

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

FACULDADE DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

CARLA LETUZA MOREIRA E SILVA

**CRIANÇA, INFÂNCIA E TRABALHO EM DISCURSO: EFEITOS DE IGUALDADE E DE
RESPONSABILIDADE SOCIAL ENTRE DIZERES E SILENCIAMENTOS**

Maceió
2012

CARLA LETUZA MOREIRA E SILVA

**CRIANÇA, INFÂNCIA E TRABALHO EM DISCURSO: EFEITOS DE IGUALDADE E DE
RESPONSABILIDADE SOCIAL ENTRE DIZERES E SILENCIAMENTOS**

Tese de doutoramento apresentada no Curso de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Virgínia Borges Amaral

Maceió
2012

Catlogação na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

S586c Silva, Carla Letuza Moreira e.
Criança, infância e trabalho em discurso : efeitos de igualdade e de responsabilidade social entre dizeres e silenciamentos / Carla Letuza Moreira e Silva. – 2012.
160. f.

Orientadora: Maria Virgínea Borges Amaral.
Tese (doutorado em Letras e Linguística: Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2012.

Bibliografia: f. 156-160.

1. Linguística aplicada. 2. Infância. 3. Análise do Discurso. 4. Trabalho infantil.
4. Responsabilidade social. I. Título.

CDU: 801:331-053.2

 UFAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS FACULDADE DE LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA	 PPGLL
---	--	--

TERMO DE APROVAÇÃO

CARLA LETUZA MOREIRA E SILVA

Título do trabalho: "CRIANÇA, INFÂNCIA E TRABALHO EM DISCURSO: OS EFEITOS DE IGUALDADE E RESPONSABILIDADE SOCIAL ENTRE DIZERES E SILENCIAMENTOS"

Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de DOUTOR em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:



 Profa. Dra. Maria Virginia Borges Amaral (PPGLL/UFAL)

Examinadores:



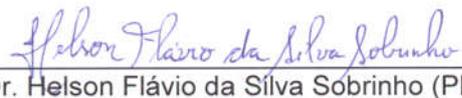
 Profa. Dra. Maria Adriana da Silva Torres (UFAL/Pólo Palmeira dos Índios)



 Prof. Dr. Fábio Elias Verdiani Tfouni (UFS)



 Profa. Dra. Maria Stela Torres Barros Lameiras (PPGLL/UFAL)



 Prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho (PPGLL/UFAL)

Maceió, 26 de novembro de 2012.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela oportunidade de qualificação acadêmica, obrigada.

À professora Maria Virgínia Borges Amaral, minha orientadora, pelos ensinamentos, confiança e afeto, obrigada.

À colega amiga Daniela Botti, pela parceria, carinho e amizade, obrigada.

Ao CNPq, pela bolsa de estudos, obrigada.

Aos meus professores e professoras, pelo exemplo e competência, obrigada.

Aos livros, periódicos, revistas e seus autores em todos os suportes e veículos de informação, agradeço.

Aos colegas e aqueles que foram acompanhando minha trajetória de vida e acadêmica, pela compreensão e parceria neste anos de estudos intensos e remexidas de vida, obrigada.

Às direções, coordenações, alunos e pais dos alunos dos colégios Rio Branco e Marista Champagnat, de Porto Alegre, pela reflexão e disponibilidade na aplicação das entrevistas, em 2009, obrigada.

Ao Paulo Jacinto, obrigada.

Aos meus filhos Pedro Henrique e Júlia, por fazerem parte da minha vida e a preencherem de esperança, muitíssimo obrigada.

A todas as crianças, pela leveza de ser, mesmo diante das adversidades, minha gratidão.

A Maceió e ao mar de Maceió, muitas palmas.

A Deus, obrigada sempre.

Nada havia de mais prestante em nós senão a infância.

O mundo começava ali.

(Manoel de Barros)

Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão:
de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então,
eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas.

(Manoel de Barros)

RESUMO

Neste estudo de doutoramento, analisa-se o discurso da/sobre a criança contemporânea, seguindo princípios e procedimentos da Análise do Discurso franco-brasileira iniciada por Michel Pêcheux, e já tão disseminada por todo Brasil. O objetivo geral é o de compreender como o discurso faz para produzir efeitos de igualdade e de responsabilidade social, bem como o que ele silencia. A teoria-metodologia da AD possibilita a análise dos processos de significação em que se considera na/pela linguagem o sujeito, a história e a ideologia como indissociáveis na constituição dos discursos. O corpus do estudo compõe-se de sequências discursivas recortadas de diferentes materialidades linguísticas (estatuto jurídico da criança brasileira, entrevistas das mães e das crianças na escola pública e privada de Porto Alegre - RS e peças publicitárias do Unicef e MPT-CEEE) que representam modos de pensar a criança e a infância nos dias atuais, produzindo determinados efeitos no processo de interlocução discursiva. O processo interpretativo do discurso em questão prioriza o entendimento da produção dos efeitos de igualdade e responsabilidade social entre dizeres e silenciamentos. O discurso oficial sobre a criança, no Brasil, configura-se como o discurso da igualdade e da responsabilidade jurídica. O discurso da criança na escola, por sua vez, funciona (re)produzindo sentidos dominantes de felicidade, do brincar e da negação do trabalho adulto na infância. O discurso das mães, (re)produz sentidos de manutenção da condição infantil de criança e de positividade da infância. O discurso publicitário, neste contexto, (re)produz os sentidos dominantes do brincar em relação a negação do trabalho adulto para a criança. O discurso da/sobre a criança, enfim, (in)significa uma memória histórica entre diferentes formas de viver a infância e de crianças em desiguais condições econômicas familiares e escolares na contemporaneidade. O discurso da/sobre a criança e a infância caracteriza-se como o discurso da igualdade e da responsabilidade social em consonância com o projeto social capitalista.

Palavras-chave: Infância. Trabalho Infantil. Responsabilidade Social. Análise do Discurso.

RÉSUMÉ

Dans cette étude de Doctorat, on analyse le discours de/sur l'enfant contemporain, d'après les principes et les procédures de l'Analyse du Discours (AD) franco-brésilienne, déjà très répandue au Brésil, et dont Michel Pêcheux a été une figure dominante dès ses débuts. L'objectif principal c'est de comprendre comment le discours peut-il produire des effets d'égalité et de responsabilité sociale, ainsi que les silences qu'il provoque. La théorie-méthodologie de l'AD favorise l'analyse des processus de signification dans lesquels l'on considère, dans et à travers le langage, le sujet, l'histoire et l'idéologie comme indissociables dans la constitution des discours. Le *corpus* de cette étude est composé de séquences discursives trouvées dans de différentes matérialités linguistiques (statut juridique de l'enfant brésilien, *interviews* des mères et des enfants dans l'école publique et privée de Porto Alegre - RS et aussi de pièces publicitaires de l'Unicef et MPT- CEEE), qui représentent des façons de penser l'enfant et l'enfance dans l'actualité, en produisant des effets dans le processus d'interlocution discursive. Le processus interprétatif du discours en question priorise la compréhension de la production des effets d'égalité et de responsabilité sociale entre ce qui est dit et ce qui ne l'est pas. Le discours officiel sur l'enfant, au Brésil, semble donc configuré le discours de l'égalité et de la responsabilité juridique. Le discours dans l'école, à son tour, fonctionne en (re)produisant des sens dominants de bonheur, du jeu et de la négation du travail adulte lors de l'enfance. Le discours des mères s'efforce de maintenir l'idée de la condition de l'enfant ainsi que de la positivation de l'enfance. Le discours publicitaire, dans ce contexte, (re)produit les sens dominants du jeu par rapport à la négation du travail adulte pour l'enfant. Bref, le discours de/sur l'enfant signifie – ou alors, ne signifie pas - une mémoire historique entre de différentes façons de vivre l'enfance ainsi que des enfants dans des conditions d'inégalités économiques familiales et scolaires de la contemporanéité. D'après tout ce qui a été analysé, le discours de/sur l'enfant et l'enfance se caractérise donc en tant que le discours de l'égalité et de la responsabilité sociale en sintonie avec le projet social capitaliste.

Mot-clé : Enfance. Travail des enfants. Responsabilité Sociale. Analyse de Discours.

ABSTRACT

The speech of/on contemporary child has been analyzed in this Doctor's degree study, according to the principles and procedures of Franco-Brazilian Speech Analysis initiated by Michel Pêcheux, and already widely disseminated all over Brazil. In general, this study aims to understand how the speech has done to produce effects of equality and social responsibility, as well as what it has silenced about. The theory-methodology of SA has enabled the analysis of signification processes, in which history and ideology have been considered as inseparable in the constitution of speeches in/by the subject's language. In addition, the body of this study has been compounded by discursive sequences, cut at different linguistic materiality (juridical statute of Brazilian child, interviews with mothers and children in public and private schools in Porto Alegre – RS, and advertising of Unicef and MPT-CEEE) that have represented ways of thinking about the child and childhood these days, producing determined effects in the process of discursive interlocution. The interpretative process of speech, in case, has prioritized understanding the production of equality and social responsibility effects among sayings and silencing. In Brazil, the official speech about the child has been configured as a speech of equality and juridical responsibility. On the other hand, the speech about the child in school has worked (re)producing dominant meaning of happiness, on playing and denying adult work in childhood. The mothers' speech, then, (re)produces the meaning of maintenance the child condition and positivism of childhood. However, the advertising speech, in this context, (re)produces the dominant meaning of playing in relation to denying adult work to the child. Therefore, the speech of/on the child, (un)means a historical memory among different ways of living childhood, and children in unequal family and school economic conditions in contemporaneity. Thus, the speech of/on the child and childhood is characterized as a speech of equality and social responsibility in consonance with the social capitalist project.

Key-words: Childhood. Child Labour. Social Responsibility. Speech Analysis.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. O PROCESSO INTERPRETATIVO DO DISCURSO DA/SOBRE A CRIANÇA E A INFÂNCIA	14
Indicador não definido.	
1.1 Os estudos da criança e da infância.....	14
1.2 Circulação e recorte no discurso da/sobre a criança e a infância.....	18
1.2.1 Sobre as condições de produção no discurso	21
1.3 Uma interpretação nos entremeios	23
1.3.1 O sujeito na perspectiva discursiva	28
1.4 A responsabilidade de analista de discurso.....	34
1.5 Silêncio/silenciamento, interdito e desigualdade no discurso	38
2. O DISCURSO OFICIAL SOBRE A CRIANÇA: EFEITO DE IGUALDADE E DE RESPONSABILIDADE SOCIAL	45
2.1 O discurso jurídico nos estudos discursivos	47
2.2 A emergência do sujeito criança de direito	48
2.2.1 O sentido de <i>proteção</i> no discurso oficial sobre a criança	57
3. (RE)PRODUÇÃO DE SENTIDOS E SILENCIAMENTO NO DISCURSO DA CRIANÇA E DAS MÃES SOBRE SER CRIANÇA	66
3.1 Ser (criança) na contemporaneidade.....	67
3.1.1 <i>Ser criança</i> no discurso da criança na escola	71
3.2 O sentido de felicidade no projeto social de modernidade e no discurso da criança	74
3.2.1 A determinação de felicidade no discurso da criança na escola.....	77
3.2.2 A responsabilidade social no discurso da criança na escola.....	80
3.2.3 O sujeito criança do/no discurso	88
3.3 O discurso das mães e a manutenção da condição infantil	89
3.4 O sentido do amor no projeto de modernidade contemporânea e no discurso das mães.....	98
3.5 Sobre formação discursiva	105
3.5.1 A Formação Discursiva da Infância	109
4. A NEGAÇÃO DO TRABALHO E DA EXPLORAÇÃO NO DISCURSO DA/SOBRE AS CRIANÇAS	115
4.1 O sentido do brincar no discurso	115
4.1.1 O brincar no discurso da criança na escola.....	118
4.2 O sentido e a negação do trabalho no discurso da criança na escola	120
4.3 A negação do trabalho infantil no discurso publicitário	127
4.3.1 O sentido de morte no discurso publicitário.....	129
4.3.2 O sujeito criança mercadoria no discurso publicitário.....	135

4.3.3 Escola <i>versus</i> trabalho no discurso publicitário	142
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS.....	156

INTRODUÇÃO

Nesta tese, apresenta-se uma interpretação do *discurso da/sobre ascrianças* diante de modos de pensar, de dizer e de viver infâncias. Por meio deste estudo, tem-se a possibilidade de compreender a (re)produção de sentidos nos discursos da contemporaneidade, entre sujeitos em sociedade, perguntando: *Como o ser criança e a infância são discursivizados de uma forma e não de outra? Como o discurso funciona produzindo efeitos de responsabilidade e igualdade? Como o discurso faz para silenciar a desigualdade econômica?*

Estas e outras questões fazem parte da reflexão que se apresenta. Nesse sentido, o intuito está em contribuir com uma leitura discursiva sobre *ser criança* e sobre *ainfância* nos entremeios de diferentes áreas do conhecimento e gerações, entre ditos e não-ditos, pois não há sentido homogêneo e sujeito intencional e aleatório à memória e à história nos processos discursivos. Assim sendo, tem-se um resultado de leituras entre passado e presente *do* como se determina o modo de ser criança na dualidade do ter ou não ter infância, ou seja, no empreendimento de manter ou não a condição infantil e uma infância de direito em discurso.

Para compor o *corpus*, foram selecionadas materialidades linguísticas e imagéticas em que se pensa a criança e a infância nos dias atuais. O objetivo desta tese, então, é o compreender a relação constitutiva entre sujeito, história e ideologia como forma de entender como o *discurso da/sobre ser criança* funciona, fazendo silenciar ou in-significar (diferente de apagar) a desigualdade constitutiva da sociedade. Decorrente de uma trajetória interpretativa, então, pretende-se entender que força é essa que consegue (re)produzir uma infância ideal e silenciada em sua real desigualdade, e apresenta-se o resultado desta empreitada.

Os quatro capítulos sobre os quais se estrutura este estudo dedicam-se a explicitar aspectos diferenciados e marcantes de discurso. Cada um desses capítulos inter-relaciona análises representativas de espaços discursivos determinantes de entendimento do ser criança e do viver a infância.

O primeiro capítulo, **O processo interpretativo do discurso da/sobre a criança e a infância**, retoma perspectivas de estudos da criança e da infância e apresenta a área da qual faz parte este estudo, clareando sobre o papel do analista de discurso frente o *corpus* heterogêneo que se apresenta no um gesto de leitura particular, o qual envolve a observação dos funcionamentos discursivos e apresentação das noções teórico-metodológicas mobilizadas no estudo.

O segundo capítulo, **O discurso oficial sobre a criança: efeitos de igualdade e responsabilidade social**, analisa sequências discursivas recortadas do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990) -, para entender o discurso oficial sobre a criança produzindo efeitos de sentido em relação à forma sujeito histórica-jurídica contemporânea e o silenciamento da desigualdade constitutiva da sociedade capitalista.

O terceiro capítulo intitulado **(Re)Produção de sentidos e silenciamento no discurso das crianças e das mães sobre ser criança** dedica-se, por sua vez, a tratar da noção de sujeito discursivo, analisando sentidos dominantes que positivizam a infância e produzem efeito de responsabilidade social no discurso das crianças na escola e das mães. Delimita-se, então, uma Formação Discursiva de Manutenção da Infância (FDMI) atravessada por diferentes discursos que sedimentam sentidos de ser criança e de infância na contemporaneidade.

No capítulo quarto, **A negação do trabalho e da exploração no discurso da/sobre crianças**, analisa-se o sentido do brincar e do trabalho no discurso das crianças e no publicitário. Apanha-se a relação da FDMI com a formação discursiva do Mercado (FDM) por oposição, em que se nega a criança mercadoria e o trabalho na infância para refutar posições de sujeito que oprimem o sujeito criança em sociedade.

Por fim, as Considerações Finais sintetizam o gesto de interpretação mobilizado neste estudo. Na relação entre as materialidades pode-se apanhar o dito em relação ao não-dito e o silenciamento no discurso da ou sobre o ser criança e a infância como categoria marcada histórico-ideologicamente. Explicita-se uma relação entre a produção de evidências ou verdades no discurso e o processo de silenciamento da desigualdade social/econômica no discurso da/sobre a criança e a infância contemporânea.

1. O PROCESSO INTERPRETATIVO DO DISCURSO DA \SOBRE A CRIANÇA E A INFÂNCIA

Lacunas, memórias e lembranças de infância sobrevivem há tempos e a lugares, sejam eles quais forem. Não há como evitar que no adiantar da vida nos venha à mente o tempo de criança, inclusive, nos divãs, isso é recorrente. A condição de felicidade ou infelicidade, na idade adulta, então, parece carregada do efeito das escolhas que são realizadas desde e na infância e pesa uma imensa responsabilidade sobre as instituições, sobre os indivíduos criança e sobre suas famílias desde muito cedo.

Requeremos uma série de explicações para compreender a vida em sua (im)perfeição na inevitabilidade das idades e, quase sempre, quando algo não anda bem, retrocedemos à infância, buscando entendimentos. Não há como negar, da mesma forma, que temos receio em que aquilo o que fizemos ou fizeram de nós na infância ou o que fazem para com as crianças tenha reflexos nas idades que a sucedem, pois há consenso em prever o futuro pelos ensinamentos e passos dados desde a saída do ventre de mãe.

Então, nestas linhas iniciais, penso sobre toda uma trajetória particular vivida, mas principalmente sobre a necessidade premente de estudos discursivos sobre o que se diz e o que não se pode dizer sobre a criança e sobre a infância contemporânea, até então pouco trabalhados na área, como justificativas suficientes de escolha em desenvolver esta tese sobre a criança e a infância materializada em discurso.

Tive uma infância vivida em cidade pequena e acolhedora, junto a uma família simples e também acolhedora, no sul do Brasil. Infância da brincadeira de rua, das traquinagens de criança faceira, fase dos muitos amigos, de odores e sabores típicos, inocência, fantasia e imaginação, de escola e de necessidade de busca constante de aprendizagens múltiplas e ímpares. Minha infância esteve repleta de amor, liberdade e responsabilidade na medida de seu próprio tempo e espaço. Ao mesmo tempo, as notícias de abandono e exploração de crianças sempre me causaram desconforto, misto de raiva, pena ou incompreensão. A mídia, em geral, insiste em mostrar isso todos os dias e produzir efeitos em nós. Assim, passei a perguntar-me como seria possível pensar a infância sem desigualdades? E que discursos (re)produzem essa infância como homogênea?

Entendo a proteção das crianças na contemporaneidade como uma tarefa árdua, contínua e assentada em um processo histórico marcado pela mortalidade, abandono e infanticídio tolerado.

Admiro as pessoas altruístas que conseguem fazer algo pelas crianças pobres, abandonadas e exploradas, como a doutora Zilda Arns¹, que trabalhou pela infância e terminou seus dias em apelo:

Como os pássaros, que cuidam de seus filhos ao fazer um ninho no alto das árvores e nas montanhas, longe de predadores, ameaças e perigos, e mais perto de Deus, deveríamos cuidar de nossos filhos como um bem sagrado, promover o respeito a seus direitos e protegê-los. Muito obrigada.²

Passei a considerar contrastes de viver *ainfância* ideal que se quer socialmente. Para além de minha infância particularmente feliz, fui percebendo as dualidades entre poder ter ou não uma infância. Percebi, então, com o tempo, que as desigualdades são constitutivas dos modos de ser e viver em sociedade, como com as crianças brasileiras em seus modos de viver a infância. Sou guiada, assim, pela necessidade de compreensão das interpretações via pesquisa e produção acadêmica. Ou seja, estranhei que algo faltava ser dito ou não se podia dizer na leitura positivada e naturalizada de infância.

Em minha trajetória de formação profissional, então, fui apresentada à Análise do Discurso e, a partir daí, não tive dúvidas que poderia 'ler' ou 'compreender' a (re)produção dos sentidos da/sobre *ser criança e a* insistência da infância como homogênea nos discursos, por seu dispositivo específico de análise. Por perceber que a temática da infância sempre me tocou, selecionei as materialidades que poderiam fazer parte de um *corpus* discursivo contemporâneo e, guiada pelo objetivo *decompreender como são materializados sentidos sobre o ser criança e manutenção da infância*, as materialidades linguísticas foram sendo recortadas por sua representatividade em relação a este objetivo.

Diante da gama de dizeres, os quais circulam 'livremente' e investem sobre a temática da infância, interessa sobremaneira, neste estudo, o modo como predominantemente se pensa o *ser criança e a infância*, perguntando como se pensa a condição infantil e a *infância* por um complexo de discursos (com dominante) em seus efeitos interlocutórios, na sociedade. Isso não quer dizer que um analista de discurso esteja desligado de sua própria infância ao falar dela, mas exige-se que ele desloque-se necessariamente de sua experiência e se coloque diante do observatório da linguagem, de um observatório de discursos, pois como em Orlandi (2007, p. 173):

Com efeito, a relação que a análise do discurso estabelece com o texto não é para dele extrair um sentido mas sim problematizar essa relação, ou seja, para torna visível sua historicidade e observar a relação de sentidos que aí se estabelece, em função do efeito de unidade.

