser o alvo estratégico da emergência desse modo de subjetivação. Uma tênue centelha de prazer, uma discretíssima ofensa a um interdito da cultura é medicalizada, ou seja, recoberta por uma discursividade médica e, precisamente por esse motivo, torna-se fonte de patologia. Desse distúrbio universal da infância, induzido pela antiga sociabilidade, devem encarregar-se, em primeira instância, os pais. A esses compete criar seus filhos com saúde e dotá-los de uma conduta moral adequada, ou seja, constituí-los como infantis normais, pois, em uma sociedade na qual a vida é visada primordialmente, a norma – muito mais do que a lei – referencia os processos de subjetivação¹²⁹. E é a isso que a segunda metade do século XVIII denomina educação natural: “[a educação natural] é a idéia de uma educação tal que, em primeiro lugar, seria inteiramente, ou no essencial, confiada aos próprios pais, que são os educadores naturais dos filhos” (FOUCAULT, 2002b, p. 323). É preciso lembrar que Jean-Jacques Rousseau é um dos expoentes desse movimento?

4.3.3. Dispositivo Político-Pedagógico

Nesse ponto, um outro feixe de forças cruza o terreno onde floresce a infância rousseuniana. Em *A governamentalidade*, Foucault (2003 [1978a]) observa que, em meados do século XVI, aparece uma série de tratados que não coincidem com os tradicionais conselhos aos príncipes – dos quais *O príncipe*, de Maquiavel, é o exemplo mais ilustre –, nem com a posterior ciência política. Em tais textos, o que é enfocado não é a preservação da

¹²⁹ “A lei não pode deixar de ser armada e sua arma por excelência é a morte; aos que a transgridem, ela responde, pelo menos como último recurso, com esta ameaça absoluta. [...] Uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida” (FOUCAULT, 2001c, p. 135).

soberania do príncipe sobre um território e o povo que o habita, mas alguns problemas acerca da arte de governar:

Problema, por exemplo, do governo de si mesmo. O retorno ao estoicismo, no século XVI, gira em torno dessa reatualização do problema: “como governar-se a si mesmo?” Problema, igualmente, do governo das almas e das condutas – e esse foi, certamente, todo o problema da pastoral católica ou protestante. Problema do governo das crianças, e essa é a grande problemática da pedagogia tal como aparece e se desenvolve no século XVI. E enfim, somente enfim, talvez, governo dos Estados pelos príncipes (id., p. 281-2).

Tais tratados sobre as artes de governar, ainda que as abordem sob múltiplas perspectivas, têm um modelo: o adequado governo da casa, a forma meticulosa como o chefe de família procede, a fim de fazer prosperar o patrimônio familiar. E a isso se nomeia economia. No texto *Economia política*, Rousseau (*apud* FOUCAULT, 2003 [1978a], p. 289) refere-se a essa concepção: “economia [...], esta palavra vem de *oikos*, casa, e de *nomos*, lei, e, originalmente, não significa senão o sensato e legítimo governo da casa, para o bem comum de toda a família”. Entretanto, a gestão econômica – ou a governamentalização – das monarquias européias ocidentais mantém-se emperrada até meados do século XVIII. E isso porque, por um lado, o princípio da soberania opõe-se à técnica do governo, pois visa tão somente o fortalecimento da potência do soberano; e, por outro, o modelo familiar é por demais estreito para abarcar a administração de um Estado, como observa Rousseau no artigo sobre a economia política:

Como o governo do Estado poderia ser semelhante àquele da família cujo fundamento é tão diferente? [...] Com razão distinguiu-se a *economia pública* da *economia particular*, e o Estado não tendo nada em comum com a família [...], as mesmas regras de conduta não poderiam convir a todos os dois (id., p. 301).

No século XVIII, a emergência do problema da população, decorrente de uma grande expansão demográfica e do crescimento e sofisticação do aparelho produtivo, dissocia as artes de governar do modelo familiar. É o nascimento da moderna economia política, que tem por alvo os fenômenos populacionais e por técnica primordial a estatística:

[a] estatística descobre e mostra, pouco a pouco, que a população tem suas regularidades próprias: seu número de mortes, seu número de doenças, suas regularidades de acidentes. A estatística mostra igualmente que a população comporta efeitos próprios à sua agregação, e que esses fenômenos são irreduzíveis àqueles da família: serão as grandes epidemias, as expansões endêmicas, a espiral do trabalho e da riqueza. A estatística mostra igualmente que, através desses deslocamentos [...], através de sua atividade, a população tem efeitos econômicos específicos. A estatística, ao permitir quantificar os fenômenos próprios à população,

faz aparecer sua especificidade irreduzível ao pequeno quadro da família (FOUCAULT, 2003 [1978a], p. 299).

Para essa economia política, a finalidade do governo não é fortalecer o poder do soberano, mas “[...] melhorar o destino das populações, [...] aumentar suas riquezas, sua duração de vida, ou sua saúde” (id., p. 300).

Embora o princípio da soberania e o modelo da família ofereçam resistência à governamentalização do Estado, a economia política não os recusa, mas os insere em uma nova configuração estratégica. Com a emergência do problema da população, a família perde seu estatuto de modelo de gestão, mas imediatamente adquire a condição de instrumento privilegiado de governo: “quando se quiser obter alguma coisa da população quanto ao comportamento sexual, quanto à demografia, ao número de filhos, quanto ao consumo, é bem através da família que isso deverá passar” (id., p. 299). É por meio de campanhas dirigidas às famílias que o Estado opera sobre as variáveis populacionais. No que concerne ao poder soberano¹³⁰, as novas artes de governar, inspiradas na economia política, tratam de obter legitimidade jurídico-política deslocando a fonte de onde provém a soberania de Deus para o povo e propondo limites contratuais ao absolutismo monárquico¹³¹. É nesse contexto que a ciência política aparece como um discurso racional, que visa articular governo e soberania e dar forma ao Estado governamentalizado, isto é, ao governo soberano da população.

É de acordo com esse projeto político que Rousseau concebe a educação da infância. Formar o homem público – o cidadão – consiste no objetivo primordial de sua pedagogia. No entanto, tal projeto político-pedagógico não concerne apenas à escola ou à família; ele implica uma transformação radical de todas as instituições sociais:

Em Rousseau, a sociedade como um todo se torna um contexto pedagógico. O contrato social não tem condições de vigorar se não houver cidadãos preparados,

¹³⁰ Foucault (1995i) assinala que a reativação do direito romano, a partir do século XII, é peça decisiva na organização de um regime monárquico-administrativo centralizado, o qual, em alguns séculos, torna-se absolutista. Quando os filósofos iluministas questionam a legitimidade do poder real e propõem formas de limitá-lo, é ainda ao direito que recorrem. Por esse motivo, Foucault afirma: “[...] o personagem central de todo o edifício jurídico ocidental é o rei. É essencialmente do rei, dos seus direitos, do seu poder e de seus limites eventuais, que se trata na organização geral do sistema jurídico ocidental” (id, p. 181). A essa concepção jurídico-política do poder, Foucault nomeia soberania.

¹³¹ Em *Leviatã*, publicado em 1651 – portanto, mais de um século antes de *O contrato social*, de Rousseau –, Thomas Hobbes afasta-se da tese do direito divino dos reis e formula uma das primeiras teorias contratualistas, ainda que com o intuito de sustentar o absolutismo monárquico. Desde seu ponto de vista, o homem natural é egoísta e, portanto, as relações humanas tendem para a guerra perpétua: *homo homini lupus* (o homem é o lobo do homem). Por temor à morte e mediante o uso da razão, os homens estabelecem um pacto, que os retira do estado de natureza e engendra a sociedade política. Porém, dada a natureza humana tal pacto tem de ser garantido por um poder irresistível, ao mesmo tempo decorrente do contrato, mas não limitado por ele: o do Estado (CHEVALLIER, 1976).

capazes de sentir com o outro, de julgar e de agir com autonomia. É a expressão de uma nova paidéia – a paidéia moderna (STRECK, 2004, p. 92).

Tal perspectiva coloca-se na vanguarda de todas as concepções educacionais que, do Iluminismo à Revolução Francesa, almejam criar a escola do homem novo:

[...] o debate educacional da Ilustração francesa no século XVIII é inevitavelmente tributário de Rousseau. O *Emílio* tornou-se mais do que um emblema, quase um paradigma do novo olhar lançado para a educação (BOTO, 1996, p. 22).

Porém, algo singulariza Rousseau. Se o Iluminismo consiste na saída do homem da minoridade pelo uso da razão, como sugere Kant (1974), Rousseau diferencia-se da filosofia das Luzes ao propor o respeito à origem não racional do homem – à natureza da infância, portanto –, por supor ser ela espontaneamente orientada para a razão. Nesse sentido, a historiadora Carlota Boto (1996, p. 30) assinala: “Emílio é assim um espírito formado pelo contraponto com a Ilustração; educado não pelas Luzes, mas dirigido para poder adquiri-las”.

E qual é a relação desse projeto político-pedagógico com as técnicas disciplinares, que permeiam a educação da Era Clássica? Narodowski (1994, p. 40) comenta que alguns autores lêem Rousseau como um teórico da liberdade, mas não é esta sua posição: “a relação entre a criança e o adulto é necessariamente assimétrica, em virtude de uma cláusula fundante da mesma: a criança é heterônoma por ser criança, enquanto o adulto é autônomo justamente por ser adulto”. O próprio Rousseau (*apud* BOTO, 2002, p. 46) enuncia, sem qualquer constrangimento, esse ponto de vista: “usai a força com as crianças e a razão com os homens – essa é a ordem natural”.

Tal postulado parece contradizer a idéia de uma educação natural, que espontaneamente conduz um sujeito da infância heterônoma à adulez autônoma. Entretanto, penso ser necessário considerar a pedagogia rousseauiana como inteiramente atravessada pela tensão entre o estado de natureza e a ordem civil. A seu modo, Rousseau ensaia o procedimento kantiano de distinguir o empírico do transcendental. Na filosofia rousseauiana, o estado natural é condição de possibilidade de pensar um homem novo¹³². Em contrapartida, a ordem civil é onde o homem se encontra corrompido em sua natureza. Se no estado natural a infância rousseauiana é espontaneamente orientada para a razão, na ordem civil ela se apresenta com todos os vícios herdados da sociabilidade tradicional. É tensionando a infância histórica com sua virtualidade natural que a pedagogia rousseauiana almeja formar o

¹³² Em sintonia com essa perspectiva, Streck (2004, p. 88) postula que “a utopia de Rousseau [...] se funda na inconformidade de tomar as coisas tais quais se apresentam como critério e medida para projetar o futuro”.

cidadão. E tal projeto exige a constituição de um campo de forças em torno dos corpos infantis.

Rousseau é um crítico energético da disciplina escolar que lhe é contemporânea e entende que os educadores de seu tempo não conhecem a infância. No entanto, o problema da indisciplina não lhe é indiferente. O projeto político-pedagógico rousseauiano consiste em formar os infantis tomando como modelo não a disciplina heterônoma do súdito, mas a disciplina autônoma do cidadão. E para a consecução de tal projeto faz-se necessário um cálculo estratégico, que leve em consideração a resistência infantil à disciplinarização. Rousseau é o grande estrategista da infantilização, pois, ao invés de se contrapor frontalmente à resistência infantil e pretender esmagá-la, a incorpora em sua proposta educacional:

Não há nível de submissão mais perfeito do que aquele que conserva a aparência de liberdade; assim se submete a própria vontade. [...] Não o deixeis sequer imaginar que pretendes ter autoridade sobre ele; que saiba somente que é débil e que vós sois forte (ROUSSEAU *apud* VARELA e ALVAREZ-URÍA, 1991, p. 79-80).

Em decorrência de tal artimanha política, erige-se uma disciplina branda, camarada, como observa Foucault (1995f, p. 215), em um diálogo com Jean-Pierre Barou:

J.B.: Existe esta frase no *Panopticon*: “cada camarada torna-se um vigia”.
M.F.: Rousseau sem dúvida teria dito o contrário: que cada vigia seja um camarada. Veja *Émile*: o preceptor de Émile é um vigia; é preciso que ele seja também um camarada.

É possível imaginar forma de individualização mais minuciosa, tanto no que concerne à formação de um saber sobre a infância como no tocante ao exercício de um poder sobre os corpos infantis, do que a invenção do preceptor rousseauiano? De acordo com Varela e Alvarez-Uría (1991, p. 80-1),

o preceptor há de programar minuciosamente todas as atividades que deve realizar o aluno, dispor de tudo o que lhe rodeia, organizar-lhe tudo, manter uma solicitude imaginativa constante, de tal forma que se consigam os efeitos desejados como se fossem um produto *natural* da situação. Todo prêmio e todo castigo devem ocorrer-lhe como uma conseqüência natural de suas próprias ações. Não se deve proibir-lhe de fazer o mal, basta criar as condições que lhe impeçam de realizá-lo [...]. A educação rousseauiana, além de responder às supostas necessidades naturais da criança e de sua evolução, há de ser individualizada, ter em conta a idade, o sexo e o caráter do aluno, já que “cada espírito tem sua própria forma segundo a qual deve ser governado”.

A pedagogia rousseuniana ataca um dos pilares da disciplina escolar da Era Clássica – o rigoroso esquadramento do tempo:

Deixar a criança ser criança implica ter tempo. Rousseau, junto com uma educação útil, advoga um processo pedagógico no qual se tenha coragem de perder tempo. Tudo o que se ensina com o fim de ganhar tempo acaba, num efeito bumerangue, voltando-se contra o desenvolvimento da vontade e da capacidade de aprender (STRECK, 2004, p. 91-2).

Trata-se de escandir a temporalidade infantil, de respeitar os ritmos de seus processos, que não são os mesmos dos adultos. Somente dessa forma desenvolve-se sua vontade e capacidade de aprender. No entanto, tal concepção não implica abolir uma temporalidade linear e evolutiva; ao contrário, consiste na tática adotada por Rousseau para cooptar os infantis no sentido de que percorram as etapas prescritas para seu desenvolvimento.

Nesse sentido, a pedagogia rousseuniana não foge à regra máxima do poder disciplinar, que é formar corpos dóceis e produtivos:

É necessário que os corpos possuam vigor para obedecer à alma: um bom servidor deve ser robusto. Eu sei que a intemperância excita as paixões; ela também extenua o organismo com o tempo [...]. Quanto mais frágil é o corpo, mais ele comanda; quanto mais ele for forte, mais obedecerá (ROUSSEAU, *apud* BOTO, 1996, p. 27).

No limite, pode-se dizer que a educação de inspiração rousseuniana orienta-se por um ideal ético-político austero – o da autodisciplina –, como o próprio Rousseau (id., p. 31) confessa no *Emílio*:

Sentindo-me arrebatado, abatido por dois movimentos contrários, eu me dizia: não, o homem não é apenas um: eu quero e eu não quero, eu me sinto simultaneamente escravo e livre; eu observo o bem, eu o amo e pratico o mal; eu sou ativo quando escuto a voz da razão, passivo quando minhas paixões me conduzem; e o meu pior tormento, quando sucumbo, é sentir que teria podido resistir [...]. Mas minha vontade é independente de meus sentidos; eu consinto ou eu resisto, eu sucumbo ou eu sou vencedor e eu sinto perfeitamente em mim mesmo quando eu faço o que sinto que de fato quis ter feito ou quando eu apenas cedo às minhas paixões. Eu tenho sempre o poder de desejar, não a força de executar. Quando eu me entrego às tentações, eu ajo sob o impulso de objetos externos. Quando eu recuso essa fraqueza, é porque estou a escutar minha vontade; eu sou escravo pelos meus vícios e livre pelos meus remorsos.

No momento em que a educação disciplinar da Era Clássica entra em crise pelos efeitos de contrapoder que suscita – a indisciplina infantil –, o dispositivo político-pedagógico rousseuniano, entrelaçando distintas técnicas de poder – soberania, governo e disciplina –, promove o governo público (tanto pelo Estado, quanto pela sociedade civil) da

infância¹³³. Decididamente, não há de ser por acaso que as “[...] primeiras idéias [das crianças] são as de domínio e servidão” (ROUSSEAU, *apud* BOTO, 2002, p. 47). Enquanto a infância comeniana reporta-se a uma racionalidade religiosa – ou econômica, no caso da escola mútua –, a rousseuniana constitui-se nas tramas de uma racionalidade política. Se a infância da Era Clássica consiste nos níveis elementares de uma progressão racional, a do limiar da Era Moderna configura-se como o outro da razão humana, mas um outro submetido a uma razão ela própria autodisciplinada. Ao longo da turbulência revolucionária que derruba o *Ancien Régime*, os ideais iluministas disseminam a infância rousseuniana por todo o Ocidente – Europa e América (BOTO, 1996; NARODOWSKI, 1994).

E esse processo consiste no *a priori* histórico do aparecimento, no final do século XIX, de pesquisas acerca dos atrasos e desvios – breves combates contra o governo rousseuniano dos infantis – no desenvolvimento da infância à adultez. Por meio de testes psicométricos, Alfred Binet e Pierre Simon avaliam o nível intelectual dos alunos, situando-os frente à norma¹³⁴. Na medida em que concerne à sobreposição de uma subjetividade empírica e uma transcendental – o homem, um duplo natural/civil –, ou, dito de outra forma, uma vez que se refere a um outro – a infância – que consiste na repetição diferencial do mesmo – o homem –, esse conhecimento é dito psicológico, embora seja possível nomeá-lo psicopedagógico, pois se ocupa dos infantis que vacilam ao longo do processo educacional. É intrigante observar que esse saber desprende-se do ideário político em que foi concebido; despolitiza-se. E que consiste no solo epistemológico onde florescem as psicopedagogias clínicas analisadas por Lajonquière (2002), pois essas ainda se constituem, em grande parte, sobre uma psicologia do desenvolvimento natural. Entretanto, em outro lugar começa a germinar uma psicopatologia da anormalidade, a qual opera nos limites da infância rousseuniana.

¹³³ Varela e Alvarez-Uría (1991) postulam que os ideais educacionais do Iluminismo, em larga medida moldados pelo pensamento de Rousseau, apartam as crianças da vida pública. Em contrapartida, sustento que, se por um lado o dispositivo médico-familiar privatiza a infância rousseuniana, por outro, o dispositivo político-pedagógico a inscreve na esfera pública, por meio do projeto de formação do cidadão.

¹³⁴ Varela e Alvarez-Uría (1991, p. 226) sugerem que “[...] os testes mentais têm sua origem nessas pequenas crianças indóceis, que, nas palavras de Binet, são ‘refratárias à disciplina ordinária’”. Donzelot (1980, p. 118) vincula essa nova onda de problematização da indisciplina escolar à universalização do ensino: “tornando-se a escola gratuita e obrigatória, ela passa a ser povoada por uma massa de indivíduos insubmissos ou pouco preparados para a disciplina escolar”.

4.3.4. A Psiquiatrização da Infância

No artigo 64 do Código Penal francês de 1810 consta o seguinte: “não há crime nem delito quando o réu estava em estado de demência no momento da ação [...]” (*apud* FOUCAULT, 2002b, p. 36). É em torno da questão da responsabilidade penal que o saber psiquiátrico é convocado a participar do poder judiciário. Trata-se de fazer uma partilha simples, de testemunhar se um sujeito é racional ou não, pois a categoria demência não admite ambigüidades. Porém, tal prática logo coloca um problema novo e muito mais complexo: o do crime monstruoso, sem interesse ou motivação evidente, isto é, o do ato irracional cometido por um sujeito portador do uso da razão. É o tema da racionalidade imanente à conduta criminal o que desafia a psiquiatria. E a procura da inteligibilidade do comportamento criminoso conduz à constituição do domínio da aberração natural que rompe o contrato social, ou seja, ao desvio patológico das condutas, à anomalia como objeto privilegiado do saber psiquiátrico¹³⁵.

No percurso de construção do campo da anormalidade, o conceito instinto assume um papel crucial. Se, até esse momento, a loucura é compreendida como ausência de razão, consciência obnubilada, juízo alienado, delírio, a partir da elaboração de um conceito de instinto a psiquiatria desloca-se do eixo da verdade para o da vontade, do nível cognitivo para o da conduta:

A análise, a investigação, o controle psiquiátrico vão tender a se deslocar do que pensa o doente para o que ele faz, do que ele é capaz de compreender para o que ele é capaz de cometer, do que ele pode conscientemente querer para o que poderia acontecer de involuntário em seu comportamento (FOUCAULT, 2002b, p. 179).

É no confronto entre comportamentos voluntários e involuntários, na luta da vontade contra a irrupção dos automatismos instintivos, que se decide a normalidade de um sujeito. E isso de duas formas: por um lado, normalidade das condutas, regularidade de comportamento, ajustamento social; por outro, normalidade funcional, regulação neurológica. Perigo social e

¹³⁵ Foucault (2002b) analisa a formação do campo da anormalidade a partir da convergência de três séries distintas: 1) a do monstro humano, que transgride, ao mesmo tempo, as leis naturais, civis e religiosas, e que desemboca, no início do século XIX, na figura do grande monstro criminal (a qual, ao longo do século XIX, pulveriza-se na categoria dos pequenos monstros perversos); 2) a do incorrigível, ou seja, do indivíduo irreduzível às técnicas disciplinares; e 3) a do infantil onanista, a qual, retrospectivamente, recobre as demais. Em sintonia com Foucault, Varela e Alvarez-Uría (1991, p. 227) observam: “dos grandes monstros monomaniacos [...] passamos às pequenas crianças que constituem um pesadelo para o professor e para a ordem escolar. A partir de agora, desde a infância os psicólogos saberão reconhecer as formas ocultas gravadas em sua alma, as quais constituem a prefiguração do crime”.

doença mental articulam-se no anormal. Como salienta Donzelot (1980, p. 117): “ao louco, esse deserdado da razão, sucede o anormal, esse bastardo da sociedade”.

Nessa virada psiquiátrica da alienação à verdade para a anormalidade das condutas esboça-se a ruptura com o enunciado de uma natureza racional do homem, pois a vida instintual é intrinsecamente disruptiva e mantém com os processos racionais relações tensas e instáveis. A infância rousseauiana balança. Aproximadamente na mesma época em que a teoria do instinto permite situar o crime no campo da anomalia – isto é, em meados do século XIX –, a psiquiatria produz um peculiar entrelaçamento entre infância, sexualidade e loucura. É o nascimento da categoria de perversão, concebida como decorrente de uma degeneração do instinto. Tal construção percorre um trajeto sinuoso, o qual merece ser delineado, pois desemboca em um novo modo de infantilização.

Em *Os anormais*, Foucault (2002b) observa que a campanha que preconiza a educação natural dos filhos pelos pais é contemporânea da proposta de uma educação pública das crianças. Nesse sentido, incide sobre a família uma dupla injunção: a de se ocupar, integralmente, dos corpos infantis e, em seguida, entregá-los saudáveis e moralizados ao Estado. É nesse momento que o corpo erótico das crianças torna-se um objeto valioso. Ele consiste na moeda com a qual o Estado governamentalizado indeniza os pais por tomar-lhes os filhos:

Diz-se aos pais: “Há no corpo da criança algo que, de qualquer modo, pertence imprescritivelmente a vocês, algo que vocês nunca terão de abandonar, porque isso nunca abandonará vocês: a sexualidade de seus filhos. O corpo sexual da criança, é isso que pertence e sempre pertencerá ao espaço familiar, e sobre isso ninguém nunca terá efetivamente poder e relação. Mas, em compensação, no mesmo momento em que nós constituímos para vocês esse campo de poder tão total, tão completo, nós lhes pedimos para nos ceder o corpo, se quiserem, a aptidão de seus filhos. Nós lhes pedimos que nos entreguem esses filhos para que façamos deles aquilo de que necessitamos efetivamente”. [...] graças a essa tomada de posse do corpo sexual, os pais entregarão esse outro corpo da criança, que é seu corpo de desempenho ou de aptidão (id., p. 326).

Em decorrência dessa intrincada negociação, eclode uma intensa problematização do incesto, no final do século XIX. A princípio, tal problemática parece não se coadunar com a cruzada antimasturbatória, pois esta afirma o caráter estritamente auto-erótico, não relacional do onanismo infanto-juvenil. Sobretudo, tal campanha apóia-se no enunciado da inocência infantil. Entretanto, a preocupação obsessiva com a masturbação dos filhos da burguesia constitui o solo no qual emerge a problematização do incesto. Nas palavras de Foucault:

Desde 1750-1760, desde meados do século XVIII, o que vinha sendo dito aos pais? Apliquem seu corpo contra o de seus filhos; olhem seus filhos; aproximem-se de seus filhos; ponham-se eventualmente na cama de seus filhos; metam-se nos lençóis deles; observem, espiem, surpreendam todos os sinais de desejo de seus filhos; cheguem na ponta dos pés, de noite, à beira da cama deles, levantem os lençóis, olhem o que eles fazem, ponham a mão nos lençóis pelo menos para impedir (id., p. 339).

Ao longo da segunda metade do século XIX, essa incitação incestuosa dobra-se sobre si própria de três formas. Antes de tudo, inverte-se seu ponto de irrupção. Por mais de um século, os pais foram convocados a adotar uma atitude de indiscrição incestuosa frente aos filhos; agora, diz-se que são os filhos que desejam os pais – e que a masturbação infantil, de acordo com a metáfora freudiana, consiste no poder executivo de tal desejo¹³⁶. Dessa forma, transfere-se para as crianças a culpa pela saturação erótica da atmosfera familiar. Em seguida, esse investimento libidinal dos filhos nos pais concede um suplemento de poder aos adultos, pois pressupõe que o corpo das crianças pertence-lhes em um nível muito profundo: o do desejo. Foucault atribui esse incremento de poder

[...] a uma nova vaga de desapossamento do corpo da criança no que concerne à família, quando, no fim do século XIX, a extensão da escolarização e dos procedimentos disciplinares separou efetivamente a criança ainda mais do meio familiar no interior do qual estava inscrita (id., p. 340)¹³⁷.

Por fim, tal desejo incestuoso justifica a psiquiatrização da infância. Na medida em que se vincula tal transgressão a um interdito da cultura – o incesto, ato ou fantasia – à emergência de condutas anormais, a tutela das relações intrafamiliares desloca-se de uma perspectiva médico-higiênica para outra, psiquiátrico-normalizadora.

Contudo, Foucault observa que tal processo concerne apenas à família burguesa. No tocante à família proletária, a problematização do incesto adquire outros contornos. Ao invés de o desejo incestuoso ir dos filhos aos pais, é o trajeto inverso que é enfocado, ou seja, o perigo reside nas relações promíscuas do pai com as filhas ou dos irmãos mais velhos com as irmãs mais novas. Tal problemática corresponde à necessidade de urbanização dos bairros operários, a fim de favorecer seu policiamento, e implica uma melhor repartição do espaço doméstico, com o intuito de promover a normalização da família proletária. Nas palavras de Donzelot (1980, p. 46):

¹³⁶ “[...] o onanismo representa justamente o poder executivo de toda a sexualidade infantil, e por isso está apto a assumir o sentimento de culpa que se prende a ela” (FREUD, 1996 [1905a], p. 178).

¹³⁷ Nesse sentido, Ariès (1981) observa que no fim do século XVIII o ciclo escolar aumenta para quatro ou cinco anos, no mínimo, e que no século XIX o internato torna-se a instituição escolar ideal. Donzelot (1980) acrescenta que é na segunda metade do século XIX que se institui a obrigatoriedade legal do ensino universal.

A equação da habitação popular foi buscada na solução desses três males. Organizar um espaço que seja suficientemente amplo para ser higiênico, pequeno o bastante para que só a família possa nele viver, e distribuído de tal maneira que os pais possam vigiar os filhos.

Ainda de acordo com esse autor, as campanhas que visam impor a norma do casamento às famílias das classes populares visam diminuir os gastos com assistência: “[...] tratava-se sempre da ameaça que paira sobre os encargos públicos constituída por essa massa de filhos ilegítimos destinados à vagabundagem e a uma mortalidade precoce” (id., p. 35). Nesse sentido,

de qualquer ângulo que se encare o problema da classe operária, de qualquer região em que seja considerada, a questão chave é [...] sempre a da relação adulto-criança. Porque as crianças são produzidas em número desmedido, ou porque são integradas em fórmulas de promiscuidade que prejudicam sua moralidade e as tornam inimigas da ordem social ou, então, porque são, direta ou indiretamente, exploradas no trabalho por seus pais (id., p. 70).

A psiquiatrização da infância consiste em um processo crucial, tanto no que diz respeito à consolidação do dispositivo psiquiátrico como técnica de controle dos indivíduos e das populações, quanto no que tange ao aparecimento de novas formas de subjetivação infantil. Sua condição de possibilidade é a unificação de dois distintos domínios da psiquiatria: o do crime, que a vincula à instância judiciária e ao conceito de instinto; e o da sexualidade, que a liga à instituição familiar e ao problema da masturbação infanto-juvenil¹³⁸. E tal unificação decorre da formulação do conceito de instinto sexual e da constituição do campo da psicopatologia sexual, na metade do século XIX. De acordo com Foucault (2002b, p. 351), a partir desse momento a psiquiatria elabora como elemento central de seu sistema conceitual

[...] o jogo entrecruzado do instinto e da sexualidade, no limite o jogo do instinto sexual como elemento de formação de todas as doenças mentais e, mais geralmente ainda, de todas as desordens de comportamento, quer se trate das grandes infrações que violam as leis mais importantes, quer se trate das minúsculas irregularidades que perturbam a pequena célula familiar.

Para essa psicopatologia, o instinto sexual consiste na expressão da força da função reprodutiva nos seres vivos. Portanto, a cópula constitui seu objetivo ao mesmo tempo natural e normal. Porém, na espécie humana a força de tal instinto extravasa seu objetivo

¹³⁸ As engrenagens psiquiátrico-judiciária e psiquiátrico-familiar somam-se, no decorrer do século XIX, ao domínio tradicional da psiquiatria: o louco internado no manicômio (FOUCAULT, 2005, 2006).

reprodutivo: “[...] ele é vivo demais, é precoce demais, é amplo demais, atravessa demasiado amplamente todo o organismo e toda a conduta dos indivíduos para poder efetivamente se alojar, se efetivar unicamente na copulação adulta e heterossexual” (id., p.355). Na medida em que se liga à imaginação e ao prazer, o instinto sexual é naturalmente propenso a desviar em relação à norma, a perseguir alvos e objetos anormais. E é entre aqueles que na tenra infância não constroem diques de contenção contra a pujança do instinto sexual – os infantis onanistas –, que a anomalia floresce: “os anormais sexuais são recrutados [...] sempre entre as crianças ou entre aqueles que, quando crianças, fizeram uso, por meio do onanismo e da masturbação, de uma imaginação sexualmente polarizada” (id., p. 356).

Portanto, psiquiatrização da infância por meio da construção de duas séries discursivas indissociáveis: a da masturbação e a do desejo incestuoso; Freud começa a tornar-se possível. Gradativamente, o infantil onanista constitui-se como o solo de toda anormalidade. Tal transformação no estatuto da infância envolve grandes alterações no edifício conceitual da psiquiatria. Se, em sua vertente judiciária, o dispositivo psiquiátrico compreende a loucura monomaniaca como uma ruptura na história de um sujeito – a irrupção involuntária e singular de um automatismo instintivo –, a partir da formação da psicopatologia sexual ele concebe a anormalidade como um estado permanente, decorrente de uma falha no desenvolvimento, a qual implica um funcionamento infantil, ou seja, frouxo em termos de inibição e controle voluntário da série instinto-imaginação-prazer¹³⁹. Foucault sintetiza tal mutação epistemológica nos seguintes termos:

[...] a partir do momento em que a infância ou a infantilidade vai ser o filtro para analisar os comportamentos [...], para psiquiatrizar uma conduta, não será mais necessário, como era o caso na época da medicina das doenças mentais, inscrevê-la no interior de uma doença, situá-la no interior de uma sintomatologia coerente e reconhecida. Não será necessário descobrir essa espécie de pedacinho de delírio que os psiquiatras, mesmo na época de Esquirol, buscavam com tamanho frenesi atrás de um ato que lhes parecia duvidoso. Para que uma conduta entre no domínio da psiquiatria, para que ela seja psiquiatrizável, bastará que seja portadora de um vestígio qualquer de infantilidade (id., p. 387-8).

Tal processo de psiquiatrização da infância e de infantilização das condutas anormais acarreta transformações de longo alcance nos modos de subjetivação infantil. Diferentemente do bom selvagem Emílio, a infantilidade elaborada pela psiquiatria da

¹³⁹ De acordo com Donzelot (1980, p. 118), a partir desse momento “[...] a doença mental não é mais uma exceção espetacular que deva ser isolada e, eventualmente, tratada, mas um fenômeno sempre latente, necessitando um diagnóstico precoce, uma intervenção profilática sobre o conjunto das causas que, no corpo social, favorecem os mecanismos de degenerescência, a saber: as condições miseráveis de vida, as intoxicações, como o alcoolismo, às quais as populações pobres são expostas”.

segunda metade do século XIX é polimorfa em sua perversidade: ela é onanista, incestuosa, indisciplinada, incorrigível e monstruosa em sua maldade. É nesse contexto que se constrói a equivalência entre animal, homem primitivo, criança, louco e criminoso: “em um artigo publicado pouco antes de sua morte, Lombroso escrevia que as crianças ‘em realidade são, por natureza, pequenos criminosos’” (VARELA e ALVAREZ-URÍA, 1991, p. 212). Em relação a tal equivalência, os autores lembram que “a proteção da infância [em perigo] surge na mesma época em que as sociedades protetoras dos animais” (id., p. 217). Robertson (1982, p. 470) também menciona essa equivalência: “em 1889, o Parlamento inglês aprovou uma lei para proteger as crianças dos maltratos, mas só depois que a Sociedade Protetora dos Animais [...] recebeu queixas e decidiu que não podia limitar-se à proteção dos animais”.

Nesse sentido, Donzelot (1980, p. 92) aponta que é no final do século XIX que surgem as diversas categorias de trabalhadores sociais (assistentes sociais, educadores especiais, orientadores, etc), as quais “[...] visam um alvo privilegiado, a patologia da infância na sua dupla forma: a infância em perigo, aquela que não se beneficiou de todos os cuidados da criação e da educação almejadas, e a infância perigosa, a da delinquência”. Segundo esse autor, também é nessa época que aparecem os tribunais de menores. A infância rousseuniana, inocente e afim à razão, esfumaça-se. Porém, ainda não se trata do perverso-polimorfo freudiano, pois esse infantil anormal é um degenerado. Aliás, essa infância anormal emerge, precisamente, na área de intersecção negativa entre a infância rousseuniana e a freudiana, ou seja, onde não somos mais Emílio, mas ainda não somos pequenos Hans.

Para a psicopatologia sexual, a anomalia não consiste em uma doença. Ela é um estado desviante, o qual constitui o terreno onde florescem as patologias. E esse estado anormal caracteriza-se por um déficit das funções de controle voluntário dos impulsos instintivos. Seu poder etiológico é, simultaneamente, absoluto e aleatório, pois qualquer anomalia orgânica, mental ou comportamental dele pode derivar. E, em sua origem, o estado de anormalidade é fruto de uma degeneração do instinto sexual, de uma tara hereditária¹⁴⁰. Assim, é o corpo dos pais que paira como um fantasma por trás da anomalia dos filhos, fechando o circuito de edipianização da família¹⁴¹. Mediante esse procedimento, o dispositivo psiquiátrico erige-se como tecnologia de proteção eugênica da sociedade, a qual é efetuada

¹⁴⁰ Donzelot (1980, p. 165) observa que os discursos normalizadores da segunda metade do século XIX atribuem as taras hereditárias a duas causas principais: ao alcoolismo, associado à miséria das classes trabalhadoras, e à sífilis, decorrente da dupla moral dos chefes de família burgueses: “a sífilis é ligada à organização da vida familiar, à moral dupla que reage e que mantém a prostituição, à predominância, nas uniões, dos egoísmos familiares sobre a preocupação com uma procriação sadia”.

¹⁴¹ Em *O anti-Édipo*, Deleuze e Guattari abordam esse processo de edipianização da família, desde um viés esquizoanalítico.

por meio do controle da sexualidade familiar. Está montado o tabuleiro onde, movendo apenas uma peça – a teoria da degeneração do instinto –, o mestre vienense concede um estatuto universal à anormalidade; Caetano Veloso (1986) já pode dizer que de perto ninguém é normal.

Por meio do conceito de inconsciente, Emílio – agora adulto racional e cidadão autônomo – mira-se no espelho e vislumbra uma imagem estranhamente familiar e, ao mesmo tempo, radicalmente outra de si próprio: o perverso-polimorfo freudiano. Nessa dobra do homem, condensam-se múltiplas modalidades da não razão: infância, sexualidade, loucura, doença, crime e morte. Contudo, a não razão freudiana não é espontaneamente orientada para a razão, como a infância rousseuniana; tampouco é não razão irreduzível, como a loucura/demência; e também não é uma virtualidade aberrante da infância rousseuniana, como a infância degenerada. No perverso-polimorfo freudiano, adquire estatuto de natureza humana o que no bom selvagem rousseuniano consiste em uma degradação social do estado natural e, na infância anormal, em uma degeneração do instinto¹⁴². No inconsciente freudiano, alojam-se distintas forças que resistem ao governo rousseuniano dos infantis. Tais forças afrontam suas defesas racionais, burlam suas censuras morais, subvertem sua organização contratual e tomam de assalto a consciência e a motilidade de Emílio, tornando-o um neurótico.

4.4. INFANTILIZAÇÕES

A despeito das regras de construção da infantilidade comeniana e rousseuniana serem distintas, talvez seja possível avançar no sentido da descrição do sistema geral de dispersão do enunciado infância. Tanto na Era Clássica, quanto no limiar da Era Moderna a infância encontra-se em uma posição de alteridade à razão, tal como essa é constituída em cada um desses contextos históricos. Nessa perspectiva, a educação configura-se como um instrumento privilegiado, por meio do qual os infantis podem aceder à condição de sujeitos racionais. E essa é uma das grandes utopias da Modernidade, pois, como salienta Foucault (2000c, p. 92),

¹⁴² Nesse sentido, é possível afirmar que, enquanto concebe a sexualidade infantil como decorrente da sedução de uma criança por um adulto – a teoria da sedução –, Freud ainda não é freudiano, mas rousseuniano.

[...] nas suas instituições pedagógicas, uma cultura não projeta diretamente a sua realidade, com seus conflitos e suas contradições, mas a reflete indiretamente através dos mitos que a perdoam, justificam-na e idealizam-na numa coerência quimérica; [...] numa pedagogia uma sociedade sonha com sua idade de ouro.

Em sintonia com Foucault, Narodowski (1994) sugere que a pedagogia é uma das grandes metanarrativas da Modernidade, a qual conecta um ideal de infância à formação de uma sociedade ideal.

Porém, em que consiste essa utopia da Modernidade? O que singulariza os sujeitos racionais modernos? Ao contrário da aprendizagem medieval, a qual é eminentemente prática, a educação moderna transmite saberes teóricos (ARIÈS, 1981). Nesse sentido, Comenius propõe que os conhecimentos aprendidos na escola sejam aplicáveis. Porém, tal aplicabilidade não é imediata. É necessário que, além de representar o mundo em textos e imagens (o pedagogo tcheco introduz na instituição escolar o livro didático escrito em língua vernácula), os educadores ensinem os alunos a perceberem a utilidade desses conhecimentos na vida cotidiana (NARODOWSKI, 1994). Tal capacidade de pensamento abstrato define o sujeito racional da Modernidade. Seu correlato no domínio das condutas é o autocontrole dos impulsos corpóreos (POSTMAN, 2005; ELIAS, 1993, 1994).

A partir do momento em que tornar-se um sujeito racional – tanto do ponto de vista epistêmico, quanto moral – constitui-se em um imperativo nas culturas ocidentais, instaura-se uma cisão e o modo de vida comunitário das sociedades tradicionais, o qual implica a mistura das idades e o sistema de aprendizagem, esboroa-se. Gradativamente, delineiam-se dois mundos distintos: o infantil e o adulto, ambos referidos, de diferentes modos, à problemática da racionalidade¹⁴³. Infantil é um sujeito posicionado nos níveis elementares de uma sucessão racional (Comenius) ou no pólo oposto à razão (Rousseau), mas cuja educabilidade concede-lhe a possibilidade e, simultaneamente, impõe-lhe a responsabilidade de, gradualmente, elaborar-se como um sujeito racional.

Em contrapartida, adulto é um sujeito que tem de ser racional. Assim, se é possível concordar com Kohan (2003), quando este autor postula que a Modernidade

¹⁴³ Em *Doença mental e psicologia*, Foucault (2000c, p. 91-2) aponta que tal divisão é o *a priori* histórico da premissa psicológica de que a loucura consiste em uma regressão a formas infantis ou arcaicas da personalidade: “se a regressão à infância se manifesta nas neuroses, é somente como um efeito. Para que a conduta infantil seja para o doente um refúgio, para que seu reaparecimento seja considerado como um fato patológico irreduzível, é preciso que a sociedade instaure entre o presente e o passado do indivíduo uma margem que não se pode nem se deve transpor; é preciso que a cultura somente integre o passado forçando-o a desaparecer. [...] As neuroses de regressão não manifestam a natureza neurótica da infância, mas denunciam o caráter arcaizante das instituições que lhe concernem. O que serve de paisagem a estas formas patológicas é o conflito, no seio de uma sociedade, entre as formas de educação da criança, onde ela esconde seus sonhos, e as condições que faz aos adultos, onde se lêem pelo contrário seu presente real, e suas misérias”.

configura a infância como o primeiro momento da existência, sua hipótese de que os modernos a associam a um vir a ser adulto requer desdobramentos. Tal como o infantil, o adulto também é uma construção da pedagogia, a qual tem no professor seu esboço originário. Referindo-se à educação lassalista, Narodowski (1994, p. 115) observa:

O professor deve ser uma pessoa séria porque essa é a característica central dos adultos. Exige-se dele uma séria gravidade exterior e uma moderação plena tanto nas ações, como nas palavras. Sua presença não pode permitir detalhes banais “que denotem infantilidade” [...] nem em suas condutas, nem em suas aparências. O professor não ri nem faz coisas que possam provocar risadas em seus discípulos, nos pais ou nos outros professores.

No mesmo lance em que elabora a infância como o outro da razão, a pedagogia constitui a adulez como um modelo transcendente de sujeito racional, o qual visa discernir as boas cópias infantis de seus simulacros (CORAZZA e TADEU, 2003a).

Ariès (1981) sugere que a escolarização moderna enraíza-se nos discursos moralistas cristãos que, entre os séculos XV e XVII, promovem uma profunda transformação nas culturas ocidentais. Ao mesmo tempo em que separam as crianças das comunidades a que pertencem, confinando-as em uma instituição disciplinar, os reformadores do cristianismo pressionam no sentido do reordenamento moral das famílias¹⁴⁴. Tal aliança escola-família é um dos aspectos cruciais da educação da Modernidade. Na *Didática magna* (apud NARODOWSKI, 1994, p. 67), a educação das crianças tem de ser conduzida, preferencialmente, pelos professores:

E ainda que não falem pais que possam dedicar-se completamente ao ensino de seus filhos, *é muito melhor que se eduque a juventude reunida*, porque o fruto e a satisfação do trabalho é maior quando se toma o exemplo e o impulso dos demais [grifos de Comenius].

Na escola, as crianças aprendem junto com outras crianças e sob a orientação de um especialista, o qual é capaz de conduzir o processo educativo de um modo racional. Entretanto, os mecanismos extrafamiliares de controle dos corpos infantis não podem prescindir de controles intrafamiliares:

[...] não há possibilidade de universalização da educação escolar se esse dispositivo de aliança professor-pai, escola-família, não está suficientemente instalado e

¹⁴⁴ Referindo-se aos colégios jesuítas do século XVI, Boto (2002, p. 23) realça a desconfiança dos religiosos em relação ao contexto social que lhes é contemporâneo: “daí a necessidade de afastar a criança do seu meio envoltório mais próximo – família e comunidade. Daí a institucionalização de um território alheio, distante e neutro quanto aos perigos que a atualidade da vida cotidiana pudessem acarretar ao jovem educando”.

institucionalizado, já que na prática tal mecanismo constitui-se em um dos elementos indispensáveis para a efetiva realização do ideal pansófico (NARODOWSKI, 1994, p. 68).

Se, na pedagogia comeniana, a aliança escola-família é concebida como indispensável à universalização do ensino, na escola lassalista seus mecanismos são introduzidos e minuciosamente regulamentados:

[...] Comenius não estabelecia os mecanismos concretos que haveriam de fazer perdurar o dispositivo e garantir sua eficácia. Nos textos lassalistas, ao contrário, encontram-se expressos em forma assaz pormenorizada até os elementos de aparência efêmera ou circunstancial que fortificam e respaldam a operatividade do dispositivo (id., p. 128).

Trata-se de firmar um contrato entre mestres e pais, o qual outorga aos professores a autoridade necessária para conduzir a educação das crianças. Ainda que situado fora da instituição escolar, Rousseau (*apud* NARODOWSKI, 1994, p. 69) também se apóia nessa aliança contratual: “Emílio é órfão. Não importa se tem pai e mãe. Encarrego-me de seus deveres, herdo todos seus direitos. Ele deve honrar seus pais, mas deve obedecer só a mim. É a minha primeira e única condição”. Em *Reflexões sobre a educação*, Kant (*apud* NARODOWSKI, 1994, p. 69) reitera esse ponto de vista: “em certa educação, é necessário que os pais abdicuem inteiramente de sua autoridade em favor do pedagogo”.

Tal aliança escola-família é notoriamente desequilibrada. São os professores, ao invés dos pais, os principais responsáveis pela educação da infância. Aliás, é o núcleo pedagógico-escolar da educação que ensina às famílias o modo correto de criar seus filhos. E essa discrepância não é aleatória, pois o ser aluno é o *a priori* histórico do ser criança. Porém, a partir de meados do século XVIII outros dispositivos somam-se ao pedagógico-escolar na tarefa de orientar as famílias acerca de como educar as crianças. São os dispositivos médico, psiquiátrico, psicológico, psicopedagógico, judiciário, psicanalítico, dentre outros (DONZELOT, 1980; FOUCAULT, 2002b; NARODOWSKI, 1994; VARELA e ALVAREZ-URÍA, 1991). Formando círculos concêntricos em torno da família, a Modernidade investe maciçamente na educação da infância, a fim de dotar os infantis de uma conduta autocontrolada, de conhecimentos abstratos, de cuidados com a higiene e com a saúde orgânica e mental, de respeito às leis e às normas sociais. Em suma, visa torná-los sujeitos racionais, isto é, assujeitados a racionalidades diversas. A consecução de tal projeto é possível?

5. INFANTILIZAÇÃO E RENÚNCIA PULSIONAL

5.1. CIVILIDADE

Em *O processo civilizador* – primeiro grande estudo sobre os tratados de civilidade, publicado em 1939 –, Norbert Elias sustenta que a vida civilizada implica uma transformação na conduta humana no sentido das coerções exercidas pelas coletividades cederem espaço ao autocontrole, isto é, à inibição dos impulsos, por meio da racionalização e dos sentimentos de vergonha e repugnância. No longo trecho citado abaixo, o autor desenvolve esta tese:

Anteriormente, na sociedade guerreira, o indivíduo podia empregar violência física, se fosse forte e poderoso o suficiente; podia satisfazer abertamente suas inclinações em muitas direções que, mais tarde, foram fechadas por proibições sociais. Mas pagava, por essa maior oportunidade de prazer direto, com uma possibilidade maior de medo direto e claro. As concepções medievais do inferno, aliás, dão-nos uma idéia de como era forte esse medo que um homem inspirava em outro. Alegria e dor eram liberadas mais aberta e livremente. Mas o indivíduo tornava-se sua presa, jogado de um lado para o outro tanto por seus sentimentos quanto pelas forças da natureza. Tinha menos controle de suas paixões. Era mais controlado por elas. Mais tarde, quando as correntes transmissoras que corriam por sua existência se tornaram mais longas e complexas, ele aprendeu a controlar-se firmemente e se tornou menos prisioneiro que antes de suas paixões. Mas como agora ele estava mais limitado pela dependência funcional das atividades de um número sempre maior de pessoas, tornou-se também mais restringido na conduta, nas possibilidades de satisfazer diretamente seus anseios e paixões. A vida torna-se menos perigosa, mas também menos emocional ou agradável, pelo menos no que diz respeito à satisfação direta do prazer. Para tudo o que faltava na vida diária um substituto foi criado nos sonhos, nos livros, na pintura. De modo que, evoluindo para se tornar cortês, a nobreza leu novelas de cavalaria; os burgueses assistem em filmes à violência e à paixão erótica. Os choques físicos, as guerras e as rixas diminuíram e tudo o que as lembrava, até mesmo o trinchamento de animais mortos e o uso de faca à mesa, foi banido da vista ou pelo menos submetido a regras sociais cada vez mais exatas. Mas, ao mesmo tempo, o campo de batalha foi, em certo sentido, transportado para dentro do indivíduo. Parte das tensões e paixões que antes eram liberadas diretamente na luta de um homem com outro terá agora que ser elaborada no interior do ser humano. As limitações mais pacíficas a ele impostas por suas relações com outros homens espelham-se dentro dele; um padrão individualizado de hábitos semi-automáticos se estabeleceu e consolidou nele, um “superego” específico que se esforça por controlar, transformar ou suprimir-lhe as emoções de conformidade com a estrutura social. Mas os impulsos, os sentimentos apaixonados que não podem mais manifestar-se diretamente nas relações *entre* pessoas freqüentemente lutam, não menos violentamente, *dentro* delas contra essa parte supervisora de si mesma. Essa luta semi-automática da pessoa consigo mesma nem sempre tem uma solução feliz, nem sempre a autotransformação requerida pela vida em sociedade leva a um novo equilíbrio entre satisfação e controle de emoções. Freqüentemente, fica sujeita a grandes ou pequenas perturbações – à revolta de uma parte da pessoa contra a outra, ou a uma atrofia permanente – que torna o desempenho das funções sociais ainda mais difícil, se não impossível. As oscilações verticais, os saltos do medo à alegria, do prazer ao remorso, se reduzem, ao mesmo tempo que a fissura horizontal

que corre de lado a outro da pessoa, a tensão entre o “superego” e o “inconsciente” – os anelos e desejos que não podem ser lembrados – aumentam (ELIAS, 1993, p. 202-3).

Tal concepção de civilização tem fortes ressonâncias no que concerne à historicidade da infância. De acordo com Elias (1994, p. 15), “a distância em comportamento e estrutura psíquica total entre crianças e adultos aumenta no curso do processo civilizatório”. Na medida em que se elevam as exigências de autocontrole, transmitidas pela educação, maior é o trabalho a ser efetuado pelas crianças, a fim de corresponderem aos ideais de sua cultura. Nesse movimento, a psicogênese repete a sociogênese: “por efeito de uma ‘lei sociogenética’ básica, o indivíduo, em sua curta história, passa mais uma vez através de alguns dos processos que a sociedade experimentou em sua longa história” (id., p. 15)¹⁴⁵. Desse conceito de desenvolvimento civilizatório decorre a construção de uma equivalência entre infantil e incivilizado: “[...] a estrutura dos sentimentos e consciência da criança guarda sem dúvida certa semelhança com a de pessoas ‘incivis’” (id., p. 15).

Em sua história da evolução civilizatória do Ocidente, Elias realça um ponto de adensamento desse processo, contemporâneo da consolidação das monarquias administrativas e da cisão do cristianismo: o segundo quartel do século XVI, mais precisamente o ano de 1530, com a publicação de *A civilidade pueril*, por Erasmo de Rotterdam¹⁴⁶. É o nascimento do conceito de civilidade, crucial na moral da Modernidade: “este tratado reveste-se de uma importância especial menos como fenômeno ou obra isolada do que como sintoma de mudança, uma concretização de processos sociais” (id., p. 69). Trata-se da instauração de um novo padrão de condutas, o qual ainda nos é familiar:

¹⁴⁵ Em uma nota de rodapé, Elias (1994, p. 15) esclarece essa afirmação: “esta expressão não deve ser entendida como significando que todas as fases individuais da história de uma sociedade são reproduzidas na história do indivíduo civilizado. Nada seria mais absurdo do que procurar uma ‘era feudal agrária’, uma ‘Renascença’ ou um ‘período absolutista de corte’ na vida do indivíduo. Todos os conceitos desse tipo referem-se à estrutura de grupos sociais inteiros. O que cabe ser frisado aqui é o simples fato de que, mesmo na sociedade civilizada, nenhum ser humano chega civilizado ao mundo e que o processo civilizador individual que ele obrigatoriamente sofre é uma função do processo civilizador social. Por conseguinte, a estrutura dos sentimentos e consciência da criança guarda sem dúvida certa semelhança com a de pessoas ‘incivis’. O mesmo se aplica ao estrato psicológico em adultos que, com o progresso da civilização, é submetido com maior ou menor rigor a uma censura e, em conseqüência, encontra nos sonhos uma válvula de escape. Mas desde que, em nossa sociedade, todo ser humano está exposto desde o primeiro momento da vida à influência e à intervenção modeladora de adultos civilizados, ele deve de fato passar por um processo civilizador para atingir o padrão alcançado por sua sociedade no curso da história, mas não através das fases históricas individuais do processo civilizador social”.

¹⁴⁶ A sincronia entre a formação dos Estados nacionais, a Reforma protestante e a disseminação da leitura – pré-condição da difusão da civilidade – também é destacada por Ariès (2006), que concebe o advento da vida privada (e, desde uma perspectiva mais abrangente, da Modernidade) como uma ruptura decorrente da confluência desses processos.

O maior ou menor desconforto que sentimos com pessoas que discutem ou mencionam suas funções corporais mais abertamente, que ocultam ou restringem essas funções menos que nós, é um dos sentimentos dominantes no juízo de valor “bárbaro” ou “incivilizado”. Tal, então, é a natureza do “mal-estar” que nos causa a “incivilização” (id., p. 72).

Para entender a ruptura promovida pela civilidade moderna é preciso compará-la com a cortesia medieval¹⁴⁷. Elias comenta que os tratados de cortesia da Idade Média ocupam-se, de uma forma privilegiada, do comportamento à mesa, pois o momento das refeições consiste no centro dessa forma de sociabilidade. Tais textos dirigem-se a um segmento social específico: os cortesãos que gravitam ao redor dos grandes senhores feudais – inicialmente servindo-os como pajens e, posteriormente, como vassallos –, os quais adotam a cortesia como um modo de assinalar sua distinção frente aos rudes camponeses. De acordo com o sociólogo alemão, as regras contidas nos tratados de cortesia medievais parecem extremamente rudimentares a um olhar moderno.

Assim, alguns dos preceitos mais freqüentes desses tratados de cortesia são os seguintes: dar graças aos demais, mostrar um rosto alegre, não falar muito, não lançar-se com voracidade à comida, lavar as mãos antes das refeições, não secá-las nas vestimentas, abster-se de comer com ambas as mãos, não se coçar – ou tocar as orelhas, os olhos e o nariz – com a mão que pega o alimento, não lamber os dedos, não pôr os cotovelos sobre a mesa, não fazer ruído de sucção com a colher ao tomar sopa, não morder o pão ou a carne e pô-los de volta na travessa de uso comum, enxugar a boca antes de beber, não mergulhar o pão no vinho e oferecer o copo a outra pessoa, não tocar na borda do copo de uso comum, não limpar os dentes com a faca ou com a toalha de mesa, não estalar os lábios ou bufar durante a refeição, virar-se ao tossir ou espirrar, não assoar o nariz na mão, na manga do casaco ou na toalha de mesa, não cuspir em cima ou por cima da mesa (apenas sob ela ou na parede) e não afrouxar o cinto ou soltar gases à mesa.

O autor de *O processo civilizador* observa que tais regras condizem com a tecnologia disponível nas sociedades medievais. Os utensílios para uso à mesa – travessas, pratos, copos e talheres – existem em pequena quantidade e variedade. Portanto, têm de ser compartilhados. Os alimentos sólidos são servidos com a mão e os líquidos, com conchas ou colheres – quando não entornados, diretamente, do recipiente em que são oferecidos. As colheres de sopa são redondas e quase planas até o século XIV, quando se tornam ovais. Somente no final da Idade Média o garfo surge como um instrumento destinado a retirar os

¹⁴⁷ Os tratados de cortesia – compilações provenientes de uma antiga tradição oral – aparecem no século XII, escritos em latim por religiosos cultos. A partir do século XIII, surgem documentos correspondentes escritos em línguas laicas e procedentes das cortes da nobreza guerreira (ELIAS, 1994).

alimentos da travessa comum; e é no século XVI que seu uso se individualiza, ao menos entre os ricos: “em data tão recente como o século XVII, o garfo era ainda basicamente artigo de luxo da classe alta, geralmente feito de prata ou ouro” (id., p. 82). Sobre o uso do garfo, Elias relata um fato pitoresco:

No século XI, um doge de Veneza casou-se com uma princesa grega. No círculo bizantino da princesa o garfo era evidentemente usado. De qualquer modo, sabemos que ela levava o alimento à boca “usando um pequeno garfo de ouro com dois dentes”. Este fato, porém, provocou um horrível escândalo em Veneza: “Esta novidade foi considerada um sinal tão exagerado de refinamento que a dogaresa recebeu severas repreensões dos eclesiásticos que invocaram para ela a ira divina. Pouco depois, ela foi acometida de uma doença repulsiva e São Boaventura não hesitou em declarar que isto foi um castigo de Deus” (id., p. 81)¹⁴⁸.

Em certo sentido, *A civilidade pueril* enraíza-se nessa tradição medieval. Muitos dos preceitos dos tratados de cortesia reaparecem, ligeiramente modificados, na obra de Erasmo – como a norma de pegar a carne utilizando apenas três dedos, e não a mão toda –, mas algumas inovações são propostas: o modo adequado de utilizar o guardanapo; a localização correta do copo e da faca, em relação ao prato; a noção de que é prejudicial à saúde beber antes de comer; cortar o pão, ao invés de parti-lo; não usar chapéu à mesa; recusar, polidamente, o alimento indesejado; não mencionar o preço dos ingredientes da refeição, etc. Além disso, a linguagem utilizada para referir-se às funções corpóreas é de uma crueza inadmissível a uma sensibilidade moderna. Por fim, no início do século XVI os costumes não parecem muito diferentes dos medievais. Elias resume uma passagem de outro texto de Erasmo – o diálogo *Diversoria*, de 1523 – sobre o interior de uma estalagem alemã:

[...] cerca de 80 ou 90 pessoas estão sentadas, salientando o autor que não são apenas pessoas comuns, mas também homens ricos, nobres, homens, mulheres e crianças, todos juntos. E cada um está fazendo o que julga necessário. Um lava as roupas e pendura as peças molhadas em cima do forno. Outro lava as mãos. Mas a tigela é tão limpa, diz o autor, que a pessoa precisa de outra para se limpar da água... É forte o cheiro de alho e outros odores desagradáveis. Pessoas escarram por toda a parte. Alguém está limpando as botas em cima da mesa. Em seguida, a refeição é trazida. Todos molham o pão na travessa, mordem, e molham-no novamente. O lugar é sujo e ruim o vinho. Se alguém pede vinho melhor, o estalajadeiro responde: Já hospedei muitos nobres e condes. Se o vinho não lhe serve, procure outras acomodações. [...] A sala está quente demais, todos suam, molham-se e se enxugam. Há sem dúvida entre elas alguns que têm alguma doença oculta (id., p. 84).

No entanto, o autor de *O processo civilizador* salienta que o século XVI é uma etapa de transição entre a hegemonia da nobreza guerreira feudal e a da aristocracia das cortes

¹⁴⁸ Flandrin (2006, p. 268) vincula a disseminação dos utensílios de mesa aos progressos do individualismo: “o prato, o copo, a faca, a colher e o garfo individuais na verdade erguem paredes invisíveis entre os comensais”.

monárquicas. Nesse breve período de hierarquias sociais mais flexíveis, uma intelectualidade secular e burguesa – os humanistas renascentistas – encontra espaço para conquistar notoriedade e respeitabilidade – e, dessa forma, impor novos valores estéticos e morais. Nesse sentido, *A civilidade pueril*, ainda que se inspire nas boas maneiras tal como praticadas nas cortes principescas, promove a crítica de alguns de seus modos habituais – especialmente o caráter exagerado de seu refinamento – e, sobretudo, propõe-se a elaborar regras humanas universais, ou seja, não dirigidas a uma camada social singular.

Ademais, o texto de Erasmo revela uma fina observação do comportamento social e o anseio de regular as diversas atividades com as quais seus contemporâneos se envolvem – o cuidado das funções corporais e do vestuário, a postura adequada no quarto de dormir, nos divertimentos, nas reuniões sociais e nos lugares sagrados, dentre outras –, e não apenas a conduta à mesa¹⁴⁹. A partir dos efeitos promovidos na cultura ocidental por *A civilidade pueril* – e todos os tratados posteriores, que nele buscam inspiração¹⁵⁰ –, o controle de si e do outro gradativamente se fazem de uma forma mais sutil e minuciosa: “não bruscamente, mas bem devagar, o código de comportamento torna-se mais rigoroso e aumenta o grau de consideração esperado dos demais” (id., p. 91). Porém, tal mutação não pode ser atribuída, exclusivamente, à obra de Erasmo. Em um livro de cortesia de fins do século XV – *Book of Curtesye*, de Caxton (apud ELIAS, 1994, p. 93) –, esse processo de profundas transformações no domínio das condutas já se anuncia:

Coisas outrora usadas são postas de lado agora, e novas artes diariamente se inventam; em condição alguma os atos dos homens permanecem, são mutáveis e se alteram com freqüência; coisas já permitidas agora são reprovadas, e depois disto hão de exaltar-se coisas a que hoje se atribui apenas um baixo preço.

E a quem se dirige o tratado de Erasmo? O humanista dedica seu opúsculo ao príncipe Henrique de Borgonha, de quem é o preceptor, com as seguintes palavras:

¹⁴⁹ No primeiro capítulo de *A civilidade pueril*, intitulado “Atitudes corretas e incorretas”, constam as seguintes seções: Os olhos, As sobrancelhas, A frente, O nariz, Espirro, O rosto, Os lábios, O bocejo, O riso, Cuspir, Tossir, Vômito, Os dentes, A boca, Cabelo, Busto, Pescoço, Ombros, Braços, Partes pudendas, A urina, Flatulência, As pernas, Genuflexão, O passo, Os pés e As mãos. A meticulosa descrição das atitudes corretas e incorretas em relação a esses órgãos e funções corpóreas mostra a vontade de controle, que emana do tratado de Erasmo. Títulos dos capítulos seguintes: 2º) “A elegância dos trajes”; 3º) “De como se portar na Igreja”; 4º) “Os banquetes e as refeições”; 5º) “Os encontros e conversas”; 6º) “Os esportes”; 7º) “No leito”; e “Conclusão” (ERASMO, s/d).

¹⁵⁰ “Tão logo é publicada, *A civilidade pueril* torna-se, pois, um bem comum. Mas não é apenas um grande sucesso de edição e, supomos, de leitura. O texto rapidamente se torna objeto de um trabalho coletivo que remaneja suas intenções e ao mesmo tempo redefine seus usos. Tais transformações ocorrem com grande rapidez e no essencial estão concluídas na década de 1550. Seus efeitos se farão sentir por muito tempo: até meados do século XIX” (REVEL, 2006, p. 175).

[...] disponho-me a transmitir os preceitos de civilidade pueril adaptados a tua idade de criança. Não é porque tenhas grande necessidade de tais normas. Desde o berço foste educado entre os áulicos e recebeste, já ao nascer, um preceptor hábil que te repassava as primeiras lições. No entanto, tudo que passamos a prescrever, embora de exígua utilidade para tua pessoa, filho que és de príncipes e fadado ao poder, será acolhido, mais prazerosamente, por todos os outros meninos, bem porque dedicado a uma criança de classe tão alta e de grande futuro. Aliás, não seria de negligenciar o incentivo que daí advém para o mundo das crianças pelo fato de verem os filhos dos príncipes imbuídos dos mesmos estudos e exercitados na mesma aprendizagem (ERASMO, s/d, p. 123).

Portanto, trata-se de transmitir princípios aristocráticos de conduta aos demais meninos, pois “[...] há de se reputar por nobre todo aquele que cultiva seu espírito com a prática das belas artes” (id., p. 124). E quem são esses pueris? O modo como Erasmo concebe sua formação talvez elucide essa questão:

A arte de instruir criança consta de diversas etapas. A primeira e a principal consiste em fazer com que o espírito ainda tenro receba as sementes da piedade; a segunda, que tome amor pelas belas artes e aprenda bem; a terceira, que seja iniciada nos deveres da vida; a quarta, que se habitue, desde cedo, com as regras da civilidade. É desta última que, agora, proponho tratar (id., p. 123).

Assim, a civilidade consiste no último estágio da formação desses que não são mais infantes. E a que acedem os pueris, uma vez formados? Ariès (1981, p. 48) assinala que “a imagem do homem integral nos séculos XVI-XVII era a de um homem jovem: o oficial com a echarpe no topo dos degraus das idades. Ele não era um rapaz, embora hoje tivesse idade para ser considerado como tal”. É a juventude – a força da idade –, agrupamento dos homens solteiros responsável pela organização das festas, dos jogos e dos *charivaris* – rituais turbulentos, por meio dos quais se faz a execração pública dos que transgridem as normas dos costumes, especialmente os relacionados ao casamento (FABRE, 2006). Nesse sentido, pueris são aqueles que ainda não pertencem à juventude, mas estão na iminência de fazê-lo¹⁵¹. Trata-se de dar um refinamento a sua conduta.

Os humanistas renascentistas, membros de uma elite urbana, letrada e piedosa, cultivam o projeto de promover a ruptura com a cultura medieval. Tal cultura, que Chartier (2006b) diz assentar-se sobre a fala e o gesto, parece-lhes expressar-se de um modo ao mesmo tempo abundante e desordenado; em uma palavra: grosseiro. Censura-se os que falam muito, os que falam ao mesmo tempo em que os outros, os que não respeitam as hierarquias na hora

¹⁵¹ De acordo com Aymard (2006, p. 487), a juventude encerra com o casamento, quando o homem torna-se chefe de família: “a maior demora em casar-se, mais acentuada entre os homens que entre as mulheres, permite-lhe cobrir um período que tende a alongar-se e pode incluir bem uns dez anos, entre quinze e 25 anos”.

de tomar a palavra. Mas também se desaprova o descontrole dos movimentos, o qual exprime rusticidade:

É bom se a conversa interrompe ocasionalmente a refeição. Algumas pessoas comem e bebem sem parar, não porque estejam com fome ou sede, mas porque de outra maneira não podem controlar seus movimentos. Têm que coçar a cabeça, esgaravatar os dentes, gesticular com as mãos, brincar com a faca, ou não podem deixar de tossir, fungar e cuspir. Tudo isto realmente tem origem no embaraço do rústico e parece uma forma de loucura (ERASMO, *apud* ELIAS, 1994, p. 71).

A partir de *O processo civilizador*, a tese hegemônica é de que “[...] a civilidade é aprendizagem do distanciamento dos corpos” (CHARTIER, 2006c, p. 165). Ariès (2006, p. 11) também segue essa trilha:

[Os tratados de civilidade visam] estender ao redor do corpo um espaço preservado a fim de afastá-lo de outros corpos, furtá-lo ao contato e ao olhar dos outros. Assim, as pessoas param de se abraçar, ou seja, de se jogar nos braços umas das outras, de beijar a mão, o pé, de se lançar “de barriga no chão” perante uma dama que querem homenagear.

Porém, talvez mais importante do que construir barreiras entre os corpos é tomar distância em relação ao próprio corpo, aos impulsos que nele se formam e pressionam por livre expressão. A civilidade requer uma modulação seletiva dos impulsos corpóreos. E isso mediante a transformação de gestos em signos.

Revel (2006, p. 169) sustenta que o século XVI é obcecado pelo problema das expressões não-verbais: “nos movimentos do corpo e do rosto, na postura e na veste encontram-se os elementos de uma caracterização psicológica e de uma taxonomia social”. Montaigne (*apud* REVEL, 2006, p. 169) ilustra esse fascínio:

E quanto às mãos? Pedimos, prometemos, chamamos, despedimos, ameaçamos, rezamos, suplicamos, negamos, recusamos, interrogamos, admiramos, nomeamos, confessamos, arrepentemo-nos, tememos, envergonhamo-nos, duvidamos, instruímos, ordenamos, incitamos, encorajamos, juramos, testemunhamos, acusamos, condenamos, absolvemos, injuriamos, desprezamos, desafiamos, desapontamos, lisonjeamos, aplaudimos, abençoamos, humilhamos, zombamos, reconciliamos, recomendamos, exaltamos, festejamos, celebramos, lamentamos, [...] calamos; e o que [...] não?

Tal codificação dos movimentos e posturas insere-se em um projeto de controle mais minucioso e, simultaneamente, mais sutil das condutas. Almeja-se abrandar a coerção violenta do corpo coletivo sobre o individual, substituindo-a por uma rede de olhares que decodifica o comportamento inadequado, por meio da leitura de sua expressão corpórea. Os humanistas

renascentistas entendem que a censura do olhar coletivo conduz à internalização da regra, a qual é a garantia de sua eficácia.

Em *A civilidade pueril*, a constituição em signo de minúsculas funções corporais é constante. No tocante ao olhar, Erasmo (s/d, p. 125) comenta:

Para que a boa índole da criança seja transparente (e nada como os olhos para revelá-la), convém que o olhar seja plácido, respeitoso e circunspecto. De fato, olho ameaçador é sinal de violência, enquanto olho perverso traduz maldade. Olho erradio e perdido no espaço sugere demência. Que não se olhe obliquamente porque isso é próprio dos desconfiados ou dos maquinadores de ciladas. Não estejam os olhos desmesuradamente abertos, porquanto isso evoca imbecilidade. Cerrar as pálpebras e piscar expressam inconstância. Não é de se terem os olhos pasmados, já que isso é típico dos atordoados. Enquanto olhos penetrantes denotam irascibilidade, os olhos vivos e muito loquazes veiculam lascívia. Importa que os olhos sejam o reflexo de um espírito tranqüilo com respeitosa afetuosidade. Realmente, não foi por acaso que a sabedoria dos antigos dizia que a alma tem sua sede nos olhos.