¹ Zilda Arns Neumann foi médica pediátrica e sanitarista, fundadora e coordenadora internacional da pastoral da criança e da pessoa idosa, organismos de ação social da CNBB. Ver no site: https://www.pastoraldacrianca.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=364:biografia-da-dra-zilda-arns-neumann&catid=58:falecimento-dra-zilda, acesso em 7 de outubro de 2011.

² No jornal Estadão, *Em último discurso, Zilda pediu proteção para crianças*, 14 de janeiro de 2010.

Deixo, então, necessariamente, o lugar de sujeito (criança, mulher, professora, esposa e mãe) para ocupar o lugar de analista de discurso e dar a conhecer uma interpretação do discurso da/sobre sercriança na contemporaneidade ao leitor. Os discursos *sobre* são aqueles que tomam como seu objeto aquilo sobre o qual se fala, como no caso da infância, categoria determinada aos sujeitos criança, produzindo um efeito de distanciamento do sujeito interpretante, ao mesmo tempo, “que atuam na institucionalização dos sentidos” (efeito de linearidade e homogeneidade da memória) (MARIANI, 1998a, p. 60).

Da mesma forma, os discursos refletem o olhar do sujeito sobre si e sobre os outros de seu lugar social específico, atuando, principalmente, na reprodução dos sentidos institucionalizados. Neste sentido, o discurso da/sobre o ser criança e infância, sobre o qual se abrem reflexões neste estudo, interligam-se simultaneamente ao inserir o sujeito no mundo em determinadas condições de produção históricas de efeitos de sentido, sendo que ao se falar *sobre* o ser emitem/omitem-se mesmas opiniões sobre o histórico e do ideológico.

Assim, como analista, o objetivo será justamente o distanciamento necessário do objeto pessoal infância, para adentrar os meandros dos discursos e perguntar sobre o modo de produção de (efeitos de) sentidos e como se materializa discursivamente o pensamento dominante sobre sercriança nos dias atuais, bem como os silenciamentos que aí se engendram.

1.1 Os estudos da criança e da infância

Inúmeros são os enfoques dados aos estudos sobre a infância. Esta temática, por sua natureza multidisciplinar, nas últimas décadas, tem alavancado uma preocupação maior para com as crianças como sujeitos sociais ou em sua cidadania, em suas particularidades e em destoantes realidades sociais:

Nunca se estudou tanto a infância. Nunca se deu tanta atenção aos estudos da criança. Mas, o que é ser criança? O que é a infância afinal? Quem é a criança hoje? Como se constitui a infância atualmente? As respostas a estas questões variam conforme a concepção que se tem delas. Para alguns é uma fase de vida onde reina a fantasia e a liberdade. Para outros, a infância é uma etapa da vida onde a criança é considerada um adulto em miniatura. Outros ainda consideram a infância como uma fase em que a criança vai ser preparada para o futuro. (CASTRO³)

³ CASTRO, Michele G. Brendel de.

In: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss04_02.pdf, último acesso em dezembro de 2011.

Foi, então, que se deu andamento a esta pesquisa de cunho discursivo para tentar entender como se interpreta o ser criança e a infância contemporânea, perguntando sobre o que é ser criança e como se interpreta a infância de um modo e não de outro, tendo em vista o recorte dos materiais linguísticos como representação do discurso *da/sobre*.

Nas últimas décadas, tendo em vista a abrangência de estudos da criança e da infância, tem-se criado projetos e reunido grupos de pesquisa nas mais diversas áreas do conhecimento e centros acadêmicos e sociais⁴ de modo globalizado. No Brasil, somente a partir de 1980, tais estudos tiveram maior visibilidade.

Warde (2007) comenta que, por quase todo século XX, no ocidente, os estudos da criança e da infância seguiam as tendências de naturalização do sujeito criança na área médica, psicológica e em menor expressão na pedagógica (Rousseau foi um de seus representantes). Havia poucos enquadramentos de tais temáticas nas ciências sociais, na história e na psicologia social. Foi nos anos finais de 1980, conforme o levantamento da autora, que os estudos sociais e de história da infância tiveram grande impulso, seguido de um reduzido crescimento com tendência a homogeneidade conceitual e analítica. Decorre deste fato, a instituição, nos anos 90, no Brasil, do título de disciplinas como História da Infância e Sociologia da Infância,

[...] além do aumento relativamente lento de novos trabalhos realizados e situação de pesquisa sistemática, o perfil dos estudos publicados se manteve tendencialmente homogêneo quanto aos questionários, aos períodos focalizados, aos suportes conceituais e aos procedimentos analíticos adotados. Da nova safra de trabalhos de História, a infância no Brasil está circunscrita e sujeita aos discursos institucionais e às práticas, com destaque às familiares, escolares, asilares e correccionais. (WARDE, 2007, p. 22)

A autora explora o fato de haver uma ruptura dos estudos da criança e da infância com as áreas da Psicologia e Biologia em relação ao campo das ciências sociais, identificando as tendências emergentes de ‘desnaturalização’ da criança para tratar esse sujeito do ponto de vista da ‘construção social’ ou da história. Isso implica a passagem do reducionismo da naturalização para um reducionismo social, pois se discursiviza a criança como indivíduo ou sujeito *construído* no corpo social⁵, intencional e agente/paciente, sendo despossuído de ideologia e com ênfase nas diferenças raciais, étnicas, de gênero, de classe social, sem falar do fato de isso ocorrer sempre do ponto de vista do adulto em tom de denúncia, acusação ou impotência geral. Pode-se inferir, desde já, que a desigualdades, sejam

⁴ No link encontram-se relacionados muitos centros acadêmicos de estudos em diferentes regiões do Brasil: http://www.culturainfancia.com.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&catid=87:politicass-pubblicas&id=1104:grupos-de-estudos-e-pesquisa-sobre-a-infancia-e-a-crianca&Itemid=127.

⁵ Ver ARAUJO, Débora Cristina de. *A construção social da infância: uma outra história*. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/Pedagogia2/aconstrucao_social_infancia.pdf, último acesso em janeiro de 2012.

quais forem, têm significação negativada no processo histórico, pois se legitima uma igualdade ou aceitação diferenças individuais e coletivas dos indivíduos, mas nunca a aceitação da contradição social histórica baseada numa luta de classes (Marx).

Silva (2003, p. 32-33) concorda que há considerável produção científica nas Ciências Sociais, na Educação, na Psicologia Social e outras áreas, mas que há também uma carência de estudos que tratem de modo nem tão gerais da problemática da infância e da juventude. Compartilha o fato de faltarem mais abordagens sobre tal temática que tratem, articulem e privilegiem a problemática do trabalho infantil ou da opressão de modo geral. Ou, na perspectiva discursiva, que desvele o real dos discursos, que revele o movimento dos sentidos e das práticas discursivas entre sujeitos em sociedade.

Nesse amplo cenário de estudos da criança e da infância, destacam-se autores por meio dos quais muitas discussões, consensos e dissensos foram conduzidos nas últimas décadas, e em épocas não tão distantes. Os autores retomados são expressivos dos modos de interpretação do ser criança e da infância num processo histórico e de evolução das mentalidades até se chegar ao que se pensa nos dias atuais. Mesmo dedicados a campos de análise distintos, estes estudiosos convergem a pensar criança e infância no processo de naturalização ou para além desse, ou seja, para além da base orgânica constitutiva do sujeito, encaminhando a pensar a criança como sujeito moral e discursivo, inserido desde sempre em práticas discursivas e não discursivas, de modo consciente ou não, na sociedade contemporânea. Isso inclui pensar modos de educação de crianças, processos de socialização e subjetivação marcados na história constitutiva dos discursos.

Rousseau (1999) escreveu a obra *Emílio ou Da educação*, publicada em 1762, e mobilizando intelectuais a criticá-lo ou apoiá-lo. Este livro, no geral, apresenta-se como um manual dos deveres dos adultos para com a educação natural das crianças e entra neste estudo como uma das obras que instaura producentes discussões sobre os modelos de criar, tratar, educar e discursivizar a criança e a infância através dos tempos. O autor explicita em sua obra *aliberdade* como valor supremo que deve ser mantida pelos parentais da criança. Marca-se uma geração de estudiosos que acreditavam no retorno à natureza e o respeito ao desenvolvimento peculiar (físico e cognitivo) da criança, evitando que esta seja corrompida pela sociedade. Rousseau acredita que o homem é bom por natureza e que a sociedade o corrompe (ROUSSEAU, 2009). Segundo ele, as desigualdades naturais devem ser mantidas, mas as desigualdades produzidas por circunstâncias sociais devem ser combatidas, caso contrário, a criança estaria fadada e abandonar sua liberdade (natural) e entregar-se ao jugo social na forma de uma submissão jurídica.

Em 1981, dese trabalho intitulado *A história social da criança e da família* (ARIÈS, 2006) surgiram discussões que colocaram a criança e a infância no centro dos estudos sociais e historiográficos. Foi este autor o responsável por debates que influenciaram modos distintos de

tratamento da criança na emergência de um discurso que caracteriza o modo de *serinfantil* na modernidade, isso tudo decorrente do que ele chama de “falta de sentimento” de infância ou de bons tratos da criança, a partir da idade média.

A contribuição de Foucault (1987) é a que mais se aproxima da análise do discurso, pois auxilia a pensar a constituição do sujeito reagente a concepções naturalistas e transcendentais teológicas, repousando-o no presente em diferentes processos de subjetivação (contra uma subjetivação soberana). Para Foucault, o problema da historicidade do sujeito (sujeito marca de um tempo) e sua consciência de si, a ética e a família (sujeito matriz do sujeito adulto) são aspectos norteadores de seus estudos.

Marx e Engels (2001) contribuem para uma leitura da constituição da sociedade baseada na história da luta de classes implicada/interditada/silenciada no discurso. Portanto, são autores importantes para analisar a constituição social em que se constituem os sujeitos criança, o mundo do trabalho e o processo histórico em transformação.

Mobilizando os olharse os discursos que representam esses autores citados, tem-se o intuito de apresentar uma interpretação do discurso da/sobre ser criança, sem deixar de considerar o conceito de infância, no entremeio de disciplinas que, ao serem resgatadas em seus aportes teóricos e terem ressignificados alguns de seus conceitos, passam a ser produtivas na consideração da constituição histórica e ideológica dos sentidos e dos sujeitos nos discursos e outras práticas.

Enfim, inúmeros estudiosos já se debruçaram e continuam a se debruçar sobre a temática da *infância* em diversas outras áreas do conhecimento e, por sua complexidade, delimita-se o campo discursivo⁶ de interesse neste estudo, ou seja, o *discurso da/sobre a criança e a infância* materializado na linguagem de diferentes formas (da escrita a oral ou imagética), em temporalidades e entre diferentes sujeitos no mundo.

A Análise do Discurso, como em Orlandi (2005, p. 21), então, “... se apresenta como uma *teoria da interpretação* no sentido forte. Isso significa que [...] a interpretação é posta em questão pela análise de discurso”. Desta forma, é o analista de discurso que se encarrega de “interpretar interpretações”, de desvelar dialeticamente os caminhos e os descaminhos, os consensos e os dissensos na trama dos sentidos, de expor objetivamente o direito e o avesso do discurso, refletindo sobre o quese (não) se diz ou (não) se pode dizer e sobre aquilo que o discurso silencia. Para tanto, desta perspectiva, consideram-se relações entre (não)dizeres, sujeitos, sociedades e entre os discursos que constituem os sentidos no processo de (re)produção e transformação do ser criança e da infância, este último como um conceito histórico e marcado ideologicamente.

⁶ Noção cunhada em Maingueneau (1997, p. 116 a 118) para representar o interdiscurso e delimitar, do *universo* indeterminado de formações discursivas que circulam, a dispersão um *campodiscursivo* de análise que pode ou não abrigar uma ou mais formações discursivas em concorrência ou não.

Então, diante do dispositivo da Análise de Discurso (AD adiante) iniciada por Pêcheux, pretende-se desenhar seu espaço de atuação como uma transdisciplina que articula sujeito, história e ideologia, retomando uma perspectiva discursiva da historicidade que, segundo Mariani (1998a, p. 24) é entendida como “produção simbólica ininterrupta que na linguagem organiza sentidos para as relações de poder presentes em uma formação social”, afetada pela memória e sujeita a rupturas. Neste sentido, envolvem-se aspectos da práxis sócio-histórica como questão de ética, de política e de responsabilidade no discurso.

Nesta perspectiva, então, observa-se o sujeito e o sentido no mundo e não abstraído dele, o que legitima este campo produtivo de saber:

A consolidação da Análise do Discurso no Brasil certamente consiste num significativo avanço epistemológico e político a partir do qual muitos mais puderam, podem e poderão compreender mais profundamente a produção dos sentidos na sociedade. (PIOVEZANI e SARGENTINI, 2011, p.36)

Portanto, não há como desvincular língua, sujeito e sociedade, embora alguns trabalhos contemporâneos incorram em considerar a análise do discurso como *método de análise de discurso* (LEANDRO FERREIRA, 2005, p. 21). Diferentemente disso, o método da AD está vinculado a um gesto pendular entre a teoria e a metodologia que as noções mobilizadas produzem no gesto de interpretação do discurso. Nesse ínterim, os sujeitos e os sentidos são produção histórico-ideológica que pressupõe o social, pois a língua é constituída pela história e não há separação dos sentidos e exterior, ou seja, a língua é tocada pela história e pela ideologia constitutiva e inevitavelmente, assim como os sujeitos e os sentidos.

1.2 Circulação e recorte no discurso da/sobre a criança e a infância

Desde o início do estudo, portanto, observou-se como em diferentes discursos se pensava ou se materializam pensamentos sobre a *ser criança* sobre a *infância* contemporânea. Na dispersão dos discursos, observou-se a criança de acordo com diferenciadas perspectivas como a biológica, social, histórica, jurídica ou pedagógica, para citar algumas. Os discursos da/sobre a criança, portanto, possuem funcionamentos específicos e produzem determinados efeitos de sentido, tendo em vista as particularidades de cada campo e espaço de dizer que neste estudo, entreveem-se, como o da família, da escola e da mídia publicitária.

Neste estudo, então, interessa(m) o(s) *discurso(s)* da/sobre *ser criança* na dualidade do (não)ter infância nos dias atuais, ou seja, interessa como o discurso produz efeitos de sentido em

determinadas condições históricas de produção que inclui os sujeitos e as circunstâncias do dizer envolvidos no processo de significação para além da homogeneidade aparente. Assim sendo, analisam-se modos de se pensar a criança e a infância em um processo de desenvolvimento social amplo marcado histórica e ideologicamente. Importa o que se repete na materialidade discursiva e aquilo que se quer silenciar. Buscando entender como se interpreta o ser criança e a infância, decide-se, então, por relacionar *corpora*, num processo de leitura e reflexão teórica de construção de um dispositivo de análise.

As análises do *corpus* relacionam aspectos advindos de níveis discursivos: *circulação*, *formulação* e *constituição* (ORLANDI, 2005), identificando-se o contexto textual em nível estrito e amplo (ORLANDI, 2001) através do funcionamento da noção de *condições de produção*, condizentes com os *espaços discursivos* específicos, deste estudo (jurídico, escolar, familiar, publicitário, de acordo com os capítulos). Os materiais linguísticos de análise estão vinculados a esses espaços interdependentes de dizer. Trata-se, portanto, de discursos mediados em seu processo de criação, como em Hansen (2009) e circulação (próprio a cada discurso e determinado aparelho ideológico de estado) que, portanto, ‘autorizam’ o dizer ou o não dizer, delimitado o campo discursivo. Isso significa identificar os sujeitos e situação em um processo interlocutório e nas suas condições históricas de produção amplas e mediatas.

Assim sendo, as materialidades linguísticas selecionadas são:

- o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), disponível em meio eletrônico ou impresso e que determina a (sub)cidadania da criança e do adolescente brasileiro nos efeitos da lei, representando o *discurso oficial ou jurídico* sobre a criança.
- As entrevistas escritas⁷ realizadas nas escolas da rede pública e privada (de orientação católica), com alunos (crianças de idades entre 10 e 11 anos, no mesmo nível de ensino), no ano de 2009, representando o *discurso das crianças na escola*.
- As entrevistas escritas com os pais desses alunos/crianças (somente mães responderam), neste mesmo ano, representando o *discurso das mães*.
- As peças publicitárias selecionadas das campanhas do Unicef⁸ e do Ministério Público-CEEE⁹, representando o *discurso publicitário* que funciona de outra maneira para fazer pensar a criança e a infância contemporânea. Nestes textos, tanto o verbal quanto o não-verbal são considerados em sua interdependência no processo de significação.

Enfim, o *corpus* deste estudo é composto de material linguístico pré-existente (discurso oficial sobre a criança e publicidades) e experimental (entrevistas escritas estruturadas), pois se baseia na

⁷ As questões analisadas das entrevistas foram aquelas em que os alunos e seus pais (somente mães responderam) escreveram sobre o *que é ser e se gosta(ra)m de ser criança e como interpretam a infância hoje*.

⁸ Com circulação global em site oficial na Internet, desde 2007, apela ao público leitor para a denúncia de exploração infantil.

⁹ As peças publicitárias do Ministério Público do Trabalho no Rio Grande do Sul (MPT) estão vinculadas às contas de luz da Companhia de Energia Elétrica (CEEE) entre os anos de 2009 e 2010.

interdependência entre os diferentes *corpora* sobre um objeto indissociável: objetos linguísticos (verbais e imagéticos) que materializam discursivamente o pensamento dominante sobre *a criança e a infância* na contemporaneidade, envolvendo um processo de silenciamento das desigualdades constitutivas da sociedade contemporânea.

A noção de *recorte* em *sequências discursivas* (ORLANDI, 2004) fez-se produtiva. Ela tem seu amparo na representatividade do dizer em relação aos sujeitos e aos sentidos numa mostra de situação e linguagem sobre a qual o discurso se apresenta em seu funcionamento e seus efeitos de sentido. Essa noção impõe uma necessidade de *recortar*, partindo de uma materialidade linguística constituída de exterioridade. Essa materialização de sentidos permite uma série de inferências sobre o *corpus* que revelam o funcionamento do discurso enquanto uma prática historicamente determinada. Então, esses recortes são textualizações de uma discursividade que permite ser lida enquanto uma possibilidade de interpretação.

Na perspectiva discursiva, cada recorte é uma porção de linguagem e situação (ORLANDI, 2003) em acordo com o objetivo de estudo. Neste, interessam os sentidos dominantes e o que eles incidem em silenciar. Observa-se, então, como se pensa o ser criança como modo homogêneo de viver a infância no discurso. Observam-se como os discursos (re)produzem sentidos dominantes em comum sobre/para a criança como sujeito social, histórico e ideológico e sobre a infância como categoria histórica socialmente dada.

Dos *recortes*, então, em sua relação com os objetivos de estudo, emergem as pistas ou marcas que remetem à produção de sentidos/propriedades do discurso que têm na linguística seu aparato funcional. Essas marcas linguísticas, no entanto, não são referidas enquanto determinantes dos sentidos/sujeitos, mas são o 'como' chega-se a observar os discursos produzindo sentidos como dominantes. As marcas remetidas às propriedades do discurso auxiliam a compreender a língua em seu funcionamento que, como foi comentado, extrapola o linguístico e remete a memória discursiva. Compreende-se, assim, que o funcionamento linguístico de *marcas*¹⁰ discursivas, apontando para processos de significação em que a interpretação para/do sujeito social reflete sua determinação ideológica em seu lugar social e discursivo, alvo da determinação inconsciente e agente, pois (re)produz sentidos.

Diante dos recortes, então, percebe-se que as materialidades apresentam-se impregnadas de pistas que são remetidas às propriedades do discurso via trabalho de efeito de memória e silenciamento. Desloca-se, então, o olhar de linguista para o de analista de discurso enquanto se

¹⁰ As *marcas/pistas* linguístico-discursivas remetem a funcionamentos de níveis linguísticos quaisquer como as fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas em que a língua toca a história e produz sentidos no discurso. Disso depreendem-se dois funcionamentos: o da paráfrase e o da polissemia simultaneamente. Neste estudo as imagens funcionam como operadores de discurso como marcas de produção dos efeitos de sentido.

pretende compreender, via funcionamento linguístico-histórico-ideológico, o movimento dos sentidos e dos sujeitos. Esse é o gesto de interpretação sugerido pela disciplina: *fazer compreender como os sentidos são produzidos nos discursos em determinadas condições histórico-ideológicas de produção* o que se diz ao que não se pode/precisa dizer, avesso e direito de discurso.