Trata-se de discriminar os signos corpóreos compatíveis com a civilidade (olhar plácido, respeitoso e circunspecto) daqueles que a afrontam (olhar que expressa violência, maldade, desconfiança, irascibilidade, lascívia) ou que não são por ela tocados (olhar que exprime demência, imbecilidade, atordoamento, inconstância). No que concerne a este último aspecto, o tratado de Erasmo elabora uma equivalência entre incivilidade e estupidez, idiotice, insanidade e animalidade (o riso eqüino, a voz nasal como a dos elefantes, a postura curvada como a das aves pernaltas, dentre outras). Em conjunto, todas essas características aludem à intransponível rudeza do camponês medieval – espectro que assombra a civilidade erasmiana.

Contudo, a vontade de controle moral dos intelectuais renascentistas exerce-se de um modo peculiar. Antes de tudo, dirige-se a um público letrado, por meio de textos inspirados especialmente na literatura da Antigüidade greco-romana. Nas palavras de Durkheim (*apud* BOTO, 2002, p. 19):

Ora, qual era o meio para alcançar a meta almejada? Como livrar os homens de sua rudeza e grosseria, como fazer com que adquiram a fineza de gosto e a delicadeza necessárias a essa existência mais nobre que ambicionavam, senão fazendo-os viver no comércio íntimo das literaturas, onde veio expressar-se o gênio dos povos mais letrados, mais afinados, mais civilizados, conhecidos até então pela história e que encontramos ainda hoje? Desde esse ponto de vista, os povos antigos e, sobretudo, seus grandes escritores haviam naturalmente de aparecer como os professores designados.

Em seguida, o tom da civilidade renascentista é de proposição, mais do que de imposição, senão por outro motivo, ao menos por faltarem-lhe instrumentos coercitivos para tal; o humanismo do Renascimento rejeita a disciplina escolar (BOTO, 2002). Em decorrência

desses fatores, sua almejada universalidade não pode ser senão uma utopia. Em síntese, a civilidade humanista consiste muito mais em uma moral voltada para as artes da existência do que para a codificação das condutas. O último preceito de *A civilidade pueril* é explícito em relação a isso:

O máximo da civilidade se expressa no fato que, mesmo quando alguém seja de todo irrepreensível, deve saber perdoar de bom grado a quantos erram nesta matéria. Em conseqüência, há de mostrar-se não menos simpático para com aquele companheiro de comportamento grosseiro. Indivíduos há que compensam, com outras qualidades boas, a rudeza de certos costumes. Ademais, as regras que temos ensinado não são lá de tão estrita necessidade que sem elas alguém deixaria de ser educado. Em todo caso, se o companheiro tropeçar nessas regras por inadvertência, seja cortesmente advertido, posto que valha a pena, mas em separado e com brandura (ERASMO, s/d, p. 158).

A tal forma de subjetivação, Chartier (2006c, p. 166) define como uma arte da representação: “[...] a civilidade é acima de tudo uma arte, sempre controlada, da representação de si mesmo para os outros, um modo estritamente regulamentado de mostrar a identidade que se deseja ver reconhecida”. Em consonância com Chartier, Revel (2006, p. 169) comenta que essa arte da representação, a qual “[...] projeta o indivíduo para fora de si mesmo e o expõe ao elogio ou à sanção do grupo”, resulta no divórcio entre o público e o privado. Em decorrência desse processo, as condutas que não podem ser apresentadas à coletividade constituem a privacidade do indivíduo: “[...] podemos tentar acompanhar ao longo de três séculos o deslocamento dessa fronteira que progressivamente circunscreve o privado ao íntimo, depois o íntimo ao secreto ou até ao inconfessável” (id., p. 169-70).

Porém, talvez seja relevante salientar uma especificidade da civilidade humanista. De acordo com Elias (1994, p. 69), em *A civilidade pueril* “a postura, os gestos, o vestuário, as expressões faciais – este comportamento ‘externo’ de que cuida o tratado é a manifestação do homem interior, inteiro”. Nesse sentido, Revel (2006) observa que, se os gestos são signos e, portanto, revelam a intimidade de um sujeito, intervir sobre eles permite modificar suas inclinações habituais. É na medida em que isso favorece à elaboração elegante de si próprio, que o tratado de Erasmo sugere aos pueris que atentem para os aspectos grosseiros de seu comportamento:

Sua civilidade procura menos estabelecer os dados de um conhecimento sobre o homem íntimo que incutir uma atitude sociável capaz de incluir um trabalho sobre si mesmo em relação aos outros. [...] Não se trata, pois, de perseguir o segredo das almas nem de subjugar-las, e sim de preparar as crianças para viverem melhor (id., p. 174).

Desde essa perspectiva, a civilidade humanista não é tanto uma arte da representação de si, quanto uma estilização da existência, isto é, um modo de elaboração de si próprio como uma obra de arte. De acordo com Ortega (1999), a subjetividade medieval é marcada pela desconfiança agostiniana ante os projetos de auto-formação de um sujeito. Nas palavras de Agostinho (*apud* ORTEGA, 1999, p. 98): “tenta constituir-te a ti mesmo e constituirás uma ruína”. Em contrapartida, o Renascimento concebe um sujeito como uma criação, fabricada com arte e virtude. Em tal contexto, um tratado como o de Erasmo consiste em algo próximo aos *hypomnemata* da Antigüidade greco-latina, isto é, os textos formados por anotações de obras sábias, por reflexões realizadas, por registros de atos testemunhados, etc. Tais anotações servem de suporte à memória; um sujeito medita sobre elas, visando incorporar a verdade (FOUCAULT, 1995e).

Assim como os *hypomnematas*, *A civilidade pueril* é composta de fragmentos dispersos: reflexões oriundas da literatura grega clássica, dos tratados de cortesia medievais, dos espelhos de príncipes, de provérbios e fábulas, de observações do autor, dentre outras (REVEL, 2006). E sua leitura deve promover a reflexão compartilhada, visando à elaboração de si próprio na relação com os outros, em práticas de liberdade. Na ética humanista, não existe a rígida distinção entre o público e o privado, entre interioridade e exterioridade de um sujeito, como se encontra em séculos posteriores. Tampouco uma codificação autoritária dos comportamentos. Um sujeito constitui-se confrontando os signos de sua conduta com a regra escrita e o olhar de seus pares. E tais signos não se oferecem como um enigma a ser decifrado por uma interrogação hermenêutica (FOUCAULT, 2004b), mas em sua transparência de elo cristalino entre expressões corpóreas e condutas morais¹⁵². Tal como na Antigüidade greco-latina, não se trata de descobrir-se, mas de formar a si próprio, a partir dos materiais ético-estéticos disponíveis na cultura humanista do Renascimento.

Porém, não é esse o solo moral onde floresce a infância. Revel (2006) sugere que a civilidade, nascida no projeto humanista da Renascença, em poucos anos é incorporada ao movimento da Reforma protestante¹⁵³. E tal incorporação parte de duas premissas: 1) “[...] a criança, como toda criatura, é má e tudo a leva ao mal. Só a graça pode salvá-la; porém uma pedagogia severa pelo menos pode preparar o terreno e provisoriamente refrear seus maus instintos, sua ameaçadora espontaneidade” (id, p. 176); e 2) mesmo inclinadas ao pecado, tais

¹⁵² Talvez se possa pensar a função do signo na episteme renascentista como sendo a de espelhar semelhanças (FOUCAULT, 2002a).

¹⁵³ No tocante à Contra-Reforma católica, Ariès (1981) afirma que as escolas dos jesuítas adotam os tratados de civilidade, reformando-os, na primeira metade do século XVII. Contudo, Revel (2006, p. 179) sustenta que “[...] os jesuítas os empregam em seu colégio de Colônia em 1574”.

crianças posteriormente tornam-se adultos e, portanto, têm de ser ensinadas a viver em coletividades. Entretanto, os tratados cristãos de civilidade ainda visam um alvo difuso, isto é, não se dirigem exclusivamente às crianças:

As Règles de la bienséance et de la civilité chrétienne [Regras do decoro e da civilidade cristã], destinadas às escolas cristãs de meninos, de São João Batista de La Salle, publicadas em 1713, seriam reeditadas ao longo de todo o século XVIII e mesmo no início do século XIX: foi um livro durante muito tempo considerado clássico e cuja influência sobre os costumes foi sem dúvida considerável. Contudo, mesmo esse livro ainda não se dirigia de forma direta e aberta às crianças. Certos conselhos destinavam-se mais aos pais [...], ou mesmo a adultos ainda mal instruídos em questões de boas maneiras. Essa ambigüidade se dissiparia nos manuais de civilidade da segunda metade do século XVIII (ARIÈS, 1981, p. 147).

Em contrapartida, se a infância ainda aparece mal delimitada nos tratados de civilidade cristã, na incipiente escolarização moderna os corpos infantis são recortados em sua especificidade: “esta [a escola] destina-se prioritariamente às crianças que, depois dos sete anos (a idade da “razão”) e antes dos doze (e das ameaças da puberdade), adquirem os rudimentos do saber: ler, escrever, às vezes contar” (REVEL, 2006, p. 179). Inicialmente, o aprendizado da civilidade ocorre fora do âmbito escolar: “Erasmus era mais favorável à educação doméstica, realizada no seio da família pelos pais ou, não sendo isso possível, confiada a um preceptor abalizado” (id., p. 176). A partir de sua incorporação pelo cristianismo reformado, o destino da civilidade liga-se, de uma forma indelével, ao da escolarização:

O tratado de civilidade não era um livro escolar [...]. As circunstâncias – os progressos da escolarização – fizeram com que, embora estranho à escola, e transmitindo regras de conduta não escolares e mal escolarizáveis, o manual de civilidade fosse associado ao ensino das crianças pequenas, a suas primeiras lições de leitura e escrita (ARIÈS, 1981, p. 247).

A articulação duradoura entre civilidade, escolarização e infância decorre do processo de cristianização em profundidade, que se alastra pela Europa a partir de meados do século XVI: “da Reforma à caça às bruxas, passando pelo Concílio de Trento, temos toda uma época que é aquela em que começam a se formar, de um lado, os Estados modernos e em que, ao mesmo tempo, comprimem-se os marcos cristãos sobre a existência individual” (FOUCAULT, 2002b, p. 223). É o caso típico de uma força – o cristianismo – que reage contra sua lassidão dividindo-se e, desse modo, recobra o vigor (FOUCAULT, 2000a [1971]).

A partir da Reforma, a Europa divide-se em dois grandes blocos religiosos – católicos e protestantes –, os quais elegem os pequenos cristãos como o alvo privilegiado de

sua missão evangelizadora. Nesse sentido, nomear o preceptor do príncipe herdeiro é o alvo supremo dessas igrejas – e as guerras religiosas da Era Clássica em larga medida decorrem desse anseio de governo das almas¹⁵⁴ –, mas a criação de colégios para as crianças nobres e burguesas e de instituições caritativas para os filhos dos pobres também é importante para fins de doutrinação. É em tal cenário que a infância constitui-se como um objeto diferenciado para os projetos educacionais religiosos. Embora os autores cristãos discordem em muitos aspectos acerca do estatuto da infância, Varela e Alvarez-Uría (1991, p. 18-9) apontam alguns traços comuns, presentes no discurso do apostolado católico e protestante:

Maleabilidade, de onde deriva sua capacidade de ser modelada; debilidade (mais tarde, imaturidade), o que justifica sua tutela; rudeza, o que torna necessária sua “civilização”; fraqueza de juízo, o que exige o desenvolvimento da razão, qualidade da alma que distingue o homem das bestas; e, por fim, natureza em que se assentam os germes dos vícios e das virtudes – no caso dos moralistas mais severos, esta se converte em natureza inclinada para o mal –, a qual deve, no melhor dos casos, ser dirigida e disciplinada.

Na organização da escola moderna, os reformadores do cristianismo elegeam como modelo a disciplina do convento (ARIÈS, 1981). Tal escolha tem implicações éticas importantes. Foucault (2004a [1982]) observa que a emergência de uma ética especificamente cristã ocorre com a criação da instituição monástica, no século V. Em tal ética, a parte de si próprio que um sujeito toma como objeto de elaboração moral é a carne, entendida como concupiscência, luxúria, espírito de fornicção. Esses movimentos do desejo têm de ser procurados até nas mais recônditas dobras da alma, até suas mais longínquas raízes no corpo. E, uma vez encontradas as marcas das tentações demoníacas, o sujeito cristão tem de mortificar-se, a fim de aniquilar as excitações voluptuosas – ou, ao menos, dissociar-se completamente delas.

Entretanto, Satanás é ardiloso. Como distinguir, dentre os movimentos do corpo e da alma, aqueles que têm inspiração divina e os que provêm do demônio? Em vista disso, na vida monástica um sujeito constitui-se sob uma dupla injunção: a do exame de consciência permanente e a da confissão dos arcanos da alma para seu diretor espiritual. Mediante esse procedimento, o diretor de consciência verifica a pureza de pensamento do monge, procurando descobrir se nele ocultam-se sinais de concupiscência (FOUCAULT, 1999b). Nesse sentido, a ascese monástica cristã toma a forma de um combate permanente,

¹⁵⁴ “No momento em que os Estados estavam se colocando o problema técnico do poder a exercer sobre os corpos e dos meios pelos quais seria efetivamente possível pôr em prática o poder sobre os corpos, a Igreja, de seu lado, elaborava uma técnica de governo das almas, que é a pastoral, a pastoral definida pelo Concílio de Trento [...]” (FOUCAULT, 2002b, p. 224).

que lança mão de técnicas de revelação de si – para si próprio e para o outro –, de decifração do pensamento e de purificação da alma. E implica não apenas a renúncia a si próprio – na medida em que a carne é constitutiva desse sujeito –, em prol da elevação espiritual, como a renúncia ao governo de si, pois a relação do monge com seu diretor espiritual é de estrita obediência.

A fim de purgar sua experiência religiosa, os reformadores do cristianismo adotam a vida monástica como modelo ético. No entanto, introduzem uma diferença crucial. Ser monge consiste na escolha de uma minoria, a qual almeja afastar-se de sua coletividade, com o intuito de conduzir-se de um modo mais santo (ORTEGA, 1999). Em contrapartida, nas escolas cristãs – freqüentemente situadas junto aos seminários (FOUCAULT, 2002b) – tal orientação ética é a imposição de uma minoria a todos, que devem levar uma existência sem pecado. Fruto da confluência de duas moralidades que se fundam em práticas de liberdade – a vida monástica e a civilidade humanista –, a civilidade cristã constitui-se como um código moral autoritário e universalizante. Não por acaso, a proliferação das escolas modernas – e, por meio delas, da civilidade cristã – é contemporânea da disseminação das técnicas disciplinares de exercício do poder (FOUCAULT, 1987).

Porém, a civilidade, ao passar de humanista a cristã, não muda apenas no sentido de pender das artes da existência para uma codificação das condutas. No que concerne à parte de si próprio à qual um sujeito deve elaborar, a mudança também é significativa. Na civilidade humanista, um sujeito é incitado a lapidar os resíduos de camponês medieval que o habitam. E isso por meio de uma atribuição de sentido a seus gestos e movimentos e de uma modulação seletiva desses impulsos corpóreos. Na civilidade cristã, um sujeito tem de perscrutar sua alma, interrogando-se sobre o sentido oculto de seus sonhos, impressões, devaneios, lembranças, pensamentos e vontades. E, identificada sua origem pecaminosa, deve renunciar a esse fragmento de si mesmo. Na civilidade humanista, os outros são os iguais, com quem um sujeito compartilha esforços de criação de si. Na cristã, o outro é a autoridade que vigia e a quem um sujeito tem de confessar-se. Em uma, visa-se à constituição ético-estética de si. Em outra, salvar a alma do inferno. Na Modernidade, a moral constitui-se como um código, ao invés de uma ética, no momento em que o reformismo cristão captura a civilidade humanista e a impõe a todos, por meio da escolarização disciplinar¹⁵⁵.

¹⁵⁵ De acordo com Elias (1994), o controle social do comportamento torna-se um imperativo ao mesmo tempo em que se formam as monarquias absolutistas e se estabelecem hierarquias sociais mais rígidas, isto é, no século XVII.

5.2. A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA FREUDIANA

No ocaso do século XIX, uma obra enigmática anuncia uma transformação de longo alcance na episteme moderna: *A interpretação dos sonhos*, de Sigmund Freud. Seu tema não é a infância, tampouco uma forma de educá-la, mas o inconsciente e um peculiar modo de abordá-lo: a hermenêutica psicanalítica do desejo¹⁵⁶. Em torno do conceito de inconsciente, as ciências humanas dobram-se sobre si próprias e focam esse duplo do homem – a não razão – como o que lhe é constituinte (FOUCAULT, 2002a). Nesse sentido, Foucault (1995g) sugere que o corte operado por Freud em relação à psicopatologia do século XIX se dá com a formulação do conceito de inconsciente – e não com a teoria da sexualidade –, pois esse conceito pressupõe um sujeito cindido, descentrado frente a uma racionalidade autoconsciente e tecido nas tramas da linguagem. Tal mutação epistêmica tem enormes repercussões na educação da infância.

5.2.1. Psicanálise e Educação

Em *Freud antipedagogo*, Catherine Millot coloca-se em franca oposição à idéia de uma educação analítica. Para essa autora, embora Freud tenha sido um crítico severo das práticas educacionais que lhe são contemporâneas, o fato de o fundador da psicanálise não haver elaborado uma contribuição sistemática ao domínio pedagógico não é produto de negligência ou falta de interesse pessoal. Trata-se de uma impossibilidade decorrente das próprias descobertas psicanalíticas, especialmente no que concerne aos processos psíquicos inconscientes e à posição do analista. Com o intuito de demonstrar seu ponto de vista, Millot (2001, p. 7) percorre a obra freudiana orientada pelas seguintes questões:

Será possível uma “educação analítica”, no sentido, por exemplo, de que teria um objetivo profilático com relação às neuroses, extraíndo assim uma lição da experiência psicanalítica no que concerne ao valor patogênico da repressão das pulsões, geradora do recalque? [...] Pode-se conceber uma pedagogia “analítica”, no sentido de que teria os mesmos fins que a cura analítica – resolução do complexo de Édipo e superação do “rochedo da castração”? Ou talvez no sentido de que se

¹⁵⁶ Palombini (1999) contesta o ponto de vista de que a psicanálise é uma hermenêutica, pois esta, de acordo com a autora, visa revelar um sentido oculto no discurso. Em contrapartida, a noção de sobredeterminação das formações inconscientes, isto é, o fato delas condensarem múltiplas inscrições psíquicas, torna o processo interpretativo da psicanálise uma produção de sentidos virtualmente interminável. A partir de um viés arqueológico, Foucault (2000a [1967b]) nomeia hermenêutica às múltiplas técnicas de interpretação, que constituem distintos domínios do saber na cultura ocidental. Nesse sentido, Nietzsche, Freud e Marx operam uma ruptura nessa tradição, ao lançar ao infinito o processo interpretativo.

inspiraria no método analítico para o transpor à relação pedagógica? Pode haver, nesse sentido, uma aplicação da psicanálise à pedagogia?

A todas essas questões, Millot responde com um sonoro não. Desde sua perspectiva,

A psicanálise não pode interessar à educação salvo no próprio campo da psicanálise, isto é, pela psicanálise do educador e a da criança. Na criança, para suspender os recalques; no educador, a fim de que saiba não abusar de seu papel (id., p. 157).

Em contrapartida, penso que não há uma, mas várias educações psicanalíticas. Jean-Claude Filloux (1997) sugere que os encontros entre psicanálise e educação remontam aos primórdios da conceitualização freudiana, a um momento em que Freud começa a pensar a aplicação da teoria analítica em outros campos, que não o da clínica. Embora Freud não tenha desenvolvido um conjunto sistemático de idéias a esse respeito, suas formulações suscitam o interesse de diversos autores, os quais as desdobram em distintas direções. Tal conjunto de enunciados freudianos, em sua heterogeneidade e dispersão, constitui o solo a partir do qual florescem as diferentes tentativas de construção de uma articulação entre psicanálise e educação – ou de enfatizar a impossibilidade de tal empreendimento. Em todas essas teorizações, a infância freudiana consiste em um dos eixos em torno dos quais gravitam as elaborações conceituais.

De acordo com Kupfer (1997), o pastor e pedagogo suíço Oskar Pfister é um dos primeiros a desenvolver uma técnica analítica orientada para a educação, a qual denomina pedoanálise. O objetivo dessa pedagogia psicanalítica consiste em descobrir as inibições psíquicas dos estudantes, a fim de poder conduzir suas forças inconscientes em direção ao aperfeiçoamento moral. Outro suíço, Hans Zulliger, trabalhando no sistema educacional público, transpõe o *setting* analítico para a classe escolar: “Zulliger simplesmente psicanalisava seus alunos. Ou, então, fazia uso do diagnóstico que encontrava para prescrever medidas a serem tomadas pela escola” (id., p. 69). Kupfer sustenta que tais esforços no sentido de aplicar a psicanálise na educação não têm continuidade, sobretudo porque Freud os desautoriza.

Uma outra tendência de encontro entre psicanálise e educação é a divulgação das teorias analíticas em livros dedicados especialmente aos educadores. Nesse terreno, Anna Freud é uma das pioneiras. Entretanto, em seus escritos é marcante uma concepção corretiva da educação. Sua leitura da obra de Sigmund Freud enfatiza o desenvolvimento normal do ego e da libido e acentua os distúrbios de comportamento. Por outro lado, Melanie Klein insiste na importância dos educadores respeitarem as manifestações das fantasias das crianças,

encarando tais fantasmas como indispensáveis à constituição das subjetividades infantis. De acordo com Kupfer, “através de obras de divulgação, Melanie Klein levou muitos pais e educadores ingleses a suportar melhor as manifestações sádicas e agressivas das crianças” (id., p. 72).

Filloux (1997) destaca duas outras modalidades de relação entre psicanálise e educação: a fertilização das práticas educacionais por um saber oriundo da clínica analítica e a utilização do método interpretativo da psicanálise para produzir um saber sobre a educação. No tocante à primeira dessas modalidades, cita como exemplos os trabalhos que visam formular explicações metapsicológicas sobre: o desejo de saber e sua relação com a sexualidade infantil e a sublimação; a personalidade do educador; o vínculo transferencial professor-aluno; e o problema da identificação do estudante com seus mestres. Inspiradas nessas elaborações teóricas, constituem-se as diversas psicopedagogias. Filloux observa que tal postura atribui à psicanálise uma função normativa, isto é, de legislar acerca de assuntos educacionais. Em contrapartida, a pesquisa psicanalítica em educação utiliza o método interpretativo na análise dos discursos da pedagogia, da instituição escolar, dos agentes educacionais ou de qualquer material pedagógico decifrável à luz da teoria do inconsciente. Embora considere mais profícuo o uso da psicanálise como instrumento de interpretação e de produção de conhecimento em educação, Filloux alerta para o risco de o método analítico ser tomado como “[...] uma espécie de grade de leitura exterior, modelada sobre o material obtido, o saber psicanalítico funcionando conseqüentemente como fechamento” (id., p. 15).

Incorporando o dito assumido por Freud e retomado por Millot, mas deslocando seu sentido, Maud Mannoni relata sua experiência com a escola de *Bonneuil-sur-Marne*, em *Educação impossível*. Esse lugar de vida – como Mannoni (1977) define a escola –, inspirado em uma antipsiquiatria estritamente lacaniana e orientado para a prática de uma antipedagogia, acolhe crianças tidas como psicóticas, autistas, débeis mentais ou desajustadas, as quais não encontram espaços adequados de constituição subjetiva nas instituições escolares e psiquiátricas francesas. Desde a perspectiva da autora, embora a França possua um sistema bastante complexo de cuidados às crianças com problemas de desenvolvimento, o modo como tais crianças são integradas a essa rede de serviços implica o aprisionamento a sua condição. Elas são institucionalizadas e imobilizadas em diagnósticos obtusos, não são escutadas, não podem deslocar-se para além de limites previamente estabelecidos e não possuem o direito de correr riscos.

E esse é o conceito de educação impossível, em Mannoni. Que educação é possível em condições tão adversas, como as que regem as instituições escolares, psiquiátricas

e assistenciais francesas, com as quais a psicanalista depara-se em seu cotidiano de trabalho? É para poder “[...] formular interrogações, ordenar uma pesquisa e viver uma experiência” (id., p. 20), que a escola de *Bonneuil* organiza-se à margem das práticas estabelecidas. Nesse sentido, Lajonquière (2002) sustenta que Mannoni instaura uma nova vertente de articulação entre psicanálise e educação, a qual se caracteriza por promover a interrogação permanente das condições de possibilidade da educação, concebida como a transmissão de marcas simbólicas capazes de produzir efeitos subjetivantes.

Mas qual o lugar da psicanálise em *Bonneuil*? De acordo com Mannoni (1977, p. 16),

o paradoxo de *Bonneuil* é que não se pratica aí a psicanálise (isso é concomitante à recusa da instituição); mas tudo o que aí se faz baseia-se rigorosamente na psicanálise, à qual não se recorre como técnica de ajustamento mas, outrossim, como subversão de um saber e de uma praxis.

Kupfer (1996) sugere que a psicanálise faz-se presente em *Bonneuil* como referência teórica, clareando suas práticas, como deflagradora de efeitos terapêuticos colaterais e como suporte para a organização institucional da escola.

Com a noção de clareagem (*éclairage*), Mannoni refere-se “[...] ao ato de jogar um pequeno foco de luz” (id., p. 47), o qual pode favorecer a reflexão e nortear a compreensão dos processos que transcorrem na escola. Por outro lado, não se conduzem atendimentos em *Bonneuil*; Kupfer salienta que é a noção de trabalho – e não a de ação terapêutica –, que organiza o funcionamento da escola. Porém, isso não impede que, eventualmente, produzam-se efeitos terapêuticos inesperados. Por fim, a conceitualização psicanalítica da psicose é decisiva para a construção do que Mannoni denomina instituição estourada. De acordo com tal concepção, o psicótico não se regula pela dialética presença/ausência, pois nele a noção de falta não está estabelecida. Por esse motivo, as crianças de *Bonneuil* experimentam a alternância de lugares de vida:

Passam alguns dias na escola, depois se retiram para a casa de uma família adotiva no campo, onde ficam algumas semanas, e finalmente voltam para as suas famílias de origem, onde ficam por certo tempo, e o ciclo se reinicia (id., p. 44).

Kupfer (2001) esgarça um pouco mais esse território, acrescentando duas outras possibilidades de encontro entre psicanálise e educação. Embora assuma a tese de Millot acerca da incontornável disjunção entre esses campos, a autora não deixa de reconhecer a existência de articulações possíveis entre ambos. Uma dessas intersecções é

mediada pelas análises psicanalíticas da cultura, as quais tomam a educação como um discurso potencialmente capaz de introduzir a criança na ordem simbólica. Outra delas se dá no trabalho com crianças com transtornos graves de desenvolvimento – psicóticas, autistas e com distúrbios orgânicos associados a falhas na constituição subjetiva –, conexão essa que Kupfer designa educação terapêutica.

Em todas essas tendências que pensam a (im)possibilidade de articular psicanálise e educação, a infância freudiana, construída em uma densa trama conceitual – libido, Édipo, castração, narcisismo, sublimação, recalque, inconsciente, identificação, ego, pulsões, etc (MILLOT, 2001) –, é o alvo explícito ou implícito dos movimentos educacionais em questão. Pode-se postular que o problema que inquieta os diversos autores e as distintas perspectivas teóricas que operam nesse campo é: tal infância é educável? E, em caso afirmativo, que educação a concerne? Especificamente em um sentido, tais trabalhos não inovam: as elaborações psicanalíticas sobre esse tema retomam e relançam a injunção moderna que promove a indissociabilidade entre infância e educação. Nas palavras de Kupfer (2001, p. 36): “[...] o significante ‘educação’ faz aparecer o significante ‘criança’”.

Entretanto, a infância freudiana possui particularidades que não permitem subsumi-la ou dissolvê-la na infantilidade que a antecede. Como observa Kupfer:

Freud explodiu os limites do infantil; tratamos da criança no adulto, ou seja, a criança persiste no adulto a ponto de fazê-lo adoecer. De outro lado, ele acabou por introduzir na criança algo que era antes prerrogativa do adulto: a sexualidade. E, como se isso não bastasse, a criança freudiana, e portanto um sujeito que está sujeito a um inconsciente, não pode ser pensada como alguém cuja construção se inicia com o nascimento: do ponto de vista da constituição daquele sujeito, sua história começa bem antes, começa com seus avós, e o que se passou com eles em sua constituição subjetiva inconsciente marcará também aquele sujeito, que já encontra ao nascer uma trama estendida sob ele. Trata-se assim de um conceito de infantil ampliado em suas duas pontas (id., p. 37).

Portanto, se a infância consiste em uma invenção da Modernidade, em Freud instaura-se uma nova experiência do infantil, por efeito de uma dobradura nos processos de infantilização.

5.2.2. Prevenção de Neuroses

Nos primeiros artigos freudianos que tomam a educação como objeto de análise, observa-se que a questão crucial, que orienta a reflexão em curso, é a prevenção de neuroses. De acordo com Filloux (1997, p. 9), nesses trabalhos “[...] a educação é vista como um fator de vocação virtual ou realmente patogênica, na medida em que a repressão social das

pulsões é fator de neuroses”. Nesse momento de sua teorização, interessa a Freud introduzir a abordagem da sexualidade infantil em educação. Nos parágrafos abaixo, além dos textos educacionais que se referem explicitamente à prevenção de neuroses (FREUD, 1996 [1907, 1913a, 1913b]), apresento alguns trabalhos que tangenciam tal problemática, desde outras perspectivas: uma crítica da cultura (FREUD, 1996 [1908a]), a análise de uma criança (FREUD, 1996 [1909]), um texto metapsicológico (FREUD, 1996 [1911]) e um artigo educacional (FREUD, 1996 [1914a]). A partir desse conjunto de enunciados, é analisado o modo de subjetivação infantil, que emerge do projeto freudiano de prevenção de neuroses.

Em *O esclarecimento sexual das crianças*, Freud (1996 [1907], p. 123) mostra-se perplexo com a tendência dos educadores a negar às crianças esclarecimentos sobre a vida sexual humana:

Será por medo de despertar prematuramente seu interesse por tais assuntos, antes que o mesmo irrompa de forma espontânea? Será na esperança de que o ocultamento possa retardar o aparecimento do instinto¹⁵⁷ sexual por completo, até que este possa encontrar seu caminho pelos únicos canais que lhe são abertos em nossa sociedade de classe média? Será que acreditamos que as crianças não se interessarão pelos fatos e mistérios da vida sexual, e não os compreenderão, se não forem impelidas a tal por influências externas? Será possível que o conhecimento que lhes é negado não as alcançará por outros meios? Ou será que se pretende genuína e seriamente que mais tarde elas venham a considerar degradante e desprezível tudo que se relacione com o sexo, já que seus pais e professores quiseram mantê-las afastadas dessas questões o maior tempo possível?

Freud atribui essa atitude ao pudor e à má consciência dos adultos em relação ao sexo. Porém, entende que a crença de que a sexualidade irrompe apenas na puberdade também contribui para tal postura.

Em contrapartida, o autor sustenta que “[...] o recém-nascido já vem ao mundo com a sua sexualidade” (id., p. 124). Durante toda a infância, a excitação auto-erótica de distintas partes do corpo gera sensações de prazer sensual e “a puberdade apenas concede aos genitais a primazia entre todas as outras zonas e fontes produtoras de prazer, assim forçando o erotismo a colocar-se a serviço da função reprodutora” (id., p. 125). Ademais, tais excitações despertam a curiosidade infantil: “o interesse intelectual da criança pelos enigmas do sexo, o seu desejo de conhecimento sexual, revela-se numa idade surpreendentemente tenra” (id., p. 125). Sobretudo, dois mistérios atormentam as crianças: o problema da diferença entre os

¹⁵⁷ Embora a Imago traduza o conceito freudiano *Trieb* como instinto, tal noção implica um grau de determinação e invariabilidade, que não condizem com o “[...] caráter relativamente indeterminado do impulso motivante e as noções de contingência do objeto e da variabilidade dos alvos” (LAPLANCHE e PONTALIS, 1986, p. 314), que caracterizam a expressão freudiana. Por esse motivo, nesta tese o termo instinto, quando referido à teorização de Freud, é utilizado apenas nas citações textuais, optando-se em outras circunstâncias pelas expressões pulsão ou impulso.

sexos e o da origem dos bebês¹⁵⁸. Freud postula que ocultar das crianças informações sobre tais temas danifica seu espírito investigativo, sufoca sua independência de pensamento e, inclusive, pode conduzir ao adoecimento neurótico.

No tocante ao momento e ao modo de realizar esse esclarecimento, Freud prefere que a escola, ao invés dos pais, assumam tal incumbência:

[...] é dever das escolas não evitar a menção dos assuntos sexuais. Os fatos básicos da reprodução e sua significação deviam ser incluídos nas lições sobre o reino animal, e ao mesmo tempo deveria ser enfatizado que o homem compartilha o essencial de sua organização com os animais superiores (id., p. 128).

Porém, o mais importante é tratar a sexualidade como qualquer outro tema digno de conhecimento, não a envolvendo em um clima de mistério e fornecendo as informações à medida que a curiosidade e a capacidade de compreensão das crianças avançam¹⁵⁹.

Em *Moral sexual 'civilizada' e doença nervosa moderna*, Freud (1996 [1908a]) atribui o incremento da incidência de transtornos psíquicos em sua contemporaneidade aos elevados ideais culturais, especialmente no tocante à vida sexual. De acordo com o criador da psicanálise, as pulsões sexuais colocam a serviço da construção da civilização

[...] uma extraordinária quantidade de energia, em virtude de uma singular e marcante característica: sua capacidade de deslocar seus objetivos sem restringir consideravelmente a sua intensidade. A essa capacidade de trocar seu objetivo sexual original por outro, não mais sexual, mas psiquicamente relacionado com o primeiro, chama-se capacidade de *sublimação* (id., p. 174).

Porém, o autor observa que há limites para tal deslocamento:

Para a grande maioria das organizações parece ser indispensável uma certa quantidade de satisfação sexual direta, e qualquer restrição dessa quantidade, que varia de indivíduo para indivíduo, acarreta fenômenos que, devido aos prejuízos funcionais e ao seu caráter subjetivo de desprazer, devem ser considerados como uma doença (id., p. 174).

No entanto, essa não é a única propriedade das pulsões sexuais. Na infância, elas visam obter prazer não apenas por meio dos genitais e na relação com o outro, mas

¹⁵⁸ Em *Sobre as teorias sexuais das crianças*, Freud examina três construções psíquicas infantis, as quais visam dar conta desses problemas: a de que todos os seres humanos possuem pênis, a fantasia anal do nascimento e a concepção sádica da relação sexual entre os pais.