No que se refere às *condições de produção*, cada material de análise, então, requer um tratamento específico por sua representatividade, sem que haja homogeneidade de funcionamento e modos de produção de efeitos no discurso da/sobre a infância dos dias atuais. Estruturou-se, portanto, este estudo, em *discurso jurídico*, *discurso das crianças na escola*, *discursodas mães* e *discurso publicitário* sobre ser criança e infância, de acordo com as condições de produção dos dizeres e aos funcionamentos de cada espaço de discurso.

O *discurso da/sobre a criança e a infância na contemporaneidade*, portanto, refere-se a uma memória institucional que apaga o esquecimento e a um discurso documental ao mesmo tempo (ORLANDI, 2005, p. 39), e disso provém certa complexidade de análise dos corpora. Para Pêcheux, no gesto de leitura há relação entre *língua* (sistema sintático passível de jogo) e *discursividade* (efeitos linguísticos materiais na história) representada por um *nó*. Assim como em um arquivo discursivo, então, contextualiza-se uma divisão social do trabalho de leitura (PÊCHEUX, 1994) que prevê uma dominação política pelo direito de interpretar (ler, falar, interpretar em seu nome) ou reproduzir interpretações legitimadas (apagamento do sujeito-leitor) entre áreas do saber¹¹ e, decorrente disso, trata-se de observar os corpora como discursos em suas mediações e de acordo com suas condições de produção.

Por ser a noção que inicia a análise dos dizeres recortados, neste estudo, *como se entendem as condições de produção no discurso?*

1.2.1 Sobre as condições de produção no discurso

Em outros campos de análise, como na Linguística Textual (FÁVERO E KOCH, 2000), a noção de referencialidade aparece enquanto o *contexto* ou *circunstâncias* do dizer que servem a ampliação da significação global da frase, do texto ou da fala. Essa concepção textual passa por etapas sucessivas, partindo da *análise transfrástica*, passando pela construção das *gramáticas textuais* para o momento da construção das *teorias de texto* e encaminha os estudos da linguagem à ampliação para aspectos pragmáticos e referenciais dos textos:

¹¹ Para Pêcheux (1994), há uma reorganização do trabalho intelectual e uma divisão social do trabalho de leitura baseados nos papéis sociais exercidos pelos sujeitos e de organização e circulação dos arquivos. Não são todos que leem e podem ler e daí interpretar da mesma forma. Todos podem, mas uns podem mais que outros. Muitos dos modos de gerenciamento dos arquivos, portanto, partem de uma concepção de língua como estabilizadora, fora de sua materialidade significante. Aí entra o trabalho do analista que é o de, partindo das materialidades, polemizar as maneiras de ler e colocar questões via instrumentos científicos (HENRY, 1997).

[...] adquire particular importância o tratamento dos textos no seu contexto pragmático: o âmbito da investigação se estende do texto ao contexto, entendido, em geral, como conjunto de condições – externas ao texto – da produção, da recepção e da interpretação. (FAVERO e KOCH, 2000, p. 15)

Na teoria da AD, a noção de *condições de produção*, decorrente de momentos distintos de teorização, remete a uma ampliação do olhar que permite compreender o político e o ideológico no/entre discursos. Considerando a delimitação do *campo discursivo de referência* (COURTINE, 2006, p. 66) - o *discurso da/sobre a criança e a infância* nos diferentes espaços de dizer (jurídico, escolar, familiar e midiático) – em relação ao interdiscurso (complexo de formações discursivas com dominante), o “material discursivo original” (*Ibidem*, 69), Courtine coloca o *corpus* discursivo como extraído (recortado) “como uma função dos objetivos da investigação e de uma estrutura particular ao *corpus*” (*Ibidem*, p. 65). No gesto de interpretação discursiva, então, os *recortes* fazem referência aos contextos de dizer e não dizer marcados historicamente, devendo estes serem determinantes no momento das análises: “É essa exterioridade do que é enunciado que permite pensar a subjetivação do sujeito falante em relação ao sujeito ideológico de seu discurso” (*Ibidem*, p. 69). Neste sentido, em relação ao *campo discursivo*, há discursos diferentes que investem no mesmo objeto de discurso em relação ao funcionamento da ideologia dominante.

As *condições de produção* são determinantes da produção dos sentidos no discurso. Por elas se inicia a caracterização dos elementos contextuais das materialidades linguísticas recortadas pelo analista de discurso e sua relação ao contexto histórico-ideológico em que se inserem. Para chegar ao que se entende por *condições de produção*, Pêcheux precisou assimilar diferentes perspectivas. Sendo assim, na AAD-69, o estudioso francês avança no estudo¹² das condições de produção como determinadas circunstâncias de um discurso em que se colocam em jogo relações de força, de sentido e o jogo das antecipações, das quais emergem as *formações imaginárias* (PÊCHEUX e FUCHS, 1997). Isso significou delinear um espaço interlocutório constitutivo dos dizeres e não algo exterior. Então, junto às *condições de produção* e às *formações imaginárias*, a *memória discursiva*, neste estudo, serve para pensar a exterioridade constitutiva do discurso.

Considera-se, portanto, os discursos como não homogêneos do ponto de vista da produção de efeitos de sentido e, por isso, em níveis estrito e amplo (ORLANDI, 2001), as condições históricas de produção ampliam a análise para o entorno constitutivo dos dizeres que constituem a materialidade dos sentidos, apanhadas na relação dialética entre o dito e o não-dito, o visível e o invisível, em uma determinada conjuntura econômica, jurídica e histórica. Referir-se, então, às *condições de produção*,

¹² Pêcheux faz uma crítica ao esquema comunicacional em Jakobson e delinea outra perspectiva para desenvolver a noção de *condições de produção* na sua teoria semântico-discursiva.

(às circunstâncias, aos contextos, às temporalidades dos dizeres, à historicidade, aos sujeitos) significa remeter às propriedades de discurso e não é em vão que isso é suscitado nas análises.

Fez-se importante salientar que não se trata do método da AD, mas do gesto de responsabilidade particular de analista de discurso frente ao material selecionado dentro das possibilidades que o próprio material apresenta em relação à materialização dos sentidos. Diante disso, apresenta-se uma interpretação possível que relaciona ditos e não-ditos, positividade e negativização, morte e manutenção da infância no discurso da/sobre/para o ser criança e da/sobre a infância.

1.3 Uma interpretação nos entremeios

Neste estudo, parte-se da concepção pêcheutiana de discurso como *efeito* de sentidos entre interlocutores (PÊCHEUX, 1997a) para entender que os efeitos na linguagem e no social são interdependentemente observados na materialidade do discurso. Ou seja, observa-se que o efeito social, histórico e ideológico se dá no processo de interlocução de discurso, sentidos, sujeitos e sociedade num todo. No discurso, portanto, constituem-se sentidos, sujeitos e sociedade simultaneamente.

No processo interpretativo-discursivo, a AD franco-brasileira, filiada a Pêcheux, determinando o papel do analista de discurso, representa uma forma de construção de um dispositivo teórico-metodológico de leitura e interpretação de materialidades linguístico-discursivas em seu modo de circulação e de formulação, bem como de mediação e constituição como em uma verdadeira *aventura teórica* (LEANDRO FERREIRA, 2005, p. 13 e MALDIDIER, 2003) e de responsabilidade epistemológica. Na delimitação de seu objeto, coloca-se a questão da leitura como especificidade na perspectiva discursiva em que

Ler adquire o sentido da produção de um dispositivo teórico. Não há mais lugar para a relação ingênua, para a naturalização dos gestos de leitura. A Análise do Discurso é a região teórica em que se coloca a questão sobre a construção desses dispositivos como parte de qualquer reflexão. (ORLANDI, 1994, p. 58)

Em relação às implicações na constituição do seu campo epistemológico, a partir dos anos 60, com esta nova disciplina, fica posta em suspenso a leitura e foram inauguradas formas de *leitura, interpretação e escrita acadêmica*. Por seu objeto de estudo e por considerar língua, sujeito, história e ideologia intercambiáveis, a AD traz à tona um *gesto de interpretação* singular que cada vez mais tem sido reconhecido e vem sendo seguido em todo Brasil, ainda que não de forma homogênea (PIOVEZANI e SARGENTINI, 2011), entendendo-se a própria área de estudos discursivos como espaço

de inúmeras interpretações no campo do conhecimento. Com isso, há constante necessidade de retomada e reflexão de seus princípios e procedimentos.

Nos estudos linguísticos, até os anos 60, perseguiu-se um estatuto de 'ciência' e se concebeu a *língua* enquanto um sistema estrutural, biológico ou funcional que deixava de lado a ideologia e o sujeito. Na mesma época, a teoria da AD teve início na França, num cenário científico de predominância das tendências de estudos linguísticos *estruturalista* – Saussure – e *gerativista* – Chomsky. A língua, na linguística estruturalista, como ciência piloto na época, considerada em sua autonomia absoluta, então, a partir da concepção discursiva, passou a ser considerada em relação a sua autonomia relativa e pensada como lugar de funcionamento e materialização dos sentidos no discurso. Na contemporaneidade, os estudos discursivos rompem com os princípios saussurianos de língua estrutural e chomskianos de língua gramatical e inata ou universal, passando esta a ser redefinida ao adquirir mobilidade e pragmatismo em relação ao *discurso*.

Neste quadro, a tarefa geral dos positivistas da linguagem – formalistas, generalistas, estruturalistas – foi o de tentar positivizar o que não é de todo positivizável – a língua: “Nossa definição da língua supõe que eliminemos dela tudo o que lhe seja estranho ao organismo, ao seu sistema, numa palavra: tudo quanto se designa pelo termo ‘Linguística externa’” (SAUSSURE, 1985, p. 29). Ao mesmo tempo em que se delimitava como objeto de estudo a língua, admitia-se o social e o sujeito como parte da linguagem, renegando-os. Este esforço de Saussure e de seus seguidores em delimitar seu objeto e mantê-lo longe de sua constituição de língua, no entanto, não evitou que os estudos linguísticos incorporassem outras formas de trabalho com a linguagem, então voltadas aos aspectos sociais e políticos. Isso também não quer dizer que algumas tendências não tenham se esforçado em trabalhar na relação sociedade, língua e sujeito na época. É o caso dos estudos da comunicação (como em Jakobson¹³, dentre outros) que colocara o sujeito em uma relação interativa ou comunicacional.

Assim, se os linguistas estruturalistas dedicavam-se a estudar as formas da língua sem exterior, diferentemente, os analistas de discurso vão preocupar-se com os sentidos que dela derivam justamente por seu exterior, por sua historicidade constitutiva. A língua considerada enquanto forma material do discurso funciona, então, como *base linguística de processos discursivos* (PÊCHEUX, 1997a). Neste contexto, o fato de se ter libertado a língua para além dos limites da gramática e do texto é processualmente significativo para a configuração do novo e desafiador terreno de análise interpretativo-discursiva.

No contexto geral, então, a AD surgiu como um projeto de análise do discurso político e como uma disciplina transversal fortemente marcada por uma ruptura com a conjuntura epistemológica

¹³ Em JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Editora Cultrix e Editora da USP, 1968.

estruturalista, em que se encontraram concepções relacionadas ao discurso de três teorias, a saber: a *marxista*, a *linguística* e transversalmente a teoria *psicanalítica* (PÊCHEUX, na AAD-69 e AAD-75). Essa parceria entre disciplinas, no entanto, pode aparecer de diferentes modos nos estudos do discurso, mesmo mobilizando um mesmo ato fundador em Pêcheux.

Por esse motivo, produziu-se um efeito subversivo que trazia a promessa de uma revolução cultural, um trabalho do significante no registro político (GREGOLIN, 2004, p. 32-33). Como disciplina de entremeio ou transdisciplina, os conceitos mobilizados no processo de interpretação levam em conta a historicidade na linguagem, os acontecimentos ou fatos sociais e as derivas da memória no discurso e é esta perspectiva, a da historicidade constitutiva do discurso, que se mobiliza neste estudo.

A AD, como esta disciplina de entremeio, em que “Os analistas do discurso estabelecem uma relação crítica com o conjunto dos saberes discursivos de outras áreas do conhecimento” (AMARAL, 2007, p. 18), apropria-se e (re)significa alguns dos conceitos advindos de outras áreas do conhecimento, como das ciências sociais e da linguística, para legitimar seu objeto de estudos. Nesse sentido, aproxima-se da teoria social marxista e de autores que promovem uma releitura de Marx, como Althusser, para compreender os movimentos da sociedade burguesa que constituem os sentidos nos discursos e a interpelação do sujeito pela ideologia; dos estudos psicanalíticos lacanianos de releitura de Freud para entender e ressignificar o real, o desejo e o inconsciente no sujeito discursivo; e da semântica discursiva pêcheutiana para interpretar os textos/materiais que servirão como materialização de discurso em seus efeitos de sentido, delimitando seu campo epistemológico.

Por seu quadro epistemológico, da *teoria materialista*, então, vem a concepção de *história* que remete a pensar a constituição social capitalista em determinadas *condições históricas de produção* do discurso. Esta noção faz-se imprescindível, porque a linguagem e a imagem como linguagem produzem sentidos por sua inscrição na história. Nessa perspectiva, Marx e Engels fazem parte dessa reflexão pelas inúmeras contribuições de seus estudos no exame da constituição contraditória da sociedade capitalista. Esses autores permitem o entendimento de que a história é um processo de exploração dos materiais, capitais e forças produtivas sucessivas entre gerações, pois “A história de toda sociedade até hoje é a história de luta de classes” (MARX e ENGELS, 2001, p. 66), no entanto, silenciada ou invisibilizada no discurso. A história leva em conta, neste contexto, a divisão existente no corpo social, na divisão do trabalho e na luta de classes em que

Homem livre e escravo, patricio e plebeu, barão e servo, mestres e companheiros, numa palavra, opressores e oprimidos, sempre estiveram em constante oposição uns aos outros, envolvidos numa luta ininterrupta, ora disfarçada, ora aberta, que terminou sempre com uma transformação revolucionária de toda a sociedade, ou com o declínio comum das classes em luta. (MARX e ENGELS, 2001, p. 66).

Assim sendo e além disso, o *materialismo histórico*, pela releitura da teoria social de Marx, mobilizou a noção de *interpelação* e a concepção de *ideologia*. Segundo Althusser, a *interpelação* diz respeito à submissão do sujeito, ou seja, a interpelação do sujeito pela ideologia. A noção de *ideologia* passa a ser considerada como “uma representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (ALTHUSSER, 1985, p. 85) na (re)produção de evidências, diferentemente da consideração do pensamento de um indivíduo sozinho/isolado. Retomando este pensamento de Althusser, foi Pêcheux quem amplia para pensar o funcionamento ideológico tanto na (re)produção como na transformação dos sujeitos e dos sentidos no discurso de modo contínuo e gradual. Para Pêcheux (1997a), a interpelação pela ideologia rompe com o princípio da intencionalidade do sujeito, pois ela mesma produz evidências e a ilusão necessária do sujeito ser dono do dizer no discurso.

Na constituição do campo epistemológico, a *linguística*, concomitante ao *materialismo histórico*, possibilita a Pêcheux pensar na *teoria do discurso* como a “teoria da determinação histórica dos processos semânticos” (PÊCHEUX e FUCHS, 1997, p. 164). O sujeito social interpelado pela *ideologia*, então, pensado a partir do autor, passa a ser dotado de *inconsciente* e, portanto, tem-se um sujeito duplamente determinado e não homogêneo, mas *fragmentado*, como em Indursky (2000). A *teoria do discurso* iniciada por Pêcheux, por suas especificidades epistemológicas, também permite pensar na contribuição da *psicanálise* com a noção de Outro constitutivo e de *inconsciente* relacionada à subjetividade na língua e aliada a noção de ideologia, no processo de assujeitamento, bem como, no processo de tomada de posição do sujeito no discurso em relação a outros sujeitos, sentidos e discursos.

Nesse contexto, a noção de *determinismo*, como explica Amaral (2005, p. 30), remete ao debate marxista sobre o método do materialismo histórico de concepção histórica da “relação contraditória entre produção e reprodução da vida dos homens em sociedade”, implicando um embate entre duas interpretações. Uma voltada ao *determinismo econômico* em que a sociedade ou a base econômica da sociedade agiria como determinante das vontades ou desejos dos indivíduos; outra ligada a essas *vontades ou desejos individuais* como determinantes da transformação no processo de (re)produção dos sujeitos em sociedade. Na teoria da AD, Pêcheux (1997a) retoma tal concepção e resolve o embate através do modo de assujeitamento no discurso ou da dupla determinação do sujeito (pela ideologia e pelo inconsciente simultaneamente) com tendência à reprodução e à transformação dos sentidos.

Se a história em Marx e Engels (2001) é a história da luta de classes, em que o modo de produção tem como *princípio a luta de classes* (PÊCHEUX, 2009, p. 130), procura-se entender, neste estudo, a *contradição* constitutiva do processo histórico das relações sociais no seu processo de

(re)produção e transformação, pois independe de sua vontade os homens já nascerem inseridos no processo discursivo e como isso afeta os sujeitos e os sentidos no discurso. Neste sentido, os homens fazem sua história a partir do que lhes está dado na formação social, via efeito de memória no discurso:

Os verdadeiros nexos – o antagonismo das classes sociais – sobre os quais se sustenta o modo de produção capitalista são dissimulados no embate das duas formas ideológicas básicas – a do capital e a do trabalho – a partir da função que exercem no processo de reprodução e transformação das relações de produção. (AMARAL, 2005, p. 31)

Há relação intrínseca da memória com a história no discurso. Uma memória marcada no funcionamento discursivo e na imagem pela falta e pela latência. A remissão da memória, portanto, é aos discursos e sentidos outros, individuais e coletivos/sociais, e é da perspectiva da historicidade do discurso relacionada a memória que se trata neste estudo, pois a memória é feita de esquecimentos, silêncios e silenciamentos (ORLANDI, 1999, p. 59). Ou como em Pêcheux, é a marca do real histórico em que

uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos. (PÊCHEUX, 1999, p. 56)

A imagem como um operador da memória social que perpetua no tempo (DAVALLON, 1999), portanto, que se quer interdita (TFOUNI, 2008) silenciada ou apagada pelo bem comum em sociedade, como no discurso publicitário sobre a infância/criança neste estudo, como “dispositivo que pertence a uma estratégia de comunicação” (DAVALLON, 1999, p. 30) e não cessa de produzir sentidos. Com efeito, quem observa a imagem interpreta-a por sua eficácia simbólica dentro das possibilidades que ela engendra nas leituras e de acordo com o processo pré-construído para tomada de posição dos sujeitos no discurso.

Por conceber o sujeito afetado pelo inconsciente e interpelado pela ideologia, Pêcheux (2009, p.131) diz sobre a determinação (econômica e ideológica) no discurso através dos aparelhos ideológicos de Estado (ALTHUSSER, 1985) que “constituem simultânea e contraditoriamente, o lugar e as condições ideológicas de transformação das relações de produção” não da mesma forma por suas propriedades regionais (sua especialização “evidente”) (PÊCHEUX, 2009, p.131-132), mas por desigualdade ou subordinação na formação social. A *determinação*, então, relaciona constitutivamente sujeito, história e ideologia no discurso, pois o sujeito do discurso está no mundo e não abstraído dele.

Pensando a tendência à homogeneidade dos sujeitos e dos sentidos nos corpora (Ser criança é...), no processo de repetição do mesmo nos espaços de dizer, nos diferentes interlocutores dos discursos e o silenciamento da desigualdades nos discursos, pergunta-se *como se entende o sujeito discursivo?*

1.3.1 O sujeito na perspectiva discursiva

No campo da linguística, a depender do olhar do estudioso sobre a língua, o sujeito pode aparecer como indivíduo empírico, individualizado, psicológico, idealizado (falante ideal) ou inexistente. Isso pode ser explicado através das tendências em se tratar o sujeito do ponto de vista naturalista em que não há êxito em se trazer a tona a subjetividade e com ela a noção de ideologia, optando-se, muitas vezes, por uma constante busca de evidências empíricas.

Faz-se referência, então, ao ato fundador da AD, a partir dos anos 60, em que se discute o estatuto do sujeito em reação à tendência estruturalista e gerativista por uma recusa ao inatismo e à intencionalidade do sujeito. O que se queria era afastar o sujeito de um pretense idealismo ou naturalismo biologicista para pensá-lo em sua relação com o ideológico e o político no campo linguístico. Nessa direção, a problemática do sujeito e dos sentidos, na área, procede nas múltiplas interpretações e resistências no entendimento ou aceitação do modo de *assujeitamento*, relativizando tanto a autonomia dos sujeitos quanto o controle dos sentidos.

Assim sendo, no discurso, escuta-se o *sujeito* falando e (re)produzindo sentidos/saberes sob efeito da ideologia, pois, segundo Mariani (1998a, p. 25), “apaga-se para o sujeito o fato de ele entrar nessas práticas histórico-discursivas já existentes” com a possibilidade da transformação. Em poucas palavras, o sujeito discursivo não é sujeito empírico, palpável, isolado, totalmente livre ou totalmente submisso. O sujeito constitui-se pelo *esquecimento* daquilo que o determina: ideologia e inconsciente. No entanto, não é de modo homogêneo que a dupla articulação entre ideologia e inconsciente constitutiva do sujeito tem aparecido nos estudos em AD. A problemática consiste em ora se considerar um dos aspectos, ora apagá-los nas análises como uma abstração sem precedentes nos estudos, rechaçando os impasses entre a psicanálise e o marxismo. Dessa parte, quer-se expor o caráter ideológico-inconsciente dos sujeitos nos sentidos produzidos socialmente por sua relação com a *história*, com *memória* ou seu apagamento/esquecimento.

Haroche (1992, p. 178) comenta a tese do assujeitamento e diz que, para Althusser, a noção de sujeito é manifestação da ideologia: “...o indivíduo é determinado, mas, para agir, ele deve ter a ilusão de ser livre mesmo quando se submete”. O sujeito *assujeitado* necessita de consciência de si, do outro, dos sentidos, mas ela não é de todo apreendida, por isso se fala em uma relativização tipo pré-

consciente/consciente (de Freud), e ao mesmo tempo não pode negar o mal-entendido, o equívoco na linguagem como sendo aquilo que foge ao controle do sujeito (por estar afetado pelo inconsciente).

Como em Indursky (2000, p. 81), então:

Um sujeito com tais características [...] ao representar-se no discurso, pode fazê-lo de várias formas, assumindo diferentes *posições-sujeito* e projetando diversos *efeitos de sujeito*, mostrando-se, por conseguinte, fragmentado, heterogêneo e disperso. Esse sujeito caracteriza-se por ser, antes de mais nada, uma posição incompleta e marcada pela diversidade.

Nesse sentido, articulando aspectos da *linguística*, do *materialismo histórico* e, mais tarde da *psicanálise*, foram convocados a relacionar constitutivamente a interioridade e a exterioridade da língua, ou seja, o sujeito, os sentidos e as condições históricas de produção puderam, enfim, apresentar-se teoricamente e metodologicamente articuladas ao objeto discursivo no campo epistemológico da AD. A *linguística*, então, pode oferecer maneiras de abordar o político. Entende-se como *político* o “fato de que os sentidos têm direções determinadas pela forma da organização social que se impõe a um indivíduo ideologicamente interpelado” (ORLANDI, 2005, p. 34) e esse modo de entender o político determina o modo de compreensão da produção de sentidos no discurso. Então, não há sujeito afastado do sentido no discurso e o sentido tende tanto a reprodução quanto a transformação, mesmo que esta última em menor grau.

Mariani (1998a, p. 25) coloca que a *ideologia* “é um mecanismo imaginário através do qual se coloca para o sujeito, conforme as posições sociais que ele ocupa, um dizer já dado, um sentido que lhe parece evidente, ie, natural para ele enunciar daquele lugar”. Por ser assim considerada, decorre sua importância no questionamento da existência de uma realidade empírica pela relação reflexiva de representações. A realidade¹⁴, então, passa a ser considerada uma *ilusão necessária* relacionada ao lugar social (criança, adulto, professor, publicitário,...), produzida e refratada (diferente de mascarada) pela ideologia. Pêcheux (1997a), relendo Althusser (1985), constata que pelo modo de interpelação do sujeito não há ideologia senão *através do sujeito e para o sujeito* e não há prática social senão através de e sob uma ideologia.

No contexto, Pêcheux e Fuchs (1997, p. 166-67) colocam que a maneira de considerar a noção de *ideologia* na AD surge como um modo de tratá-la não independente dos modos de produção, das relações sociais ou das posições de classe. O ambiente escolar e as famílias, como instituições distintas e especializadas, fazem parte do imaginário social e funcionam como *aparelhos ideológicos de Estado* (ALTHUSSER, 1985, p. 67-68), portanto, submetidos ao funcionamento da ideologia. Esses

¹⁴ Em Mariani (1998a, p. 27) “a realidade não é algo dado, um mundo externo, mas, sim, algo que resulta da necessária significação com que o homem, ser simbólico, investe suas práticas sociais e linguageiras”.

aparelhos não podem ser confundidos com os aparelhos repressivos do Estado (governo, administração, exército, polícia), mesmo que possam vir a agir repressivamente se necessário. Portanto, a relação entre os sujeitos e os sentidos e entre esses aparelhos é constitutiva e se dá histórica e ideologicamente no nível de formulação do discurso.

Os (efeito) sujeitos, sejam alunos ou filhos, como crianças, (re)produzem identidades (as suas e as do outro) através do retorno de imagens e de representações de sujeito e, portanto, de modos de pensar a *infância no juridismo* (LAGAZZI, 1988). O juridismo implica a constituição imaginária do sujeito e suas condições reais de existência ‘naturalizadas’ entre as gerações/idades da vida em sociedade. Trata-se de sentidos institucionalizados e sujeitos submetidos a hierarquias ou relações de poder/força nas/entre gerações de idade em que uns devem cuidar ou obedecer, como crianças devem obediência aos adultos ou adultos têm autoridade sobre menores de idade, historicamente e ideologicamente determinados. O fenômeno do ‘enfrentamento’ das crianças na modernidade para com seus responsáveis tem gerado conflitos e expectativas em discurso.

Althusser (1985) discute a noção de *ideologia*. No trabalho com essa noção ligada aos sujeitos e aos sentidos, no entanto, Pêcheux e Fuchs (1997) explicam que a interpelação ideológica ocorre também de forma inconsciente na organização social, pelos mecanismos de produção de sentidos entre os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIEs)¹⁵ marcados ideologicamente. Esses *aparelhos* (re)produzem uma ‘realidade’ para os sujeitos, produzindo valores e crenças para todos (sentidos dominantes). Essa ‘realidade’ de todos os sujeitos no corpo social inclui uma gama de direitos e deveres para se viver a ‘cidadania’ e que ao mesmo tempo (re)produz uma *subcidadania*.

Embora Pêcheux (1997a) concorde com o sujeito social de Althusser (1985), com tendência a (re)produção de sentidos, é no deslocamento da noção de sujeito (ideológico) que Pêcheux que encontra base de entendimento da *interpelação* do sujeito. Quando Pêcheux afirma a (re)produção e a possibilidade da *transformação*, ele parece querer “desmanchar as interpretações funcionalistas que o texto althusseriano não parava de suscitar”, como comenta Maldidier (2003, p. 49). Esta última, a *transformação*, parece o traço diferenciador que dá ao sujeito condições para produzir outros sentidos a partir do que lhe é dado *à priori*, mesmo sob o funcionamento das determinações¹⁶ inconscientes.

¹⁵ Os AIEs familiar, escolar e midiático, importantes neste estudo, são as instituições que (inter)agem (re)produzindo e transformando sujeitos e sentidos no processo histórico.

¹⁶ A significação de *determinismo* em outras áreas aparece ligada ao funcionamento causa-efeito e prevê que as escolhas e as ações humanas não são fruto do livre-arbítrio (voluntariedade), mas de algo maior que teria a ver com dominância e, dessa maneira, seria uma negação da liberdade e de certa forma da responsabilidade do homem. Em AD, a ideia de determinação não está totalmente vinculada à noção de livre-arbítrio dos deterministas radicais, nem apoiada em um indeterminismo que desconsidera a responsabilidade do sujeito. A noção de *determinação* tem a ver com a relativização da liberdade do sujeito determinada também sócio-economicamente e necessária à inculcação da responsabilidade dos sujeitos na sociedade capitalista materializada na linguagem. Os efeitos de sentido decorrem dessas premissas por não prever determinações, liberdade e responsabilidades fora de uma leitura dialética, sem interdependência entre elas. O modo do assujeitamento em AD implica essa noção, pois não há sujeito origem ou senhor de suas práticas discursivas a não ser como efeito necessário.

Parte-se, portanto, dos sentidos advindos de diferentes lugares sociais que auxiliam a apreender posições de sujeito no discurso. E é desse sujeito como posição no discurso que se trata no estudo.

Na teoria da AD, a noção de sujeito como *posição* ou a posição-sujeito pêcheutiana passa por momentos distintos de ressignificação. Para Pêcheux o *sujeito* deve ser visto 'no' seu mundo e não abstraído dele. Primeiramente, na AAD-69, ele aparece como um *lugar* determinado na estrutura da formação social, e, portanto, um sujeito social (PÊCHEUX, 1997a, p. 82). Em seguida, na AAD-75, em conjunto com Catherine Fuchs, a esse sujeito social foi acrescida a característica de ser dotado de inconsciente através de uma teoria da *subjetividade de natureza psicanalítica* (lacaniana) que vê o sujeito também sob o efeito do inconsciente. Pêcheux (1997a, p. 173-177), apoiado na segunda tópica freudiana, diz que o *sujeito* é afetado por dois *esquecimentos*: o ideológico e enunciativo. Passa, então, a agir/atuair, esse *sujeito*, sob duas *ilusões necessárias*: de ser fonte e de ser responsável pelo que diz. Enfim, em 1975, Pêcheux vai tratar de uma *teoria não-subjetivista da subjetividade* (*Ibidem*, 1997, p. 133), em que articula na constituição do sujeito o inconsciente e ideologia para entender sua fragmentação-incompletude. Articulando diferentes disciplinas, a AD fornece as ferramentas para perceber o descentramento do sujeito, sua incompletude e heterogeneidade, sem que este tenha total consciência dos sentidos que possa produzir e que se produzem, pois a língua está sujeita ao equívoco e por isso sujeito assujeitadoo/no discurso.

A familiaridade dos dizeres entre os sujeitos no discurso, neste sentido, faz parte de um processo de produção de homogeneidades na heterogeneidade, ou seja, os sujeitos na/da infância (a)parecem individualizados e constituídos universalmente ao mesmo tempo. Não há um sujeito intencional, portanto, que decide sobre seus atos individualmente e livremente, mas um sujeito constituído no corpo social, agindo com a ideologia que o determina e determina os sentidos sob a forma da determinação e identificação no/ao discurso.

A categoria da infância, então, social e historicamente produzida, sofre as determinações de seu tempo e lugar e determina, por isso mesmo, as práticas sobre os sujeitos criança em sociedade que precisam/devem *ter infância*. O discurso sobre a criança na infância, então, reproduz sentidos que dizem sobre sua constituição social, quando vistas em determinadas condições de produção. Neste contexto, a designação discursiva de criança (no singular), produz efeitos de sentido de igualdade quando insiste em significar o mesmo, o ideal, o universal no discurso e, conseqüentemente, silenciar as contradições ou as desigualdades sociais.

Nos dias atuais, o que se entende ou interpreta como próprio do ser criança e também sobre a infância decorre, portanto, de um processo *imagináriosocial* comum que funciona ideologicamente, (re)produzindo sentidos entre sujeitos em determinadas condições de produção. O imaginário, na teoria discursiva, remete a pensar nas relações sociais e a constituição histórica no discurso.

Nesta tendência de estudos da linguagem, o *processo imaginário* constitui o discurso, ou seja, é um elemento constitutivo da prática social e discursiva. Observa-se na forma como o sujeito se relaciona com uma 'realidade', isto é, pela ilusão de acesso direto aos objetos no mundo, ilusão de familiaridade ou evidência, como acontece ao (se) designar 'criança' e não revelar suas condições econômicas adversas, as questões de gênero ou diferenças entre o espaço público e o privado escolar. Com isso, parece não haver modos de o sujeito intervir no discurso através das representações dos interlocutores pela linguagem como material significante. Sobre isso Zoppi-Fontana (1998, p. 51) coloca:

O campo das evidências, do 'senso comum', das transparências da linguagem, da identidade do sujeito, é o campo do imaginário, dos efeitos necessários produzidos pelo funcionamento do discurso na relação que o sujeito estabelece com as suas condições de existência. É, no discurso, então, que o sujeito produz a 'realidade', enquanto relação imaginária que ele estabelece com as determinações históricas que constituem as condições de produção materiais de sua existência. (ZOPPI-FONTANA, 1998, p. 51)

Na relação constitutiva do lugar social de criança e seu lugar discursivo funcionam as *formações imaginárias* que constituem posições de sujeito em suas determinadas condições históricas de produção de efeitos de sentido. A identidade do sujeito, então, se dá no movimento entre diferentes processos de identificação. Desta forma, a noção de *identidade* não é fixa nem transparente (HALL, 2006), como usualmente é considerada em outras teorias, mas se dá por um percurso na história, no e pelo movimento histórico-ideológico dos sentidos dos e sobre os sujeitos e na necessidade de todos terem seu lugar de ser, viver e fazer no discurso.

Pêcheux vai buscar na teoria do imaginário¹⁷ de Lacan (1985, livro 20, p. 111) fundamento para descrever o funcionamento do discurso. Desta forma, propõe-se a trabalhar a dupla determinação do sujeito, afetado pelo inconsciente e interpelado pela ideologia, chamando esse processo de assujeitamento. Ao tratar das formações imaginárias, relaciona o *lugar do sujeito* em uma estrutura social e sua *representação nos processos discursivos* (AAD-75). Então, no jogo dos imaginários, o sujeito é levado a acreditar que o que diz é seu (senhor do seu próprio dizer) e que pode controlar esse dizer por uma ilusão necessária, sendo levado a ocupar um dos grupos ou classes na formação social por (auto)identificação.

Na perspectiva discursiva, o campo do *imaginário* também está relacionado à linguagem em relação ao *simbólico* e ao *real*. Considera-se, portanto, a força das imagens na constituição do dizer, já

¹⁷ Lacan (1998, p. 122, livro 11) fala do imaginário como reflexo do semelhante ao semelhante. Para ele, o sujeito se constitui pelos efeitos do significante, sujeito e sentido constituem-se mutuamente, processo de acordo com a interpelação ideológica, pois o sujeito é constituído pela língua.

que “o imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele não ‘brota’ do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder”(ORLANDI, 2001, p. 42) ou de *juridismo* (LAGAZZI, 1988). Nesse sentido, a imagem que se conhece ou se tem de criança, de pai ou de mãe, não surge ocasionalmente. Ela foi se (re)produzindo e se constituindo por processos discursivos *institucionalizados* (entre discursos e instituições), ou seja, por práticas sociais que compreendem as *relações de poder*, o *simbólico* e o *imaginário* em determinada formação social em processo de transformação.

Decorrente de toda a historicidade do discurso, os modos de repressão (coerção) e convencimento (persuasão pelos AIEs) são veiculados e praticados (*práxis*) como modos de manter a “disciplina” e “educar” (no geral) e também de conservar os indivíduos em sociedade. Junto a esses mecanismos, também estão as diferentes formas de punição (prisão) e adestramento ou disciplina dos agem ilegalmente e põem em risco indivíduos e poderes vigentes para crianças e adolescentes. As prisões, os quartéis, as igrejas, as escolas, as famílias, a mídia e a justiça, no processo histórico, funcionam como “observatórios” dessa *vigilância hierárquica* que, em Foucault (1987, p. 148), atuam como “fiscais perpetuamente fiscalizados” com o poder de disciplinar:

Ao lado da grande tecnologia dos óculos, das lentes, dos feixes luminosos, unida à fundação da física e da cosmologia novas, houve as pequenas técnicas das vigilâncias múltiplas e entrecruzadas, dos olhares que devem ver sem ser vistos; uma arte obscura da luz e do visível preparou em surdina um saber novo sobre o homem, através de técnicas para sujeitá-lo e processos para utilizá-lo. (FOUCAULT, 1987, p. 143-144)

O autor acima, nesta obra, traça uma linha do tempo iniciando nos séculos passados até os tempos modernos, para retomar períodos de transformação nas formas de controlar, disciplinar, vigiar e punir nas diferentes formas de ‘prisão’ (cadeias, quartéis, colégios) e sobre a forma da lei ou do direito penal. Nestes processos, estabeleceu-se uma *vigilância hierárquica* (FOUCAULT, 1987) mútua e constante entre sujeitos sociais, pelo bem da sociedade e das crianças/adolescentes na implicação do discurso, tendo em vista as condições de produção e à produção do efeito de responsabilidade social para com as crianças.

Desta forma, na relação entre os aparelhos ideológicos de estado (ALTHUSSER, 1985), pode-se entrever o espaço das escolas (pública e privada, responsável pela educação formal dos sujeitos na infância), das famílias (porto seguro dos sujeitos) e o publicitário (modo de circulação e determinação de sentidos em suas especializações pedagógicas de educação moral, liberal, formal, ética em comum entre outras) como os espaços institucionais relacionados e selecionados, no âmbito desta pesquisa,

como discursivamente interdependentes sobre mesmos objetos discursivos: modo de pensar o ser criança e a infância.

Portanto, trata-se da institucionalização dos sentidos e dos sujeitos como aqueles autorizados a dizer(-se), atuando como discursos/saberes dominantes, pois revelam um pensamento homogêneo de criança e infância nos dias atuais. Esses discursos trazem uma historicidade constitutiva e legitimada entre diferentes disciplinas que se preocupam em discursivizar a/para a criança a infância ideal e que deve ser reproduzida no corpo social. Por isso, foram trazidos elementos de alguns estudos de disciplinas como a história, sociologia, pedagogia, medicina, psicologia ou outras, no estudo, como modo de observar as mudanças nas mentalidades sobre a temática que se objetiva tratar aqui, em consonância com a historicidade constitutiva da sociedade contemporânea que produz modos de pensar a criança e a infância em suas condições de produção.

1.4 A responsabilidade de analista de discurso

No gesto do analista do discurso, faz-se necessária uma constante vigilância epistemológica no intuito de não enveredar no mesmo caminho das ciências sociais, humanas ou linguísticas predominantemente, mesmo sendo uma das atribuições do analista de discurso observar a produção de sentidos entre língua e sociedade. Por isso, entende-se a AD como uma disciplina *de/no entremeio* e o gesto de análise do analista do discurso decorrente de um *gesto interpretativo de/no entremeio*. Em seu gesto, então, as próprias noções mobilizadas dizem respeito ao modo como se interpreta o discurso da/sobre a criança e a infância decorrente de um autopolicimento epistemológico. Em acordo com o quadro epistemológico da Análise do Discurso, esta transdisciplina constituída nos entremeios de áreas de conhecimento, pergunta-se sobre as *particularidades reservadas ao gesto de interpretação do analista de discurso frente ao corpora que se apresenta no estudo*.

Além disso, a leitura é o lugar de compreensão da constituição histórica dos sentidos, pois, segundo Orlandi (2004, p. 151), “A interpretação tem um estatuto duplo, que se articula do ponto de vista do intérprete comum e do analista”. Cabe ao analista, assim, a reflexão sobre a forma material do discurso em seu gesto de interpretação possível ao deslocar sua escuta para outros sentidos permitidos pelos estatutos da não literalidade e não transparência constitutiva da linguagem. É dada ao analista de discurso a responsabilidade de interpretação nos limites ou fronteiras de discursos. Isso quer dizer que os sentidos não estão livres ou soltos, mas que existe mediação e existem mecanismos de controle dos sentidos e dos sujeitos entre o que (não) se diz ou (não) se pode/deve dizer.

Entende-se, dessa maneira, que o sujeito ideológico e o analista, por seu trabalho, *interpretam*, pois estão fadados a significar(-se) por *injunção*¹⁸ e sob o efeito constitutivo da ideologia. Os gestos de interpretação, tanto e ao mesmo tempo do analista do discurso e do sujeito interpretante, pelos efeitos, e por seus diferentes dispositivos -*analítico* para o primeiro e *ideológico* para o segundo, em que o primeiro trabalha considerando a alteridade no discurso e o segundo está sob o efeito do apagamento da alteridade como exterioridade ou historicidade –, decorrem de uma ilusão de sentido lá, de uma pretensa evidência do sentido e familiaridade de sujeito.

Então, se no discurso o que se diz está em relação ao que não se diz ou não se pode dizer, há silenciamentos que remetem ao avesso dos sujeitos e dos sentidos (dialeticamente). Para tanto, entre o dito e o silenciado no discurso, está implicado um processo de interlocução, alternando referencialmente entre o particular e o universal ao mesmo tempo. Analisar o discurso *da* e *sobre* o ser criança implica o estabelecimento de uma relação entre determinados sujeitos e sentidos como livres e responsáveis, os sujeitos (adultos) pelos sujeitos (criança) e pelos sentidos e sentimentos de infância, bem como uma leitura da falta destas responsabilidades sociais e individuais simultaneamente.