¹⁵⁹ Em *Análise terminável e interminável*, Freud coloca sob suspeita os efeitos de tal esclarecimento, afirmando que as crianças aderem tenazmente às fantasias que correspondem a sua organização libidinal.

também – e principalmente – mediante a excitação auto-erótica de diversas partes do corpo: as zonas erógenas. Freud postula que a educação das crianças deve restringir tal forma de organização libidinal, pois sua fixação leva a pulsão sexual “[...] a degenerar-se até as chamadas anormalidades” (id., p. 174). Nessa perspectiva, “o desenvolvimento do instinto sexual passa, então, do auto-erotismo ao amor objetal, e da autonomia das zonas erógenas à subordinação destas à primazia dos genitais, postos a serviço da reprodução” (id., p. 175). É especialmente das excitações que não convergem para a função genital que a civilização extrai energia, mediante a sublimação: “assim, grande parte das forças suscetíveis de utilização em atividades culturais são obtidas pela supressão dos chamados elementos *perversos* da excitação sexual” (id., p. 175).

A partir dessas premissas, Freud descreve três estágios da civilização:

[...] um primeiro em que o instinto sexual pode manifestar-se livremente sem que sejam consideradas as metas de reprodução; um segundo em que tudo do instinto sexual é suprimido, exceto quando serve ao objetivo da reprodução; e um terceiro no qual só a reprodução *legítima* é admitida como meta sexual. A esse terceiro estágio corresponde a moral sexual ‘civilizada’ da atualidade (id., p. 175).

O psicanalista sugere que mesmo no segundo estágio da civilização – o qual proíbe a atividade sexual perversa, mas concede ampla liberdade à genital – há desvios em relação à norma: “em toda uma série de pessoas o desenvolvimento do instinto sexual, acima descrito, do auto-erotismo ao amor objetal com seu objetivo de união dos genitais, não se realizou de forma perfeita e completa” (id., p. 175). Em decorrência, surgem duas formas de conduta anormal, as quais consistem em duas faces da mesma moeda; a perversão e a neurose:

Defini as neuroses como o ‘negativo’ das perversões porque nas neuroses os impulsos perversos, após terem sido reprimidos¹⁶⁰, manifestam-se a partir da parte inconsciente da mente – porque as neuroses contêm as mesmas tendências, ainda que em estado de ‘repressão’, das perversões positivas (id., p. 177).

Embora o segundo estágio da civilização acarrete prejuízos a indivíduos e à própria cultura, pois perversos e neuróticos pouco contribuem para seu aperfeiçoamento, o advento do terceiro estágio civilizatório – o qual “[...] proíbe toda atividade sexual fora do matrimônio legítimo” (id., p. 178) e “[...] restringe as relações sexuais mesmo dentro do

¹⁶⁰ A Imago utiliza o termo repressão para traduzir o conceito freudiano *Verdrängung*. Porém, Laplanche e Pontalis (1986) observam que Freud usa a expressão *Unterdrückung* (repressão) para designar a operação de eliminar uma idéia da consciência, tornando-a pré-consciente, ou de suprimir um estado afetivo. Em contrapartida, *Verdrängung* refere-se ao processo de tornar inconsciente o representante ideativo da pulsão, para o qual a noção consagrada em português é a de recalque ou recalçamento. Enquanto a repressão é adotada conscientemente por um sujeito, o recalçamento é em larga medida inconsciente.

casamento, pois em geral obriga o casal a contentar-se com uns poucos atos procriadores” (id., p. 179) – agrava esse quadro¹⁶¹. Freud comenta que tal moralidade requer a abstinência sexual até o casamento, o que poucos suportam sem adoecer, visto que a sublimação “[...] é mais difícil no período ardente e vigoroso da juventude” (id., p. 178). Por outro lado, a exigência de relações sexuais exclusivamente para fins de procriação acarreta

[...] o término da afeição física do casal e, mais tarde, como efeito retardado, em geral também destrói a afinidade psíquica que os unia e que deveria substituir a paixão inicial. A desilusão espiritual e a privação física a que a maioria dos casamentos estão então condenados recolocam os cônjuges na situação anterior ao casamento, situação que é agora ainda mais penosa pela perda de uma ilusão [...] (id., p. 179).

Mesmo que os homens recorram a prostitutas e as mulheres apeguem-se aos bebês que amamentam, isso apenas demonstra que “[...] o matrimônio, que é oferecido ao instinto sexual do jovem civilizado como uma consolação, mostra-se inadequado mesmo durante o seu decurso, não havendo sequer possibilidades de que possa compensar as privações anteriores” (id., p. 180).

Nessas condições, um sujeito vê-se diante de três alternativas: suportar a abstinência, por meio de um enrijecimento do caráter; burlar a norma sexual, procurando satisfações proibidas: masturbação, prostitutas, homossexualidade, etc; ou refugiar-se na neurose. Freud postula que a luta contra as exigências da sexualidade consome muita energia, precisamente em um momento em que o jovem necessita de suas forças para conquistar um lugar na sociedade. Tal conflito, ao invés de enrijecer o caráter, enfraquece o indivíduo:

Em geral não me ficou a impressão de que a abstinência sexual contribuía para produzir homens de ação enérgicos e autoconfiantes, nem pensadores originais ou libertadores e reformistas audazes. Com frequência bem maior produz homens fracos mas bem comportados, que mais tarde se perdem na multidão que tende a seguir, de má-vontade, os caminhos apontados por indivíduos fortes (id., p. 181).

Ademais, a prolongada abstinência sexual durante a juventude é uma má preparação para o casamento, pois forma homens pouco potentes e mulheres frígidas. Em relação à educação das mulheres, Freud acrescenta: “acredito que a inegável inferioridade

¹⁶¹ Freud não a nomeia assim, mas parece evidente que se refere à moralidade denominada vitoriana (GIDDENS, 1993; MEZAN, 1990). Foucault (2001c) sugere que é com o intuito de recompor as marcas de diferenciação social, borradas pela extensão do dispositivo de sexualidade para outras camadas sociais – especialmente o proletariado, com o fim de exercer um controle moral –, que a burguesia constrói para si um ideal de sexualidade tanto mais refinada, quanto mais interdita. Por outro lado, Hobsbawm (2005) sustenta que os alicerces da austeridade burguesa desmoronam ao longo do último quartel do século XIX, sob o peso da enorme acumulação de riqueza.

intelectual de muitas mulheres pode antes ser atribuída à inibição do pensamento necessária à supressão sexual” (id., p. 183). E tal conflito moral transmite-se aos filhos do casal:

Uma esposa neurótica, insatisfeita, torna-se uma mãe excessivamente terna e ansiosa, transferindo para o filho sua necessidade de amor. Dessa forma ela o desperta para a precocidade sexual. Além disso, o mau relacionamento dos pais excita a vida emocional da criança, fazendo-a sentir amor e ódio em graus muito elevados ainda em tenra idade. Sua educação rígida, que não tolera qualquer atividade dessa vida sexual precocemente despertada, vai em auxílio da força supressora e esse conflito, em idade tão tenra, fornece todos os elementos necessários ao aparecimento de uma doença nervosa que durará toda a vida (id., p. 185).

Por outro lado, a desobediência à regra moral, isto é, o recurso a outras práticas sexuais, que não o amor genital, heterossexual, com fins procriativos e sacramentado pelo matrimônio, acarreta outra ordem de prejuízos. Em geral, tais práticas retornam ao autoerotismo infantil, o que predispõe os indivíduos que as adotam ao risco de um transtorno psíquico. Além disso, a masturbação e o sexo com prostitutas tornam o caráter auto-indulgente, pois o sujeito acostuma-se “[...] a atingir objetivos importantes sem esforço e pelos meios mais fáceis, e não através de uma ação vigorosa” (id., p. 183)¹⁶². Porém, a masturbação diferencia-se do sexo com prostitutas na medida em que a primeira favorece à idealização do objeto sexual e a segunda, a sua depreciação. Por fim, as rigorosas restrições à sexualidade genital heterossexual promovem a expansão da homossexualidade:

[...] àqueles que são homossexuais devido à sua organização, e aos que passaram a sê-lo na infância, junta-se um grande número de indivíduos em que a obstrução do curso principal de sua libido causou, em anos posteriores, o alargamento do canal secundário da homossexualidade (id., p. 184).

Concluindo sua crítica à moral vitoriana, Freud argumenta que as severas exigências realizadas por tal moralidade é contraproducente inclusive no tocante a seus objetivos culturais, visto que a construção da civilização – suposta herdeira, mediante a sublimação, dos investimentos libidinais aos quais é negada gratificação – em nada pode beneficiar-se do adocimento em larga escala de seus membros:

[...] devo insistir em meu ponto de vista de que as neuroses, quaisquer que sejam sua extensão e sua vítima, sempre conseguem frustrar os objetivos da civilização, efetuando assim a obra das forças mentais suprimidas que são hostis à civilização. Dessa forma, se uma sociedade paga pela obediência a suas normas severas com um

¹⁶² Nesse contexto, Freud (1996 [1908a], p. 182) postula que “o comportamento sexual de um ser humano freqüentemente constitui o protótipo de suas demais reações ante a vida”.

incremento de doenças nervosas, essa sociedade não pode vangloriar-se de ter obtido lucros à custa de sacrifícios; e nem ao menos pode falar em lucros (id., p. 185-6).

Freud entende que uma parcela de renúncia pulsional é imprescindível à vida civilizada:

Nossa civilização repousa, falando de modo geral, sobre a supressão dos instintos. Cada indivíduo renuncia a uma parte dos seus atributos: a uma parcela do seu sentimento de onipotência ou ainda das inclinações vingativas ou agressivas de sua personalidade. Dessas contribuições resulta o acervo cultural comum de bens materiais e ideais. Além das exigências da vida, foram sem dúvida os sentimentos familiares derivados do erotismo que levaram o homem a fazer essa renúncia, que tem progressivamente aumentado com a evolução da civilização. Cada nova conquista foi sancionada pela religião, cada renúncia do indivíduo à satisfação instintual foi oferecida à divindade como um sacrifício, e foi declarado ‘santo’ o proveito assim obtido pela comunidade. Aquele que em conseqüência de sua constituição indomável não consegue concordar com a supressão do instinto, torna-se um ‘criminoso’, um ‘*outlaw*’ [proscrito], diante da sociedade – a menos que sua posição social ou suas capacidades excepcionais lhe permitam impor-se como um grande homem, um herói (id., p. 173).

Porém, considera que o hedonismo inerente à natureza humana implica a inclusão, entre os objetivos culturais, da gratificação, ainda que parcial, do anseio de felicidade. E isso requer transformações na moral sexual ‘civilizada’:

Certamente não é atribuição do médico propor reformas, mas me pareceu que eu poderia defender a necessidade de tais reformas se ampliasse a exposição de Von Ehrenfels¹⁶³ sobre os efeitos nocivos de nossa moral sexual ‘civilizada’, indicando o importante papel que essa moral desempenha no incremento da doença nervosa moderna (id., p. 186).

Em *Análise de uma fobia em um menino de cinco anos*, Freud (1996 [1909], p. 126) propõe “[...] uma breve discussão de até que ponto a fobia do pequeno Hans oferece alguma contribuição de importância geral aos nossos pontos de vista sobre a vida e a educação das crianças”¹⁶⁴. Antes de tudo, o autor trata de afastar a hipótese de que a neurose do menino decorre de uma degeneração do instinto sexual, isto é, de uma tara hereditária. Embora admita sua precocidade sexual, Freud postula “[...] que não é, de modo algum, uma coisa tão rara encontrar-se uma escolha de objeto e sentimentos de amor em meninos numa idade assim tão tenra” (id., p. 127). Além disso, o psicanalista sugere que

¹⁶³ Freud inicia seu artigo referindo-se ao livro *Ética sexual*, desse autor. Em nota de rodapé, o editor inglês da *Standard edition* (apud FREUD, 1996 [1908a], p. 186) esclarece: “Christian von Ehrenfels (1859-1932), professor de filosofia de Praga, foi elogiado por Freud por suas críticas corajosas à instituição do casamento”.

¹⁶⁴ Os comentários a seguir baseiam-se na seção III do capítulo III – intitulado “Discussão” – do caso Hans, pois é nessa seção que Freud extrai as implicações educacionais da análise dessa fobia infantil.

[...] ele não é a única criança que foi atingida por uma fobia em uma época ou outra na sua infância. Problemas desse tipo são conhecidos por serem extraordinariamente freqüentes, mesmo em crianças cujo cuidado da educação não deixava nada a desejar (id., p. 127).

Freud comenta que essas fobias infantis costumam regredir por efeito das pressões educacionais, embora em alguns casos prolonguem-se até a adultez. Porém, nos pacientes neuróticos adultos as ansiedades que acompanham tais fobias encontram-se no âmago de sua doença:

Quando, todavia, um paciente adulto neurótico vem a nós para tratamento psicanalítico (e presumamos que sua doença só se tornou manifesta depois que ele atingiu a maturidade), achamos regularmente que sua neurose tem como ponto de partida uma ansiedade infantil tal como a que discutimos, e é de fato uma continuação dela; de modo que, por assim dizer, um contínuo e tranqüilo fio de atividade psíquica, partindo dos conflitos da sua infância, foi prolongada através de sua vida – sem consideração se o primeiro sintoma daqueles conflitos persistiu ou recolheu-se sob a pressão das circunstâncias (id., p. 127).

No caso do pequeno Hans, uma educação pouco coercitiva permitiu a sua fobia manifestar-se livremente e, desse modo, foi possível compreender “[...] as dificuldades inevitáveis com as quais uma criança é confrontada quando, no curso de sua formação cultural, é solicitada a superar os componentes instintuais inatos da sua mente” (id., p. 128). Por meio da análise, seus desejos recalçados puderam tornar-se conscientes, livrando-o dos sintomas fóbicos, sem que isso tenha implicado a atuação de tais desejos, pois

[...] a análise não desfaz os *efeitos* da repressão. Os instintos que foram suprimidos anteriormente permanecem suprimidos, mas o mesmo efeito é produzido de uma maneira diferente. A análise substitui o processo de repressão, que é um processo automático e excessivo, por um controle moderado e resolutivo da parte das mais altas instâncias da mente. Numa palavra, a *análise substitui a repressão pela condenação* (id., p. 129)¹⁶⁵.

A partir dessas considerações clínicas, Freud volta-se para o problema da educação da infância. Desde seu ponto de vista, a educação tem exercido uma poderosa influência na predisposição à doença neurótica: “até agora a educação só estabeleceu para si a tarefa de controlar, ou, seria muitas vezes mais próprio dizer-se, de suprimir, os instintos. Os

¹⁶⁵ Sobre o conceito freudiano de condenação, Laplanche e Pontalis (1986, p. 337) comentam: “operação ou atitude pela qual o indivíduo, ao tomar consciência de um desejo, a si mesmo proíbe a sua realização, principalmente por razões morais ou de oportunidade. Freud vê aqui um modo de defesa mais elaborado e mais adaptado que o recalçamento”.

resultados não têm sido, de modo algum, gratificantes [...]” (id., p. 130)¹⁶⁶. Em contrapartida, o fundador da psicanálise sugere que o objetivo da educação poderia ser “[...] fazer o indivíduo capaz de se tornar um membro civilizado e útil à sociedade com o mínimo de sacrifício possível da sua própria atividade” (id., p. 130). Nesse sentido, a psicanálise pode contribuir informando os educadores acerca da gênese dos complexos psicológicos, que se encontram no núcleo das neuroses.

Em *Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental*, Freud (1996 [1911], p. 237) discute importantes conceitos psicanalíticos, a partir da observação de um traço marcante das neuroses; a fuga da realidade: “os neuróticos afastam-se da realidade por achá-la insuportável – seja no todo ou em parte”. Por meio do recalçamento de impressões aflitivas, o neurótico mergulha nos processos mentais inconscientes – “[...] mais antigos, primários, resíduos de uma fase de desenvolvimento em que eram o único tipo de processo mental” (id., p. 237) –, os quais são regidos pelo princípio de evitar o desprazer e proporcionar prazer. Freud observa que esse estado psíquico – o processo primário¹⁶⁷ – é perturbado, originariamente, pelo aparecimento das tensões relacionadas às necessidades vitais, às quais, primordialmente, um sujeito responde por meio de uma satisfação

¹⁶⁶ Nesse mesmo trabalho, Freud (1996 [1909], p. 130) esclarece seu conceito de doença: “que não pode ser traçada qualquer linha nítida entre pessoas ‘neuróticas’ e ‘normais’ – quer crianças ou adultos –, que nossa concepção de ‘doença’ é uma concepção puramente prática e uma questão de somação, que a disposição e as eventualidades da vida precisam combinar-se para que o limiar dessa somação seja ultrapassado e que, conseqüentemente, vários indivíduos estão passando constantemente da classe de pessoas saudáveis para a de pacientes neuróticos, enquanto um número bem menor também faz a viagem na direção oposta – tudo isso são coisas que têm sido ditas com tanta freqüência e acatadas com tanta concordância, que certamente não estou só ao sustentar sua veracidade”.

¹⁶⁷ Sobre os conceitos freudianos processo primário e processo secundário, Laplanche e Pontalis (1986, p. 474-5) afirmam: “os dois modos de funcionamento do aparelho psíquico, tais como foram definidos por Freud. Podemos distingui-los radicalmente: a) do ponto de vista tópico: o processo primário caracteriza o sistema inconsciente e o processo secundário caracteriza o sistema pré-consciente/consciente; b) do ponto de vista econômico-dinâmico: no caso do processo primário, a energia psíquica escoar-se livremente, passando sem barreiras de uma representação para outra segundo os mecanismos de deslocamento e de condensação; tende a reinvestir plenamente as representações ligadas às vivências de satisfação constitutivas do desejo (alucinação primitiva). No caso do processo secundário, a energia começa por estar ‘ligada’ antes de se escoar de forma controlada; as representações são investidas de uma maneira mais estável, a satisfação é adiada, permitindo assim experiências mentais que põem à prova os diferentes caminhos possíveis de satisfação. A oposição entre processo primário e processo secundário é correlativa da oposição entre princípio de prazer e princípio de realidade”. Em uma nota de rodapé, Freud (1996 [1911], p. 238) amplia essa descrição: “corretamente objetar-se-á que uma organização que fosse escrava do princípio de prazer e negligenciasse a realidade do mundo externo não se poderia manter viva, nem mesmo pelo tempo mais breve, de maneira que não poderia ter existido de modo algum. A utilização de uma ficção como esta, contudo, justifica-se quando se considera que o bebê – desde que se inclua o cuidado que recebe da mãe – quase realiza um sistema psíquico desse tipo. Ele provavelmente alucina a realização de suas necessidades internas; revela seu desprazer, quando há um aumento de estímulo e uma ausência de satisfação, pela descarga motora de gritar e debater-se com os braços e pernas, e então experimenta a satisfação que alucinou. Posteriormente, [a] criança de mais idade aprende a empregar intencionalmente estas manifestações de descarga como métodos de expressar suas emoções. Visto que o cuidado posterior das crianças se modela no cuidado dos bebês, o predomínio do princípio de prazer só pode realmente terminar quando a criança atingiu um completo desligamento psíquico dos pais”.

alucinatória. Na medida em que tal forma de gratificação conduz, inevitavelmente, à frustração,

[...] o aparelho psíquico teve de decidir tomar uma concepção das circunstâncias reais no mundo externo e empenhar-se por efetuar nelas uma alteração real. Um novo princípio de funcionamento mental foi assim introduzido; o que se apresentava na mente não era mais o agradável, mas o real, mesmo que acontecesse ser desagradável. Este estabelecimento do *princípio de realidade* provou ser um passo momentoso (id., p. 238).

Tal transformação do aparelho psíquico implica algumas adaptações em seu funcionamento. Uma vez que aumenta a consideração pela realidade externa, torna-se mais importante a função dos órgãos senso-perceptivos, a ela direcionados, e da consciência, diretamente ligada a tais órgãos. A fim de antecipar-se à emergência das impressões sensoriais, por meio da pesquisa periódica do mundo externo, organiza-se uma outra função: a atenção. Simultaneamente, introduz-se um sistema de registros dessa atividade da consciência: a memória. Além disso, no lugar do recalque, que desinveste idéias geradoras de desprazer e as expurga da consciência, instala-se um julgamento imparcial, o qual decide sobre o teor realístico de uma representação, mediante a comparação do que é oferecido pelos sentidos com o que está inscrito na memória. No tocante à atividade motora, ao invés da descarga imediata e total da excitação associada aos estímulos que incrementam a tensão interna, organizam-se ações adequadas à alteração da realidade, com o intuito de obter a satisfação almejada. Ademais, a inibição da descarga motora vincula-se ao desenvolvimento do pensamento (o qual se liga a processos verbais e pressupõe a capacidade do aparelho psíquico de suportar uma tensão elevada, isto é, de retardar a gratificação), a fim de examinar as possibilidades de prazer oferecidas e escolher a mais apropriada.

A partir da introdução do princípio de realidade, instaura-se uma cisão na mente, pois o processo secundário não elimina o primário, mas sobrepõe-se a ele:

[...] a substituição do princípio de prazer pelo princípio de realidade não implica a deposição daquele, mas apenas sua proteção. Um prazer momentâneo, incerto quanto a seus resultados, é abandonado, mas apenas a fim de ganhar mais tarde, ao longo do novo caminho, um prazer seguro (id., p. 241-2).

Porém, algumas atividades psíquicas resistem ao teste da realidade e permanecem subordinadas ao princípio de prazer: são as fantasias, expressas nos sonhos, nas brincadeiras infantis, nos devaneios e nas artes. Ademais, a instalação do princípio de realidade não afeta

da mesma forma, nem ao mesmo tempo, as pulsões sexuais e as de autoconservação¹⁶⁸. Como as pulsões sexuais tendem a buscar gratificação auto-erótica, elas escapam às exigências da realidade. Além disso, no momento em que elas principiam a procurar um objeto outro, o ingresso no período de latência interrompe seu desenvolvimento, o que as mantém por muito tempo ligadas ao princípio de prazer.

Em decorrência dessa vinculação, estabelece-se uma estreita relação entre as pulsões sexuais e a fantasia, razão pela qual o recalçamento é tão poderoso no que concerne à sexualidade: “parte essencial da disposição psíquica à neurose reside assim na demora em ensinar os instintos sexuais a considerar a realidade e, como corolário, nas condições que tornam possível esta demora” (id., p. 241). A partir dessas formulações, Freud sugere que o próprio ego encontra-se dividido: “tal como o ego-prazer nada pode fazer a não ser *querer*, trabalhar para produzir prazer e evitar o desprazer, assim o ego-realidade nada necessita fazer a não ser lutar pelo que é *útil* e resguardar-se contra danos” (id., p. 241)¹⁶⁹. É no contexto dessas elaborações conceituais que Freud pronuncia-se, sucintamente, acerca do papel da educação:

A *educação* pode ser descrita, sem mais, como um incentivo à conquista do princípio de prazer e à sua substituição pelo princípio de realidade; isto é, ela procura auxiliar o processo de desenvolvimento que afeta o ego. Para este fim, utiliza uma oferta de amor dos educadores como recompensa; e falha, portanto, se uma criança mimada pensa que possui esse amor de qualquer jeito e não pode perdê-lo, aconteça o que acontecer (id., p. 242).

Em *Introdução a The psycho-analytic method, de Pfister*, Freud (1996 [1913a]) comenta que a psicanálise tem sua origem na clínica das neuroses. Porém, observa também que os fatores determinantes dos sintomas neuróticos estabelecem-se no período em que os seres humanos são objeto da educação. Por esse motivo, educação e clínica pressupõem-se, reciprocamente:

¹⁶⁸ Nesse artigo, a Imago utiliza a expressão pulsões do ego, ao invés de pulsões de autoconservação. Laplanche e Pontalis (1986) observam que a noção pulsões do ego, freqüentemente usada por Freud, contém uma imprecisão conceitual, pois o ego não consiste em uma fonte pulsional. Na primeira teoria das pulsões, formulada entre 1910-15, o antagonismo entre pulsões sexuais e de autoconservação visa a dar conta do conflito psíquico entre o ego e a sexualidade. Na medida em que o ego assume a causa da conservação biológico do indivíduo, ele se opõe a sua autodissolução hedonista. É aos investimentos do ego na preservação orgânica individual, que Freud nomeia pulsões do ego. Em contrapartida, as pulsões sexuais têm como suporte biológico a preservação da espécie: “a biologia ensina que a sexualidade não deve ser colocada em pé de igualdade com outras funções do indivíduo, pois suas finalidades ultrapassam o indivíduo e têm como seu conteúdo a produção de novos indivíduos – isto é, a preservação da espécie” (FREUD, 1996 [1915a], p. 130).

¹⁶⁹ Essa proposição antecipa o postulado freudiano, exposto em *O ego e o id*, de que importantes porções do ego – especialmente as relacionadas à operação de recalçamento – são inconscientes.

A educação procura garantir que algumas das disposições [...] da criança não causem qualquer prejuízo ao indivíduo ou à sociedade. A terapêutica entra em ação se essas mesmas disposições já conduziram ao resultado não desejado dos sintomas patológicos. O desfecho alternativo – das disposições inúteis da criança, conduzindo, não a substitutos sob a forma de sintomas, mas a perversões diretas de caráter – é quase inacessível à terapêutica e, geralmente, fora da influência do educador. A educação constitui uma profilaxia, que se destina a prevenir ambos os resultados – tanto a neurose quanto a perversão; a psicoterapia procura desfazer o menos estável dos dois resultados e instituir uma espécie de pós-educação (id., p. 416).

Em vista disso, Freud propõe que a psicanálise seja utilizada na educação. Por um lado, o educador analítico, por conhecer as disposições gerais da infância, pode detectar precocemente os casos em que essa disposição pode conduzir a uma patologia e exercer sobre a criança uma influência profilática. Por outro, nos casos em que os indícios do aparecimento de uma neurose são evidentes, ele pode resguardar a criança do agravamento de sua condição, encaminhando-a a um médico:

Onde um caso margina a anormalidade mental, o educador analítico estará obrigado a familiarizar-se com o conhecimento psiquiátrico mais necessário e, além disso, a consultar um médico quando o diagnóstico e a prognose do distúrbio parecem duvidosos. Em muitos casos só será possível alcançar sucesso se houver colaboração entre o educador e o médico (id., p. 417).

Sobre tal educador analítico incide um imperativo ético:

O educador [...] trabalha com um material que é plástico e aberto a toda impressão, e tem de observar perante si mesmo a obrigação de não moldar a jovem mente de acordo com suas próprias idéias pessoais, mas, antes, segundo as disposições e possibilidades do educando (id., p. 417).

Entusiasmado com o trabalho de Pfister, Freud encerra seu prefácio com as seguintes palavras:

Esperemos que a aplicação da psicanálise a serviço da educação rapidamente realizará as esperanças que educadores e médicos podem corretamente ligar a ela. Um livro como este de Pfister, que procura familiarizar os educadores com a análise, poderá então contar com a gratidão das gerações posteriores (id., p. 418).

Em *O interesse científico da psicanálise*, Freud (1996 [1913b], p. 191) aponta em que aspectos a teoria analítica pode ser proveitosa à educação:

Quando os educadores se familiarizarem com as descobertas da psicanálise, será mais fácil se reconciliarem com certas fases do desenvolvimento infantil e, entre outras coisas, não correrão o risco de superestimar a importância dos impulsos instintivos socialmente imprestáveis ou perversos que surgem nas crianças.

O autor observa que as tentativas dos educadores de extirpar as expressões da sexualidade infantil sempre fracassam em seu intento: “a supressão forçada de fortes instintos por meios externos nunca produz, numa criança, o efeito de esses instintos se extinguirem ou ficarem sob controle; conduz à repressão, que cria uma predisposição a doenças nervosas no futuro” (id., p. 191).

Ao invés de tentar suprimir os impulsos pertinentes à sexualidade infantil, o educador analítico deve incentivar que tais impulsos tomem caminhos diversos tanto da gratificação direta – que desemboca na perversão –, quanto do recalque das representações que lhes concernem, berço da neurose. Nesse sentido, compete ao educador adotar uma postura que contribua para que essas excitações abandonem seus alvos sexuais originais e desloquem-se em direção a objetivos culturais, por meio da sublimação, e para a formação de traços de caráter, mediante formações reativas:

Nossas mais elevadas virtudes desenvolveram-se, como formações reativas e sublimações, de nossas piores disposições. A educação deve escrupulosamente abster-se de soterrar essas preciosas fontes de ação e restringir-se a incentivar os processos pelos quais essas energias são conduzidas ao longo de trilhas seguras (id., p. 191)¹⁷⁰.

Freud conclui seu texto esperançoso: “tudo o que podemos esperar a título de profilaxia das neuroses no indivíduo se encontra nas mãos de uma educação psicanaliticamente esclarecida” (id., p. 191).

Em *Algumas reflexões sobre a psicologia escolar*, Freud (1996 [1914a]) afirma que é difícil determinar se o que mais influencia um estudante são as ciências que lhe são ensinadas ou a personalidade de seus educadores. De toda forma, o autor entende que as modalidades de relação com os mestres constituem uma corrente oculta, sempre presente e determinante do acesso ao conhecimento. E sustenta o ponto de vista de que esses relacionamentos caracterizam-se pela presença de sentimentos intensos e contraditórios, aos quais define como ambivalentes: “estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los” (id., p. 248). O psicanalista remonta a origem da ambivalência nos laços com outras pessoas às primeiras experiências de vínculos humanos, especialmente com os pais e os irmãos. Desde muito precocemente, esses relacionamentos imprimem determinadas marcas na personalidade de uma criança, as quais se constituem em

¹⁷⁰ Em *Caráter e erotismo anal*, Freud sugere que determinadas características – como a ordem, a parcimônia e a obstinação – derivam de transformações desse tipo sofridas pela sexualidade anal.

modelos de suas relações futuras. Disso decorre que todo laço com pessoas significativas arca com uma herança emocional: “todas as escolhas posteriores de amizade e amor seguem a base das lembranças deixadas por esses primeiros protótipos” (id., p. 249).

Freud postula que, de todas as relações que lhe são constituintes, nenhuma é mais importante para um menino do que aquela que ele estabelece com seu pai. Entretanto, enfatiza que tal laço é atravessado por fortes sentimentos afetuosos e hostis, concomitantemente. O menino ama e admira seu pai, a ponto de elegê-lo como a prefiguração ideal do homem que ele almeja tornar-se. Porém, odeia-o por vislumbrá-lo como aquele que interdita o gozo que ele mais deseja. Tais impulsos contraditórios persistem, inconscientemente e ao longo de toda a vida, na mente de um sujeito e neles reside a fonte da ambivalência emocional, que caracteriza seus vínculos mais expressivos, inclusive com seus professores:

Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa. Confrontamo-los com a ambivalência que tínhamos adquirido em nossas próprias famílias, e, ajudados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com nossos pais em carne e osso (id., p. 249-50).

No momento em que propõe uma educação analítica, Freud tem de pensar o vínculo professor-aluno à luz da dinâmica transferencial (FREUD, 1996 [1912]).

A partir da leitura desses textos educacionais freudianos, voltados para a prevenção de neuroses, é possível formular algumas interrogações. Que infância emerge de tais textos? Tal infância põe-se de acordo com as regras gerais de construção da infantilidade, descritas anteriormente? Em que tal modo de subjetivação rompe com a infância degenerada elaborada pela psicopatologia sexual da segunda metade do século XIX? Tal forma de infantilização inscreve-se na tradição de uma hermenêutica do desejo, disseminada na Modernidade pelo cristianismo reformado e que implica a renúncia a si?

Nesses trabalhos, a infância freudiana elabora-se por meio da articulação de dois registros: o da pulsão sexual e o do aparelho psíquico. No tocante ao pulsional, Freud (1996 [1905a], p. 171) descreve três características da sexualidade infantil: “esta nasce *apoiando-se* numa das funções somáticas vitais, ainda não conhece nenhum objeto sexual, sendo *auto-erótica*, e seu alvo sexual acha-se sob o domínio de uma *zona erógena*”. Da confluência desses fatores, erigem-se circuitos de prazer auto-erótico – as pulsões sexuais parciais –, em torno de uma zona erógena, constituída a partir da satisfação de uma

necessidade biológica¹⁷¹. Uma vez que esses circuitos encontram-se dispersos pelo corpo e não constituem um sistema integrado, sob a primazia de uma zona erógena (embora uma tendência à integração já opere, como se depreende da noção de organizações pré-genitais da libido), Freud denomina perverso-polimorfa à constituição libidinal infantil¹⁷².

No período imediatamente anterior ao ingresso da criança na escola, uma onda de recalcamientos – responsável pelas fobias infantis e pela amnésia da infância nos adultos –, formações reativas e sublimações coloca em estado de latência o hedonismo anárquico da infância e põe em evidência as forças anímicas que, à maneira de diques, canalizam a energia das pulsões sexuais em direção à formação do caráter e às realizações culturais: o asco ou repugnância, a vergonha, os ideais estéticos e as exigências morais¹⁷³. No entanto, tais forças não decorrem, primordialmente, da educação:

Nas crianças civilizadas, tem-se a impressão de que a construção desses diques é obra da educação, e certamente a educação tem muito a ver com isso. Na realidade, porém, esse desenvolvimento é organicamente condicionado e fixado pela hereditariedade, podendo produzir-se, no momento oportuno, sem nenhuma ajuda da educação. Esta fica inteiramente dentro do âmbito que lhe compete ao limitar-se a seguir o que foi organicamente prefixado e imprimi-lo de maneira um pouco mais polida e profunda (id., p. 167).

A explosão hormonal da puberdade rompe os diques da latência sexual e força o erotismo a fundar-se na primazia genital:

O desfecho do desenvolvimento constitui a chamada vida sexual normal do adulto, na qual a obtenção de prazer fica a serviço da função reprodutora, e as pulsões parciais, sob o primado de uma única zona erógena, formam uma organização sólida para a consecução do alvo sexual num objeto sexual alheio (id., p. 186).

Ao longo desse processo, as pressões culturais – em particular a barreira do incesto – tendem a desligar a libido de seus alvos e objetos infantis.

¹⁷¹ Inicialmente imbricadas às pulsões de autoconservação, posteriormente as pulsões sexuais adquirem autonomia no que concerne a seus alvos e objetos: “a atividade sexual apóia-se primeiramente numa das funções que servem à preservação da vida, e só depois torna-se independente delas. Quem já viu uma criança saciada recuar do peito e cair no sono, com as faces coradas e um sorriso beatífico, há de dizer a si mesmo que essa imagem persiste também como norma da expressão da satisfação sexual em épocas posteriores da vida” (FREUD, 1996 [1905a], p. 171).

¹⁷² Em *A organização genital infantil*, Freud (1996 [1923b]) amplia sua concepção da sexualidade na infância e postula que as crianças apresentam, entre os 2 e os 5 anos, uma florescência sexual na qual a zona genital ocupa papel de destaque e há escolha objetal acompanhada de afetos intensos. Entretanto, afirma: “[...] a característica principal dessa ‘organização genital infantil’ é sua *diferença* da organização genital final do adulto. Ela consiste no fato de, para ambos os sexos, entrar em consideração apenas um órgão genital, ou seja, o masculino. O que está presente, portanto, não é uma primazia dos órgãos genitais, mas uma primazia do *falo*” (id., p. 158).

¹⁷³ Em *A dissolução do complexo de Édipo*, Freud vincula o ingresso da criança no período de latência (assim como o declínio do complexo de Édipo e a formação do superego), aos efeitos – distintos em meninos e meninas – do complexo de castração.

No que concerne à constituição do aparelho psíquico, sua pré-condição é o descolamento das pulsões sexuais das de autoconservação. O apoio das moções libidinais nas de autopreservação pressupõe que estas conferem prazer a um sujeito infantil e, ao mesmo tempo, implica que fornecem às pulsões sexuais os traços distintivos de seu objeto. Porém, na medida em que o desejo diferencia-se da necessidade tal objeto inscreve-se no psiquismo como desde sempre perdido. No *Projeto para uma psicologia científica*, Freud postula que, nos primórdios de sua existência, o ser humano é impotente para remover o estado de pressão psíquica gerado pelo afloramento de uma necessidade biológica, dependendo de outra pessoa para realizar a ação específica capaz de eliminar tal tensão. A vivência de satisfação proporcionada por essa intervenção inscreve-se de tal forma na subjetividade infantil que, toda vez que a necessidade se reapresenta, sua lembrança é reativada, isto é, o aparelho psíquico “[...] produz algo idêntico a uma percepção – a saber, uma *alucinação*” (FREUD, 1996 [1895], p. 337). É a essa tendência a reproduzir as percepções relacionadas às condições em que uma dor psíquica foi apaziguada, que Freud denomina desejo; ao investimento alucinatório da imagem mnêmica da vivência primária de satisfação, Freud (1996 [1900]) designa realização de desejo.

Nesse sentido, se no aparelho psíquico a realização de desejo produz-se pela via alucinatória, no registro pulsional ela opera por meio da estimulação auto-erótica das zonas erógenas. É na imanência desse enlace entre forças pulsionais e inscrições psíquicas, que se constitui o perverso-polimorfo freudiano. Tal modo de subjetivação põe-se em consonância com o sistema de dispersão da infantilidade. Antes de tudo, porque consiste em uma peculiar combinação de formas da não razão: os prazeres do sexo e as alucinações da loucura conjugam-se na infância, outrora inocente e afim à razão. Ademais, em termos lógicos, embora não necessariamente cronológicos, esse infantil freudiano apresenta-se como o momento originário – o processo primário – da subjetividade humana. Ainda que produza uma equivalência – não obrigatória, desde a perspectiva desta tese – entre infância e criança, o psicanalista Renato Mezan (1998, p. 267) também sustenta esse ponto de vista:

O infantil na acepção psicanalítica não é a mesma coisa que a “infância”, período cronológico que recobre os primeiros anos de vida e termina com a entrada na adolescência. É evidente que a psicanálise se interessa tanto pela infância em geral quanto pelo que aconteceu na vida do paciente quando ele “era pequeno”, mas isso não impede que as duas noções, infância e infantil, se recortem sem se recobrir. Para o Homem dos Ratos, Freud diz que o infantil é a parte da vida psíquica que se separou do restante por meio da repressão. Contudo, ela não permanece idêntica ao que era naquele instante; sofre os avatares do processo primário, e por meio deste vem a constituir os “protótipos inconscientes”.

Além disso, tal modo de subjetivação está destinado a superar, sob pena de incorrer em anormalidade – neurose ou perversão –, sua organização hedonista e anárquica. O processo secundário, regido pelo princípio de realidade, advém a fim de proteger – de si própria, por certo – tal forma de constituição libidinal. E o período de latência, com os recursos anímicos de que dispõe – sublimação, formação reativa e recalçamento –, outra coisa não é senão a condição de possibilidade de um sujeito infantil desembaraçar-se de sua formação perverso-polimorfa originária e recentrar-se em torno da sexualidade dita normal, isto é, da primazia genital. Nesses movimentos, vislumbra-se a passagem – lenta e sempre incompleta – para a soberania da razão, isto é, “[...] das mais altas instâncias da mente” (FREUD, 1996 [1909], p. 129).

No entanto, é intrigante observar que a educação ocupa um papel secundário em tais processos. Ela auxilia o ego em seu desenvolvimento do princípio de prazer ao de realidade e limita-se a polir os diques que se elevam contra a sexualidade infantil. E isso porque esses processos são assegurados pela hereditariedade¹⁷⁴. Ainda assim, compete ao educador analítico equilibrar-se frente às disposições inatas e às pressões culturais, de modo a favorecer que os perversos-polimorfos tornem-se sujeitos racionais, ou seja, assujeitados a uma racionalidade que lhes concede o direito de regozijarem-se com seus alucinantes prazeres auto-eróticos, sob a condição de, um pouco mais adiante, renunciarem a sua constituição hedonista e anárquica.

Tal racionalidade difere da psicopatologia sexual da segunda metade do século XIX em um ponto crucial: o conceito de perversão. Para a psiquiatria da anormalidade, a perversão decorre de uma degeneração do instinto sexual, de uma tara hereditária, e consiste em uma aberração da natureza humana, em um estado desviante. Para a psicanálise, a perversão constitui a condição primária da sexualidade humana:

[...] fomos impelidos ao ponto de vista de que a disposição para as perversões é a disposição originária universal da pulsão sexual humana, e de que a partir dela, em consequência de modificações orgânicas e inibições psíquicas no decorrer da maturação, desenvolve-se o comportamento sexual normal (FREUD, 1996 [1905a], p. 218).

¹⁷⁴ Mezan (1990) sugere que Freud adota a idéia, que lhe é contemporânea, de que a ontogênese repete a filogênese, a fim de sustentar a tese, proposta em *Totem e tabu*, de que o assassinato do pai da horda primitiva é o evento fundador da cultura, pois dele derivam as interdições do parricídio e do incesto, as quais constituem o núcleo do complexo de Édipo. A transmissão de tais interditos através das gerações decorre de um inconsciente filogenético (FREUD, 1996 [1915b]).

Além disso, fragmentos da disposição perversa originária encontram-se presentes em qualquer subjetividade, turvando a linha que demarca a distinção entre o normal e o patológico:

É natural que os médicos, que inicialmente estudaram as perversões em exemplos bem marcados e em condições especiais, tenham-se inclinado a adjudicar-lhes o caráter de um sinal de degeneração ou doença [...]. Não obstante, [...] a experiência cotidiana mostrou que a maioria dessas transgressões [...] são um componente que raramente falta na vida sexual das pessoas sadias e que é por elas julgado como qualquer outra intimidade. Quando as circunstâncias são favoráveis, também as pessoas normais podem substituir durante um bom tempo o alvo sexual normal por uma dessas perversões, ou arranjar-lhe um lugar ao lado dele. Em nenhuma pessoa sadia falta algum acréscimo ao alvo sexual normal que se possa chamar de perverso, e essa universalidade basta, por si só, para mostrar quão imprópria é a utilização reprobatória da palavra perversão. Justamente no campo da vida sexual é que se tropeça com dificuldades peculiares e realmente insolúveis, no momento, quando se quer traçar uma fronteira nítida entre o que é mera variação dentro da amplitude do fisiológico e o que constitui sintomas patológicos (id., p. 152).

Porém, em alguns sujeitos a perversão primordial não sucumbe à sublimação, à formação reativa e ao recalçamento; são os perversos propriamente ditos, inacessíveis à educação ou à terapêutica analítica (FREUD, 1996 [1913a]).

Embora a ruptura da psicanálise com a psicopatologia sexual seja nítida, é possível apontar-lhes elementos compartilhados. Em ambas as teorias, a anormalidade decorre de uma inibição do desenvolvimento, ou seja, de uma fixação na infantilidade. Nas palavras de Freud (1996 [1905a], p. 218): “[...] tivemos de ver em cada aberração fixa da vida sexual normal um fragmento de inibição do desenvolvimento e infantilismo”. Por outro lado, ainda que o fundador da psicanálise tente libertar-se da fixidez do conceito instinto sexual, a evolução da pulsão sexual, desde sua perspectiva, culmina na primazia da zona erógena genital – a qual subjuga as demais, colocando-as na condição de fornecedoras de excitações preliminares – e apóia-se na função reprodutora, o que lhe determina uma escolha heterossexual de objeto. Mesmo que Freud considere normal a anormalidade, a fixidez instintiva da organização genital adulta, decorrente de seus vínculos com a preservação da espécie, choca-se frontalmente com a plasticidade pulsional da constituição libidinal infantil, o que torna inevitável o conflito psíquico.

Desde os primórdios de sua teorização, Freud (1986, p. 164) suspeita de algo intrínseco à sexualidade a incitar o processo defensivo:

Em minha opinião, deve haver uma fonte independente de liberação de desprazer na vida sexual: desde que essa fonte esteja presente, ela pode ativar as sensações de repugnância, reforçar a moralidade e assim por diante.

Por ser governado pelo princípio do prazer, o erotismo despreza as necessidades orgânicas, as regras sociais e as forças da natureza, atentando contra a existência de um sujeito. Na medida em que se contrapõe à vida, a sexualidade é atacada, ainda de acordo com as leis do processo primário, pelo recalçamento¹⁷⁵. De tal confronto, o desejo irrompe – disfarçado, a fim de burlar a censura – como uma formação de compromisso entre as forças envolvidas nessa agonística. São as formações do inconsciente; não apenas os sintomas psiconeuróticos, mas também os sonhos, os chistes e, enfim, toda a psicopatologia da vida cotidiana (FREUD, 1996 [1900, 1901, 1905b]). Disso decorre que a psicanálise não é apenas uma clínica, mas também um método de investigação, cuja ferramenta por excelência é a interpretação.

E o que a psicanálise interpreta no sujeito falante? Isso que insiste em repetir-se; o eterno retorno do perverso-polimorfo. E com que intuito? Substituir “[...] o processo de repressão, que é um processo automático e excessivo, por um controle moderado e resolutivo da parte das mais altas instâncias da mente” (FREUD, 1996 [1909], p. 129). O infantil é aquilo a que um sujeito freudiano tem de renunciar – mediante o recalque ou, de preferência, por meio da condenação –, a fim de pôr-se em bons termos com a realidade. Mas a que realidade se refere Freud? Ao projeto epistêmico-moral da Modernidade? Desde esta perspectiva, prevenir neuroses consiste em favorecer a sempre arriscada passagem da perversão à sexualidade sublimada e reprodutiva. Em outras palavras, implica elaborar distintas formas da não razão – infância, sexualidade e loucura –, de modo a contornar sua propensão à anormalidade, propiciando a um sujeito que se constitua mais de acordo com os ditames da razão.

5.2.3. Educação Impossível

Em “Os caminhos da formação dos sintomas”, nas *Conferências introdutórias sobre psicanálise*, Freud (1996 [1916-17]) coloca sob suspeição a possibilidade de uma profilaxia das neuroses. Nesse trabalho, o analista atribui os sintomas psiconeuróticos a conflitos psíquicos¹⁷⁶. Por um lado, moções libidinais frustradas tendem a buscar gratificação pela via da reativação de vivências infantis de satisfação. Por outro, tal processo regressivo

¹⁷⁵ Nas sociedades normalizadoras, o dispositivo de sexualidade cumpre importante função estratégica. Nelas, o desejo é matéria de produção de verdade. Se, em uma operação de resistência, um sujeito faz do desejo um instrumento de seu prazer, choca-se com as exigências de reprodução de uma vida moralmente ordenada (FOUCAULT, 2001c). Penso que esse é o *a priori* histórico da primeira teoria freudiana das pulsões.

¹⁷⁶ De acordo com Freud (1996 [1916-17], p. 361), para que os sintomas constituam um estado patológico têm de entrar em jogo aspectos quantitativos ou econômicos, isto é, os que concernem às magnitudes de excitação. No entanto, do ponto de vista dinâmico, ou seja, do confronto de forças envolvidas no conflito, “[...] *todos* nós somos doentes – isto é, neuróticos –, pois as condições da formação dos sintomas também podem ser observadas em pessoas normais”.

aciona no ego o mecanismo do recalçamento. Está estabelecido o conflito. Porém, o desejo insiste: “a libido, por assim dizer, é interceptada e deve procurar escapar em alguma direção na qual, de acordo com as exigências do princípio de prazer, possa encontrar uma descarga para suas catexias de energia” (id., p. 362). Ao retirar-se rumo ao inconsciente, as idéias libidinosas tornam a funcionar de acordo com o processo primário, isto é, organizam-se como fantasias¹⁷⁷. Em contrapartida, a censura pré-consciente barra o acesso de tais fantasias à consciência e à motilidade. Em decorrência de tal agonística,

[...] o sintoma emerge como um derivado múltiplas-vezes-distorcido da realização de desejo libidinal inconsciente, uma peça de ambigüidade engenhosamente escolhida, com dois significados em completa contradição mútua (id., p. 362-3).

Freud propõe-se a analisar as posições infantis de fixação da libido a partir de uma dupla perspectiva: a das disposições inatas, que se manifestam pela primeira vez na infância, e a das experiências acidentais. No que concerne às primeiras, o autor observa:

As disposições da constituição também são indubitavelmente efeitos secundários de experiências vividas pelos ancestrais no passado; também elas, em alguma ocasião, foram adquiridas. Sem essa aquisição, não haveria hereditariedade (id., p. 364)¹⁷⁸.

No tocante às experiências infantis, o criador da psicanálise interroga-se se seu potencial patogênico decorre da regressão da libido adulta ou se de fixações na evolução libidinal. Tanto no que diz respeito à oposição entre disposições inatas e experiências acidentais, quanto ao antagonismo entre regressão da libido e inibição de seu desenvolvimento, Freud prefere pensá-las em termos de séries complementares, as quais sobredeterminam a formação dos sintomas.

É em função da complexidade dos fatores envolvidos na formação dos sintomas psiconeuróticos, que o psicanalista problematiza sua posição anterior, acerca da prevenção de neuroses:

¹⁷⁷ No tocante a esse aspecto da formação dos sintomas, Freud (1996 [1916-17], p. 370) observa: “as fantasias possuem realidade *psíquica*, em contraste com a realidade *material*, e gradualmente aprendemos a entender que, *no mundo das neuroses, a realidade psíquica é a realidade decisiva*”.

¹⁷⁸ No acervo filogenético humano, Freud (1996 [1916-17], p. 373) inclui as denominadas fantasias primitivas: “parece-me bem possível que todas as coisas que nos são relatadas hoje em dia, na análise, como fantasia – sedução de crianças, surgimento da excitação sexual por observar o coito dos pais, ameaça de castração (ou, então, a própria castração) – foram, em determinada época, ocorrências reais dos tempos primitivos da família humana, e que as crianças, em suas fantasias, simplesmente preenchem os claros da verdade individual com a verdade pré-histórica”.

Esses fatos têm algum interesse do ponto de vista da educação, que planeja a prevenção das neuroses intervindo num estágio inicial do desenvolvimento sexual das crianças. Contudo que se dirija a atenção principalmente para as experiências sexuais infantis, deve-se supor que se tem feito tudo pela profilaxia das doenças nervosas mediante o cuidado de se adiar o desenvolvimento da criança e de esta ser poupada de experiências de tal espécie. Entretanto, já sabemos que as condições para a causação das neuroses são complexas e não podem ser influenciadas em seu todo, se tomarmos em consideração apenas um dos fatores. Uma proteção estrita da criança carece de validade por ser impotente contra o fator constitucional. Ademais, efetuar essa proteção é mais difícil do que a imaginam os educadores, e encerra dois novos perigos que não devem ser subestimados: o fato de ela poder ir fundo demais – de encorajar um excesso de repressão sexual com resultados prejudiciais – e o fato de ela poder enviar a criança ao encontro da vida sem qualquer defesa contra a avalanche de exigências sexuais que são de se esperar na puberdade. Assim, continua sendo extremamente duvidoso saber até onde a profilaxia na infância possa ser executada com vantagens [...] (id., p. 367).

As disposições constitucionais são incontroláveis e a medida adequada entre reprimir e liberar não é fácil de alcançar. Decididamente, começa a ficar difícil prevenir neuroses. E há de se tornar impossível.

No *Prefácio a “Juventude desorientada”, de Aichhorn*, Freud (1996 [1925], p. 307) comenta:

Nenhuma das aplicações da psicanálise excitou tanto interesse e despertou tantas esperanças, e nenhuma, por conseguinte, atraiu tantos colaboradores capazes, quanto seu emprego na teoria e prática da educação. É fácil compreender por que, de vez que as crianças se tornaram o tema principal da pesquisa psicanalítica e substituíram, assim, em importância, os neuróticos com os quais ela iniciou seus estudos. [...] Não é de admirar, portanto, que tenha surgido a expectativa de que o interesse psicanalítico nas crianças beneficiaria o trabalho da educação [...].

A despeito de todo esse entusiasmo, o psicanalista assinala que sua contribuição a tal tema foi leve e que compartilha do ponto de vista de que há três profissões impossíveis: “educar, curar e governar” (id., p. 307).

Embora pessimista, Freud sustenta que uma formação analítica, que inclua a análise do educador, é a melhor forma de preparar os professores para acessar os problemas da infância. Por outro lado, o autor afirma a incontornável disjunção entre educar e analisar, contrariando o que propõe na introdução ao livro de Oskar Pfister: “não devemos deixar-nos desorientar pela afirmação – incidentalmente uma afirmação perfeitamente verdadeira – de que a psicanálise de um neurótico adulto é equivalente a uma pós-educação” (id., p. 308). Ainda que a análise e a educação possam ter um objetivo comum, Freud prefere realçar suas especificidades: “a psicanálise pode ser convocada pela educação como meio auxiliar de lidar com uma criança, porém não constitui um substituto apropriado para a educação” (id., p. 308).

Tal mudança de perspectiva parece-me decorrer de importantes transformações no conceito freudiano de pulsão. Em *Os instintos e suas vicissitudes*, o autor distingue os estímulos que atingem a mente provenientes do exterior do organismo, aos quais denomina fisiológicos, dos que se originam de fontes endógenas de excitação; é apenas a estes que nomeia pulsões. Enquanto os estímulos fisiológicos caracterizam-se por serem eventuais e por permitirem que a mente escape a seu impacto por meio da fuga, as pulsões consistem em impulsos constantes, frente aos quais o aparelho psíquico não tem como fugir, mas deve processá-los de distintas maneiras. E isso porque o psiquismo, a fim de evitar os estados de tensão intolerável, esforça-se por impedir que o volume de excitações que absorve ultrapasse um determinado limiar: “[...] o sistema nervoso é um aparelho que tem por função livrar-se dos estímulos que lhe chegam, ou reduzi-los ao nível mais baixo possível; ou que, caso isso fosse viável, se manteria numa condição inteiramente não estimulada” (FREUD, 1996 [1915a], p. 125-6)¹⁷⁹.

A partir dessas considerações, Freud define pulsão como

[...] um conceito situado na fronteira entre o mental e o somático, como o representante¹⁸⁰ psíquico dos estímulos que se originam dentro do organismo e alcançam a mente, como uma medida da exigência feita à mente no sentido de trabalhar em consequência de sua ligação com o corpo (id., p. 127).

Tal concepção acarreta decompor a pulsão em quatro elementos: ela tem uma fonte somática, exerce uma pressão sobre o aparelho psíquico, sua finalidade é uma forma específica de satisfação e esta se dá no encontro com um objeto.

A fonte de uma pulsão consiste em um processo orgânico capaz de lançar estímulos à mente. Porém, “embora os instintos sejam inteiramente determinados por sua origem numa fonte somática, na vida mental nós os conhecemos apenas por suas finalidades” (id., p. 129). Por pressão pulsional, compreende-se seu aspecto motor, o impulso à atividade que lhe decorre, “[...] a quantidade de força ou a medida da exigência de trabalho que ela

¹⁷⁹ No *Projeto para uma psicologia científica*, Freud postula “[...] um princípio de inércia neurônica, segundo o qual os neurônios tendem a esvaziar-se da quantidade de excitação, a evacuá-la completamente” (LAPLANCHE e PONTALIS, 1986, p. 457). Tal é o modo de funcionamento do processo primário: “a livre circulação do sentido e o escoamento total da energia psíquica até à completa evacuação são para Freud sinônimos” (id., p. 458). Em contrapartida, a fim de enfrentar as necessidades vitais o aparelho psíquico tende a manter um nível constante (o mais baixo que lhe é possível) de energia. Trata-se do princípio de constância, associado ao processo secundário.

¹⁸⁰ De acordo com o editor inglês da *Standard edition* (apud FREUD, 1996 [1915a], p. 118), “o termo alemão aqui [...] é ‘*Repräsentant*’, uma palavra particularmente formal, empregada principalmente em linguagem legal ou constitucional”. Nesse sentido, Laplanche e Pontalis (1986) observam que a expressão *Vorstellungsrepräsentanz*, freqüentemente utilizada por Freud, deve ser traduzida por representante (no sentido jurídico de procurador ou delegado) no universo das representações; ou, simplesmente, representante ideativo da pulsão.

representa” (id., p. 127). A finalidade de uma pulsão é sempre uma gratificação, a qual “[...] só pode ser obtida eliminando-se o estado de estimulação na fonte do instinto” (id., p. 128). No entanto, tal alvo pode ser alcançado por múltiplas vias: “[...] um instinto possui várias finalidades mais próximas ou intermediárias, que são combinadas ou intercambiadas umas com as outras” (id., p. 128)¹⁸¹. Por fim, o objeto é a coisa por meio da qual uma pulsão busca atingir sua finalidade; “é o que há de mais variável num instinto e, originalmente, não está ligado a ele, só lhe sendo destinado por ser peculiarmente adequado a tornar possível a satisfação” (id., p. 128). À estreita ligação da pulsão a um objeto, Freud nomeia fixação.

Se a finalidade de uma pulsão é variável em um amplo espectro e se seu objeto é em larga medida contingente, como formular um projeto educacional que contemple os infantis freudianos em suas múltiplas singularidades? Pois a proposta de prevenção de neuroses não se apóia no postulado de uma finalidade – a satisfação genital – e de um objeto – um adulto do sexo oposto – universais da pulsão sexual? E a sublimação não consiste no destino ideal para os componentes perversos da sexualidade de todos os infantis? Os perversos-polimorfos resistem ao enquadre educacional freudiano; e Freud responde à altura.

Em *Além do princípio de prazer*, uma descontinuidade ainda mais radical irrompe na teoria freudiana das pulsões. Nesse trabalho, Freud (1996 [1920]) põe em questão um dos pilares da psicanálise: a dominância do princípio do prazer na vida psíquica. Porém, inicialmente o autor trata de dar contornos rigorosos a esse conceito:

Na teoria da psicanálise não hesitamos em supor que o curso tomado pelos eventos mentais está automaticamente regulado pelo princípio de prazer, ou seja, acreditamos que o curso desses eventos é invariavelmente colocado em movimento por uma tensão desagradável e que toma uma direção tal, que seu resultado final coincide com uma redução dessa tensão, isto é, com uma evitação de desprazer ou uma produção de prazer (id., p. 17).

Desde essa perspectiva, o princípio de prazer consiste em um conceito econômico da metapsicologia freudiana, isto é, que visa dar conta dos destinos das magnitudes de excitação, que afetam o aparelho psíquico. Esquemáticamente, tal noção acarreta “[...] que o desprazer corresponda a um *aumento* na quantidade de excitação, e o prazer, a uma *diminuição*” (id., p.

¹⁸¹ Os distintos destinos da finalidade de uma pulsão podem ser exemplificados com as transformações do par de opostos escopofilia-exibicionismo, que Freud (1996 [1915a], p. 134-5) descreve em três momentos sucessivos: “(a) o olhar como uma *atividade* dirigida para um objeto estranho. (b) o desistir do objeto e dirigir o instinto escopofílico para uma parte do próprio corpo do sujeito; com isso, transformação no sentido da passividade e o estabelecimento de uma nova finalidade – a de ser olhado. (c) introdução de um novo sujeito diante do qual a pessoa se exhibe a fim de ser olhada por ele”. Na base dessa troca de olhares, encontra-se o auto-erotismo da pulsão escópica: “para o início de sua atividade, o instinto escopofílico é auto-erótico; ele possui na realidade um objeto, mas esse objeto é parte do próprio corpo do sujeito. [...] Essa fase preliminar é interessante porque constitui a fonte de *ambas* as situações representadas no par de opostos resultante [...]” (id., p. 135).

18). Porém, Freud distingue essa concepção da que concerne à intensidade dos sentimentos de prazer e desprazer, que se produzem no ego: “[...] o fator que determina o sentimento é provavelmente a quantidade de aumento ou diminuição na quantidade de excitação *num determinado período de tempo*” (id., p. 18).

Contudo, a dominância do princípio de prazer parece não se encontrar presente em alguns processos repetitivos. Nas neuroses traumáticas, os sonhos dos pacientes remetem-nos, incansavelmente, à cena de seu acidente, fazendo-os acordar assustados, o que não pode ser entendido como uma realização de desejo. Por outro lado, as brincadeiras infantis com frequência consistem na repetição de impressões intensas e desagradáveis, talvez realizada com o intuito de subordinar a carga de experiências difíceis às leis do princípio do prazer. Ademais, os neuróticos tendem a repetir, em transferência, não apenas suas vivências primárias de satisfação, mas também episódios penosos da infância, mesmo cientes de não serem compensados por seus analistas pelos infortúnios passados. Além disso, há pessoas cuja existência é marcada por uma sucessão incrível de tragédias e catástrofes, as quais são atribuídas a um destino infeliz. Tal conjunto de fenômenos aponta para “[...] uma compulsão à repetição, algo que parece mais primitivo, mais elementar e mais instintual do que o princípio de prazer que ela domina” (id., p. 34).

A fim de sustentar essa hipótese, Freud observa que o sistema percepção/consciência (*Pcpt.-Cs.*) situa-se na fronteira entre o exterior e o interior do organismo. Dada esta posição limítrofe, o sistema *Pcpt.-Cs.* lida com energias livres e móveis. Por esse motivo, não acumula registros dos estímulos que o afetam. Ele simplesmente transmite a outros sistemas psíquicos parcelas diminutas das intensidades que envolvem o organismo. E é nesses outros sistemas que tais processos excitatórios deixam traços permanentes. Freud atribui essa peculiaridade do sistema *Pcpt.-Cs.* a sua posição espacial e à função que disso decorre. Fundamentalmente, compete a tal sistema operar como uma barreira contra a inundação do aparelho psíquico por excitações advindas do mundo externo: “a *proteção contra* os estímulos é, para os organismos vivos, uma função quase mais importante do que a recepção deles” (id., p. 38).

Nas neuroses traumáticas, uma avalanche de excitações rompe o filtro protetor e coloca à mente a tarefa de ligar tais intensidades aos processos psíquicos já organizados. Tal tarefa é menos penosa se o aparelho mental é formado por sistemas dotados de energia psiquicamente vinculada:

[...] inferimos que um sistema que é altamente catexizado é capaz de receber um influxo adicional de energia nova e de convertê-la em catexia quiescente, isso é, de vinculá-la psiquicamente. Quanto mais alta a própria catexia quiescente do sistema, maior parece ser a sua força vinculadora; inversamente, entretanto, quanto mais baixa a catexia, menos capacidade terá para receber o influxo de energia e mais violentas serão as conseqüências de tal ruptura no escudo protetor contra estímulos (id., p. 41).

Disso se depreende que o próprio aparelho psíquico consiste em um sistema de energia vinculada. Se algo pode ser rompido pela virulência das intensidades livres e móveis do mundo exterior, é preciso que se tenha consolidado uma função repetitiva muito singular: a de ligar excitações a representações, a fim de promover a descarga psíquica de tais estímulos. Assim, o princípio de prazer só pode reger um aparelho psíquico já constituído. Se Freud faz avançar a teoria psicanalítica para além do princípio de prazer, é para apontar para algo que lhe está aquém: a compulsão à repetição.

O fato de a tela de proteção contra estímulos situar-se na fronteira com o mundo externo deixa desguarnecido o aparelho psíquico contra as excitações oriundas das profundezas do organismo: as pulsões. Tais intensidades também se caracterizam por serem livres e móveis e tendem a ligar-se a representações de acordo com o modo como opera o processo primário: “no inconsciente, as catexias podem com facilidade ser completamente transferidas, deslocadas e condensadas” (id., p. 45). É no sistema pré-consciente/consciente, onde vigora o processo secundário, que as forças pulsionais vinculam-se a idéias de uma forma estável. Se tal ligação não ocorre, irrompe algo análogo a uma neurose traumática. É a esse caráter disruptivo das pulsões, o qual pressiona no sentido da desorganização do aparelho psíquico, isto é, que o obriga a retomar, incessantemente, a tarefa de ligar processos excitatórios a representações, que conduz Freud a postular que “[...] *um instinto é um impulso, inerente à vida orgânica, a restaurar um estado anterior de coisas [...]*” (id., p. 47).

Tal premência pulsional à repetição, levada às últimas conseqüências – e sem que uma força de grande magnitude se contraponha a ela –, tem um desfecho lógico:

Se tomarmos como verdade que não conhece exceção o fato de tudo o que vive morrer por razões *internas*, tornar-se mais uma vez inorgânico, seremos então compelidos a dizer que ‘*o objetivo de toda vida é a morte*’, e, voltando o olhar para trás, que ‘*as coisas inanimadas existiram antes da vivas*’ (id., p. 49).

Nesse sentido, as pulsões de autoconservação introduzem um diferencial na compulsão à repetição fundamental – a que visa ao retorno ao inorgânico. Porém, também elas almejam repetir um estado anterior – a existência de um indivíduo – e, em última análise, não garantem outra coisa senão “[...] que o organismo seguirá seu próprio caminho para a morte [...]

50). No que concerne às pulsões sexuais, que tendem a repetir a organização vital de toda uma espécie, pode-se dizer que elas “[...] trabalham contra a morte da substância viva e têm êxito em conseguir para ela o que só podemos encarar como uma imortalidade potencial, ainda que isso possa significar nada mais do que um alongamento da estrada para a morte” (id., p. 51). Em decorrência dessas premissas, Freud comenta:

É como se a vida do organismo se movimentasse num ritmo vacilante. Certo grupo de instintos se precipita como que para atingir o objetivo final da vida tão rapidamente quanto possível, mas, quando determinada etapa no avanço foi alcançada, o outro grupo atira-se para trás até um certo ponto, a fim de efetuar nova saída e prolongar assim a jornada (id., p. 51).

É nesse contexto que Freud propõe um novo dualismo pulsional. De um lado, as pulsões de morte operam no sentido da desintegração das totalidades sólidas e duradouras, tendendo a reduzi-las a seus componentes elementares; de outro, as pulsões de vida atuam no sentido de reunir, agregar, ligar, combinar e integrar. É a força de Eros, que relança a compulsão à repetição, mas em um patamar de sempre maior complexidade da organização vital. Porém, Figueiredo (1999) observa que tal dualismo não pode ser entendido de um modo simplista. Se as pulsões de vida, no extremo de sua função de ligação, podem conduzir ao engessamento identitário – e, portanto, à morte –, as pulsões de morte, no que têm de eminentemente disruptivas, introduzem as tensões diferenciais, que proporcionam maior vitalidade aos organismos. Entrelaçadas em uma agonística primordial, morte e vida conjugam-se e dissociam-se a todo momento, engendrando configurações mutantes, caleidoscópicas.

Em que solo arqueológico floresce essa radical modificação na teoria freudiana das pulsões? Em *A era dos impérios*, o historiador marxista Eric Hobsbawm lança uma luz sobre tal problema. Se o período compreendido entre as revoluções de 1848 e a Comuna de Paris, em 1871, é o de uma grande expansão da sociedade liberal-burguesa, a época margeada pela primeira grande depressão do capitalismo industrial, nos anos 70 do século XIX, e a eclosão da Iª Guerra Mundial é repleta de contradições. É a *Belle Époque*, financiada por plutocratas – termo surgido nessa era – e de grande florescimento artístico, científico e tecnológico. Sobretudo, é um tempo de confiança no progresso ilimitado da razão, da técnica e da economia de mercado. Além disso, o fim da guerra franco-prussiana (1870/71) dá início a um dos mais longos períodos sem guerra na história européia. Porém, essa também é a época do aparecimento dos regimes democrático-representativos, dos partidos de massas – trabalhistas, socialistas e comunistas, dentre outros – e dos sindicatos operários; a hegemonia

burguesa começa a ser contestada. Ademais, é nesse período que se acirram os conflitos entre as nações imperialistas, em decorrência do esgotamento dos mercados consumidores e fornecedores de matérias-primas. A Europa precipita-se rumo à guerra e à morte. 1914 é o fim de uma era.

Inevitavelmente, a psicanálise é tocada por tais acontecimentos. Em *Reflexões para os tempos de guerra e morte*, Freud (1996 [1915c], p. 285) comenta dois efeitos psicológicos da Iª Guerra Mundial: “a desilusão que essa guerra provocou, e a modificação da atitude diante da morte a que essa – como qualquer outra guerra – nos forçou”. No que concerne à desilusão, o autor observa:

Esperávamos que as grandes nações de raça branca, dominadoras do mundo, às quais cabe a liderança da espécie humana, que sabíamos possuírem como preocupação interesses de âmbito mundial, a cujos poderes criadores se deviam não só nossos progressos técnicos no sentido do controle da natureza, como também os padrões artísticos e científicos da civilização – esperávamos que esses povos conseguissem descobrir outra maneira de solucionar incompreensões e conflitos de interesse (id., p. 286).

Sobretudo, tais expectativas decorrem do elevado apreço dos membros de tais nações por seus valores e condutas éticas. Entretanto, o conflito bélico faz desmoronar, vertiginosamente, os pilares da moral civilizada da Europa imperialista. Tal guerra

não é apenas mais sangüinária e mais destrutiva do que qualquer guerra de outras eras, devido à perfeição enormemente aumentada das armas de ataque e defesa; é, pelo menos, tão cruel, tão encarniçada, tão implacável quanto qualquer outra que a tenha precedido. Despreza todas as restrições conhecidas como direito internacional, que na época de paz os Estados se comprometeram a observar; ignora as prerrogativas dos feridos e do serviço médico, a distinção entre os setores civil e militar da população, os direitos da propriedade privada. Esmaga com fúria cega tudo que surge em seu caminho, como se, após seu término, não mais fosse haver nem futuro nem paz entre os homens. Corta todos os laços comuns entre os povos contendores, e ameaça deixar um legado de exacerbação que tornará impossível, durante muito tempo, qualquer renovação desses laços (id., p. 288).