Nos limites da interpretação, como em Pêcheux (2002) e Orlandi (2005, p. 32-33), “O analista parte da análise das formulações e sua escrita deve tornar visível a forma da análise no batimento contínuo do seu próprio gesto de analista entre descrição e interpretação”. Isso caracteriza o lugar do analista do discurso não em uma ciência natural, social ou linguística, mas no *entremeio*, o que significa que seu aparato de interpretação leva em conta a “determinação histórica dos processos de significação, os processos de subjetivação, os processos de identificação e de individualização dos sujeitos e de constituição de sentidos, assim como sua formulação e circulação” (*Ibidem*, p. 35-36), que conjuntamente às determinações de outras ordens, produzem efeitos no discurso.

Neste estudo, a leitura passa a ser pensada como a construção de um *dispositivo*¹⁹ *teórico/analítico* (ORLANDI, 2005), o qual explica o discurso e suas condições históricas de produção de efeitos de sentido “que incorpora as relações dos elementos da ordem da língua com os da ordem da história” (AMARAL, 2007, p. 29), pois há relações entre o linguístico (língua) e o discursivo (historicidade) que são justamente apanhadas nos mecanismos que dão concretude ao discurso.

Entender e explicitar o modo de constituição dos discursos determinados histórico-ideologicamente pressupõe uma articulação de conhecimentos na escrita (acadêmica) do analista de discurso, não de forma homogênea por seu objeto de estudo distinto na linguística ou das outras áreas afins, nem que reflita sobre a materialização dos sentidos independentemente da materialidade

¹⁸ Em Orlandi (2004).

¹⁹ Sobre o *dispositivo* da AD, Orlandi (2005, p. 21) coloca: “A noção de ‘dispositivo’ tem, para mim, um sentido preciso que leva em conta a materialidade da linguagem, isto é, sua não transparência e coloca a necessidade de construir um artefato para ter acesso a ela, para trabalhar sua espessura semântica – linguística e histórica – em uma palavra, sua discursividade”. Fica posta, desta forma, a questão da inscrição da língua na história na significação no modo de ler/interpretar o discurso.

empírica, mas que produza uma maneira renovada de ler nas ‘entrelinhas’ e ‘escutar’ as implicações e equivalências nos discursos, ao olhar para a produção dos sentidos, ou seja, tem a ver com o seu gesto de leitura como *questão de responsabilidade* (ética e política) (PÊCHEUX, 2002, p. 57). Por isso, torna-se importante entender que a posição de analista de discurso é de consideração da possibilidade de diferentes posicionamentos no discurso.

Como em Pêcheux (2002, p. 57):

A posição de trabalho que aqui evoco em referência à análise de discurso não supõe de forma alguma a possibilidade de algum cálculo dos deslocamentos de filiação e das condições de felicidade ou de infelicidade evenemenciais. Ela supõe somente que, através das descrições regulares de montagens discursivas, se possam detectar os momentos de interpretações enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados.

A interpretação do discurso remete a um lugar específico entre as outras teorias envolvidas com estudos da linguagem. Em relação à linguagem verbal, há um gesto de interpretação que se constrói com bases teórico-metodológicas sólidas. Como em Orlandi (2005), não pode haver sentido sem interpretação, pois a interpretação está no nível de quem fala e de quem analisa, então, o analista de discurso tenta compreender como o texto funciona²⁰ ou como ele (re)produz e transforma sentidos. Isso implica pensar o texto em *relação a* (CANGUILHEM, 1980), em sua abertura do simbólico e em relação a sua administração/mediação, como não fechado e não linear, pois o sentido não se fecha por sua incompletude e dispersão que se estabelece na leitura em relação às ciências sociais e à linguística (PÊCHEUX e FUCHS, 1997). A responsabilidade do analista, então, está no modo de objetivação do real do discurso como aquilo que o constitui, questionando as evidências que o funcionamento ideológico produz para/entre os diferentes sujeitos e como isso se materializa na linguagem entre os discursos, no desafio de uma determinada escritura acadêmica.

Pêcheux (2002, p. 29) afirma que “‘há real’, isto é, pontos de impossível, determinando aquilo que não pode não ser ‘assim’. (O real é o impossível... que seja de outro modo)”. Partindo do pressuposto, a materialização escrita da interpretação do analista de discurso relaciona-se simultaneamente tanto aos modos de interpretação de tomada de posição, quanto do seu gesto de leitura na exposição de reais e silenciamentos: do *real* do sujeito, o inconsciente, movido pelo desejo e de busca da completude (LEANDRO FERREIRA, 2005, p. 19) e em relação à ideologia, seu poder; do *real da língua* em seu(s) furos e determinações históricas, culturais, jurídicas e econômicas sob a ilusão de processo sem falhas, completude e literalidade; do *real da história* no processo de silenciamento da

²⁰ No *funcionamento*, diferentemente de pensar na função do texto, pode-se colocar em relação o que parece estável com aquilo que é sujeito ao equívoco no processo de produção de sentidos no discurso.

história da luta de classes ou da desigualdade social; do *real do corpo* como representação simbólica no imaginário social nos sujeitos; do *real da cultura* como (não)identidade-identificação dos sujeitos com aquilo que o constitui e determina em sociedade, entre aquilo que une ou afasta os sujeitos; e do *real do discurso* como própria representação do *real*: o que “Não descobrimos, pois o *real*: a gente se depara com ele, dá de encontro com ele, o encontra” (*Ibidem*), justamente no gesto de *avessamento* do discurso, no encontro com o silêncio, no encontro do linguístico com o ideológico e o inconsciente no discurso.

Pêcheux (1997a, p. 255) afirma que não há pensamento fora do real, ou seja, o pensamento “não existe fora do real” e é esse real apanhado no sócio-histórico que expõe contradições do/no discurso. Silva Sobrinho (2009, p. 152) compartilha a ideia de que “As contradições do discurso são próprias às contradições da vida”, por isso, a realidade está em relação contraditória com o real (ou reais). Então, a realidade, a evidência e a familiaridade do sujeito e do sentido é produção ideológica constituída de historicidade.

No processo de substituição lexical, enquanto a realidade tem a ver com as evidências de sentido, com aquilo que se apresenta como verdade ou falsidade aceita, parecendo não poder ser de outra forma, o *real* remete a historicidade constitutiva dos discursos, entrecruzando linguagem e história, individualidade e coletividade. O real, então, está constituído e constitui a história ou “o real da história é o sustentáculo do discurso e da produção de sentidos” (*Ibidem*).

Interrogar-se sobre a existência de um Real próprio às disciplinas de interpretação exige que o não-logicamente-estável não seja considerado a priori como um defeito, um simples furo no Real. É supor que – entendendo-se o “real” em vários sentidos – possa existir um outro tipo de real, e também um outro tipo de saber, que não se reduz à ordem das “coisas-a-saber”... Logo um real constitutivamente estranho à univocidade lógica e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos. (PÊCHEUX, 2002)

Enfim, ao analista é dada a responsabilidade de exposição dos reais na constituição do discurso via processos de silenciamentos, implicada uma relação sujeito, história e ideologia. Distingue-se o seu trabalho de agente, portanto, dos analistas de divã (psicólogos e psiquiatras), dos literatos, dos sociólogos ou historiadores, dos publicitários e jornalistas e dos próprios linguistas. Ser analista é uma possibilidade de objetivação dos modos de (re)produção e transformação de sentidos e sujeitos ou dos/nos discursos em determinada formação social, entendidos os homens no mundo sob o *agenciamento* e submissão aos discursos, de modo consciente ou não, por meio de uma *teoria não subjetiva da subjetividade* (PÊCHEUX, 1997a, p. 131-133). Pesa sobre o analista de discurso, portanto, essa carga de responsabilidade acadêmica, social, ética e política na consideração de seu objeto de análise.

Neste estudo, as noções teórico-metodológicas mobilizadas são representadas em *rede* (LEANDRO FERREIRA, 2005, p. 19-21) como fios entrelaçados que não podem se romper, pois sua imbricação constitui o próprio objeto de estudos: o discurso. Na exposição objetiva dos resultados, observadas as condições de produção do *discurso do/sobre a criança e a infância*, parte-se do que se diz para desvelar o que não se diz ou não se pode dizer, mas está *in-significado* no discurso.

1.5 Silêncio/silenciamento, interdito e desigualdade no discurso

Observando o processo de repetição do mesmo nos corpora e a dominância de determinados sentidos, da mesma forma, observou-se o que não se repete ou, mais amplamente definido, o que não se diz ou não se pode dizer no discurso. Daí a noção de silêncio ou silenciamento, passando pela de interdito/interdição, na perspectiva discursiva, já trabalhada por autores da área, neste estudo.

A dominância de sentidos diz respeito à produção de evidências (necessárias) para os sujeitos, bem como, à reprodução dos sentidos nos discursos como aquilo que todos aceitam e consideram como sendo próprio ao sujeito criança e à infância em sociedade. Apreendem-se ideias dominantes que circulam e agem convencendo e coagindo os sujeitos em seu modo de assujeitamento nos discursos como certos, verdadeiros ou inquestionáveis sentidos devem-estarsocial. Esses sentidos marcados nos dizeres dos sujeitos dizem sobre a relação entre aparelhos de estado (jurídico, familiar, escolar e midiático) (da classe dominante) que fazem parte e legitimam o sistema social capitalista em seu modo ideológico de funcionamento, ou, como em Marx (1988, p. 22), “as ideias da classe dominante são as ideias dominantes em cada época”. Por isso, os sentidos dominantes são postos em relação à memória e ao real e também às formas de interdição e silenciamento do real social. As evidências, do ponto de vista discursivo, são produzidas na/pela ideologia, sintoma de uma ideologia dominante entre os discursos que produz sentidos e sujeitos entre universalidades e particularidades. No caso da criança (no singular), quer-se homogeneizá-la e diferenciá-la (pela idade), silenciando o real socialou a história da desigualdade econômica, pois não se pode dizer todas as crianças são iguais em sociedade e que a infância seja uma fase de vida igualmente vivida e desfrutada da mesma forma por todos os sujeitos criança (no plural) no corpo social.

A classe que exerce o poder material dominante na sociedade é, ao mesmo tempo, seu poder espiritual dominante. Mas os enlaces das ideias dominantes com a classe dominante se obscurecem. As ideias dominantes parecem ter validade para toda a sociedade, isto é, também para as classes submetidas e dominadas. Forja-se a ilusão histórica de que cada época da vida social resulta não de determinados interesses materiais de uma classe, mas de ideias abstratas como as de honra e lealdade (na sociedade aristocrática) e as de liberdade e igualdade (na sociedade burguesa). (MARX, 1988, p. 22)

Assim, a dominância de sentidos relaciona-se constitutivamente ao processo de transformação social capitalista, pois determina os sujeitos em seu dizer observados os efeitos de sentido em consonância com o projeto de modernidade capitalista. Estes sentidos dominantes marcados, por exemplo, no funcionamento do verbo ser no presente do indicativo (...é..., como nas entrevistas com alunos e mães) como modalidade epistêmica (TFOUNI, 1986) nos dizeres e entre os espaços de dizer analisados, estabelecem uma espécie de poder absoluto e incontestável, pois são reconhecidos como princípios sociais, morais e jurídicos irrefutáveis. Alguém ousa contestar o efeito do sentido de amor materno para com as crianças? E a proteção integral jurídica que se deve assegurar à criança? E a felicidade como determinante da vida das pessoas?

Ao repetir e remeter aos sentidos de amor, proteção, felicidade, portanto, o discurso se autodetermina sem concorrência com outros sentidos, porque constituído de história e sob efeito da ideologia dominante que interdita a memória no discurso. Esses sentidos dominantes são constitutivos do discurso da/sobre ser criança(s) e infância(s) contemporânea(s), mas, nesse cenário consensual, de evidências e familiaridades, o que se nega ou se quer apagar no discurso? O que e como o discurso faz para silenciar/interditar outros sentidos e discursos?

Por perceber que as evidências produziam sentidos dominantes para/sobre a criança e a infância, procurou-se a categoria de análise que mais pudesse expor os reais do discurso e esta categoria foi a do silêncio/silenciamento (ORLANDI, 2007), passando pela de interdito/interdição (TFOUNI, 2008). As implicações no discurso e os modos de funcionamento do silêncio fazem perceber o que se quer ou precisa apagar nos discursos. Então, se as evidências remetem ao que se marca no discurso, então, o que nele não se marca? Esta iniciativa em trazer a noção de *silêncio* para o estudo deu-se por necessidade teórico-metodológica e por estar relacionada à homogeneidade do ser criança na manutenção da infância 'ideal' que se quer ou deve manter ao mesmo tempo em que se silenciadas desigualdades (de gênero e econômica) constitutivas da sociedade capitalista contemporânea.

Não há discurso que possa não silenciar, pois sentidos podem ser desvelados na trama dos sentidos. Numa leitura dialética, não haveria evidência se não existisse a não evidência, o visível e o invisível, a igualdade e a desigualdade, o dito e o não-dito. No discurso da/sobre a criança esta noção teórico-metodológica mostrou-se produtiva por justamente fazer refletir sobre questões que dizem respeito ao que não se quer ou não precisa ser marcado linguisticamente, mas que pode estar sempre-já-lá no processo de significação dos discursos: a historicidade. Surgiu, então, o questionamento sobre o que não está evidente no discurso ou o que está faltando ser dito ou interdito. Assim, como a desigualdade social significa no discurso? Seria por sua invisibilidade ou silenciamento? O silêncio significa como falta?

Enfim, *como se entende o silêncio na perspectiva discursiva evocada nesta tese?*

Na perspectiva discursiva, quando se pensa o silêncio ou o processo de silenciamento na/pela linguagem, pensa-se o *discurso*, ou seja, “o silêncio é o real do discurso” (ORLANDI, 2007) e este deixa traços não formais nos discursos. Diferentemente da estática que muitos observam no silêncio ele não é estático e não está escondido, ele é um *continuum* significante que, por seu caráter fundante, torna-se matéria significante por excelência, pois nem aquilo que está invisível não está apagado, mas continua a fazer sentido. Não se trata aqui de uma perspectiva negativizada do silêncio (como falta ou vazio) predominantemente, porque há significação do/no silêncio e esta significação é contínua, absoluta, selvagem (*Ibidem*, p. 51-54) e necessária, pois estabelece relações entre o real e a realidade, expõe contradições na linguagem e tem especificidade material.

O silêncio leva inevitavelmente a refletir sobre história da constituição do sistema social em que os indivíduos estão inseridos e os sujeitos (re)produzem sentidos. Pode-se inferir, então, a relação do silêncio com a formação social constituída das formações ideológicas (PÊCHEUX, 1997a) que representam as relações entre capital e trabalho nas/entre formações discursivas, levando os sujeitos a se identificar com determinadas posições no discurso ou não.

O nosso imaginário social destinou um lugar subalterno para o silêncio. Há uma ideologia da comunicação, do apagamento do silêncio, muito pronunciada nas sociedades contemporâneas. Isso se expressa pela urgência do dizer e pela multidão de linguagens a que estamos submetidos no cotidiano. Ao mesmo tempo, espera-se que se estejam produzindo signos visíveis (audíveis) o tempo todo. Ilusão de controle pelo que ‘aparece’: temos de estar emitindo sinais sonoros (dizíveis, visíveis) continuamente. (ORLANDI, 2007, p. 35)

Os funcionamentos discursivos em análise no estudo remetem aquilo que está presente nas materialidades linguísticas e, ao mesmo tempo, tornou necessário remete ao não-dito como aquilo que lhe é invisível ou precisa não ser dito, mas significa e determina os sentidos/sujeitos. Nas formas de significação do *silêncio* no discurso “A ‘legibilidade’ do silêncio nas palavras só é tornada possível quando considera que a materialidade significante do silêncio e a da linguagem se difere e que isso conta nos distintos efeitos de sentido que produzem” (ORLANDI, 2007, p. 67). O silêncio, portanto, atua no processo de sedentarização e invisibilização de sentidos, nada que impeça o sujeito e o sentido de se mover largamente e de (re)significar-se e, então, tocar na história.

O silêncio encontra formas distintas de significação nos/entre discursos, pois “O silêncio, mediando as relações entre linguagem, mundo e pensamento, resiste à opressão de controle exercida pela urgência da linguagem e significa de outras e muitas maneiras” (ORLANDI, 2007, p. 37). Depreende-se, então, da diferença entre falar e significar, o silêncio como não-fala, como lacuna, vazio ou falta, como retenção de uma memória, pois atua no controle e estabilização dos sentidos ou de

determinados sentidos no discurso. A falta, então, silenciada no discurso, emerge do excesso entre aquilo que se diz demais e aquilo que não foi dito, *in-significada* em relação ao real.

Por meio do silêncio, no discurso, apreende-se o dito em relação ao não-dito, o visível e o invisível, o direito e o avesso do discurso. Ele é elemento constitutivo do sentido e não se reduz ao verbal. Desta forma, compreende-se que *o silêncio não fala, ele significa*. O silêncio é processo de significação e pode ser considerado *fundante* por suas raízes constitutivas e; no nível da formulação, elide como uma *política de silenciamento*, pois “dizer e silenciar andam juntos” (ORLANDI, 2007, p. 34-53). Ele significa nas e entre diferentes materialidades não-verbais, gestuais, orais, verbais ou outras. Ele significa entre as diferentes formas de materialização, pois ele não é um acidente, ele é necessário. Então, pergunta-se *pele que é necessário que não se diga/evidencie no discurso da/sobre a criança em estudo?*

Por tudo que está sendo dito sobre o silêncio, então, admitir a significação da desigualdade social no funcionamento do silêncio significa reagir contra o positivismo e problematizar as evidências, a sedentarização e a sedimentação dos sentidos. O silêncio pode emergir entre o dito e o não-dito, entre a imagem e a palavra, nas negações, entre aquilo que não deveria estar ali, mas ressoa e se faz presente, entre o que é dito demais e o que não pode ser dito, entre o excesso e a falta em relação à produção histórica de efeitos de sentido.

Ao observar a produção de sentidos/sujeitos no discurso percebem-se diferentes modos de (não)dizer ou tentar interditar o dizer da desigualdade e a opressão da criança na infância em um processo de silenciamento, pois *ser criança* aparece como evidência e consenso entre os sujeitos e a infância deve ser vivida em determinados padrões pré-estabelecidos para todos em sociedade, independentemente de condição financeira ou nível social.

No funcionamento discursivo da designação ‘criança’, o silêncio tem relação com uma memória lacunar e com a história na produção dos sentidos, bem como com a negação de determinados sentidos. A noção de silêncio tem relação com o sentido que está in-significado (não apagado), que foi interditado, no discurso ou aquilo que não se deve significar, neste caso, a desigualdade social. Interditando a real desigualdade no discurso, passa essa a ser silêncio significante. Portanto, em acordo com (TFOUNI, 2008), o silêncio, antes de silenciar, recebe um corte, um interdito, uma operação de interdição para poder insignificar: “O interdito seria um operador que corta ou impede o tudo dizer; para que seja possível dizer alguma coisa esse corte é fundamental, pois, se fosse possível dizer tudo, não se diria nada”(TFOUNI, 2008, p. 356). Mesmo que o autor desloque-se para uma perspectiva lógica da linguagem, em detrimento da que se aborda neste estudo (a histórica), o autor orienta a pensar o interdito como anterior ao silêncio, como um corte entre dizer e não dizer, importante

para pensar a origem da linguagem até se chegar à enunciação que envolve um processo de escolhas do que dizer e silenciar.

No discurso em estudo, diferentemente, a interdição é a interdição da e via memória da história silenciada da constituição contraditória da sociedade capitalista em prol de uma civilização “livre, igual e responsável”. Quer-se envolver o corpo social em um projeto de civilidade e apagar a contradição social materializada no processo histórico-ideológico. Portanto, interditar e silenciar a desigualdade é processo necessário à igualdade jurídica em curso.

O processo de significação do que é silenciado remete às diferentes realidades econômicas implicadas na designação que homogeneiza o sujeito criança, produzindo efeito de igualdade. Pode-se entrever, então, no discurso dominante de infância protegida, a presença da diferença, que apaga a desigualdade social, ou seja, que silencia a *não-infância* ou o dizer da criança-pobre, criança-mercadoria, criança-infratora e criança-trabalhadora na infância. Desta forma, ocorre a discursivização de sentidos e sujeitos em igualdade diferentes/desiguais que marcam formas diferentes de viver a infânciana contemporaneidade.

O que foi ou é silenciado emerge dos modos de sustentação e produção dos efeitos de sentido nos discursos em suas determinadas condições de produção históricas. Produzindo efeito de igualdade e universalidade, o discurso da/sobre a criança silencia a desigualdade social e econômica. A desigualdade silenciada no discurso é a *desigualdade social* decorrente da luta de classes (MARX e ENGELS, 2001, p. 66) marcada historicamente na constituição da sociedade capitalista (como foi dito sobre a concepção de *história* no discurso). Assim, no processo de interdição e silenciamento fica posta a relação com a memória histórica que age na tentativa de estabilização dos sentidos e, ao mesmo tempo, remete a contradição constitutiva do discurso. Desta forma, os discursos materializam um modo dominante a ser perseguido em relação ao imaginário social de pensar a criança na infância, na contemporaneidade, em relação paradoxal com a desigualdade não dita ou que se quer apagar, mas que ressoa num vazio de discurso. É do silêncio do real da história nas determinações sobre o sujeito criança, apanhado no funcionamento da repetição que se trata: da desigualdade econômica e hierárquica entre as idades que emerge do avesso no discurso justamente em ele insistir sobre o mesmo ou sobre o contrário.

Para SOUZA (2006a, p. 9), o tema da desigualdade, naturalizado no processo de modernização em uma “miopia da percepção” como escândalo ou ainda espetáculo, tem sido tratado de modo fragmentado e redutor nas análises da realidade da(s) infância(s) e de crianças brasileiras, o que, segundo o autor, continua a reproduzir uma subcidadania ou uma marginalização de classe (e que desemboca nas superficiais políticas públicas de erradicação da pobreza (seja extrema ou não)). Em

sua *teoria da ação social* em relação de oposição à *teoria emocional da ação*²¹, como alternativa de leitura da realidade brasileira na área das ciências sociais, o autor propõe um mapeamento da complexidade da realidade brasileira que requer refletir e debater sobre consensos e sobre a desigualdade constitutiva da sociedade capitalista como naturalizada nos discursos que interdita, fragmentam e silenciam o real social, produzindo determinados efeitos de sentido em determinadas condições de produção sob efeito da ideologia dominante. Neste sentido, SOUZA (2006) auxilia a pensar essa *invisibilidade da desigualdade* brasileira que silencia relações de dominação e poder/força nos discursos, produtor de evidências ideológicas e consensos que se sobrepõe a uma desigualdade real.

Souza (2006a) coloca a desigualdade social brasileira como constituída não somente pelas diferenças de renda ou de raça, mas numa sociedade estruturada ou que tem sua hierarquia social relacionada aos acessos diferenciados dos agentes ao “capital social de relações pessoais”, ou seja, sua leitura concentra-se no capital social de relações pessoais (dominância da categoria *pessoa* sobre a de *indivíduo* empírico na modernidade). Essa leitura, neste estudo, remete a pensar na categoria infância como categoria social determinada pelas relações de dependência de várias ordens (física, psicológica, cognitiva, emocional) direta ou indireta (constitutiva) e da mesma forma pelas determinações sociais capitalistas ditas por muitos estudiosos da linguagem como exteriores (que em verdade constituem os sujeitos na infância) e que são determinantes da liberdade dos sujeitos nos discursos.

Neste contexto, a sociedade moderna capitalista deixa visível, por força do funcionamento ideológico dominante, certa homogeneidade sob a forma da igualdade universal (como no discurso jurídico sobre a criança na infância) e torna invisíveis as reais desigualdades, marginalidades e subcidadanias de sua constituição social histórica de luta de classes, relações de poder e de força que a engendram como pré-construídos ou silenciamento na dominância dos sentidos no discurso analisado, enclausurando os sujeitos no âmbito de uma formação discursiva.

Assim sendo, o analista adentra o dispositivo ideológico de interpretação dos sujeitos interpretantes sob o efeito de uma memória histórica que parece ou se quer (re)negada na produção dos sentidos. Como afirma Orlandi (2004, p. 141), “O sujeito e o sentido, ao se constituírem, o fazem na relação entre o mundo e a língua, expostos ao acaso e ao jogo, mas também à memória e à regra”. Ou seja, Isso é dado a analisar, porque na teoria do discurso sujeito e sentido se produzem como efeitos ideológicos, enquanto evidências (ALTHUSSER, 1999, p. 94) produzidas no funcionamento da ideologia. Nesse espaço de análise, sujeito e sentido não são naturais, mas histórica e ideologicamente

²¹ Teoria da identidade social que, segundo Souza (2006, p. 13), que tem Gilberto Freire como inspirador e Sérgio Buarque de Holanda como sistematizador e vê o brasileiro como sujeito social homogêneo e cordial. Essa teoria se oporia a uma teoria instrumental da ação que, no geral, opõe emotividade e racionalidade em sua leitura.

determinados. Por isso, o silêncio fundante (ORLANDI, 2007) faz com que o não-dito tenha sentido, por ser necessário não ser dito para que outros sentidos sejam dominantes (pelo bem comum em sociedade).

Na interpretação material, partindo do excesso em nível linguístico, observado a repetição do mesmo nos corpora, configura-se um sentido dominante como uma tomada de posição ideológica no discurso que, portanto, silencia as contradições sociais. Os funcionamentos no discurso remetem a memória presente ou negada entre os dizeres, não de forma homogênea, e remetem aquilo que faz parte constitutivamente do discurso que não está marcado linguisticamente, mas surge como falta, como o que deve não fazer sentido ou não precisa ser dito.

A evidência/familiaridade do/noser *criança*, no discurso, então, remete a constituição do sujeito e dos sentidos em determinada conjuntura histórica que em si pressupõe o social, pois “O sujeito é a interpretação. Fazendo significar, ele significa” (ORLANDI, 2005, p. 22). Como em Althusser (1985, p. 94) “[...] as evidências da transparência da linguagem [...], a evidência de que vocês e eu somos sujeitos [...] é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar”. Isso coloca a questão de se trabalhar com o sujeito não dissociado do corpo social, pois não se vê o sujeito intencional que decide livre e individualmente sobre seus atos, mas que age sob as determinações da ideologia sob o modo de uma liberdade consentida (PÊCHEUX, 1997a). Então, a partir dos sentidos que lhe são dados *à priori*, ele também pode construir outros sentidos, mantendo ou não a *in-significação* do silêncio.

Concluindo: não há sentido sem interpretação, e a interpretação é um excelente observatório para se trabalhar a relação historicamente determinada do sujeito com os sentidos, em um processo que intervém o imaginário e o que se desenvolve em determinadas situações sociais (ORLANDI, 2004, p. 147).

No processo de interpretação, considerando os efeitos de sentido produzidos pelos, sobre e para os sujeitos-criança e adultos, então, eles remetem à filiação ideológica que os interpela. O sujeito é ‘conduzido ou coagido’ sob “a impressão de estar exercendo sua livre vontade ou fazer o que outros consideram o melhor para si, a ocupar o seu lugar em uma ou outra das duas classes sócias antagonistas do modo de produção” (PÊCHEUX e FUCHS, 1997, p. 166). A *ideologia*, nesse impasse, opera produzindo verdades/evidências dos fatos pela linguagem numa relação entre o dito e seu efeito de sentido. Nisso reside uma maneira de interpretação do *caráter material do sentido* (PÊCHEUX, 1997a, p. 160): ir para além da transparência da linguagem e adentrar a relação entre língua, sujeito e historicidade no gesto de avessar o discurso e apanhar a *in-significação* pelo silêncio.

2. O DISCURSO OFICIAL SOBRE A CRIANÇA: EFEITO DE IGUALDADE E DE RESPONSABILIDADE SOCIAL

Neste capítulo, pretende-se analisar o discurso jurídico representado pelo texto que legitima o estatuto civil do sujeito criança, no Brasil, e suas implicações. A Lei 8.069, de 13 de julho (1990), conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (adiante ECA (1990)) representa este discurso que funciona produzindo efeitos em sociedade. Neste sentido, procura-se compreender *como o discurso jurídico para/sobre a criança produz e sustenta efeitos de sentido* no processo histórico-ideológico de construção de cidadania de sujeito criança em relação ao real social.

Para tanto, analisam-se *sequências discursivas* recortadas do ECA (1990) representativas do discurso que formaliza o *status* jurídico de crianças (e adolescentes) na contemporaneidade. Interessa sobretudo a Parte Geral do Estatuto, por determinar modos de pensar as implicações do direito infanto-juvenil contemporâneo no processo interlocutório. Analisa-se o Estatuto, como materialidade linguístico-discursiva, que reflete um ideal de sujeito e de infância a ser vivida, entre a constatação e a norma constituída de historicidade e como decorrente de sua inserção em determinadas condições históricas de produção de sentidos.

Observou-se que, então, em diferentes áreas do conhecimento, os objetos discursivos criança e infância têm sido foco de diferentes interpretações. Todas essas formas de materialização de pensamento, no entanto, não são aleatórias ou arbitrárias, mas determinadas pela ordem social vigente, que institui mecanismos diversos de controle, coerção e repressão dos sujeitos-sentidos nos discursos. A família, a escola e o Estado, como aparelhos ideológicos de estado (ALTHUSSER, 1985), portanto, sofrem as determinações de diferentes ordens e (re)produzem ou transformam as relações entre os homens e mulheres em sociedade cada um a seus modos e com funções específicas, unificados pelos princípios sociais de bem-estar.

O Estatuto da Criança e do Adolescente legitima-se em decorrência de movimentos sociais organizados em defesa das crianças, a partir da década de 1980, no lugar do *Código de Menores* (Lei 6.697, de 10 de outubro de 1979), promovendo uma revolução do direito juvenil e um reordenamento institucional. Institui-se, portanto, o princípio da proteção integral para crianças e adolescentes também no país.

No Brasil, em 1988, o texto da Constituição Cidadã e em 1990, o ECA, acompanhando os preceitos interdiscursivos dos textos globais, determinam a *proteção integral/prioritária dos direitos* da criança e do adolescente. Atualmente, o ECA regula/regulariza as práticas de responsabilidade de *todos* os que vivem em sociedade para com as crianças. Em substituição a doutrina de *situação*

irregular antes vigente, passa-se a considerar a criança e o adolescente enquanto *cidadãos* de direito e não mais *objetos* de direito.

A Lei 8.069/90 (ECA, 1990) divide-se em Parte Geral e Especial e está composto de 267 artigos, divididos em sete títulos subdivididos em capítulos, seções e parágrafos que didatizam e favorecem a efetividade do sistema normativo da Lei. A Parte Geral traz os princípios norteadores (como o de proteção integral das crianças e adolescentes, direitos fundamentais e prevenção); já a Especial trata de políticas de atendimento, da prática do ato infracional, medidas aos pais ou responsáveis, conselho tutelar e acesso à justiça, apuração de infração administrativa e dos crimes.

Desta maneira, no Brasil, o discurso oficial sobre a criança representa o processo de emergência desse sujeito criança *livre e responsável*, vinculado à emergência do Estado com o triunfo da instalação de uma política da subjetividade (HAROCHE, 1982). Neste período, o poder religioso enfraquece frente ao poder de Estado e o discurso jurídico que se torna o discurso dominante sobre a criança:

A proclamação dos ‘Direitos das Crianças’, em dezembro de 1959, é um exemplo interessante da persistência, até o século XIX, dessa forma de ser do pensamento moderno. Na declaração – apoiada numa ampla divulgação de tais direitos e no desenvolvimento progressivo de programas de bem-estar para infância –, convocam-se as autoridades e os Governos nacionais, em geral, e as instituições e adultos, em particular, a reconhecer e respeitar aqueles direitos. Hoje, quase meio século depois, parece haver consenso sobre a necessidade de zelar e garantir os direitos da criança, e sua observância e reconhecimento parecem um sinal definitivo do avanço e da passagem das sociedades para a democracia e a civilização. (MARÍN-DÍAZ, 2009, p. 117)

Esse discurso oficializado sobre a criança dialoga constantemente com outros discursos como o das ciências médicas, exatas, pedagógicas, sociais e outras e se legitima nesse *dialogismo*²² constituindo esses outros discursos. Apoiados neste discurso, outros servem a produção de determinado modo de pensar e educar ou sociabilizar as crianças.

Para isso, toma-se o discurso jurídico como discurso dominante ou como *discurso oficial dominante sobre a criança*. Por dominância, entende-se que existem sentidos dominantes na sociedade em que se vive e isso foge ao controle dos sujeitos imersos desde sempre nesse universo de (não)dizeres que circulam em um processo de significação em transformação e em determinadas condições de produção. Como Amaral (2005, 2007, p. 34), compreende-se que “o discurso é uma das formas que a ideologia encontra para se materializar e efetivar a função que lhe é própria: orientar a

²² Interprete-se o termo no campo discursivo como *dialogismo* constitutivo do discurso de qualquer natureza (Bakhtin, 2004, p. 144) como “O discurso citado é o *discurso no discurso*, a *enunciação na enunciação*, mas é, ao mesmo tempo, um *discurso sobre o discurso*, uma *enunciação sobre a enunciação*”, em que uma palavra dialoga com outras palavras, os discursos com outros discursos que podem rechaçá-lo ou serem rechaçados por outros.

prática dos homens em sociedade”. Entender isso significa chegar à constituição do discurso e entender como são (re)produzidos ou transformados determinados sentidos para o *ser criança* na manutenção de seus direitos.

2.1 O discurso jurídico nos estudos discursivos

Na perspectiva discursiva, alguns estudiosos debruçaram-se sobre o discurso jurídico para questionar seu modo de funcionamento equiparado ao modo de funcionamento formal da gramática da língua portuguesa, no sentido de que se pretende linear e produtor de sujeitos/sentidos homogêneos em sociedade.

Nessa ordem universal da doutrina, a nomenclatura das categorias do direito romano constitui por seu sistema de sanções ao mesmo tempo um modelo de organização social e um dispositivo moral de formação dos comportamentos. (GADET e PÊCHEUX, 2004, p. 189)

Gadet e Pêcheux (2004, p. 189) comentam a constituição da racionalização burguesa na origem do direito continental como *erudito, letrado e doutrinal* a partir do direito romano. Isso revela o caráter de um fechamento no funcionamento do texto jurídico como em um ‘contrato’ de *regulamentação ou regulação* coletiva. O discurso jurídico, então, universaliza os sujeitos sociais e promove o consenso social como promessa de bem-estar ou bem comum.

Neste sentido, a formalização e a imperatividade do texto jurídico (BOBBIO, 2006) sobre a criança faz parte do modo de regular, regularizar e generalizar o sujeito histórico em suas práticas discursivas e não discursivas, sem, muitas vezes, dar visibilidade aos processos históricos de sentidos que constituem o social ou remetem a sua constituição contraditória. Gadet e Pêcheux (2004, p. 24) colocam de modo objetivo que “A língua do direito representa, assim, na língua, a maneira política de denegar a política” e, desse modo, pode-se entender o discurso da lei como pretensamente e necessariamente rígido e fechado - *língua de madeira da época moderna* -, como forma de ordenamento do social de modo consensual na dominação legal, pois segundo o autor, “a língua da ideologia jurídica permite conduzir a luta de classes sob a aparência da paz social” (PÊCHEUX, 1990b, p. 11).

Zoppi-Fontana (2005, p. 186), auxilia a pensar no arquivo jurídico e na inscrição do texto jurídico na ordem universal que encobre a historicidade discursiva pela generalidade/generalização da lei, considerando seu processo de reformulação parafrástica: “O arquivo jurídico funciona, então, pela produtividade do acúmulo, pela ilusão de completude, pelos efeitos de congelamento de uma escritura no tempo”. Faz-se importante, então, considerar no gesto de leitura do *corpus* jurídico a relação do que

se diz e o que não se deve/pode dizer, em relação ao real histórico. A complexidade da significação do sujeito criança decorre de inúmeras determinações²³ como as jurídicas, históricas, culturais e econômicas constitutivas do sistema social. Pensando assim, a *infância* não pode ser experimentada e pensada de forma homogênea ou atemporal, mas insiste-se ou se determina que seja e o discurso jurídico, determinando a forma de sujeito histórica, funciona como discurso oficial dominante na contemporaneidade.

Com a dominação legal, portanto, os indivíduos criança no geral passam a adquirir o estatuto de *sujeito de direito* e de serem protegidos juridicamente. As modificações das estruturas, o crescimento demográfico, a migração para a cidade e o desenvolvimento do comércio acarretou um distanciamento do sujeito com relação aos dogmas religiosos e assiste-se assujeitamento ao aparelho jurídico que proporciona uma *autonomização aparente* (HAROCHE, 1992, p. 67-71) calcada no processo de transformação sócio-históricas, ou seja, um processo histórico de passagem da (as)sujeição religiosa a uma (as)sujeição econômica graças ao direito.

Neste capítulo, analisa-se o discurso jurídico em seu caráter autoritário que (re)produz um ideal de criança em relação ao real social de infância que se produz em uma sociedade marcada pelo antagonismo de classes, pois o idealismo tenta impor um modo de pensar o sentido e o sujeito em sociedade. Então, quer-se, partindo do discurso jurídico oficial contemporâneo sobre a criança, porque sofre e assimila as determinações imaginárias e simbólicas de seu tempo e lugar, entendê-lo em sua relação com o real, com a memória histórica e atualidade que determina sentidos e sujeitos inseridos na ordem social. Como discurso da Lei, produz, então, efeito de responsabilidade social através da modalização, negação, generalização e os funcionamentos analisados neste estudo.

2.2 A emergência do sujeito criança de direito

O processo jurídico de emergência do sujeito criança se inicia no período pós-guerra (1948), em que a ONU imprime o texto da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) e, em seguida, o Decreto dos Direitos das Crianças (1959) como direitos de *igualdade* em que se deseja o bem-estar entre os homens globalmente. Do diálogo entre esses textos surge uma concepção de criança e infância em um novo patamar, assegurando direitos e estatuto de cidadania às crianças num mundo globalizado. Decorre, também, da formalização desse pacto global, em que inúmeros especialistas de diversas áreas, como representantes mundiais, reúnem-se para decidir sobre o estatuto jurídico dos

²³ O *determinismo*, neste estudo, não tem a ver a concepção unilateral da base econômica ou da vontade dos sujeitos no processo de (re)produção e transformação da sociedade, mas na interdependência sociedade-indivíduo na história de (re)produção/transformação da sociedade. Tem a ver com a constituição dos sentidos e dos sujeitos em sociedade em dada conjuntura histórica. Tem a ver com a constituição e produção de efeitos de sentido nos discursos em suas condições históricas de produção restritas e amplas.

homens em sociedade e formalizá-lo em documentos da Lei, o processo de construção da cidadania para todos os indivíduos e de responsabilidades socialdas/para com as crianças igualmente.

O estatuto oficial emergente de sujeito para a criança, no ocidente, que culmina na legitimação do texto do Estatuto da Criança e do Adolescente, no Brasil, decorre de um longo período de desatenção para com as peculiaridades da criança e da indiferença de faixa etária infantil e adolescente/adulto. Antes disso, a lei servia a regularizar a situação de menores infratores, conforme o *Código de Menores*, vigente em 1927. Esses ‘menores inadaptados’ eram associados à pobreza, à carência e à delinquência, conferindo ao discurso jurídico sobre crianças caráter discriminatório e repressivo. Os menores de idade (órfãos e pobres) sob a tutela do Estado eram alvo de medidas judiciais por serem considerados “maus elementos” e por estarem pondo em risco a sociedade e não a sua própria condição de sujeitos sociais.

A Doutrina da Situação Irregular²⁴, no campo jurídico, como era considerada situação de risco dos menores²⁵ de 18 anos de idade, então, *protegia a sociedade* desses jovens e não propriamente os jovens. Os menores punidos tinham direito a um sistema de “reeducação” num sistema repressivo. Com a emergência do sujeito de direito *todas* as crianças tornam-se cidadãos de direito, forma histórica do sujeito contemporâneo.

Na interpretação material, observando marcas do caráter proibitivo e permissivo do discurso jurídico, configura-se um sentido dominante como uma posição ideológica de discurso que interpela e afeta os sujeitos em sua tomada de posição. Essa forma-sujeito histórica caracteriza o sujeito contemporâneo interpelado pela ideologia que se identifica com os preceitos da ordem social, como os de dever, consciência e liberdade sob o modo de assujeitamento no discurso. A forma histórica dos *sujeitos de direito* na formação social capitalista se constitui como uma forma de produzir o apagamento das determinações às quais todo indivíduo está submetido desde ou antes mesmo de seu nascimento. As liberdades dos sujeitos sociais coexistem no/para o sujeito no corpo social e a responsabilidade precisa ser seu imperativo, assim, as desigualdades são exploradas como diferenças sociais a serem aceitas.