Mas Freud acrescenta que o que se despedaça é uma ilusão. Aquilo que aflora por ocasião da guerra é o negativo da moral civilizada; as tendências pulsionais por esta subjugadas:

A sociedade civilizada, que exige boa conduta e não se preocupa com a base instintual dessa conduta, conquistou assim a obediência de muitas pessoas que, para tanto, deixam de seguir suas próprias naturezas. Estimulada por esse êxito, a sociedade se permitiu o engano de tornar maximamente rigoroso o padrão moral, e assim forçou os seus membros a um alheamento ainda maior de sua disposição instintual. [...] Qualquer um, compelido dessa forma a agir continuamente em

conformidade com preceitos que não são a expressão de suas inclinações instintuais, está, psicologicamente falando, vivendo acima de seus meios, e pode objetivamente ser descrito como um hipócrita, esteja ou não claramente cômico dessa incongruência. É inegável que nossa civilização contemporânea favorece, num grau extraordinário, a produção dessa forma de hipocrisia. Poder-se-ia dizer que ela está alicerçada nessa hipocrisia [...] (id., p. 293-4).

Nesse sentido, a Iª Guerra Mundial corresponde ao retorno a um estado de desregramento das forças pulsionais (muito mais recalcadas do que sublimadas na moral dita civilizada) dos indivíduos e populações das nações imperialistas européias.

No tocante à atitude de seus contemporâneos perante a morte, Freud a descreve nos seguintes termos:

Essa atitude estava longe de ser direta. A qualquer um que nos desse ouvidos nos mostrávamos, naturalmente, preparados para sustentar que a morte era o resultado necessário da vida, que cada um deve à natureza uma morte e deve esperar pagar a dívida – em suma, que a morte era natural, inegável e inevitável. Na realidade, contudo, estávamos habituados a nos comportar como se fosse diferente. Revelávamos uma tendência inegável para pôr a morte de lado, para eliminá-la da vida (id., p. 299).

Frente ao falecimento de alguém distante de seu círculo afetivo, o homem civilizado porta-se com pesar, louva o falecido e, sobretudo, evita expressar o gozo, que eventualmente aquela morte possa ter-lhe proporcionado. Entretanto, se tal infeliz evento leva uma pessoa amada, esse mesmo sujeito colapsa: “nossas esperanças, nossos desejos e nossos prazeres jazem no túmulo com essa pessoa, nada nos consola, nada preenche o vazio deixado pelo ente querido” (id., p. 300).

Freud sustenta que a banalização da morte, promovida pela guerra de 1914-18, traz consigo a ruína dessa atitude:

É evidente que a guerra está fadada a varrer esse tratamento convencional da morte. Esta não mais será negada; somos forçados a acreditar nela. As pessoas realmente morrem, e não mais uma a uma, porém muitas, freqüentemente dezenas de milhares, num único dia. E a morte não é mais um acontecimento fortuito. Certamente, ainda parece uma questão de acaso o fato de uma bala atingir esse ou aquele homem, mas uma segunda bala pode muito bem atingir o sobrevivente; e o acúmulo de mortes põe um termo à impressão de acaso (id., p. 301).

Porém, o autor observa que uma nova postura ainda não está formada. A fim de investigar esse processo de transformações, o criador da psicanálise propõe-se a comparar a atitude civilizada diante da morte com a dos homens primitivos.

De acordo com Freud, o homem pré-histórico mantém uma relação ambígua com a morte. No que diz respeito aos inimigos, a compreende como aniquilamento e não tem

escrúpulos em ocasioná-la. No que tange a si próprio, ele é incapaz de imaginá-la. Entretanto, no tocante às pessoas próximas essas duas correntes entrelaçam-se; ele as percebe como estranhas e, simultaneamente, como partes de si mesmo. E descobre-se capaz de amá-las e odiá-las, ao mesmo tempo. A perda dessas pessoas introduz no homem primitivo a morte como enigma. De tal trabalho de pensamento, emerge uma formação de compromisso; ele passa a admitir a possibilidade de sua própria morte, mas nega-lhe o caráter de aniquilamento. Inventa a imortalidade da alma e a consciência ética:

Ao lado do corpo sem vida do ente amado, passou a existir não só a doutrina da alma, a crença na imortalidade e uma poderosa fonte de sentimento de culpa do homem, mas também os primeiros mandamentos éticos. A primeira e mais importante proibição feita pela consciência que despertava foi: 'Não matarás'. Surgiu em relação a pessoas mortas que eram amadas, como reação contra a satisfação do ódio que se ocultava sob o pesar, estendendo-se gradativamente a estranhos que não eram amados e, finalmente, até mesmo a inimigos (id., p. 305).

Tal atitude para com a morte, engendrada nos primórdios da civilização, desaba por ocasião da grande guerra imperialista, pois esta

compele-nos mais uma vez a sermos heróis que não podem crer em sua própria morte; estigmatiza os estranhos como inimigos, cuja morte deve ser provocada ou desejada; diz-nos que desprezemos a morte daqueles que amamos (id., p. 309).

Porém, se isso ocorre é porque, inconscientemente, ainda somos homens primitivos:

Nesse ponto, como em muitos outros, o homem das épocas pré-históricas sobrevive inalterado em nosso inconsciente. Nosso inconsciente [...] não crê em sua própria morte; comporta-se como se fosse imortal. O que chamamos de nosso 'inconsciente' – as camadas mais profundas de nossas mentes, compostas de impulsos instintuais – desconhece tudo o que é negativo e toda e qualquer negação; nele as contradições coincidem. Por esse motivo, não conhece sua própria morte, pois a isso só podemos dar um conteúdo negativo (id., p. 306).

Também em relação à morte alheia somos pré-históricos:

[...] admitimos a morte para estranhos e inimigos, destinando-os a ela tão prontamente e tão sem hesitação quanto o homem primitivo. [...] Em nossos impulsos inconscientes, diariamente e a todas as horas, nos livramos de alguém que nos atrapalha, de alguém que nos ofendeu ou nos prejudicou. [...] De fato, nosso inconsciente assassinará até mesmo por motivos insignificantes [...]. E isso mostra certa coerência, já que cada agravo a nosso ego todo-poderoso e autocrático é, no fundo, um crime de lesa-majestade (id., p. 307).

E, tal como os homens de eras arcaicas, é diante da perda de entes queridos que ligamos essas duas séries dissociadas: o desejo de aniquilamento do outro e a negação da própria extinção. Ao final de todas essas reflexões, Freud interroga-se:

Não devemos confessar que em nossa atitude civilizada para com a morte estamos mais uma vez vivendo psicologicamente acima de nossos meios, e não devemos, antes, voltar atrás e reconhecer a verdade? Não seria melhor dar à morte o lugar na realidade e em nossos pensamentos que lhe é devido, e dar um pouco mais de proeminência à atitude inconsciente para com a morte, que, até agora, tão cuidadosamente suprimimos? (id., p. 309).

Por todos esses motivos, o sábio vienense sugere: “se queres suportar a vida, prepara-te para a morte” (id., p. 309).

Se a morte adquire tamanha relevância no pensamento freudiano, isso talvez assinale não apenas o crepúsculo de uma época – a *Belle Époque*, apogeu narcísico da cultura burguesa –, mas também a derrocada de um processo civilizador, construído em torno da noção de civilidade, introduzida por Erasmo de Rotterdam (ELIAS, 1994). A insistência do retorno a formas incivilizadas, implicado nas psicopatologias de etiologia sexual da Era Vitoriana e extraordinariamente amplificado na destrutividade mortífera da Iª Guerra Mundial, parece consistir em uma das molas propulsoras da elaboração freudiana do conceito pulsões de morte. Não por acaso, as neuroses traumáticas constituem-se em um operador decisivo da tessitura de *Além do princípio de prazer*. Dentre tais neuroses, impactam profundamente os analistas do pós-guerra as denominadas neuroses de guerra (FREUD, 1996 [1919]).

Porém, outra poderosa corrente de enunciados perpassa o conceito freudiano pulsões de morte. Ainda em *Reflexões para os tempos de guerra e morte*, Freud (1996 [1915c], p. 299) afirma:

[...] é impossível imaginar nossa própria morte e, sempre que tentamos fazê-lo, podemos perceber que ainda estamos presentes como espectadores. Por isso, a escola psicanalítica pôde aventurar-se a afirmar que no fundo ninguém crê em sua própria morte, ou, dizendo a mesma coisa de outra maneira, que no inconsciente cada um de nós está convencido de sua própria imortalidade.

Se pulsão é um conceito limítrofe entre o psíquico e o somático, isto é, se o pulsional consiste no representante das tensões orgânicas na mente, nem por isso ele apresenta-se diretamente no psiquismo, mas somente por meio de seus próprios representantes, ou seja, idéias ou representações. Em *O inconsciente*, Freud (1996 [1915b], p. 182) é enfático em relação a esse ponto de vista:

Um instinto nunca pode tornar-se objeto da consciência – só a idéia que o representa pode. Além disso, mesmo no inconsciente, um instinto não pode ser representado de outra forma a não ser por uma idéia. Se o instinto não se prendeu a uma idéia [...], nada poderemos conhecer sobre ele. [...] Podemos apenas referir-nos a um impulso instintual cuja representação ideacional é inconsciente [...].

Ademais, o modo de inscrição da pulsão não é o mesmo nos sistemas inconsciente e pré-consciente/consciente. No primeiro, os representantes pulsionais organizam-se como representação de coisa; no segundo, à representação de coisa associa-se uma representação de palavra¹⁸².

Entretanto, as forças que conduzem de volta ao inorgânico não se inscrevem sequer no inconsciente. Dito de outra forma, a morte resiste à representação. Mas em que condições históricas? Em *A vontade de saber*, Foucault (2001c) observa que os procedimentos do bio-poder visam à promoção ordenada da vida. Em tal configuração estratégica, a morte é o que escapa ao controle dos corpos. Nesse cenário, o suicídio deixa de ser considerado um crime contra o soberano, uma usurpação do direito de matar, e torna-se

[...] uma das primeiras condutas que entraram no campo da análise sociológica; ele fazia aparecer, nas fronteiras e nos interstícios do poder exercido sobre a vida, o direito individual e privado de morrer. Essa obstinação em morrer, tão estranha e contudo tão regular, tão constante em suas manifestações, portanto tampouco explicável pelas particularidades ou acidentes individuais, foi uma das primeiras surpresas de uma sociedade em que o poder político acabava de assumir a tarefa de gerir a vida (id., p. 130-1)¹⁸³.

Nas culturas em que a gestão da vida consiste em um valor primordial, entregar-se à morte pode ser uma experiência limítrofe de resistência e liberdade. Em contrapartida, nessas mesmas culturas a finitude do homem constitui-se como o irrepresentável de uma racionalidade calcada em procedimentos epistemológicos de representação (FOUCAULT, 2002a). Nesse sentido, ir além do princípio de prazer implica problematizar, simultaneamente, a razão representativa da Modernidade e as técnicas de governo do bio-poder.

¹⁸² Freud (1996 [1915b], p. 206) define representação de coisa como a “[...] catexia, se não das imagens diretas da memória da coisa, pelo menos de traços de memória mais remotos derivados delas”. Em contrapartida, a representação consciente do objeto “[...] abrange a apresentação da coisa mais a apresentação da palavra que pertence a ela, ao passo que a apresentação inconsciente é a apresentação da coisa apenas” (id., p. 206). A Imago traduz *Sachvorstellung* ou *Dingvorstellung* por apresentação da coisa e *Wortvorstellung* por apresentação da palavra. Sigo a orientação do *Vocabulário da psicanálise*, de Laplanche e Pontalis, que sempre traduz o termo alemão *Vorstellung* por representação.

¹⁸³ Freud (1996 [1910b]) também se perturba com a regularidade de tal fenômeno e oferece sua contribuição para o debate acerca desse tema. Sobretudo, importa-lhe pesquisar o suicídio em sua articulação com uma estrutura psicopatológica singular – a melancolia –, sobre a qual observa pairar a sombra da morte (FREUD, 1996 [1917]). Em *O ego e o id*, o instaurador do discurso analítico vincula a melancolia a uma condição psíquica em que o entrelaçamento das pulsões de vida e de morte desfaz-se, por ação dessas últimas – sempre voltadas para as tarefas de desagregação –, e na qual a morte instala-se no superego de um sujeito, atacando seu ego com uma violência incomensurável, de tal forma que extinguir-se torna-se um desejo incontornável.

E que modo de infantilização surge nas dobras dessas mutações conceituais? O infantil freudiano que irrompe aquém do princípio de prazer é, antes de tudo, um desamparado frente à enxurrada de excitações que impactam um organismo. Em decorrência dessa ausência de anteparos, tal infância é engolfada em um afeto terrorífico e avassalador: a angústia. Em *Inibições, sintomas e ansiedade*, Freud propõe uma nova formulação acerca da angústia¹⁸⁴. Nessa nova concepção, a ansiedade é entendida como um afeto de desprazer gerado no ego. E tal afeto sinaliza, a partir de registros mnêmicos prévios, a ocorrência de uma situação ameaçadora à integridade do próprio ego, para que este adote as medidas defensivas apropriadas. Essa ameaça – que pode advir de uma moção pulsional, de um ditame do superego, ou de um perigo externo – é, em última análise, sempre a de castração, isto é, de perda de partes de um sujeito dotadas de elevado valor narcísico, por efetuarem a ligação psíquica a seu objeto materno.

Tendo em vista que a angústia da infância é produto de seu desamparo psíquico – o qual, por sua vez, é a contrapartida de seu desamparo biológico –, Freud (1996 [1926]) postula que o protótipo da situação ansiogênica são as vivências de separação em relação a quem protege a criança das tensões oriundas do mundo externo ou provocadas pelo afloramento das necessidades somáticas; a mãe ou suas substitutas: “na primeira infância o indivíduo realmente não está preparado para dominar psiquicamente as grandes somas de excitação que o alcançam quer de fora, quer de dentro” (id., p. 144). Nas experiências de desamparo infantil, “[...] as quantidades de estímulo se elevam a um grau desagradável sem que lhes seja possível ser dominadas psiquicamente ou descarregadas [...]” (id., p. 136). Assim, o aspecto crucial da angústia é a possibilidade de rompimento dos diques que barram o incremento desmedido da excitação – o que Freud denomina angústia automática e associa aos recalques originários¹⁸⁵: “é altamente provável que as causas precipitantes imediatas das repressões primitivas sejam fatores quantitativos, tais como uma força excessiva e o

¹⁸⁴ Inicialmente, Freud (1996 [1905a], p. 212) entende a ansiedade como decorrente do represamento da libido: “um dos resultados mais significativos da investigação psicanalítica é a descoberta de que a angústia neurótica nasce da libido, é produto da transformação desta e, portanto, mantém com ela uma relação como a do vinagre com o vinho”. Isso significa que a libido, dissociada da representação recalçada e mantida livre no aparelho psíquico, isto é, não ligada a uma nova representação, cujo acesso à consciência e à motilidade permita um processo de descarga, automaticamente converte-se em angústia (FREUD, 1996 [1915b, 1915d]). Em *Inibições, sintomas e ansiedade*, a angústia é analisada não como efeito, mas como causa do recalque.

¹⁸⁵ Em *Repressão*, Freud (1996 [1915d], p. 153) define esses recalques primários: “temos motivos suficientes para supor que existe uma *repressão primeva*, uma primeira fase de repressão, que consiste em negar entrada no consciente ao representante psíquico (ideacional) do instinto. Com isso, estabelece-se uma *fixação*; a partir de então, o representante em questão continua inalterado, e o instinto permanece ligado a ele”. Laplanche e Pontalis (1986) observam que o recalque originário, ao mesmo tempo em que fixa uma moção pulsional a um representante ideativo, constitui a este como um núcleo inconsciente irredutível. Disso decorre que os recalques posteriores de representações que mantêm vínculos associativos com tal núcleo ocorrem não apenas por repulsão das instâncias defensivas do ego, mas também por atração do recalque primordial.

rompimento do escudo protetor contra os estímulos” (id., p. 98). A fim de antecipar-se à repetição de tais eventos traumáticos, um sinal de angústia produz-se no ego, o qual põe em movimento os processos defensivos oportunos.

Nesse sentido, o outro materno é quem protege os infantis freudianos de serem tragados pelas forças inomináveis, que pressionam no sentido do retorno ao inorgânico. Na medida em que aplica seu próprio aparelho psíquico sobre um infantil desamparado, tal sujeito materno o introduz no jogo prazeroso de ligar excitações a representações, com o intuito de promover a descarga psíquica dessas intensidades. Não é difícil perceber aqui o toque de Eros. Por seu intermédio, as forças mortíferas são incorporadas no psiquismo e projetadas sobre o meio exterior a um sujeito. Tal elaboração das pulsões de morte tem implicações de longo alcance.

Em *Os instintos e suas vicissitudes*, Freud (1996 [1915a], p. 133) descreve o par de opostos sadismo-masquismo nos seguintes termos:

(a) o sadismo consiste no exercício de violência ou poder sobre uma outra pessoa como objeto. (b) esse objeto é abandonado e substituído pelo eu do indivíduo. Com o retorno em direção ao eu, efetua-se também a mudança de uma finalidade instintual ativa para uma passiva. (c) uma pessoa estranha é mais uma vez procurada como objeto; essa pessoa, em consequência da alteração que ocorreu na finalidade instintual, tem de assumir o papel do sujeito.

Em decorrência dessas premissas, o autor sustenta: “um masquismo primário, não derivado do sadismo na forma que descrevi, não parece ser encontrado” (id., p. 133). Porém, em *Além do princípio de prazer* tal perspectiva é revista:

Não é plausível imaginar que esse sadismo seja realmente um instinto de morte que, sob a influência da libido narcisista, foi expulso do ego e, conseqüentemente, só surgiu em relação ao objeto? [...] O masquismo, a volta do instinto para o próprio ego do sujeito, constituiria, nesse caso, um retorno a uma fase anterior da história do instinto, uma regressão (FREUD, 1996 [1920], p. 64-5).

Agora é possível entender por que o aniquilamento do outro é representável – e desejável – e a própria morte, inimaginável. O masquismo, isto é, a tendência à desintegração do si próprio, no ato mesmo de inscrever-se psicicamente, transforma-se em sadismo. Do que se depreende que os infantis que emergem aquém do princípio de prazer são eminentemente mortíferos. Se plasmam seu aparelho psíquico em uma relação especular com o outro que os ampara, projetam as forças disruptivas sobre esse outro. Se desamparados, sucumbem a elas. Por esse motivo, a infância mortífera freudiana é ineducável, incurável e ingovernável. Diferentemente de outras modalidades da não razão, a morte é irredutível ao

ideal de formar sujeitos racionais. Os infantis mortíferos jamais se põem em bons termos com a razão; ou aniquilam seus esforços, ou dizimam-se a si próprios¹⁸⁶. Tais infantis expressam não apenas o fim da infância, mas também a ruína do projeto epistêmico-moral da Modernidade.

5.2.4. Disciplina e Renúncia Pulsional

Em “Explicações, aplicações e orientações”, nas *Novas conferências introdutórias sobre psicanálise*, Freud (1996 [1933b], p. 145) outra vez debruça-se sobre o problema da educação da infância:

Percebemos que a dificuldade da infância reside no fato de que, num curto espaço de tempo, uma criança tem de assimilar os resultados de uma evolução cultural que se estende por milhares de anos, incluindo-se aí a aquisição do controle de seus instintos e a adaptação à sociedade – ou, pelo menos, um começo dessas duas coisas.

No entanto, o autor observa que esse é um trabalho hercúleo para um ser tão imaturo, razão pela qual não raro desemboca em uma neurose infantil.

Nesse contexto, Freud refere-se à análise das crianças com sintomas psíquicos e lança os fundamentos teóricos dessa singular vertente da clínica psicanalítica:

A técnica de tratamento usada em adultos deve, naturalmente, ser muito modificada para sua aplicação em crianças. Uma criança é um objeto psicologicamente diferente de um adulto. De vez que não possui superego, o método da associação livre não tem muita razão de ser, a transferência (porquanto os pais reais ainda estão em evidência) desempenha um papel diferente. As resistências internas contra as quais lutamos, no caso dos adultos, são na sua maior parte substituídas, nas crianças, pelas dificuldades externas. Se os pais são aqueles que propriamente se constituem em veículos da resistência, o objetivo da análise – e a análise como tal – muitas vezes corre perigo. Daí se deduz que muitas vezes é necessária determinada dose de influência analítica junto aos pais (id., p. 146).

A partir dessas considerações, o criador da psicanálise interroga se o projeto de profilaxia das neuroses pode deslocar-se rumo à análise preventiva de todas as crianças. Porém, Freud mostra-se cético:

À grande massa de nossos contemporâneos a simples sugestão de tal medida pareceria uma ofensa monstruosa, e, em vista da atitude para com a análise,

¹⁸⁶ O paradoxo de uma racionalidade inteiramente ocupada em descrever a irredutibilidade das múltiplas faces da não razão ao projeto racionalista da Modernidade exprime-se de um modo singelo em *O futuro de uma ilusão*: “a voz do intelecto é suave, mas não descansa enquanto não consegue uma audiência” (FREUD, 1996 [1927], p. 61).

manifestada pela maioria das pessoas na condição de pais, qualquer esperança de colocar em prática tal idéia deve ser abandonada, na época atual. Semelhante profilaxia contra a doença neurótica, que provavelmente seria muito eficaz, também pressupõe uma constituição bem diversa da sociedade (id., p. 146-7).

Por conta da inviabilidade da análise em massa da infância, Freud retoma o que entende serem os objetivos fundamentais da educação:

Vamos tornar claro para nós mesmos qual a tarefa primeira da educação. A criança deve aprender a controlar seus instintos. É impossível conceder-lhe liberdade de pôr em prática todos os seus impulsos sem restrição. Fazê-lo seria um experimento muito instrutivo para os psicólogos de crianças; mas a vida seria impossível para os pais, e as próprias crianças sofreriam grave prejuízo, que se exteriorizaria, em parte, imediatamente, e, em parte, nos anos subseqüentes. Por conseguinte, a educação deve inibir, proibir e suprimir, e isto ela procurou fazer em todos os períodos da história (id., p. 147).

Se, por um lado, controlar as forças pulsionais é inevitável, por outro, tal prática envolve o sério risco de implicar o adoecimento psíquico. Assim, a educação deve procurar a medida adequada de supressão pulsional: “será, portanto, uma questão de decidir quanto proibir, em que hora e por que meios” (id., p. 147). E, mesmo assim, tal medida é muito variável entre as distintas subjetividades infantis e nada pode contra uma disposição inata irrefreável:

Se ela [a educação] descobrir o ponto ótimo e executar suas tarefas de maneira ideal, ela pode esperar eliminar um dos fatores da etiologia do adoecer – a influência dos traumas acidentais da infância. Ela não pode, em caso nenhum, suprimir o outro fator – o poder de uma constituição instintual rebelde (id., p. 147).

Por todos esses motivos, Freud postula que a análise dos educadores – pais e professores – é a forma preferível de prevenir neuroses:

A análise de professores e educadores parece ser uma medida profilática mais eficiente do que a análise das próprias crianças, e são menores as dificuldades para pô-la em prática. [...] Os pais que tiverem em si a experiência da análise [...], além de lhe deverem [a] compreensão [...] das falhas havidas na sua própria educação, tratarão seus filhos com melhor compreensão e lhes pouparão muitas coisas de que não foram poupados (id., p. 148).

Por fim, o instaurador do discurso analítico introduz uma outra abordagem do problema educacional:

Tem-se afirmado – e certamente com razão – que toda educação possui um objetivo tendencioso, que ela se esforça por fazer a criança alinhar-se conforme a ordem estabelecida da sociedade, sem considerar qual o valor ou qual o fundamento dessa ordem como tal (id., p. 148).

Nesse sentido, Freud pergunta se uma educação de inspiração analítica deve colocar-se em oposição à ordem vigente, caso a considere incompatível com os objetivos de uma profilaxia das neuroses. Sua resposta a tal questão é peremptória:

A educação psicanalítica estará assumindo uma responsabilidade para a qual não foi convidada, se ela tentou transformar seus discípulos em rebeldes. Ela terá desempenhado seu papel se os tornar tão sadios e eficientes quanto é possível. A psicanálise já encerra em si mesma fatores revolucionários suficientes para garantir que todo aquele que nela se educou jamais tomará em sua vida posterior o partido da reação e da repressão. Penso até mesmo que as crianças revolucionárias não são desejáveis, sob nenhum ponto de vista (id., p. 149).

Tais comentários têm endereço certo: a denominada esquerda freudiana e, especialmente, o psicanalista e militante comunista Wilhelm Reich¹⁸⁷. Reich retoma a crítica cultural freudiana de *Moral sexual ‘civilizada’ e doença nervosa moderna*, temperando-a com generosas doses de materialismo histórico e dialético. O resultado dessa singular articulação teórica é uma práxis revolucionária, que insere a prevenção de neuroses em um projeto de radical subversão da ordem burguesa (WAGNER, 1996). Especificamente no que concerne à educação da infância freudiana, Reich inspira-se no trabalho da analista russa Vera Schmidt que, em 1921, funda em Moscou um jardim-de-infância calcado em uma atitude afirmativa frente à sexualidade infantil:

A norma principal do local era que não deveria haver punição ou julgamentos morais. Era julgado apenas o resultado objetivo da ação da criança e não a criança em si. Todo o ambiente era adaptado à sua idade e necessidades especiais. Os brinquedos e materiais eram escolhidos pelo valor criativo e estavam relacionados às necessidades, interesses e habilidades das crianças [...]. A manipulação do treino de toalete e da atividade genital era excepcionalmente avançada e positiva [...] (BOADELLA, 1985, p. 74)¹⁸⁸.

¹⁸⁷ Sobre essa questão, Lajonquière (1999, p. 31) comenta: “é provável que a persistente preocupação freudiana sobre o futuro da psicanálise determine, primeiro, o entusiasmo com relação aos trabalhos de Pfister (coincidência da ruptura com Jung, temor relativo ao mercado suíço e estreiteza do âmbito médico-curativo), bem como, em segundo lugar, esta espécie de cautela a respeito das opiniões educativas dos analistas-marxistas (em particular Reich) expressada, na época do nazismo, na Lição XXXIV”.

¹⁸⁸ Vera Schmidt narra seu trabalho nesse jardim-de-infância experimental no artigo *Educação psicanalítica na União Soviética*, publicado em 1924 (REICH, 1981). O respeito à livre expressão do erotismo infantil e os vínculos conceituais com a psicanálise são repudiados pelo Ministério Soviético da Saúde, o qual, após um longo inquérito, determina o encerramento das atividades da escola, em 1924. Em 1923, Vera Schmidt procura Freud, em Viena, e Abraham, em Berlim, a fim de obter apoio ao jardim-de-infância e à Sociedade Psicanalítica da Rússia, criada em 1922. Porém, ainda que Freud assegure tal apoio, a Associação Psicanalítica Internacional (IPA) omite-se (MATTHIESEN, 2001). Uma análise minuciosa das contribuições de Reich à educação encontra-se em Albertini (1994) e Matthiesen (2001).

Em 1929, convidado a proferir uma série de conferências na União Soviética, Reich (1981, p. 289) conhece essa educadora, sobre a qual comenta: “[...] o trabalho de Vera Schmidt foi a primeira experiência educacional na história a conferir sentido prático à teoria da sexualidade infantil”.

Em seu retorno de Moscou, Reich participa de uma reunião da Sociedade Psicanalítica de Viena, dedicada ao debate das relações entre neurose, supressão pulsional e vida civilizada. Nesse encontro, o psicanalista comunista expõe a tese de que a sociedade burguesa é sexualmente repressiva – especialmente no tocante às crianças – e de que, por esse motivo, o movimento psicanalítico deve assumir uma postura crítica frente à ordem vigente, se pretende posicionar-se a favor de uma profilaxia das neuroses: “a tarefa nuclear da reestruturação não-autoritária do homem é a educação sexualmente afirmativa da criança” (id., p. 282). Freud contrapõe-se energeticamente a essa perspectiva. Sustenta que a renúncia pulsional é imprescindível à cultura e rejeita as concepções socialistas dos analistas marxistas.

Tais argumentos constituem os alicerces de *O mal-estar na civilização*. Neste longo ensaio, Freud (1996 [1930], p. 105) indica três fontes do sofrimento humano:

O poder superior da natureza, a fragilidade de nossos próprios corpos e a inadequação das regras que procuram ajustar os relacionamentos mútuos dos seres humanos na família, no Estado e na sociedade.

No que concerne às duas primeiras, o autor observa que, por serem naturais, não as questionamos. Em contrapartida, nos rebelamos contra a fonte social do sofrimento e pretendemos eliminá-la. Contudo, o psicanalista assinala que o fracasso das tentativas em tornar os regulamentos sociais instrumentos apenas de benefícios e proteção sugere que “[...] também aqui é possível fazer [...] uma parcela de natureza inconquistável – dessa vez, uma parcela de nossa própria constituição psíquica” (id., p. 105).

Nesse contexto, Freud define civilização como

[...] a soma integral das realizações e regulamentos que distinguem nossas vidas das de nossos antepassados animais, e que servem a dois intuitos, a saber: o de proteger os homens contra a natureza e o de ajustar os seus relacionamentos mútuos (id., p. 109).

Uma vez que a proteção contra as forças da natureza e o ajuste das relações humanas parecem atuar no sentido de evitar o desprazer, o autor interroga-se “como foi que tantas pessoas vieram a assumir essa estranha atitude de hostilidade para com a civilização?” (id., p. 106). Perante tal problema, arrisca uma hipótese:

A vida humana em comum só se torna possível quando se reúne uma maioria mais forte do que qualquer indivíduo isolado e que permanece unida contra todos os indivíduos isolados. O poder dessa comunidade é então estabelecido como ‘direito’, em oposição ao poder do indivíduo, condenado como ‘força bruta’. A substituição do poder do indivíduo pelo poder de uma comunidade constitui o passo decisivo da civilização. Sua essência reside no fato de os membros da comunidade se restringirem em suas possibilidades de satisfação, ao passo que o indivíduo desconhece tais restrições (id., p. 115-6)¹⁸⁹.

A partir desses postulados, Freud afirma: “[...] é impossível desprezar o ponto até o qual a civilização é construída sobre uma renúncia ao instinto, o quanto ela pressupõe exatamente a não-satisfação [...] de instintos poderosos” (id., p. 118). Considerando que

o sentimento de felicidade derivado da satisfação de um selvagem impulso instintivo não domado pelo ego é incomparavelmente mais intenso do que o derivado da satisfação de um instinto que já foi domado (id., p. 98),

o autor conclui: “essa ‘frustração cultural’ domina o grande campo dos relacionamentos sociais entre os seres humanos. Como já sabemos, é a causa da hostilidade contra a qual todas as civilizações têm de lutar” (id., p. 118).

A fim de inscrever a origem da civilização em sua nova teoria das pulsões, Freud observa:

A vida comunitária dos seres humanos teve [...] um fundamento duplo: a compulsão para o trabalho, criada pela necessidade externa, e o poder do amor, que fez o homem relutar em privar-se de seu objeto sexual – a mulher – e a mulher, em privar-se daquela parte de si própria que dela fora separada – seu filho (id., p. 121).

Nesse sentido, a cultura deve seu aparecimento a Eros, que reúne os seres humanos em torno da busca de satisfação de dois clamores: a fome e o prazer. Sendo assim, o autor coloca-se o seguinte problema: “é difícil compreender como essa civilização pôde agir sobre os seus participantes de outro modo senão o de torná-los felizes” (id., p. 121).

A pista para resolver tal enigma talvez se encontre no preceito: amarás a teu próximo como a ti mesmo. Freud pergunta-se pelo sentido de um mandato tão absurdo. Afinal, os seres humanos “[...] são criaturas entre cujos dotes instintivos deve-se levar em conta uma poderosa quota de agressividade” (id., p. 133). Tal inclinação para a agressão recíproca – *homo homini lupus* – implica um rigoroso controle cultural das pulsões: “em consequência dessa mútua hostilidade primária dos seres humanos, a sociedade civilizada se

¹⁸⁹ Nesse ponto, *O mal-estar na civilização* entra em ressonância com *Totem e tabu*.

vê permanentemente ameaçada de desintegração” (id., p. 134). Para contrapor-se à força das pulsões destrutivas, Eros convoca a libido a assumir formas sublimadas e a fortalecer as identificações coletivas. Não é outro o sentido do preceito moral de amor universal.

Porém, tal mandamento opõe-se francamente às pulsões elementares, sexuais e destrutivas. Por que meios a civilização o impõe? Freud sustenta que as pulsões de desintegração, defletidas do ego para o meio externo por interferência de Eros, são enviadas de volta ao ego pela cultura, nele constituindo uma instância crítica; o superego: “a tensão entre o severo superego e o ego [...] é por nós chamada de sentimento de culpa; expressa-se como uma necessidade de punição” (id., p. 146-7). Assim, a renúncia pulsional civilizada, isto é, aquela que não depende de uma coerção externa permanente, sustenta-se, fundamentalmente, no sentimento de culpa. Entretanto, a renúncia pulsional não reduz a culpa. Uma vez que os impulsos não gratificados amplificam os desejos inconscientes, a necessidade de punição incrementa-se, proporcionalmente. Por esse motivo, o psicanalista considera “[...] o sentimento de culpa como o mais importante problema no desenvolvimento da civilização, e [...] que o preço que pagamos por nosso avanço em termos de civilização é uma perda de felicidade pela intensificação do sentimento de culpa” (id., p. 158).

É nesse plano conceitual que se situa o texto sobre educação das *Novas conferências introdutórias sobre psicanálise*. Tal trabalho pode ser problematizado em suas perspectivas educacional, clínica e política. No que concerne ao enfoque educacional, Freud assinala uma tensão entre a constituição infantil e a cultura. No entanto, ainda que desse conflito resulte uma disposição à neurose, não há outro jeito; a criança tem de aprender a controlar suas moções pulsionais. Portanto, à educação compete opor resistência a tais forças; esta é sua missão histórica. Porém, a que história se refere Freud? A das sociedades disciplinares? De fato, as técnicas disciplinares, que constituem o fulcro do projeto educacional da Modernidade, no mesmo ato em que delineiam os corpos infantis, subjugam suas forças. Os infantis freudianos têm de ser sadios e eficientes, não rebeldes.

Em *O mal-estar na civilização*, Freud (1996 [1930], p. 158) endereça a seguinte crítica às práticas educacionais de seu tempo:

Que a educação dos jovens nos dias de hoje lhes oculta o papel que a sexualidade desempenhará em suas vidas, não constitui a única censura que somos obrigados a fazer contra ela. Seu outro pecado é não prepará-los para a agressividade da qual se acham destinados a se tornarem objetos. Ao encaminhar os jovens para a vida com essa falsa orientação psicológica, a educação se comporta como se se devesse equipar pessoas que partem para uma expedição polar com trajes de verão e mapas dos lagos italianos.

E, em *O futuro de uma ilusão*, nomeia educação para a realidade aquela que admite tais potências – a sexualidade e a agressão – como constituintes do humano. Contudo, qual o sentido de reconhecer tais forças e, simultaneamente, sustentar que têm de ser suprimidas? Os infantis freudianos, sexuados e mortíferos, elaboram-se em uma teia conceitual, que trama o expurgo de suas potências disruptivas.

Ainda nas *Novas conferências introdutórias sobre psicanálise*, Freud (1996 [1933b], p. 147) afirma:

A criança deve aprender a controlar seus instintos. É impossível conceder-lhe liberdade de pôr em prática todos os seus impulsos sem restrição. Fazê-lo seria um experimento muito instrutivo para os psicólogos de crianças; mas a vida seria impossível para os pais, e as próprias crianças sofreriam grave prejuízo, que se exteriorizaria, em parte, imediatamente, e, em parte, nos anos subseqüentes.

Neste trecho, a que práticas o psicanalista alude? Talvez às experimentações antidisciplinares de educação da infância freudiana, como a de Alexander Neill.

Em *Liberdade sem medo*, Neill (1980) narra sua experiência em *Summerhill*, escola por ele fundada em 1921. Antes de tudo, o autor explicita as premissas em que se baseia a educação em *Summerhill*:

[...] resolvemos fazer uma escola na qual daríamos às crianças a liberdade de serem elas próprias. Para fazer isso tivemos de renunciar inteiramente à disciplina, à direção, à sugestão, ao treinamento moral e à instrução religiosa. Chamaram-nos corajosos, mas isso não exigia coragem. Tudo quanto requeria era o que tínhamos – crença completa na criança como ser bom, e não mau. [...] Meu ponto de vista é que a criança, de maneira inata, é sensata e realista. Se for entregue a si própria, sem sugestão adulta alguma, ela se desenvolverá tanto quanto for capaz de se desenvolver. Logicamente, *Summerhill* é um lugar onde as pessoas que têm habilidade inata e desejo de se fazerem eruditas, serão eruditas, enquanto as que apenas sejam capazes de varrer ruas, varrerão ruas. Mas, até agora, não produzimos nenhum varredor de ruas. Não escrevo isso para me dar ares, pois preferia antes ver a escola produzir um varredor de ruas feliz do que um erudito neurótico (id., p. 4).

Nessa escola, as crianças têm aulas de acordo com sua idade e seu interesse, mas não são obrigadas a comparecer a elas: “há um horário, mas só para os professores” (id., p. 5). Uma vez que estudar não consiste em uma injunção, não há por que se submeter a exames:

Minha congregação e eu nutrimos cordial aversão por tudo quanto é exame. Para nós, os exames das universidades são um anátema. Mas não podemos recusar às crianças o ensino das matérias ali exigidas. Obviamente, enquanto existirem exames, eles terão força sobre nós. Daí o ser a congregação de *Summerhill* sempre composta de professores qualificados para ensinar pelos padrões estabelecidos (id., p. 7).

Outro elemento distintivo da escola moderna – o livro didático – ocupa em *Summerhill* um lugar periférico: “os livros são o material menos importante na escola. Tudo quanto a criança precisa aprender é ler, escrever, contar. O resto deveria compor-se de ferramentas, argila, esporte, teatro, pintura e liberdade” (id., p. 23). Ademais, em tal colégio a assembléia geral é uma forma privilegiada de tomada de decisões: “[...] todas as regras escolares são votadas pela escola inteira, cada aluno e cada membro do corpo docente tendo um voto [...]” (id., p. 7).

Neill é um crítico mordaz do que denomina educação padronizada:

Não se pode *fazer* crianças estudarem música ou qualquer outra coisa sem de certa forma convertê-las em adultos destituídos de vontade. São modeladas como aceitadores do *status quo* – boa coisa para uma sociedade que precisa de ocupantes obedientes de lúgubres escrivanihas, de caixeiros de lojas, de passageiros mecânicos do subúrbio das 8,30 – uma sociedade, para resumir, que vai sendo levada sobre os ombros débeis de um homenzinho – o conformista morto de medo (id., p. 11).

Ao seu olhar, as escolas tradicionais são “[...] fábricas de produção em massa [...] com aspecto de prisões [...]” (id., p. 27). Tal crítica educacional transversaliza distintos sistemas sociais e tem como alvo primordial o caráter disciplinar do processo civilizador da Modernidade:

Em todos os países, sejam eles capitalistas, socialistas, ou comunistas, primorosos prédios escolares são construídos, para a educação dos jovens. Mas todos os laboratórios e oficinas maravilhosos nada fazem para ajudar John, Peter ou Ivan a vencer os prejuízos emocionais e os males sociais nascidos da pressão sobre eles exercida pelos pais, pelos professores e pela qualidade coercitiva da nossa civilização (id., p. 27).

Embora voltados para crianças de idades distintas¹⁹⁰, *Summerhill* e o jardim-de-infância de Vera Schmidt compartilham uma concepção educacional análoga. Albertini (1994, p. 69) sugere que o princípio que enlaça tais experiências é o conceito de auto-regulação, entendido como “[...] uma espécie de competência espontânea, visceral, da própria vida. [...] uma confiança na Razão da natureza, no mundo instintivo, no animal humano”¹⁹¹. Tais práticas são convergentes com as idéias reichianas de profilaxia das neuroses:

¹⁹⁰ Em *Summerhill*, “as crianças são divididas em três grupos etários. O mais novo vai dos cinco aos sete anos, o intermediário dos oito aos dez, e o mais velho dos onze aos quinze” (NEILL, 1980, p. 3).

¹⁹¹ Albertini (1994, p. 69) observa que “o conceito de auto-regulação teve suas raízes no campo da Biologia e foi utilizado a partir do século passado [século XIX], por vários autores, em diferentes objetos de estudo”.

Em termos teóricos, existem semelhanças evidentes entre as formulações para a educação de Reich (a partir da postulação do conceito de auto-regulação) e a pedagogia desenvolvida por Neill. Em ambas pode-se observar uma forte crítica ao autoritarismo na educação e a profunda crença no potencial humano, seja para o exercício da liberdade, seja para a experiência da responsabilidade e a vivência da criatividade (id., p. 70).

Tal infância ainda é freudiana? O conceito de auto-regulação, que implica a não razão espontaneamente orientada para a razão, não remete à infância rousseuniana? Talvez, mas há elementos diferenciais. No prefácio a *Liberdade sem medo*, Erich Fromm (1980, p. XXII) realça o caráter sexuado dos infantis de *Summerhill*: “[...] o autor está embebido nas suposições de Freud, e, ao que me parece, como que superestima a importância do sexo, o que é de hábito entre os freudianos”. Tanto em Reich, quanto em Vera Schmidt e em Neill, a sexualidade está cravada no coração da infância, é algo de sua natureza, não um fruto de sua corrupção. Porém, em Freud o erotismo infantil tende a regozijar-se consigo próprio e só acede à organização genital adulta por força das pressões culturais e da hereditariedade, a qual outra coisa não é senão as exigências civilizatórias adquiridas e transmitidas por meio de um inconsciente filogenético. Ademais, tal infância auto-regulada elide inteiramente o caráter mortífero da infância freudiana. Nela, a destrutividade surge como uma resposta neurótica à frustração das necessidades e desejos infantis.

Porém, a principal diferença entre esse modo de infantilização e o rousseuniano encontra-se nos respectivos dispositivos educacionais, como salienta Millot (2001, p. 147):

Educação centrada na natureza da criança, fé em sua “bondade natural”: reconhecemos aí noções caras a Rousseau; mas a despeito das aparências – os termos natureza e bondade não possuem o mesmo sentido em Neill que em Rousseau – Summerhill nada deve ao *Émile*. Nenhum dispositivo é instalado aí para preservar a criança da corrupção de sua natureza pela civilização. Nenhum artifício tendente a dirigir, sem que o saiba, suas relações com as coisas e as pessoas, a suscitar nela, mantendo-lhe a ilusão de autonomia, o comportamento pretendido pelo educador. Em Summerhill a criança é realmente livre em sua atividade; nem sequer se tenta, ao contrário dos métodos da pedagogia chamada ativa, despertar seu interesse para atividades que conduzam à aquisição de um saber ou uma técnica. A “bondade da criança” não é algo a ser preservado; ela consiste, para Neill, em sua capacidade de adaptação, em sua “sagacidade” e seu “realismo”. Não é preciso, segundo ele, coagir a criança para levá-la a evoluir em direção à maturidade e à aceitação dos imperativos da vida social. Seu desenvolvimento espontâneo lhe permite defrontar-se com essas exigências. Em Summerhill, a liberdade da criança termina onde começa a dos outros: são as próprias crianças que, em “assembleia geral”, estabelecem as poucas regras indispensáveis para o funcionamento da instituição. [...] Se há em Summerhill algo de indiscutivelmente formativo é sua instituição de “assembleias gerais”.

O *a priori* histórico desses infantis auto-regulados – ou, mais precisamente, regulados em coletividades que tensionam as hierarquias disciplinares – é a infância que irrompe nas dobras do projeto freudiano de prevenção de neuroses, da qual tais subjetividades consistem em uma derivação, por certo desautorizada por Freud. Se, em suas múltiplas emergências – comeniana, rousseuniana, freudiana, dentre outras –, a infância parece manter vínculos indissociáveis com a educação disciplinar, tais infantis mostram que esses laços não são necessários, mas contingentes.

No que tange ao viés clínico do texto sobre educação das *Novas conferências introdutórias sobre psicanálise*, ele decorre da irredutibilidade do caráter disciplinar do processo educacional. Na medida em que educar implica, obrigatoriamente, suprimir impulsos poderosos, a análise das crianças visa auxiliá-las a incorporar a norma cultural de renúncia pulsional e a dos educadores almeja que sua intervenção produza o menor dano possível. Porém, a clínica também se faz presente como modelo epistêmico. Quando interdita aos educadores analíticos a crítica da ordem estabelecida, Freud (1996 [1933b], p. 148-9) argumenta nos seguintes termos:

[...] não compete ao médico, que é chamado para tratar um caso de pneumonia, preocupar-se com coisas tais como, por exemplo, se o paciente é um homem honesto, um suicida, ou um criminoso, se merece continuar vivo ou se se deveria querer mantê-lo com vida. Esse outro objetivo que se deseja dar à educação também será um objetivo tendencioso, e não é da competência do analista decidir entre as partes.

E isso porque a clínica, no registro dos saberes – assim como as disciplinas, no domínio dos poderes –, é constitutiva do indivíduo (FOUCAULT, 1987, 2004c).

Tal perspectiva clínica, que tem como referência o indivíduo, permeia as análises da cultura em *O mal-estar na civilização*. Assim, no que concerne ao processo civilizador Freud (1996 [1930], p. 118) o compara à evolução psíquica individual: “[...] o desenvolvimento da civilização constitui um processo especial, comparável à maturação normal do indivíduo [...]”. No que diz respeito ao sistema de regras e valores morais de uma cultura, o psicanalista acrescenta:

Pode-se afirmar que também a comunidade desenvolve um superego sob cuja influência se produz a evolução cultural. [...] O superego de uma época de civilização tem origem semelhante à do superego de um indivíduo. Ele se baseia na impressão deixada atrás de si pelas personalidades dos grandes líderes [...]. Outro ponto de concordância entre o superego cultural e o individual é que o primeiro, tal como o último, estabelece exigências ideais estritas, cuja desobediência é punida pelo ‘medo da consciência’ (id., p. 166-7).

E é desde esse enfoque clínico que o autor compreende o mal-estar na civilização:

[...] o significado da evolução da civilização não mais nos é obscuro. Ele deve representar a luta entre Eros e a Morte, entre o instinto de vida e o instinto de destruição, tal como ela se elabora na espécie humana (id., p. 145).

Inúmeras vezes Freud acentua o caráter puramente especulativo de sua teoria das pulsões e que ela visa responder a determinados problemas clínicos. Agora, o autor transpõe tal conceitualização para a análise da cultura.

No tocante ao ponto de vista político do texto sobre educação das *Novas conferências introdutórias sobre psicanálise*, ele consiste em bloquear a possibilidade de uma crítica da ordem vigente, por meio de uma abordagem que se pretende estritamente clínica. No período entre as duas grandes guerras, no qual a Europa atravessa uma grave crise econômico-social e experimenta uma radical polarização político-ideológica, analisar o mal-estar na civilização a partir do confronto entre duas potências mitológicas – Eros e a Morte – implica repudiar a atualidade, no que esta tem de singular, de diferença na história (FOUCAULT, 2000a [1984]). No entanto, Freud não se mantém isento e, sempre que oportuno, trata de expor sua crítica ao socialismo e ao comunismo. Assim, quando analisa o que denomina narcisismo das pequenas diferenças, o autor comenta:

Se outro laço grupal tomar o lugar do religioso – e o socialista parece estar obtendo sucesso em conseguir isso –, haverá então a mesma intolerância para com os profanos que ocorreu na época das Guerras de Religião [...] (FREUD, 1996 [1921], p. 110).

E, quando discorre sobre a destrutividade intrínseca ao humano, o psicanalista observa:

Os comunistas acreditam ter descoberto o caminho para nos livrar de nossos males. Segundo eles, o homem é inteiramente bom e bem disposto para com seu próximo, mas a instituição da propriedade privada corrompeu-lhe a natureza. [...] Não estou interessado em nenhuma crítica econômica do sistema comunista [...]. Mas sou capaz de reconhecer que as premissas psicológicas em que o sistema se baseia são uma ilusão insustentável (FREUD, 1996 [1930], p. 135).

Porém, em um ponto particularmente sensível – o problema do anti-semitismo – o fundador da psicanálise critica o nazismo, mas não perde a oportunidade de dar mais uma estocada no comunismo:

Tampouco constituiu uma possibilidade inexeqüível que o sonho de um domínio mundial germânico exigisse o anti-semitismo como seu complemento, sendo, portanto, compreensível que a tentativa de estabelecer uma civilização nova e comunista na Rússia encontre o seu apoio psicológico na perseguição aos burgueses (id., p. 137).

No entanto, a posição freudiana frente a sua atualidade pode ser lida por outro viés. No trabalho sobre a psicologia das massas, Freud (1996 [1921], p. 138) afirma:

As características misteriosas e coercivas das formações grupais, presentes nos fenômenos de sugestão que as acompanham, podem assim, com justiça, ser remontadas à sua origem na horda primeva. O líder do grupo ainda é o temido pai primevo; o grupo ainda deseja ser governado pela força irrestrita e possui uma paixão extrema pela autoridade; na expressão de Le Bon, tem sede de obediência. O pai primevo é o ideal do grupo, que dirige o ego no lugar do ideal do ego.

Reich (1974) sustenta que essa é a psicologia das massas do fascismo. Não há de ser casualidade o fato de Freud analisar a constituição do eu, em sua relação com os ideais do grupo a que pertence, tomando como referência duas das principais instituições disciplinares: a igreja e o exército. Mezan (1990, p. 289) alude a essa questão, especificamente no que concerne à formação das sociedades psicanalíticas:

[...] apesar da denegação de Freud no sentido de que não tinha intenções de fundar uma nova religião [...], é preciso reconhecer que a estrutura da associação que dele se inspirou recorda em muito a das instituições eclesiásticas e militares estudadas em “Psicologia Coletiva e Análise do Ego”.

Em *O futuro de uma ilusão*, a psicologia das massas do freudismo irrompe de uma forma ainda mais cristalina:

É tão impossível passar sem o controle da massa por uma minoria, quanto dispensar a coerção no trabalho da civilização, já que as massas são preguiçosas e pouco inteligentes; não têm amor à renúncia instintual e não podem ser convencidas pelo argumento de sua inevitabilidade; os indivíduos que as compõem apóiam-se uns aos outros em dar rédea livre a sua indisciplina. Só através da influência de indivíduos que possam fornecer um exemplo e a quem reconheçam como líderes, as massas podem ser induzidas a efetuar o trabalho e a suportar as renúncias de que a existência depende. Tudo correrá bem se esses líderes forem pessoas com uma compreensão [...] superior das necessidades da vida, e que se tenham erguido à altura de dominar seus próprios desejos instintuais. Há, porém, o perigo de que, a fim de não perderem sua influência, possam ceder à massa mais do que esta a eles; por conseguinte, parece necessário que sejam independentes dela pela posse dos meios de poder à sua disposição (FREUD, 1996 [1927], p. 18).

Apenas um ponto – todavia, crucial – separa Freud do fascismo: ao invés de gozar com a infantilidade das massas – como o pai da horda primitiva, em *Totem e tabu* – a liderança

moral freudiana experimenta antes em si própria a renúncia pulsional que pretende impor aos demais¹⁹².

Finalmente, é preciso fazer justiça a Freud. No último parágrafo de *O mal-estar na civilização*, o instaurador da discursividade analítica refere-se a sua contemporaneidade:

A questão fatídica para a espécie humana parece-me ser saber se, e até que ponto, seu desenvolvimento cultural conseguirá dominar a perturbação de sua vida comunal causada pelo instinto humano de agressão e autodestruição. Talvez, precisamente com relação a isso, a época atual mereça um interesse especial. Os homens adquiriram sobre as forças da natureza um tal controle, que, com sua ajuda, não teriam dificuldades em se exterminarem uns aos outros, até o último homem. Sabem disso, e é daí que provém grande parte de sua atual inquietação, de sua infelicidade e de sua ansiedade. Agora só nos resta esperar que o outro dos dois ‘Poderes Celestes’, o eterno Eros, desdobre suas forças para se afirmar na luta com seu não menos imortal adversário (FREUD, 1996 [1930], p. 170-1).

Porém, importa descrever, historicamente, cada uma dessas potências mitológicas. Penso que a Morte consiste na tendência à desintegração de um processo civilizador em que o capital monopoliza os meios de produção e transforma em mercadoria a força de trabalho; em que as técnicas disciplinares – aliadas, paralelas ou opostas à soberania – disseminam-se e penetram as mais ínfimas regiões do corpo social; em que o racionalismo converte-se em um imperativo cultural, o que implica o aparecimento e, simultaneamente, o confinamento de múltiplas formas da não razão; em que um código moral austero subjetiva tornando dóceis e produtivas as energias criadoras de seus sujeitos, ditos infantis.

Em contrapartida, Eros consiste no esforço paroxístico de tal processo civilizador em preservar sua unidade, em conservar as ligações que lhe são intrínsecas. Nesse sentido, o *Führer* é a encarnação sem falhas do Deus fundador da moral da Modernidade, morto pelo racionalismo iluminista, mas ressuscitado sob a forma de uma moralidade laica. Pai supremo de uma horda de infantis, dele emana toda lei. Amado e temido pelos filhos da pátria, é seu modelo de identificação. Instalado no ponto de intersecção entre soberania e disciplina, exhibe-se a todos, ao mesmo tempo em que tudo vê sem ser visto. Por seu intermédio, as instituições disciplinares – famílias, escolas, fábricas, exércitos, dentre outras – recobram sua autoridade. E, em um regime disciplinar revigorado, os infantis permanecem sob a injunção de renunciar ao que têm de disruptivo. Freud nomeia-o pulsões.

¹⁹² Em *O mal-estar na civilização*, a noção de destrutividade inata reabilita a tese hobbesiana de que o homem é o lobo do homem. Em decorrência, afirma-se a inevitabilidade da guerra, da repressão social e da renúncia pulsional – argumento caro aos fascistas. As afinidades de Freud (*apud* JONES, 1989, p. 186) com a psicologia das massas do fascismo também se evidenciam na dedicatória a um exemplar de *Por que a guerra?* – correspondência pública trocada com Einstein –, enviado pelo psicanalista a Benito Mussolini, em 1933: “de um velho que saúde no Governante o Herói da Cultura”.

5.3. MORAL CIVILIZADA MODERNA E INFANTILIZAÇÃO

Freud (1996 [1915c], p. 291-2) descreve o processo civilizador em termos próximos aos de Norbert Elias:

A transformação dos ‘maus’ instintos é ocasionada por dois fatores, um interno e outro externo, que atuam na mesma direção. O fator interno consiste na influência exercida sobre os instintos maus (digamos, egoístas) pelo erotismo – isto é, pela necessidade humana de amor, tomada em seu sentido mais amplo. Pela mistura dos componentes *eróticos*, os instintos egoístas são transformados em *sociais*. Aprendemos a valorizar o fato de sermos amados como uma vantagem em função da qual estamos dispostos a sacrificar outras vantagens. O fator externo é a força exercida pela educação, que representa as reivindicações de nosso ambiente cultural, posteriormente continuadas pela pressão direta desse ambiente. A civilização foi alcançada através da renúncia à satisfação instintual, exigindo ela, por sua vez, a mesma renúncia de cada recém-chegado. No decorrer da vida de um indivíduo, há uma substituição constante da compulsão externa pela interna. As influências da civilização provocam, por uma mescla de elementos eróticos, uma sempre crescente formação das tendências egoístas em tendências altruístas e sociais. Em última instância, pode-se supor que toda compulsão interna que se faz sentir no desenvolvimento dos seres humanos foi originalmente – isto é, na *história da humanidade* – apenas uma compulsão externa. Os que nascem hoje trazem consigo, como organização herdada, certo grau de tendência (disposição) para a formação dos instintos egoístas em sociais, sendo essa disposição facilmente estimulada a provocar esse resultado. Outra parte dessa transformação instintual tem de ser realizada durante a vida do próprio indivíduo. Assim, o ser humano está sujeito não só à pressão de seu ambiente cultural imediato, mas também à influência da história cultural de seus ancestrais.

Porém, para o sociólogo alemão tal processo principia em torno do século XII, entre a nobreza cortesã, centrado no problema da conduta à mesa. E é somente no Renascimento que se instaura a civilidade moderna, a qual se espalha para além do ambiente aristocrático. Em contrapartida, para Freud (1996 [1930]) as origens da civilização remontam aos primórdios da espécie humana, ao momento da assunção da postura ereta. Tal transformação conduz à repressão orgânica dos estímulos sexuais olfativos e a sua substituição pelos visuais, dada a maior exposição dos órgãos genitais. Em decorrência dessa permuta, a excitação sexual deixa de ser periódica e torna-se contínua. E, em função de sua condição de herdeiro da sexualidade quadrúpede, olfativa e intermitente, o sexo humano constitui um vínculo permanente com a vergonha e a repugnância. Portanto, a repressão orgânica da sexualidade pré-humana consiste no suporte filogenético sobre o qual se edifica toda a vida civilizada. Nessa perspectiva, o protótipo de conquista cultural é a aquisição do controle sobre o fogo:

É como se o homem primitivo tivesse o hábito, quando entrava em contato com o fogo, de satisfazer um desejo infantil a ele vinculado, extinguindo-o com um jorro de sua urina. As lendas de que dispomos não deixam margem a dúvidas quanto à visão originalmente fálica que se tinha das línguas de chama, quando elas se erguem. Extinguir o fogo pela micção [...] era, portanto, uma espécie de ato sexual com um indivíduo do sexo masculino, um gozo da potência sexual numa competição homossexual. A primeira pessoa a renunciar a esse desejo e a poupar o fogo pôde conduzi-lo consigo e submetê-lo a seu próprio uso. Apagando o fogo de sua própria excitação sexual, domara a força natural do outro fogo (id., p. 109-10).

A condição de possibilidade desse debate, e de tantos outros, acerca da civilização, é a introdução da noção de civilidade, durante a Renascença. Dito de outra forma, tal problemática é eminentemente moderna. Assim, se nos tratados medievais de cortesia o aspecto do si próprio que é objeto de elaboração moral é a conduta à mesa, na civilidade humanista são os diversos domínios da atividade de um sujeito. E tal elaboração almeja tornar o gesto elegante, por meio da modulação dos impulsos corpóreos. Porém, a civilidade cristã introduz alterações de grande alcance em tal perspectiva ética. Ao invés de uma estilização da existência, ela implica uma codificação das condutas. Em vez de modular impulsos, ela exige a renúncia à parte de si mesmo que é constitutiva do sujeito cristão: a carne. E, no lugar de disseminar-se pelas diversas regiões do comportamento, preservando sua autonomia, ela remete tais aspectos da conduta a algo que as sobredetermina: o desejo.

A experiência da sexualidade introduz importantes modificações em relação à experiência cristã da carne. A interrogação hermenêutica do desejo e sua confissão permanecem. Porém, seu objetivo não é mais a renúncia a si próprio, mas a formação de uma nova subjetividade:

A partir do século XVIII e até o presente, as “ciências humanas” reinsertaram as técnicas de verbalização em um contexto diferente, fazendo delas não o instrumento da renúncia do sujeito a si mesmo, senão que o instrumento positivo da constituição de um novo sujeito. O fato de que a utilização dessas técnicas tenha deixado de implicar a renúncia do sujeito a si mesmo supõe uma ruptura decisiva (FOUCAULT, 1999b, p. 473-4).

Na experiência da carne, a concupiscência é intrínseca a um sujeito. Precisamente por isso, ele deve renunciar a si próprio, a fim de que se eleve sua alma imortal. Na experiência da sexualidade, um sujeito deve interrogar-se sobre seu desejo, com o intuito de nele encontrar sua verdade e, por conseguinte, poder posicionar-se frente a uma linha de normalização, que define o normal e o patológico.

A partir de Freud, a experiência da sexualidade reorganiza-se. Turva-se a linha que demarca a diferença entre o normal e o patológico, assim como a distinção entre infância

e adulez. Os infantis perdem sua inocência. Tornam-se concupiscentes e malignos. Porém, há algo que perpassa essas diferentes experiências. Os infantis comenianos são identificados com o pecado. Devem renunciar a sua condição, a fim de tornarem-se a imagem e semelhança de Deus. Os infantis rousseaunianos são despidos de desejo e maldade, mas têm de renunciar ao convívio social, com o intuito de não corromperem sua boa natureza. Os infantis freudianos são sexuados e mortíferos. Todavia, precisam praticar a renúncia pulsional para poderem inscrever-se na vida civilizada.

Tal civilização não é outra senão aquela instaurada pelo todo-poderoso fundador da moral moderna. Não é o pai da horda primitiva que se depreende do mito cristão, como afirma Freud em *Totem em tabu*. É a mitologia cultural freudiana que se assenta sobre o Deus do cristianismo, revigorado pela Reforma e Contra-Reforma. É essa potência mitológica que exige dos infantis a renúncia ao governo de si (e outorga tal governo à educação disciplinar) como condição de ingresso em uma cultura na qual tornar-se um sujeito racional – tanto no aspecto epistêmico, quanto moral – constitui-se em um imperativo. É ela que aparece nas subjetividades modernas como consciência moral ou superego, fonte dos tormentos da culpa e da autopunição. Se a infância comeniana e a freudiana precisam renunciar ao que lhes é constituinte – sua origem no pecado, suas pulsões elementares –, para pôr-se em bons termos com a razão, na rousseauniana tal técnica é pré-condição de sua formação. O processo civilizador que configura a Modernidade impõe aos infantis a renúncia ao poder de resistir à infantilização. Infantilizar-se implica tensionar tal injunção.

6. DO OUTRO LADO

Na introdução de *As palavras e as coisas*, Foucault (2002a, p. XXI-XXII) descreve a perspectiva que norteia sua pesquisa nessa obra:

Vê-se que esta investigação responde um pouco, como em eco, ao projeto de escrever uma história da loucura na idade clássica; ela tem, em relação ao tempo, as mesmas articulações, tomando como seu ponto de partida o fim do Renascimento e encontrando, também ela, na virada do século XIX, o limiar de uma modernidade de que ainda não saímos. Enquanto, na história da loucura, se interrogava a maneira como uma cultura pode colocar sob uma forma maciça e geral a diferença que a limita, trata-se aqui de observar a maneira como ela experimenta a proximidade das coisas, como ela estabelece o quadro de seus parentescos e a ordem segundo a qual é preciso percorrê-los. [...] A história da loucura seria a história do Outro – daquilo que, para uma cultura é ao mesmo tempo interior e estranho, a ser portanto excluído (para conjurar-lhe o perigo interior), encerrando-o porém (para reduzir-lhe a alteridade); a história da ordem das coisas seria a história do Mesmo – daquilo que, para uma cultura, é ao mesmo tempo disperso e aparentado, a ser portanto distinguido por marcas e recolhido em identidades.

E, no prefácio à primeira edição de *História da loucura*, o autor acrescenta: “é originária a cesura que estabelece a distância entre razão e não-razão” (FOUCAULT, 1999a [1961], p. 140).

É no espaço aberto por esses escritos de Foucault que se aloja a tese aqui sustentada. Trata-se de analisar a invenção da infância pelo viés dessa fissura fundante das culturas ocidentais modernas: a que determina a partilha entre razão e não razão, entre o que experimentamos como o mesmo e o outro. Porém, em que circunstâncias fixa-se tal cisão constitutiva de quem somos?¹⁹³ Ghiraldelli (1997, p. 113) observa que os gregos antigos também cultivam o pensamento racional:

Quando os antigos enveredaram pelo pensamento racional, inauguraram a filosofia com a pergunta “o que é a realidade?”, que queria, em contraposição ao mito e às aparências, encontrar a verdade, *o essencialmente real*. A essa pergunta eles deram dupla resposta: o real é *physis*; o real é o *ser*. Como sabemos, a primeira resposta é jônica, e inaugura a filosofia como cosmologia; a segunda resposta é eleática, e traça os rumos da filosofia como ontologia.

Porém, de acordo com o autor tal sistema de pensamento não se interroga acerca das condições em que uma subjetividade é racional. Por esse motivo, não paira sobre tal forma de

¹⁹³ Essa problematização inspira-se no seguinte comentário de Foucault (1999a [1961], p. 142): “interrogar uma cultura sobre suas experiências-limites é questioná-las [...] sobre um dilaceramento que é como o nascimento mesmo de sua história”.

racionalidade a sombra de um outro. Nas palavras de Foucault (1999a [1961], p. 141): “[...] o *Logos* grego não tinha contrário”.

Em *O imaginário medieval*, o historiador Jacques Le Goff sustenta que o racionalismo iluminista forja a Idade Média como um período de obscurantismo, uma era das trevas. No entanto, o pensamento racional permeia, dentre outras, as mais relevantes obras da filosofia cristã medieval; Santo Agostinho e São Tomaz de Aquino inspiram-se no platonismo e no aristotelismo, respectivamente (GILSON, 2001). Todavia, a cesura entre razão e não razão não ocupa um lugar de destaque na cultura da Idade Média:

A antítese fundamental que expressa a auto-imagem do Ocidente na Idade Média opõe Cristianismo a paganismo ou, para ser mais exato, o Cristianismo correto, romano-latino, por um lado, e o paganismo e a heresia, incluindo o Cristianismo grego e oriental, por outro (ELIAS, 1994, p. 67).

Na episteme renascentista, o pensamento racional alça-se ao primeiro plano, mas ao lado de outras modalidades do saber:

Afigura-se-nos que os conhecimentos do século XVI eram constituídos por uma mistura instável de saber racional, de noções derivadas das práticas da magia e de toda uma herança cultural, cujos poderes de autoridade a redescoberta de textos antigos havia multiplicado (FOUCAULT, 2002a, p. 44).

Ademais, a atitude do Renascimento frente à loucura é peculiar. Por um lado, a pintura e o teatro delineiam-na como o ponto de irrupção do cósmico, do mitológico, dos grandes poderes trágicos do mundo:

Se a loucura conduz todos a um estado de cegueira onde todos se perdem, o louco, pelo contrário, lembra a cada um sua verdade; na comédia em que todos enganam aos outros e iludem a si próprios, ele é a comédia em segundo grau, o engano do engano. Ele pronuncia em sua linguagem de parvo, que não se parece com a da razão, as palavras racionais que fazem a comédia desatar no cômico: ele diz o amor para os enamorados, a verdade da vida aos jovens, a medíocre realidade das coisas para os orgulhosos, os insolentes e os mentirosos (FOUCAULT, 2005, p. 14).

Em contrapartida, na filosofia e na literatura humanista a loucura é alvo de um discurso racional e consiste em um instrumento da crítica moral:

Enquanto Bosch, Brueghel e Dürer eram espectadores terrivelmente terrestres, e implicados nesta loucura que viam brotar à sua volta, Erasmo observa-a a uma distância suficiente para estar fora de perigo; observa-a do alto de seu Olimpo, e se canta seus louvores é porque pode rir dela com o riso inextinguível dos deuses (id., p. 25-6).

No final do século XVI, a distância entre a consciência crítica e a experiência trágica da loucura torna-se intransponível. É o nascimento de uma cultura em que a razão brilha ao sol do meio-dia e em que a não razão assombra desde a escuridão da noite.

No alvorecer do racionalismo moderno, os laços entre loucura e verdade já aparecem inteiramente desfeitos: “no início das *Meditações*, Descartes escreve claramente isto: talvez eu esteja sonhando, talvez meus sentidos me traiam, mas há uma coisa que, tenho certeza, não pode me acontecer, é que eu naufrague na loucura” (FOUCAULT, 1999a [1970], p. 219). Simultaneamente, a infância constitui-se como um problema para o pensamento:

Descartes entende que o fato de termos sido crianças nos manteve durante muito tempo sob o governo de apetites e preceptores – o corpo e a cultura –, de modo que, uma vez adultos, nossos juízos não são tão puros e tão sólidos quanto seriam se tivéssemos tido o uso de nossa razão por inteiro desde o nascimento e se tivéssemos sido conduzidos só por ela. A primeira e principal causa de nossos erros são os preconceitos de nossa infância – diz Descartes nos *Princípios de Filosofia*. Trata-se de substituir o homem à criança. A infância seria um estado originário – com valor meramente histórico – de recalque da razão. Assim, não seria pela história que o homem abandona a condição infantil e chega à idade adulta, mas sim pela filosofia que, na ascese das *Meditações*, faz dessa cidadela chamada subjetividade o campo no qual a razão, finalmente, governa sozinha e, então, se autopremia com a verdade – a certeza da evidência do *Cogito* (GHIRALDELLI, 1997, p. 114).

Enquanto a loucura é condição de impossibilidade do pensar, a infância é o que resiste à disciplina metódica da razão.

O *a priori* histórico dessa problematização da infância é o que Ghiraldelli denomina subjetivação do mundo:

A subjetivação do mundo é a marca do advento dos tempos modernos, isto é, o parâmetro de distinção entre o pensamento antigo e o pensamento moderno [...]. Em vez de indagarem pelo real, os modernos querem saber “como é possível o conhecimento (do real)?”. Ao fazerem isto, optam pela *intentio obliqua* em detrimento da *intentio recta*; ou, em outras palavras, colocam entre o saber e o chamado objeto (o real) a figura do sujeito (id., p. 112-3).

Dado que o sujeito epistêmico é racional – a evidência do *Cogito* –, a Modernidade interroga-se pelas condições em que as subjetividades põem-se em sintonia com essa virtualidade, o que implica que nem sempre elas operam nessa freqüência. Nesse sentido, Foucault (2004b, p. 22) comenta que, diferentemente da Antigüidade, a relação dos sujeitos modernos com a verdade é estritamente epistêmica:

[...] entramos na idade moderna (quero dizer, a história da verdade entrou no seu período moderno) no dia em que admitimos que o que dá acesso à verdade, as condições segundo as quais o sujeito pode ter acesso à verdade, é o conhecimento e

tão-somente o conhecimento. É aí que, parece-me, o que chamei de “momento cartesiano” encontra seu lugar e sentido, sem que isto signifique que é de Descartes que se trata, que foi exatamente ele o inventor, o primeiro a realizar isto tudo.

É nesse cenário cartesiano que o sujeito da experiência é assujeitado ao epistêmico (AGAMBEN, 2005).