Desta forma, o imaginário social e histórico determina ideologicamente os modos de *ser criança*. Então, o que se produz enquanto pensamento científico-jurídico, materializa-se nas formas de agir em relação às crianças, nas maneiras de disciplinarização e nas formas de sociabilidade ou sociabilização do sujeito criança, como “obrigação/dever das/para (com) as *crianças*” em igualdade. Com as transformações sociais, no entanto, algumas dessas práticas mantêm-se ou não, imprimindo outras e novas maneiras, condutas, comportamentos, representações, valores e simbolizações no viver

²⁴ Ver sobre no site: <http://gramadosite.com.br/cultura/variedades/id:7559>.

²⁵ Ainda existe a tendência em se chamar de *menor* as crianças ou adolescentes em situação de abandono ou os menos privilegiados socialmente.

e ser na infância. Isso tudo, via funcionamento ideológico, afeta a consciência dos sujeitos sociais nas famílias, nas escolas e em todas as instituições que ‘protegem’ ou educam ‘os adultos do futuro’.

Nesse contexto, não há relação direta da linguagem com o mundo. A ponte que faz essa conexão é a ideologia, pois, como em Orlandi (1994, p. 56), “a ideologia é vista como o imaginário que medeia a relação do sujeito com suas condições de existência”. Desta forma, não são as evidências empíricas que definem os sujeitos e os sentidos, mas a remissão a uma imagem projetada pela ideologia do lugar social dos sujeitos como o das crianças, dos pais e das mães e dos publicitários como posições discursivas. Constitutivo do discurso, o processo histórico-jurídico favorece a emergência do sujeito criança no imaginário social como ideal a ser perseguido e “aprendido” por todos e em identificação com os aspectos legais do Direito. Esse sujeito criança, no entanto, nem sempre foi designado positivamente nos discursos, pois, retomando a história, em 1927 com a vigência do *Código de Menores*, a designação de *menor*²⁶ remete a uma memória histórica negada e de negações e silêncio das desigualdades sociais no discurso. Memória histórica esta negada e controlada no discurso jurídico contemporâneo da/sobre a criança e que nega desigualdade econômica constitutiva do corpo social, levando em conta um projeto de modernidade a ser alcançado.

Assim sendo, a infância, como categoria social-jurídica contemporânea, legitimou-se ao longo dos séculos e com intensidade a partir do projeto de modernidade, no decorrer do século XVIII, na Europa, como uma esperança de libertação dos homens sob o sistema de exploração capitalista. Exaltando o progresso e a razão, em que persistiria a máxima *do homem racional-livre*, este projeto calcava-se nos princípios da *universalidade*, *individualidade* e *autonomia* do ser humano, buscando aperfeiçoar a condição humana e ao mesmo tempo ampliar para uma visão de mundo civilizado (ROUANET, 1987 e 1993 e AMARAL, 2009). Esses valores, no entanto, aparecem endossados ou rejeitados em nossa sociedade contemporânea e alguns estudiosos acreditam no processo de declínio ou colapso desse projeto, como em Rouanet que discorre sobre o mal-estar da humanidade na modernidade, pois se contraria a ideologia da felicidade para todos:

Não se trata de uma transgressão na prática de princípios aceitos em teoria, pois nesse caso não haveria crise de civilização. Trata-se de uma rejeição dos próprios princípios, de uma recusa dos valores civilizatórios propostos pela modernidade [...] estamos vivendo, literalmente, num vácuo civilizatório. (ROUANET, 1993, p. 11)

Decorrente desse projeto de civilização, Rouanet (1993) coloca a *universalidade*²⁷ como uma forma de generalizar e homogeneizar a humanidade por sua natureza: todos nascem iguais, em

²⁶ Referencia-se a tese de doutorado de Moreira (2011), sobre adolescentes em conflito com a Lei.

²⁷ Para o autor citado, hoje, no Brasil, esse ideal de *universalizar* não parece ter surtido os efeitos pretendidos quando se observam as particularidades sobre as quais os homens se identificam, representam e se diferenciam como as questões de nacionalismo, as

direitos. No entanto, as determinações jurídicas não sobrevivem sem as determinações morais no processo de significação, pois o estatuto jurídico encontra possibilidade de concretização nos indivíduos, em seus valores, condutas e comportamentos.

A modalização deôntica (TFOUNI, 1986) do 'dever' como obrigatoriedade (referindo-se ao que se deve fazer em sociedade) funciona, então, produzindo efeitos no discurso sobre ser criança e a infância por estar "[...] relacionada com a necessidade ou possibilidade de atos realizados por agentes moralmente responsáveis. Sendo assim, a modalidade deôntica abrange uma escala que inclui a obrigação, a permissão, a proibição e a isenção" (*Ibidem*, p. 125).

Considera-se, então, o *homem em geral* e as crianças em específico em um mundo sem fronteiras, e isso só se pode garantir numa sociedade livre da contradição social ou que tenha sua constituição contraditória interdita no discurso. Esse idealismo insiste em gestar a memória ou tentar apagá-la através do silêncio. A memória da constituição contraditória da sociedade fica apagada, bem como a desigualdade produzida nessa contradição sob o efeito da ideologia jurídica.

Nesse contexto, o tema da *individualidade* na modernidade propõe e faz almejar-se uma sociedade de homens livres, iguais e conscientes de suas responsabilidades. Portanto, a singularidade da criança determina a responsabilidade dos adultos, sociedade e estado no seu bem-estar. Atrelado a isso, determinada a *autonomia*²⁸, procurava-se fazer dos homens individualizados produtos de determinadas circunstâncias em que deveriam pensar e agir por si no espaço público, bem como, adquirir pelo trabalho, o necessário à sobrevivência material. Neste sentido, fez-se imprescindível poupar as crianças da exploração pelo trabalho ou trabalho precoce, prática não pode ser dita ainda hoje como extinta, pois os discursos tentam apagar essa realidade social de muitas crianças e adolescentessimulada na universalidade dos direitos de todas. E mais que isso, tenta-se silenciar as relações de produção da constituição social que é a grande produtora de uma *subcidadania* infantil marcada pela exploração e violência contra crianças na contemporaneidade *emorte* de sua infância.

O processo de civilização capitalista, então, fez emergir o estatuto civil dos homens em sociedade. Passa-se a considerar o *estado civil* da criança. Os 'menores de idade' infratores ou não, como indivíduos sociais e jurídicos, passam a ter direitos e liberdades e não somente obrigações. Passam a ter direito de *resistência à opressão* (BOBBIO, 1992) e não somente obediência. Passam a poder olhar de frente para sua sociedade enquanto um juiz social e, ainda, segundo Rouanet (1993, p. 16) passam a ter, entre outros, o direito de ter e buscar *felicidade*:

religiosidades, as questões raciais e culturais. A *individualidade* parece, segundo Rouanet (1993), ter dado lugar ao *conformismo* e ao *consumismo*, em que ser individualizado seria ter o que todos têm.

²⁸ A autonomia intelectual, política e econômica, (ROUANET, 1993) nessa conjuntura, ficam renegadas às consequências do presente e não mais a um pensamento que vê a construção de um *futuro melhor*, pois o que está em voga seria um 'imediatismo'.

O individualismo [...] teve portanto o mérito de colocar no centro da ética o direito à felicidade e à auto-realização e o de valorizar o sujeito descentrado, o homem que se liberta dos vínculos 'naturais' e pode situar-se na posição de formular juízos éticos e políticos a partir de princípios universais de justiça, independentemente de quaisquer lealdades locais. (ROUANET, 1993, p. 16)

Decorrente da emergência desse sujeito jurídico, a determinação social da *felicidade* no discurso da/sobre ser criança, desta forma, pode ser dita como também decorrente desse projeto histórico e ideológico de emancipação e humanização dos homens, impondo o *protegerintegralmente* a criança e manter sua infância.

Faz-se importante observar que esse estado civil de direito à felicidade e auto-realização também apresenta a possibilidade de sobreposição do interesse pessoal sobre tudo e todos, como nos tem apresentado o mundo do consumo na busca das liberdades e igualdades com interesses econômicos (ROUANET, 1993). Com isso, compreende-se que os discursos sobre a infância estão calcados nos princípios sócio-histórico-ideológicos decorrentes de um projeto civilizatório que vai produzindo os sujeitos/sentidos via mecanismos de mediação e controle dos sentidos e da memória discursiva.

Enfim, a partir da Declaração de Direitos Humanos (1948) 'todos' os indivíduos têm sua representação jurídica para identificar-se ao longo da vida. As crianças ou adolescentes/menores e idosos/velhos possuem estatutos próprios e específicos que regulam e normatizam suas práticas e as práticas dos demais sobre eles. Relacionado a este contexto discursivo, está o fato de que crianças e adolescentes possuem esse texto regulador próprio e, portanto, definidor de seu processo de *identidade/identificação*. Para isso, o ECA (1990) regula e determina a condição etária para ser criança ou adolescente em sociedade. Basta se ter a idade correspondente para fazer parte desse coletivo particular ou transitar para outro. Dessa forma, produz-se um efeito de igualdade pela universalidade da lei entre crianças.

O discurso oficial constitui os discursos dos sujeitos em sociedade em seu processo de assujeitamento e tomada de posição. Isso se dá na análise das formas de (re)produção dos preceitos sociais determinantes do discurso da Lei e que determina formas de estar, ser, dizer na sociedade entre diferentes materialidades predominantemente via funcionamento ideológico. Sendo o sujeito uma *posição discursiva*,

Efetivamente, no momento em que se assume a incompletude da linguagem, sua materialidade (discursiva), o gesto de interpretação passa a ser visto como uma relação necessária (embora na maior parte das vezes negada pelo sujeito) e que intervém decisivamente na relação do sujeito com o mundo (natural e social), mesmo que ele não saiba (ORLANDI, 2004, p. 20).

Desta forma, a igualdade almejada no discurso jurídico não é toda, nem qualquer, mas a *igualdade jurídica* que rege o estatuto de pessoa perante as leis. Segundo Groppo (2000, p. 74-5), “A idade contada sob o rígido critério do tempo absoluto torna-se a melhor forma de reduzir todas as diferenças sociais e individuais reais a um denominador comum e universal”. Isso faz com que a vida dos indivíduos seja coincidente biologicamente e, ao mesmo tempo, sejam diferenciadas algumas das particularidades dos sujeitos.

Sd1 Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

A impessoalidade e a imperatividade da lei, apanhadas no funcionamento verbal como em “Considera-se”, na **sd1**, ao mesmo tempo normatizam e explicam a condição biológica e cronológica do sujeito criança, produzindo um modo de identificação com o discurso jurídico para a criança e para o corpo social e instituições a quem se destina o discurso.

O pesquisador social Ariès (2006) foi um dos primeiros a implicar que na Idade Média não havia sentimento de proteção da criança e da infância como nos dias atuais, e, portanto, não havia um curso natural, objetivo e universal a ser seguido pelas crianças, pois elas viviam a vida como a do adulto. A primeira forma de observação da peculiaridade da criança foi exatamente a idade e a faixa etária. Dizer-se criança ou adolescente, então, é ter um papel social de sujeito segundo o critério cronológico no mundo moderno sob efeito da ideologia jurídica:

A cronologização do curso da vida e a homogeneidade etária respondem às necessidades de uma civilização que constrói esferas sociais regidas por critérios independentes de particularismos e parentescos, baseadas numa legitimidade própria e que evocam relações sociais universalistas – a civilização ‘ocidental’ moderna. (GROPPO, 2000, p. 276)

Desta forma, caráter impessoal, generalista e definitivo da lei, ao recortar a criança no corpo social pelo critério da idade, recorta também o corpo social entre os menores e os maiores de idade num processo de identificação dos sujeitos. Enquadram-se crianças pelas idades e vão ficando *esquecidas* (não apagadas) as desigualdades sociais em prol das singularidades gerais que remetem a uma memória lacunar. Portanto, o critério cronológico, na **sd1**, produz a provisoriedade e a singularidade das crianças para efeito da lei.

Essas determinações parecem pré-estabelecidas como *transitoriedade natural* do ser humano, que vão homogeneizando os sujeitos/sentidos e suas condições de classe, ignorandoos processos de

formação e desenvolvimento infantil e juvenil e produzindo *efeitos* no interlocutor que (deve) se identifica(r) com e nesses lugares e saberes determinados no discurso jurídico e esquecer as diferenças sociais. Esse fenômeno Groppo (2000, p. 59) chama de uma 'naturalização', bastante promovida nas ciências médicas e humanas. O sujeito criança, nesse contexto, será levado a ter certeza de que em determinado momento irão despertar transformações bio-psico e sociológicas de sua natureza, como comenta o autor²⁹, ou seja, é sujeito biológico e de direitos.

A ordem social feudal 'servil' (ALTHUSSER, 1985), neste sentido, fundada em uma *desigualdade natural*, foi substituída pela ordem do capital, fundamentada por uma *igualdade natural*, garantindo que ao nascer os homens fossem potenciais cidadãos, sujeitos de direitos e deveres. Comenta-se que, na sociedade feudal, o *direito de propriedade* era o mais importante e, desse modo, trabalhadores, mulheres e crianças estavam excluídos de cidadania, vindo somente com a ruptura com a ordem feudal a adquirir tal 'direito'. No processo social, portanto, (re)produzem-se e transformam-se os papéis e as práticas dos/para os sujeitos, incluindo a conservação da mais valia (MARX, 1982) do sujeitos criança longe da exploração do trabalho infantil.

Então, entende-se como cidadão o sujeito social de determinada idade que se identifica com os preceitos da ordem capitalista vigente e, portanto, age, pensa e atua como tal, dentro das normas e regras de sociabilidade em que se insere como sujeito do desejo e ideologicamente afetado no discurso. A ideologia interpela os indivíduos em sujeitos que identificam-se com a forma histórica sujeito capitalista, sustentado pelo jurídico e individualizado pelo Estado (ORLANDI, 2009), sujeito livre e responsável ao mesmo tempo no discurso e em sociedade.

Portanto, com a emergência do sujeito criança surgem formas tanto de assujeitamento para a proteção social das crianças. Surge a concepção de sujeito que deve ser defendido prioritariamente: *um sujeito de direito*, derivado de um sujeito misturado ao corpo social de adultos, na Idade Média (ARIÈS, 2006). Em comum, esse processo histórico mostra uma preocupação social, política e ideológica crescente com uma memória de falta de conservação da vida da criança, pois a mortalidade infantil³⁰ foi um dos aspectos que determinaram a instauração de políticas de manutenção da infância, segundo o modelo de sujeito universal.

A *infância*, então, como categoria produzida social e historicamente na ideologia do capital, representa e (re)produz sujeitos criança como seres abstratos e jurídicos que atravessam estágios evolutivos desde seu nascimento à velhice (GROPPO, 2000, p. 75) e, no discurso, ele é (deve ser) o bom-sujeito (PÊCHEUX, 1997a), porque deve estar identificado com a ideologia jurídica (e moral)

²⁹ Groppo (2000, p. 59) ainda comenta que tanto nos discursos progressistas como nos conservadores os seres infantes e os adolescentes são dotados de "energias de transformação" como desordens e explosões destruidoras e, por isso, devem ser contidos socialmente na modernidade.

³⁰ As estatísticas (IDH e PENUD) contemporâneas continuam a mostrar taxas elevadas de mortalidades de crianças na modernidade.

regente da sociedade com ou sem consciência disso. Neste sentido, o discurso oficial sobre a criança produz essencialmente o efeito de responsabilidade social para a conservação da criança e seus direitos. Há proposição de saberes e de padrões comportamentais na produção de sujeitos abstratos que definem quem são os sujeitos em sociedade e o que se espera deles promovidos pelo discurso jurídico.

Caracteriza-se, então, uma modalidade de discurso que interpreta e determina as idades, ou seja, discurso entre gerações que (re)negam a história da (trans)formação social capitalista, que tenta apagar o passado em prol de um futuro melhor. Esses discursos são reforçados pelas instituições e suas práticas, em que se elaboram documentos, teorias e imagens que determinam as práticas dos sujeitos sociais, parecendo não abrir espaço para outros modos de ser criança e viver a infância sob pena de infringir a Lei ou escapar da Ordem.

Nas determinações etárias, artigo 5º do ECA (1990), encontra-se uma pista que remetem a pensar na (des)igualdade legal como efeito no discurso jurídico, como no funcionamento da negação pronominal na materialidade linguística:

Sd2 Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

O funcionamento da *negação* no discurso jurídico funcionando como proibição e promessa de justiça para todos, ao mesmo tempo tenta apagar o passado e presentificar o futuro, como na sd, quando utiliza o advérbio “nenhuma” (“Nenhuma criança... será...”). Nesta sd, pode-se entrever a dissolução do problema, implicando controle da sociedade pelo bem comum, através do funcionamento de modalização deontica como aquela em que se denota o grau de proibição para o sujeito leitor (TFOUNI, 1986, p. 124), bem como, o interdito ou apagamento da memória de desigualdade e consequente opressão social das crianças no discurso.

O funcionamento pronominal (em *nenhuma* ou *todos*, como pronomes indefinidos) no discurso produz uma *generalização* da permissão ou da proibição de/para os interlocutores para a manutenção da ordem social em relação à criança. Em “todas as crianças” há *pertencimento* do sujeito ao discurso jurídico enquanto que em “nenhuma” (**sd2**) criança, há proibição e promessa de defesa dos *direitos fundamentais* da criança da opressão e exploração em relação a uma memória lacunar no discurso jurídico. Esta memória é constitutiva do espaço político, manifestando-se diferentemente nos diferentes discursos. Na perspectiva discursiva, portanto, a *memória discursiva* faz parte de uma disputa de interpretações para acontecimentos presentes ou passados decorrentes do processo histórico

(MARIANI, 1998a). No caso do funcionamento do advérbio “nenhuma”, diferentemente do advérbio “todas”, que universaliza os sujeitos, quer-se apagar a opressão ou o real que determina sentidos e sujeitos em sociedade. O discurso jurídico, assim, no funcionamento das marcas de modalização deôntica (proibição), pretende o silenciamento dessa memória histórica de desigualdade entre sujeitos que constitui a sociedade capitalista.

No discurso jurídico as marcas de modalização dizem sobre o modo do engajamento ao discurso que se quer dos sujeitos leitores e sociais. O discurso jurídico não deixa escapatória para a obrigatoriedade de proteção dos direitos e deveres das crianças, bem como de responsabilidade sobre esses menores de idade como pessoas em desenvolvimento. Reside aí, então, a tendência autoritária desse discurso que determina práticas para com as crianças.

O efeito de igualdade do sujeito criança se produz tanto na determinação ou na negação da determinação discursiva, pois se afirma e se nega o pertencimento genericamente. A marca da negação, em Indursky (1997, p. 228), permite ler o enunciado em suas faces: pelo seu direito ou seu avesso em que uma dessas faces demarca sua distância com outros discursos. Então, no discurso, nega-se uma memória de opressão das crianças, implicada sua nova condição de sujeito de direito.

Em relação ao caráter impositivo da lei, o discurso jurídico sobre a criança produz e sustenta efeitos de sentido na promessa de justiça (como em “Nenhuma criança ou adolescente será...”, na **sd2**) em que igualmente *todos* devem estar engajados e são responsáveis pela *proteção integral* dos direitos das crianças. Por essa promessa imprime sentidos dominantes na tentativa de silenciamento da desigualdade e da exploração da criança. Para Tonet (2010, p. 154), “paradoxalmente, a igualdade jurídica é, ao mesmo tempo, uma expressão e um instrumento de reprodução da desigualdade vigente na esfera da produção”. Pode-se inferir que a posição sujeito discursiva do discurso jurídico é a posição de defesa/proteção da infância na atualidade pela igualdade social em uma sociedade historicamente contraditória. Portanto, a ideologia jurídica age diretamente nos sujeitos sociais, determinando suas liberdades e responsabilidades e silenciando as desigualdades.

No discurso jurídico, como afirma Bobbio (2006), só existe o direito de um se houver dever do outro. A cada princípio na lei, então, subjaz seu par: direito-dever, (não)obrigação, (não)permissão e assim em diante. O *juridismo* (LAGAZZI, 1988) que rege as relações entre os homens nas relações de força/sentido pré-estabelecidas, coloca crianças e adolescentes em um lugar de vulnerabilidade e dependência visto que o estatuto trabalha os sentidos, visando à observância das particularidades desses sujeitos. O que é direito de um, no caso, da criança, é dever do outro, dos adultos e de todos no discurso jurídico. Assegurar o direito de liberdade ou bem-estar e dignidade da criança, então, ‘deve ser’ a responsabilidade do adulto ou da sociedade.