Na medida em que a loucura encontra-se inteiramente do lado da não razão, a Era Clássica reserva a ela procedimentos sumários de exclusão homogeneizante. Em contrapartida, uma vez que a infância situa-se nos níveis elementares de uma forma de racionalidade, tal época adota em relação a ela técnicas disciplinares de inclusão individualizante. Na Era Clássica, loucura e infância herdaram, respectivamente, os lugares imaginários atribuídos pelas sociedades tradicionais à lepra e à peste, assim como os regimes de práticas com que tais males são combatidos:

Se é verdade que a lepra suscitou modelos de exclusão que deram até um certo ponto o modelo e como que a forma geral do grande Fechamento, já a peste suscitou esquemas disciplinares. Mais que a divisão maciça e binária entre uns e outros, ela recorre a separações múltiplas, a distribuições individualizantes, a uma organização aprofundada das vigilâncias e dos controles, a uma intensificação e ramificação do poder. O leproso é visto dentro de uma prática da rejeição, do exílio-cerca; deixa-se que se perca lá dentro como numa massa que não tem muita importância diferenciada; os pestilentos são considerados num policiamento tático metucioso onde as diferenciações individuais são os efeitos limitantes de um poder que se multiplica, se articula e se subdivide. O grande fechamento por um lado; o bom treinamento por outro. A lepra e sua divisão; a peste e seus recortes. Uma é marcada; a outra, analisada e repartida. O exílio do leproso e a prisão da peste não trazem consigo o mesmo sonho político. Um é o de uma comunidade pura, o outro, o de uma sociedade disciplinar (FOUCAULT, 1987, p. 175).

Na episteme clássica, as palavras e as coisas encaixam-se, por meio da representação. E isso porque o sujeito do conhecimento desse sistema de pensamento é ilimitado, isto é, o saber por ele produzido tende a desdobrar-se em quadros completos, em totalidades acabadas. Por esse motivo, o racionalismo clássico não se opõe a Deus, mas apóia-se nele: “para demonstrar que o conhecimento era um conhecimento fundado, em verdade, nas coisas do mundo, Descartes precisou afirmar a existência de Deus” (FOUCAULT, 2001d, p. 19). Na episteme moderna, o sujeito transcendental só pensa se tocado pelo sensível, o que consiste em um limite ao conhecimento – o qual pressupõe a morte de Deus.

Inspirada em *O futuro de uma ilusão*, de Freud, Corazza (2006) comenta que as subjetividades modernas ainda choram o pai morto e que, por esse motivo, erigem a infância como a nova ilusão que as consola. Desde essa perspectiva, a infância consiste em uma

[...] crença engendrada pelo impulso à satisfação de um dos desejos mais intensos e prementes do humano ocidental. O segredo da força e da duração dessa crença pode ser encontrado na força desse desejo, porém de qual desejo se trata? Penso que do inesgotável desejo humano de infinitude que, na Modernidade, coloca o Adulto no lugar de Pai-Imortal (id., p. 76).

Na medida em que a morte de Deus introduz o problema do desamparo humano, a infância é, simultaneamente, o que sinaliza a finitude do homem e a ilusão que permite tangenciá-la:

Para que a infância entrasse nesse devir ilusório, muitas vezes delirante, foi preciso que nascesse da morte divina e do medo terrível do humano, diante de seu desamparo. Novas figuras ilusórias, na paisagem cultural, os infantis recordam a cada um o nada de sua existência, emblematizam a contingência, tematizam a temática do fim. A um só tempo, porém, funcionam como escudo contra a finitude. Nelas, o humano ilusiona se perpetuar, participar da infinitude e driblar o Derradeiro. A infância-ilusão torna-se, assim, uma crença animada pelo desejo infinito de um humano que se descobrira finito (id., p. 77).

É significativo que Foucault analise a passagem da episteme clássica para a moderna por meio de uma pintura, em cujo centro figura uma infanta – *Las meninas*, de Velásquez –, pois é nessa última configuração do saber que é coroada Sua Majestade, o Bebê, objeto dos nossos mais intensos investimentos narcísicos (FREUD, 1996 [1914b])¹⁹⁴.

Na Era Clássica, a proposta pedagógica comeniana visa à consecução do projeto filosófico cartesiano, pois é mediante a educação que as subjetividades da Modernidade podem aceder a sua virtualidade racional. Na Era Moderna, tal é a relação entre Rousseau e Kant. De acordo com o filósofo de Königsberg, o Iluminismo

[...] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de *servir-se de si mesmo* sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [“Aufklärung”] (KANT, 1974, p. 100).

Kant atribui à acomodação o fato de tantos homens permanecerem sob a tutela de outros: “é difícil [...] para um homem em particular desvencilhar-se da menoridade que para ele se tornou quase uma natureza. Chegou mesmo a criar amor a ela [...]” (id., p. 102). Entretanto, tal situação é mutável: “que [...] um público se esclareça [...] a si mesmo é perfeitamente possível; mais que isso, se lhe for dada a liberdade, é quase inevitável” (id., p. 102). Ainda assim, “[...] um público só muito lentamente pode chegar ao esclarecimento [“Aufklärung”].

¹⁹⁴ Em relação a esse investimento libidinal dos pais nos filhos, Lajonquière (2006, p. 90) afirma: “pretendo assinalar que só um adulto pode ‘ter uma infância’ – enquanto algo perdido”.

Uma revolução poderá talvez realizar a queda do despotismo pessoal ou da opressão ávida de lucros ou de domínios, porém nunca produzirá a verdadeira reforma do modo de pensar” (id., p. 104).

Kant assinala: “ouço, agora, porém, excluir de todos os lados: *não raciocineis!* O oficial diz: não raciocineis, mas exercitai-vos! O financista exclama: não raciocineis, mas pagai! O sacerdote proclama: não raciocineis, mas crede!” (id., p. 104). No entanto, não é a limitação do uso privado da razão o que impede o esclarecimento. Dito de outra forma, o soldado, o devedor e o crente têm de exercitar-se, pagar e crer, mas devem ter o direito de fazer um uso público da razão:

Entendo [...] sob o nome de uso público de sua própria razão aquele que qualquer homem, enquanto SÁBIO, faz dela diante do grande público do *mundo letrado*. Denomino uso privado aquele que o sábio pode fazer de sua razão em um certo *cargo público* ou função a ele confiado (id., p. 104).

Por fim, interrogando-se acerca de sua contemporaneidade, o filósofo comenta: “se for feita a pergunta: ‘vivemos agora em uma época *esclarecida* [...]’?, a resposta será: ‘não, vivemos em uma época de esclarecimento [‘Aufklärung’]’” (id., p. 112). E isso porque o esclarecimento é um processo, do qual o pré-requisito é o livre exercício de uma forma de racionalidade – a iluminista –, em cujas dobras constituem-se cidadãos racionais¹⁹⁵.

Rousseau e Kant consistem em duas faces de um mesmo sistema de pensamento. Enquanto em Rousseau a infância é inocente, em Kant o homem é culpabilizado por sua menoridade. O filósofo suíço quer dar preceptores aos infantis. O alemão abomina a submissão do pensamento à tutela alheia. Rousseau valoriza o estado de natureza – o bom selvagem – e pretende retirar Emílio de um meio social corrompido. Kant preconiza o livre uso público da razão como condição da saída do homem da menoridade. Rousseau interessa-se por domínios específicos da infância: a imaginação, as sensações, as percepções e a motricidade. Kant ocupa-se do entendimento. Rousseau tem como objeto uma das formas da não razão – a infância – e como alvo orientá-la rumo à racionalidade. Kant enuncia desde o

¹⁹⁵ Em nota de rodapé, os tradutores desse texto kantiano (*apud* KANT, 1974, p. 100) observam: “é impossível fazer uma tradução exata do termo filosófico alemão ‘Aufklärung’, tal a multiplicidade de sentidos congregados nesta noção. Certamente várias tentativas foram feitas, nos diversos idiomas neolatinos propondo-se versões tais como ‘iluminismo’, ‘ilustração’, ‘filosofia das luzes’, ‘época das luzes’, etc. Nenhuma delas oferece equivalência satisfatória, razão pela qual alguns comentaristas preferem referir-se à ‘Aufklärung’ pura e simplesmente, sem se preocuparem em traduzir o vocábulo. Diversos motivos levam-nos a julgar que, sem ser perfeita, a transcrição pela palavra ‘esclarecimento’ talvez seja de todas a melhor, principalmente porque acentua o aspecto essencial da ‘Aufklärung’, o de ser um processo, e não uma condição ou uma corrente filosófica ou literária, que a razão humana efetua por si mesma para sair do estado que Kant chama ‘menoridade’, a submissão do pensamento individual ou de um povo a um poder tutelar alheio”.

lugar da razão e aponta os entraves ao esclarecimento. Em um, a educação natural é o meio para atingir sua meta. Em outro, a filosofia é o modo de sancionar seu objetivo. Todavia, tais distinções apenas revelam os diferentes lugares estratégicos em que se encontram esses pensadores, mas ambos situam-se em um domínio epistêmico antropológico e almejam a formação de um cidadão racional.

Em contrapartida, Freud lança luz sobre o avesso do homem esclarecido. É o vasto domínio da não razão o seu objeto. E tal objeto – o inconsciente – é como a coisa-em-si kantiana: é inapreensível em si mesmo (FREUD, 1996 [1915b]). Ademais, o sujeito epistêmico freudiano é inteiramente dominado por seu objeto, razão pela qual todo saber é atravessado pelo desejo, ou seja, é da ordem da ficção (PALOMBINI, 1999). Se o inconsciente é o objeto do conhecimento psicanalítico e, simultaneamente, ocupa o lugar transcendental – é condição de possibilidade do pensar –, resulta que Freud ancora seu trabalho no pensamento antropológico da episteme moderna. Contudo, as relações entre razão e não razão não são as mesmas nas Luzes e em Freud. Há algo de irreduzível na não razão freudiana. Os enunciados acerca da prevenção de neuroses conjugam infância, sexualidade e loucura na categoria perversão e visam direcioná-la, na medida do possível, rumo à razão. Os enunciados sobre o impossível da educação assentam-se sobre a morte, em suas diferentes facetas, mais ou menos investidas por Eros – o suicídio, a doença, o crime, a guerra, dentre outras –, e assinalam o caráter ineducável, incurável e ingovernável da infância freudiana. Em Freud, o projeto epistêmico-moral da Modernidade parece mostrar seus limites.

Finalmente, o que dizer da infantilidade que emerge nessa margem do tempo pós-freudiana, pós-hegemonia mundial européia, pós-sociedade disciplinar (FOUCAULT, 2003 [1978c])¹⁹⁶? Podemos sustentar que a cesura entre razão e não razão, a qual coloca a infância do outro lado de uma linha que reparte a experiência que fazemos de nós próprios, não mais consiste em uma experiência-limite das culturas ocidentais? Pode-se diagnosticar o fim da infância? É possível nomeá-la pós-moderna? A pedagogia, no registro dos saberes, a escola, no domínio dos poderes, e a infantilização, no nível das formas de subjetivação – em suma, a educação –, ainda têm força entre nós? Talvez se possa dizer que tudo o que está escrito acima se torna muito incerto, na atualidade. Talvez.

¹⁹⁶ Como observa Deleuze (1992b, p. 215-6), “Foucault é com frequência considerado como o pensador das sociedades de disciplina, e de sua técnica principal, o *confinamento* (não só o hospital e a prisão, mas a escola, a fábrica, a caserna). Porém, de fato, ele é um dos primeiros a dizer que as sociedades disciplinares são aquilo que estamos deixando para trás, o que já não somos”.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. Infância e história: ensaio sobre a destruição da experiência. In: _____. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2005. p. 19-78.

ALBERTINI, Paulo. **Reich**: história das idéias e formulações para a educação. São Paulo: Ágora, 1994.

ALBUQUERQUE Jr., Durval. Um leque que respira: a questão do objeto em história. In: BRANCO, Guilherme; PORTOCARRERO, Vera (Orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 117-137.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

_____. Por uma história da vida privada. In: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger (Orgs.). **História da vida privada 3**: da Renascença ao Século das Luzes. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 7-19.

AYMARD, Maurice. Amizade e convivialidade. In: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger (Orgs.). **História da vida privada 3**: da Renascença ao Século das Luzes. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 455-499.

BOADELLA, David. **Nos caminhos de Reich**. Tradução de Elisane Reis Barbosa Rebelo, Maria Silvia Mourão Netto e Ibanez de Carvalho Filho. 2. ed. São Paulo: Summus, 1985.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: UNESP, 1996.

_____. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o século das Luzes. In: FREITAS, Marcos; KUHLMANN Jr., Moysés (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-60.

CAYGILL, Howard. **Dicionário Kant**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

CASTAN, Nicole. O público e o particular. In: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger (Orgs.). **História da vida privada 3**: da Renascença ao Século das Luzes. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2006a. p. 413-453.

CASTAN, Yves. Política e vida privada. In: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger (Orgs.). **História da vida privada 3**: da Renascença ao Século das Luzes. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2006b. p. 27-69.

CHARTIER, Roger. As práticas da escrita. In: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger (Orgs.). **História da vida privada 3**: da Renascença ao Século das Luzes. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2006a. p. 113-161.

_____. Figuras da Modernidade: introdução. In: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger (Orgs.). **História da vida privada 3**: da Renascença ao Século das Luzes. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2006b. p. 22-25.

_____. Formas da privatização: introdução. In: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger (Orgs.). **História da vida privada 3**: da Renascença ao Século das Luzes. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2006c. p. 165-167.

CHEVALLIER, Jean-Jacques. **As grandes obras políticas**: de Maquiavel a nossos dias. Tradução de Lydia Christina. 3. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1976.

COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**: história de uma marionete. Tradução de Marina Colasanti. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

COLLOMP, Alain. Famílias. Habitações e coabitações. In: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger (Orgs.). **História da vida privada 3**: da Renascença ao Século das Luzes. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 501-541.

CORAZZA, Sandra. **História da infância sem fim**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

_____. Percurso pela história da infância. In: _____. **Infância e educação**: era uma vez... quer que conte outra vez? Petrópolis: Vozes, 2002a. p. 79-136.

_____. O que faremos com o que fizemos da infância? In: _____. **Infância e educação**: era uma vez... quer que conte outra vez? Petrópolis: Vozes, 2002b. p. 191-204.

_____. E os pequeninos, Senhor? Inocência e culpa na pastoral educativa. In: _____. **Infância e educação**: era uma vez... quer que conte outra vez? Petrópolis: Vozes, 2002c. p. 137-189.

_____. Metainfanciofísica: a criança e o infantil. In: _____. **Currículo**: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 203-213.

_____. Novos lugares do infantil. In: GURSKI, Roselene; DALPIAZ, Sonia; VERDI, Marcelo (Orgs.). **Cenas da infância atual**: a família, a escola e a clínica. Ijuí: UNIJUÍ, 2006. p. 75-85.

_____; TADEU, Tomaz. Sol-adulto e sombra-infantil: reversão de uma ilusão. In: _____. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a. p. 75-87.

_____. Infancionática: dois exercícios de ficção e algumas práticas de artifícios. In: _____. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b. p. 89-129.

DELEUZE, Gilles. Um retrato de Foucault. In: _____. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992a. p. 127-147.

_____. Controle e devir. In: _____. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992b. p. 209-218.

_____. O que é um dispositivo? In: _____. **O mistério de Ariana**. Tradução de Edmundo Cordeiro. Lisboa: Veja, 1996. p. 83-96.

_____. **Diferença e repetição**. Tradução de Roberto Machado e Luiz Orlandi. Lisboa: Relógio D'Água, 2000a.

_____. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000b.

_____. **Foucault**. Tradução de Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Georges Lamazière. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

DeMAUSE, Lloyd (Org.). **Historia de la infancia**. Tradução de María Dolores López Martínez. Madrid: Alianza, 1982a.

_____. Prefacio. In: _____. DeMAUSE, Lloyd (Org.). **Historia de la infancia**. Tradução de María Dolores López Martínez. Madrid: Alianza, 1982b. p. 12-13.

_____. La evolución de la infancia. In: _____. DeMAUSE, Lloyd (Org.). **Historia de la infancia**. Tradução de María Dolores López Martínez. Madrid: Alianza, 1982c. p. 15-92.

DERRIDA, Jacques. *Cogito e história da loucura*. In: FERRAZ, Maria Cristina (Org.). **Três tempos sobre a história da loucura**. Tradução de Pedro Leite Lopes. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001. p. 9-67.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. Tradução de M. T. da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: formação do estado e civilização. Tradução de Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

_____. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Tradução de Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

ERASMO de Rotterdam. **De pueris (dos meninos)**. A civilidade pueril. Tradução de Luiz Feracine. São Paulo: Escala, s/d.

FABRE, Daniel. Famílias. O privado contra o costume. In: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger (Orgs.). **História da vida privada 3**: da Renascença ao Século das Luzes. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 543-579.

FERREIRA, António. A infância no discurso dos intelectuais portugueses do Antigo Regime. In: FREITAS, Marcos; KUHLMANN Jr., Moysés (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 167-196.

FERREIRA, Aurélio Buarque. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio. **Palavras cruzadas entre Freud e Ferenczi**. São Paulo: Escuta, 1999.

FILLOUX, Jean-Claude. Psicanálise e educação, pontos de referência. In: **Estilos da clínica**: revista sobre a infância com problemas, São Paulo, vol. 2, n. 2, p. 8-17, jul./dez., 1997.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **O mito na sala de jantar**: discurso infanto-juvenil sobre televisão. 2. ed. Porto Alegre: Movimento, 1993.

_____. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa; BUJES, Maria Isabel (Orgs.). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117-140.

FLANDRIN, Jean-Louis. A distinção pelo gosto. In: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger (Orgs.). **História da vida privada 3**: da Renascença ao Século das Luzes. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 267-309.

FOISIL, Madeleine. A escritura do foro privado. In: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger (Orgs.). **História da vida privada 3**: da Renascença ao Século das Luzes. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 331-369.

FOUCAULT, Michel. O que é o Iluminismo. In: ESCOBAR, Carlos Henrique (Org.). **O dossier**: últimas entrevistas. Tradução de Ana Maria de A. Lima. Rio de Janeiro: Taurus, 1984. p. 103-112.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução de Lígia M. Pondé Vassallo. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. O nascimento da medicina social. In:_____. **Microfísica do poder.** Tradução de Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1995a. p. 79-98.

_____. O nascimento do hospital. In:_____. **Microfísica do poder.** Tradução de Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1995b. p. 99-111.

_____. A política da saúde no século XVIII. In:_____. **Microfísica do poder.** Tradução de Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1995c. p. 193-207.

_____. A casa dos loucos. In:_____. **Microfísica do poder.** Tradução de Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1995d. p. 113-128.

_____. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995e. p. 253-278.

_____. O olho do poder. In:_____. **Microfísica do poder.** Tradução de Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1995f. p. 209-227.

_____. Sobre a história da sexualidade. In:_____. **Microfísica do poder.** Tradução de Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1995g. p. 243-276.

_____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995h. p. 231-249.

_____. Soberania e disciplina. In:_____. **Microfísica do poder.** Tradução de Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1995i. p. 179-191.

_____. **A ordem do discurso.** Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. A sociedade punitiva. In:_____. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982).** Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997a. p. 25-44.

_____. Subjetividade e verdade. In:_____. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982).** Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997b. p. 107-115.

_____. A psicologia de 1850 a 1950 (1957). In: MOTTA, Manoel Barros (Org.).

Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999a. p. 122-139.

_____. Prefácio (*Folie et déraison*) (1961). In: MOTTA, Manoel Barros (Org.).

Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999a. p. 140-148.

_____. Filosofia e psicologia (1965). In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). **Problematização do sujeito:** psicologia, psiquiatria e psicanálise. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999a. p. 199-209.

_____. Loucura, literatura, sociedade (1970). In: MOTTA, Manoel Barros (Org.).

Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999a. p. 210-234.

_____. Resposta a Derrida (1972). In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). **Problematização do sujeito:** psicologia, psiquiatria e psicanálise. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999a. p. 243-257.

_____. Las técnicas de sí. In: GABILONDO, Ángel (Org.). **Estética, ética y hermenéutica.** Tradução de Ángel Gabilondo. Barcelona: Paidós, 1999b. p. 443-474.

_____. O que é um filósofo? (1966). In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento.** Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000a. p. 34-35.

_____. Sobre as maneiras de escrever a história (1967a). In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento.** Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000a. p. 62-77.

_____. Nietzsche, Freud, Marx (1967b). In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento.** Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000a. p. 40-55.

_____. *Theatrum philosophicum* (1970). In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento.** Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000a. p. 230-254.

_____. Nietzsche, a genealogia, a história (1971). In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento.** Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000a. p. 260-281.

_____. Retornar à história (1972). In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000a. p. 282-295.

_____. Estruturalismo e pós-estruturalismo (1983). In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000a. p. 307-334.

_____. O que são as Luzes? (1984). In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000a. p. 335-351.

_____. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000b.

_____. **Doença mental e psicologia**. Tradução de Lilian Rose Shalders. 6. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000c.

_____. Isto não é um cachimbo (1968). In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001a. p. 247-263.

_____. O que é um autor? (1969). In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001a. p. 264-298.

_____. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001b.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001c.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. 2. ed. Rio de Janeiro: Nau Ed., 2001d.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002a.

_____. **Os anormais**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002b.

_____. A vida dos homens infames (1977). In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). **Estratégia, poder-saber**. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 203-222.

_____. A “governamentalidade” (1978a). In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). **Estratégia, poder-saber**. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 281-305.

_____. Diálogo sobre o poder (1978b). In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). **Estratégia, poder-saber**. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 253-266.

_____. A Sociedade Disciplinar em crise (1978c). In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). **Estratégia, poder-saber**. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 267-269.

_____. Mesa-redonda em 20 de maio de 1978 (1980). In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). **Estratégia, poder-saber**. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 335-351.

_____. “*Omnes et singulatim*”: uma crítica da razão política (1981). In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). **Estratégia, poder-saber**. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 355-385.

_____. A evolução da noção de “indivíduo perigoso” na psiquiatria legal do século XIX (1978). In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). **Ética, sexualidade, política**. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a. p. 1-25.

_____. O combate da castidade (1982). In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). **Ética, sexualidade, política**. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a. p. 104-118.

_____. A escrita de si (1983). In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). **Ética, sexualidade, política**. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a. p. 144-162.

_____. Foucault (1984a). In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). **Ética, sexualidade, política**. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a. p. 234-239.

_____. A ética do cuidado de si como prática de liberdade (1984b). In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). **Ética, sexualidade, política**. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a. p. 264-287.

_____. O cuidado com a verdade (1984c). In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). **Ética, sexualidade, política**. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a. p. 240-251.

_____. Uma estética da existência (1984d). In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). **Ética, sexualidade, política**. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a. p. 288-293.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

_____. **O nascimento da clínica**. Tradução de Roberto Machado. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004c.

_____. **História da loucura na idade clássica**. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **O poder psiquiátrico**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREUD, Sigmund. **A correspondência completa de Sigmund Freud para Wilhelm Fliess (1887-1904)**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Imago, 1986.

_____. **Projeto para uma psicologia científica** (1895). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 1.

_____. **A interpretação dos sonhos** (1900). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 4 e 5.

_____. **Sobre a psicopatologia da vida cotidiana** (1901). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 6.

_____. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade** (1905a). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 7.

_____. **Os chistes e sua relação com o inconsciente** (1905b). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 8.

_____. **O esclarecimento sexual das crianças** (1907). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 9.

_____. **Moral sexual ‘civilizada’ e doença nervosa moderna** (1908a). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 9.

_____. **Sobre as teorias sexuais das crianças** (1908b). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 9.

_____. **Caráter e erotismo anal** (1908c). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 9.

_____. **Análise de uma fobia em um menino de cinco anos** (1909). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 10.

_____. **Leonardo da Vinci e uma lembrança da sua infância** (1910a). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 11.

_____. Contribuições para uma discussão acerca do suicídio. In:_____. **Breves escritos** (1910b). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 11.

_____. **Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental** (1911). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 12.

_____. **A dinâmica da transferência** (1912). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 12.

_____. **Introdução a “The psycho-analytic method”, de Pfister** (1913a). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 12.

_____. **O interesse científico da psicanálise** (1913b). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 13.

_____. **Totem e tabu** (1913c). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 13.

_____. **Algumas reflexões sobre a psicologia escolar** (1914a). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 13.

_____. **Sobre o narcisismo: uma introdução** (1914b). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 14.

_____. **Os instintos e suas vicissitudes** (1915a). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 14.

_____. **O inconsciente** (1915b). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 14.

_____. **Reflexões para os tempos de guerra e morte** (1915c). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 14.

_____. **Repressão** (1915d). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 14.

_____. Os caminhos da formação dos sintomas. In: _____. **Conferências introdutórias sobre psicanálise** (1916-17). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 16.

_____. **Luto e melancolia** (1917). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 14.

_____. **Introdução a “A psicanálise e as neuroses de guerra”** (1919). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 17.

_____. **Além do princípio de prazer** (1920). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 18.

_____. **Psicologia de grupo e a análise do ego** (1921). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 18.

_____. **O ego e o id** (1923a). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 19.

_____. **A organização genital infantil** (1923b). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 19.

_____. **A dissolução do complexo de Édipo** (1924). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 19.

_____. **Prefácio a “Juventude desorientada”, de Aichhorn** (1925). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 19.

_____. **Inibições, sintomas e ansiedade** (1926). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 20.

_____. **O futuro de uma ilusão** (1927). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 21.

_____. **O mal-estar na civilização** (1930). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 21.

_____. **Sexualidade feminina** (1931). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 21.

_____. **Feminilidade** (1933a). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 22.

_____. Explicações, aplicações e orientações. In: _____. **Novas conferências introdutórias sobre psicanálise** (1933b). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 22.

_____. **Por que a guerra?** (1933c). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 22.

_____. **Análise terminável e interminável** (1937). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 23.

FROMM, Erich. Prefácio de Erich Fromm. In: NEILL, Alexander. **Liberdade sem medo** – Summerhill: radical transformação na teoria e na prática da educação. Tradução de Nair Lacerda. 23. ed. São Paulo: IBRASA, 1980. p. XVII-XXVI.

GAY, Peter. **Freud para historiadores**. Tradução de Osmyr Varia Gabbi Júnior. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger (Orgs.). **História da vida privada 3**: da Renascença ao Século das Luzes. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 311-329.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. Subjetividade, infância e filosofia da educação. In: GHIRALDELLI Jr., Paulo (Org.). **Infância, escola e Modernidade**. Curitiba: Cortez, 1997. p. 111-125.

_____. As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas. In: **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 45-58, jan./jun., 2000.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade**: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. Tradução de Magda França Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

GILSON, Etienne. **A filosofia na idade média**. Tradução de Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

HANSEN, João. Educando príncipes no espelho. In: FREITAS, Marcos; KUHLMANN Jr., Moisés (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 61-97.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos impérios (1875-1914)**. Tradução de Sieni Maria Campos e Yolanda Steidel de Toledo. 9. ed. São Paulo: Paz e terra, 2005.

ILLICK, Joseph. La crianza de los niños en Inglaterra y América del Norte en el siglo XVII. In: DeMAUSE, Lloyd (Org.). **Historia de la infancia**. Tradução de María Dolores López Martínez. Madrid: Alianza, 1982. p. 333-383.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. Tradução de Artur M. Parreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

JONES, Ernest. **A vida e a obra de Sigmund Freud**. Tradução de Julio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1989. v. 3.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é “Esclarecimento”? (“Aufklärung”). In: _____. **Textos seletos**. Tradução de Raimundo Vier e Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1974. p. 100-117.

KOHAN, Walter. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUPFER, Maria Cristina. A presença da psicanálise na escola de *Bonneuil*. In: **Psicopedagogia**, São Paulo, v. 15, n. 38, p. 42-7, out., 1996.

_____. **Freud e a educação**: o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. **Educação para o futuro**: psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2001.

LAJONQUIÈRE, Leandro. Freud, a educação e as ilusões (psico)pedagógicas. In: **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, v. 9, n. 16, p. 27-38, jul./dez., 1999.

_____. **Infância e ilusão (psico)pedagógica**: escritos de psicanálise e educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. A psicanálise e o debate sobre o desaparecimento da infância. In: **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, jan./jun., p. 89-105, 2006.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.-B. **Vocabulário da psicanálise**. Tradução de Pedro Tamen. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

LE GOFF, Jacques. **O imaginário medieval**. Tradução de Manuel Ruas. Lisboa: Estampa, 1994.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LYMAN Jr., Richard. Barbarie y religion: la infancia a fines de la epoca romana y comienzos de la Edad Media. In: DeMAUSE, Lloyd (Org.). **Historia de la infancia**. Tradução de María Dolores López Martínez. Madrid: Alianza, 1982. p. 93-120.

MACHADO, Roberto. **Ciência e saber**: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Deleuze e a filosofia**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

_____. **Foucault, a filosofia e a literatura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

MANNONI, Maud. **Educação impossível**. Tradução de Pedro Tamen. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

MARWICK, Elizabeth. Naturaleza y educación: pautas y tendencias de la crianza de los niños en la Francia del siglo XVII. In: DeMAUSE, Lloyd (Org.). **Historia de la infancia**. Tradução de María Dolores López Martínez. Madrid: Alianza, 1982. p. 286-332.

MATTHIESEN, Sara. **A educação em Wilhelm Reich: da psicanálise à pedagogia econômico-sexual**. Marília: UNESP, 2001. 253f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

McLAUGHLIN, Mary. Supervivientes y sustitutos: hijos y padres del siglo IX al siglo XIII. In: DeMAUSE, Lloyd (Org.). **Historia de la infancia**. Tradução de María Dolores López Martínez. Madrid: Alianza, 1982. p. 121-205.

MEZAN, Renato. **Freud, pensador da cultura**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. A transferência em Freud: apontamentos para um debate. In: _____. **Tempo de muda: ensaios de psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MILLOT, Catherine. **Freud antipedagogo**. Tradução de Ari Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

NARODOWSKI, Mariano. **Infancia y poder: la conformación de la pedagogia moderna**. Buenos Aires: Aique, 1994.

NEILL, Alexander. **Liberdade sem medo – Summerhill: radical transformação na teoria e na prática da educação**. Tradução de Nair Lacerda. 23. ed. São Paulo: IBRASA, 1980.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

PALOMBINI, Analice. Fundamentos para uma crítica da epistemologia da psicanálise. In: **Ágora – estudos em teoria psicanalítica**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 53-70, jul./dez., 1999.

PERROT, Michelle (Org.). **História da vida privada 4: da revolução francesa à primeira guerra**. Tradução de Bernardo Joffily e Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução de Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 2005.

RAGO, Margareth. O efeito-Foucault na historiografia brasileira. In: **Tempo social**: revista de sociologia da USP, São Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 67-82, out., 1995.

REICH, Wilhelm. **Psicologia de massa do fascismo**. Tradução de J. Silva Dias. Porto: Escorpião, 1974.

_____. A luta pela “nova vida” na União Soviética. In: _____. **A revolução sexual**. Tradução de Ary Blaustein. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. p. 183-311.

REVEL, Jacques. Os usos da civilidade. In: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger (Orgs.). **História da vida privada 3**: da Renascença ao Século das Luzes. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 169-209.

ROBERTSON, Priscilla. El hogar como nido: la infancia de la clase media en la Europa del siglo XIX. In: DeMAUSE, Lloyd (Org.). **Historia de la infancia**. Tradução de María Dolores López Martínez. Madrid: Alianza, 1982. p. 444-471.

ROSS, James. El niño de clase media en la Italia urbana, del siglo XIV a principios del siglo XVI. In: DeMAUSE, Lloyd (Org.). **Historia de la infancia**. Tradução de María Dolores López Martínez. Madrid: Alianza, 1982. p. 206-254.

SILVA, Tomaz (Org.). **O panóptico**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

STRECK, Danilo. **Rousseau & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TUCKER, M. El niño como principio y fin: la infancia en la Inglaterra de los siglos XV y XVI. In: DeMAUSE, Lloyd (Org.). **Historia de la infancia**. Tradução de María Dolores López Martínez. Madrid: Alianza, 1982. p. 255-285.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. **Arqueologia de la escuela**. Madrid: La Piqueta, 1991.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VELOSO, Caetano. Vaca profana. In: _____. **Totalmente demais**. Rio de Janeiro: Universal Music Brasil, 1986.

WAGNER, Cláudio. **Freud e Reich**: continuidade ou ruptura? São Paulo: Summus, 1996.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ANEXOS

ANEXO A



Nascimento de Jesus, de Philippe de Champaigne (1643); extraído do site:
http://www.artfact.ulg.ac.be/af/weekend/img/200705_champagne_nativite.jpg; acesso em 12/07/2007, 9:34h.

ANEXO B



Anjo Gabriel da Catedral de Reims (1250); extraído do site: <http://www.pime.org.br/imagens/mmmar2005-f31.jpg>; acesso em 10/07/2007, 9:33h.

ANEXO C



O massacre dos inocentes, de Rubens (1610); extraído do site: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/f/fe/Rubens_kindermord.png/280px-Rubens_kindermord.png; acesso em 06/07/2007, 21:44h.

ANEXO D



As crianças de Habert de Montmors, de Philippe de Champaigne (1655); extraído do site: <http://imagecache2.allposters.com/images/pic/OWP/B9955L~The-Children-Of-Habert-De-Montmors-Posters.jpg>; acesso em 12/07/2007, 9:51h.

ANEXO E



Diana e Atteone, de Parmigiano (1522/24); extraído do site: <http://www.iconos.it/typo3temp/2a98de61b2.jpg>; acesso em 10/07/2007, 11:39h.

ANEXO F



Hélène Fourment com seu filho Frans, de Rubens (1633); extraído do site: <http://217.207.178.138/cgi-bin/bridgemanImage.cgi/600.XIR.141320.7055475/19962.JPG>; acesso em 12/07/2007, 12:02h.

ANEXO G



Retrato de família, de Rembrandt (1668-69); extraído do site:
<http://history.wisc.edu/sommerville/367/367images/rembrandtfamily.jpg>; acesso em 12/07/2007, 12:30h.

ANEXO H



A quermesse de São Jorge, de Pieter Brueghel, o Jovem (1628); extraído do site:
<http://www.artnet.com/picture.asp?date=20050707&catalog=75573&gallery=111548&lot=00006&filetype=2;>
acesso em 04/07/2007, 21:10h.

ANEXO I



Jogos infantis, de Pieter Brueghel, o Velho (1560); extraído do site:
http://www.brucevanpatter.com/bvp_images/painting_images/Brueghel_normal.jpg; acesso em 03/07/2007,
15:17h.

ANEXO J



Madona Litta, de Leonardo da Vinci (1490); extraído do site:
http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/seminario/davinci/images/madonalitta_small.jpg; acesso em
05/07/2007, 8:46h.

ANEXO L



Santa Ana, a Virgem e o Menino, de Leonardo da Vinci (1508-10); extraído do site: <http://www.revistacultural.com.br/images/santana.gif>; acesso em 05/07/2007, 10:57.

ANEXO M



Virgem no trono, de Giotto di Bondone (1305-10); extraído do site: <http://www.sergiosakall.com.br/artistas/giotto5.jpg>; acesso em 05/07/2007, 11:22h.