O discurso da lei envolve o objeto para fixar-lhe sentido, para não deixar escapar o que se quer esquecer/apagar, se possível. As determinações políticas e históricas estão inscritas neste processo de silenciamento. Povoado de evidências, ele é construído para poder encobrir as desigualdades pela igualdade de um princípio universal. O discurso jurídico *acolhe o silêncio* (ORLANDI, 2007, p. 40) e o silêncio passa a ser elemento constitutivo do sentido. Portanto, no discurso jurídico, o *silêncio* não pode ou não precisa dizer: é base do discurso e do social, ele está *in-significado*. A infância, então, no discurso jurídico, está sendo produzida como um direito universal e absoluto. Assim, no funcionamento do discurso jurídico se estabelece uma política de silenciamento da desigualdade social, pois é um discurso que tenta impedir a retomada do passado.

Do projeto de civilização, constitutivo dos discursos sobre a infância, então, vale entender os mecanismos de reprodução e transformação da sociedade capitalista na constituição do discurso. Um discurso dominante não está aleatório à história que tem como motor a luta de classes e, portanto, no interior desse processo de historicidade o funcionamento da ideologia e inconsciente é eterno e produz evidências subjetivas que constituem os sujeitos como livres ou alienados ou submissos, por exemplo, silenciando as condições econômicas desiguais no discurso. *O processo histórico* decorre da reprodução e transformação das relações de classe entre seus níveis infra (base econômica) e supraestruturais (formas ideológicas jurídicas, políticas, filosóficas, artísticas), aparentando ser 'natural-humano' (expressão espinozeana, em Pêcheux (1997a, p. 152)) e não depender de determinações cronológicas.

2.2.1 O sentido de *proteção* no discurso oficial sobre a criança

Decorrente do processo histórico e ideológico de emergência do sujeito criança, a partir do processo de industrialização, o vocábulo *proteção* começou a fazer parte do discurso oficial sobre a criança. Até então, cabiam diferentes leituras e usos para o termo. O sentido de *proteção* se mantém relacionado às questões ligadas ao meio ambiente, ao ser humano, aos animais, ao trabalho e outros. No discurso do dicionário (HOUAISS e VILLAR, 2004), *proteger* está para defender(-se), preservar(-se), amparar(-se), favorecer(-se), beneficiar(-se), manter ou desenvolver (algo), impedir a destruição ou extinção, tutelar, ajudar. No geral, protege-se algo ou alguém de algo ou de outro alguém. De outro lado, a falta de proteção estaria dando continuidade ao real contraditório de sociedade, baseado na desigualdade de condições econômicas que, quase sempre, culmina em criminalização, culpabilidade direta ou indireta das/entre as pessoas e as instituições quando não exploração e opressão dos sujeitos sociais.

O fato de se ter produzido um discurso oficial sobre a criança na contemporaneidade, para seus direitos humanos, sociais, civis, eleitorais, etc. (re)produzem um imaginário “ideal” de sociedade, de família e de infância como uma promessa de futuro melhor como parte no projeto capitalista de civilização e (re)ordenamento das relações trabalhistas.

A busca da coincidência entre idade social e ‘natural’ pode ser vista como uma resposta à necessidade das sociedades modernas de estabelecerem um critério geral, objetivo e científico para a aplicação universalista do direito civil, criminal e eleitoral para as ações do Estado ou de outras instâncias na criação do mundo escolar e das instituições disciplinares, para o estabelecimento de um mercado de trabalho fundado no indivíduo livre e não mais na contratação da família etc. (GROPPO, 2000, p. 276)

Muito tempo de mortalidade infantil se passou para que fossem assumidas socialmente as consequências da falta de proteção da criança e do jovem como prejudiciais ao desenvolvimento humano, social e no trabalho. Somente a partir do século XVIII, ampliou-se o princípio da *proteção* à criança e ao adolescente.

Deste cenário, então, os discursos sobre a criança e a infância contemporânea são aqueles que convocam a defender, zelar, cuidar, amar, ou seja, *proteger integralmente* os direitos das crianças no processo interlocutório, produzidos no real marcado de uma memória histórica falta de proteção³¹. Como evidência, são ‘todos’ que devem preservar os direitos das crianças e dos adolescentes, esses direitos adquiridos (mas nem sempre assegurados) decorrentes da emergência do estatuto jurídico da criança.

Sd3 Art. 100 [...]

II - proteção integral e prioritária: a interpretação e aplicação de toda e qualquer norma contida nesta Lei deve ser voltada à proteção integral e prioritária dos direitos de que crianças e adolescentes são titulares;

A expressão *proteção integral e prioritária*, no discurso jurídico em análise, recebe uma interpretação em referência aos direitos da criança pela necessidade de consciência da obrigação (diferente da modalização deontica que tem caráter de negociação) como uma imposição, como em “deve ser” (**sd3**), portanto, um sentido jurídico de proteção dos direitos das crianças. Esta expressão funciona como centro norteador do discurso jurídico sobre a infância, na contemporaneidade.

³¹ Nas leituras realizadas sobre a educação e sociabilidade de crianças a partir da idade média e no Brasil percebe-se uma crescente preocupação com a mortalidade infantil (Ariès, Badinter, outros). Essa preocupação ainda se mantém na divulgação de índices de mortalidade de crianças e adolescentes na contemporaneidade e nas políticas públicas. Vide: <http://www.brasilecola.com/brasil/idh-brasileiro-mortalidade-infantil-no-brasil.htm>

O conceito de *proteção* como um princípio do Direito, no discurso jurídico, não aparece aplicado aos direitos da criança, mas aplicado às desigualdades entre empregado e empregador na antiguidade. Somente a partir da industrialização ele toma frente como princípio jurídico norteador do discurso sobre a criança e o mundo do trabalho:

No início da revolução industrial europeia, os contratos de trabalho ainda eram familiares. Mas, com a regulamentação do trabalho infantil, as crianças passaram a ter uma jornada de trabalho menor que a dos adultos, estabelecendo-se a diferença etária como critério importante das relações no mundo do trabalho e modificando os contratos de trabalho, que passam a ser individuais e diferenciados segundo a idade. (GROPPO, 2000, p. 75-76)

O princípio da *proteção* institucionalizou-se, portanto, primeiramente nas leis de proteção do trabalho em que, ao trabalhador e sua família foram delegados direitos como à saúde, segurança, cultura, esporte, lazer, religião, educação e profissionalização, os quais iam ao encontro de sua produtividade e pelo futuro de mão de obra das crianças no longo prazo. Mais adiante, portanto, a proteção integral aparece nos discursos jurídicos. Essa *proteção do trabalhador* também é a do empregador que pode manter sua força de trabalho por mais tempo, mantendo as relações de poder no campo do trabalho.

O tom de imperatividade no discurso jurídico sobre a criança regula as medidas de *proteção*, em sua versão incluída em 2009 (incluída pela Lei 12.010), sob efeito de responsabilidade social dos direitos. Essa expressão, ao mesmo tempo, remete a uma memória histórica de não proteção e de não prioridade para com as peculiaridades das crianças, como na sd abaixo, pois, segundo Ariès (2006), as crianças eram consideradas mini-adultos na sociedade medieval e, portanto, sem distinção de idade.

Sd4 Art. 6º Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e os deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.

O discurso jurídico mobiliza saberes das diversas regiões do conhecimento que rechaçam a posição da defesa dos direitos das crianças. Quando constrói seus pressupostos jurídicos trata da criança como ser condicionado ou “em desenvolvimento” (físico, mental, moral, espiritual e social) ou “pessoa em desenvolvimento”, restringindo as liberdades das crianças e impondo por obrigatoriedade responsabilidades sociais para com eles na contemporaneidade.

Como no ECA (1990), dirigido a todos os leitores, a criança deve ser considerada como “pessoa em (processo de) desenvolvimento” (**sd4e sd5**), implicada sua (in)capacidade e vulnerabilidade no mercado de trabalho. A abordagem da liberdade sob a *condição infantil* está

relacionada a uma forma de pensar a infância como período natural do desenvolvimento humano (biológico, físico). Isso tem a ver com a política de conservação da vida das crianças e sua produtividade no futuro.

No Direito³², desta maneira, (re)produz-se um imaginário de infância que se quer alcançar. Uma infância talvez utópica ou inatingível, em que todas as crianças têm direitos garantidos e assegurados pelos adultos em sociedade, subentendendo-se disso sua condição de bem-estar (como em “exigências de bem comum”, na **sd4**), produzindo efeito de responsabilidade social o discurso. A falta de direitos/proteção para com a infância, no contraponto, dá continuidade à morte e à falta de oportunidades entre as crianças e falta de esperança e perspectiva de futuro, implicando na tentativa de silenciamento da história da luta de classes ou da desigualdade no discurso e produção de uma *subcidadania* numa *modernidade periférica* (SOUZA, 2006) que chega a naturalizar as diferenças sociais nos discursos que, como exemplo, expõem a violência ou exploração de crianças no discurso como decorrente da falta de responsabilidade na família ou escola.

A liberdade da criança, dessa forma, aparece como vinculada a *condição infantil* (MARÍN-DIAZ, 2009) pré-estabelecida/implicada como peculiaridade de seu processo de desenvolvimento no discurso jurídico. A autora comenta que a tarefa educativa moderna não deixa de ser constituída pelos vestígios de um pensamento que ela chama de moderno neoliberal, predominante nos séculos XVIII e XIX, no seio da matriz política e filosófica, no que se refere à educação de crianças entre a escola e a família e que vincula práticas disciplinares e formas de pensamento naturalistas e liberais. Como comenta a autora, ‘viver a liberdade supõe a construção da autonomia e, como a criança não é um ser acabado, ela não pode e não deve ter os mesmos direitos de um adulto’ (*Ibidem*, p. 118).

Na sequência abaixo, a liberdade é um direito, portanto uma *liberdade legal*, que deve ser assegurada à criança e ao adolescente, sendo que o próprio discurso determina-a como direito:

Sd5

Capítulo II

Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Há relação entre direitos advindos de diferentes regiões do discurso jurídico (direitos civis, humanos e sociais) que aponta para a relação entre textualidades decorrentes de um processo interdiscursivo, pois nenhum discurso pode ser considerado um monólogo. Ele sempre dialoga com

³² O termo ‘Direito’ remete a um “conjunto de princípios, regras e institutos voltados a organizar situações ou instituições e criar vantagens, obrigações e deveres no contexto social” (DELGADO, 2001, p.15).

outros textos ou discursos. O discurso jurídico coloca a criança em um lugar legitimado na sociedade que reproduz a ideologia capitalista, pois qualifica o sujeito como sujeito biológico (“pessoa humana em processo de desenvolvimento”) e sujeito jurídico (“sujeitos de direitos civis, humanos e sociais”), como na sd acima.

Na **sd5**, os direitos da criança (e do adolescente) também funcionam como uma imposição produzida pela ideologia jurídica como em “têm direito à liberdade”, na sd. O funcionamento verbal do verbo ter no presente do indicativo determina na interlocução a impossibilidade da negociação e a impositividade da lei, sintoma de um discurso de tendência autoritária direcionado à sociedade num todo.

Na interlocução, ele regula os direitos das crianças, delegando deveres sobre os direitos das crianças. O discurso mobiliza os *responsáveis* pela proteção da criança, direta ou indiretamente pelo caráter de obrigação. Dessa maneira, os direitos das crianças implicam os *deveres* do Estado ou dos adultos nas famílias, nas escolas, na comunidade, da sociedade para com as crianças na modernidade. Este *efeito de responsabilidade* no discurso jurídico decorre da regulamentação da proteção integral jurídica para a liberdade/dignidade marcada na materialidade linguística como modalização deôntica:

- Sd6** Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.
- [...]
- Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.
- [...]
- Art. 70. É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente. (ECA, 1990)

Na **sd6**, a imperatividade do discurso da lei (“É dever...”) implica a imposição do *dever* “da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público”, enfim, “de todos”, para com a criança e seus direitos formais como decorrente de um pacto social de *bem-estar* da criança com aceitabilidade entre os sujeitos, sem espaço para a dúvida, na contemporaneidade. Decorrente da historicidade no discurso, observado no processo de transferência de responsabilidades que, na vigência do *Código de Menores*, era delegada ao Estado, a proteção integral e prioritária, no discurso jurídico, implica a proteção social da vida da criança por aqueles que por ela devem se responsabilizar.

Osefeitos de dever ou obrigação, marcados ou implicados no discurso jurídico sobre/para a criança (ECA, 1990) remetem à interpelação do sujeito pela ideologia que não deixa escapatória na trama dos sentidos. Em Althusser (1999), “a ideologia jurídica só se mantém de pé apoiando-se na ideologia moral da ‘Consciência’ e do ‘Dever’”, por isso, o discurso apresenta-se constituído e funcionando sob o efeito dessa ideologia dominante.

A *proteção* remete a defesa dos direitos da criança, conhecidos os pressupostos de base orgânica humana, moral, política e ideológica. Vale ressaltar que proteção, no discurso jurídico sobre a infância é determinada, é a *proteção dos direitos*, ou seja, *proteção integral e prioritária dos direitos* que a Lei prescreve para a criança. A *proteção integral* dá amplitude ‘total’ a esta necessidade de *defesa da infância*, pois todo o texto explicita, quem, o que e como se deve garantir os direitos da criança na atualidade. É um discurso, portanto, dirigido a todos em sociedade e, desta forma, referencia e interpela o corpo social no processo interlocutório, produzindo efeito de responsabilidade.

Na ressignificação de *pátrio poder* (artigo 21, 22 em diante), no ECA (1990), para *poder familiar* pela lei 12.010, em 3 de agosto de 2009, o discurso jurídico transfere responsabilidades para a instituição *familiar* que abriga, educa ou protege ou deveria proteger a criança. O discurso jurídico, então, adapta-se às diferentes estruturas familiares da contemporaneidade não mais fixadas na figura do pai e da mãe no lar, outorgando poderes a diferentes sujeitos que se responsabilizam pelas crianças e descentralizando do poder do Estado.

Da mesma forma que o discurso jurídico regula/determina que a criança deva ser protegida de qualquer forma de exploração como um *direito*, também ele (sub)objetiva suas liberdades como *dever* dos adultos e sociedade. O direito de liberdade jurídica do sujeito criança e do respeito está sendo determinado ao leitor no discurso jurídico, como na sd abaixo:

Sd7

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II - opinião e expressão;

III - crença e culto religioso;

IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;

V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI - participar da vida política, na forma da lei;

VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

O imperativismo no direito (no funcionamento das formas de língua: no presente do modo indicativo "É dever" na **sd6**; nas expressões afirmativas explicativas: "...compreende os seguintes aspectos:", "...consiste na...", na **sd7**), como coloca Bobbio (2006, p. 37), portanto torna-o um *comando*. Esse caráter determinante da lei é decorrente de um processo histórico de constituição de cidadania pelo direito positivo para os sujeitos contemporâneos. O discurso jurídico pretende o apagamento e o recalque da *memória discursiva* que o constitui em prol de um futuro melhor, condicionando práticas sociais e discursivas dos sujeitos que se identificam necessariamente com os princípios jurídicos de cidadania. Ele funciona no presente, produzindo uma preterição de bem-estar para o futuro.

ao considerar o funcionamento do arquivo como dispositivo normalizador/normatizador dos gestos de leitura a partir dos quais se interpretam/produzem sentidos, refletimos, também, sobre a circulação e legitimação dos sentidos na sociedade e sobre os diversos dispositivos de controle e gestão da memória coletiva. (ZOPPI-FONTANA, 2005, p. 183)

Na **sd7**, estão determinadas e enumeradas as formas de liberdade da criança em seu meio e em sociedade como 'dever' de todos (de I a VI no art. 6). Trata-se, portanto, de um sujeito criança com liberdades determinadas, implicada sua dependência e vulnerabilidade em lei. A liberdade da criança, então, passa a ser a liberdade de ter direitos à liberdade a ter respeitado seu processo de desenvolvimento humano dentro de suas condições de criança em um imaginário social e histórico baseado na responsabilidade de todos em sociedade, independente de classe social, gênero, etnia/raça, cultura ou outra. Estas liberdades, dessa forma, são regradas/controladas no efeito da Lei.

As liberdades/direito das crianças são a base para a autonomia do sujeito do futuro, mas não podem ser quaisquer liberdades, e, portanto, mantém-se configuradas como controladas *as liberdades* às quais o sujeito *livremente submete-se*. O sujeito criança e os outros sujeitos aos quais o discurso faz referência *agem livremente submetidos* à norma. Essas liberdades são produto do processo de 'conscientização' da condição peculiar de ser humano *em desenvolvimento*, na modernidade, em acordo com um projeto de sociedade capitalista, neste sentido, com tendência ideológica neoliberal dominante.

As liberdades da criança, então, estão quantificadas e devem ser *asseguradas-garantidas* e *respeitadas por todos* em prol do bem comum, de cada um e do futuro. Com a emergência do sujeito de direito, todos têm responsabilidades para com a manutenção e a vigilância da educação das crianças, determinadas as funções institucionais em que escola e família, como em Marín-Díaz (2009, p. 117), "ficaram expostas e compelidas a revisar e recolocar suas práticas". Dessa maneira, tem-se

[...] a responsabilidade social de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e, portanto, de garantir que nossas práticas não estejam na contramão do que os princípios da declaração assinalam como 'condições de liberdade e dignidade' cuja consideração fundamental é atender ao 'interesse superior da criança' (ONU, 1959). (MARÍN-DÍAZ, 2009, p. 117)

O discurso jurídico de proteção integral dos direitos das crianças, então, retém todo o processo de identificação dos sujeitos de responsabilidade social como efeito nos discursos.

Então, e segundo Zoppi-Fontana (1997), a lei serve a *regularização e normatização* das relações sociais e, portanto, dos sentidos/sujeitos. A liberdade para a criança, então, seria uma liberdade jurídica determinada e não toda e qualquer. Essa relação de poder Lagazzi (1988) chama de *juridismo*: relações estabelecidas na/pela ordem jurídica num projeto de sociedade e liberdade nos quais se constituem os sujeitos. A liberdade seria o meio de chegar a ela mesma. Esta liberdade aparece condicionada tanto à Lei quanto a hierarquia das idades para o sujeito criança. Isso faz com que se assegure a sujeição à ordem do capital sem que se dê conta disso, pois “Sem liberdade jurídica não há liberdade substantiva. É preciso partir da liberdade, no sentido jurídico, para chegar-se à liberdade, no sentido material” (ROUANET, 1993).

O discurso jurídico, por seus *efeitos de igualdade-liberdade-responsabilidade* (“É dever de todos (proteger)”, na **sd5**), naturaliza e cria um pretenso ideal de justiça baseado nos direitos da criança. Esse ideal é um ideal de civilidade, de cidadania, de legalidade, do bom-sujeito no discurso que silencia uma memória discursiva de contradições sociais, apagando também o processo de significação no sujeito, anteriormente não sujeito à lei, mas ao próprio homem ou à religião.

Enfim, o ECA (1990) representa o processo de emergência do sujeito criança jurídico. Esse discurso, portanto, prevê e regula os *direitos e liberdades* da criança e as *responsabilidades* de todos para com as crianças na modernidade. Em sua transparência e linearidade de sentidos/sujeitos ele ao mesmo tempo prevê e determina quem ‘comanda’ crianças na sociedade delegando “poderes” (*poder familiar*) e “deveres” entre a constatação e norma. Silencia, no entanto, as desigualdades econômicas em uma sociedade constituída de classes, silencia ou nega a memória histórica social, universalizando o sujeito criança, as famílias, as escolas.

A produção de efeitos de liberdade e de responsabilidade no discurso oficial sobre a criança está intrinsecamente relacionada à propagação dos princípios sociais com o reordenamento das leis em processo social. As *condições históricas de produção* dos efeitos de sentido no discurso apontam para uma relação constitutiva do que se diz e o que se quer silenciar no discurso. Diz-se igualdade jurídica e silencia-se a desigualdade econômica; diz-se liberdade do sujeitocriança, mas implicam-se liberdade e responsabilidade (jurídica e moral) dos adultos e sociedade para com as crianças.

O discurso jurídico fala a criança e para a criança, sujeito social e de direito, fazendo-o aderir aos seus preceitos e ordenamentos que se assentam e se projetam como se quer/deve à configuração das relações de sociabilidade. Enquadra a criança em seu universo ou em seu mundo ao mesmo tempo em que determina responsabilidades sociais entre os sujeitos e continuidade das relações de *juridismo* (LAGAZZI, 1988), na contemporaneidade. Então, alguns aspectos linguísticos atuam no processo interlocutório de produção e determinação de sentidos para/sobre a criança no discurso jurídico.

Ao determinar a idade cronológica e (re)produzir uma identificação dos sujeitos criança, silencia a desigualdade dos gêneros na vivência da Infância como se fosse uma fase do desenvolvimento homogênea e ideal. O silenciamento de peculiaridade de idade (segunda infância pela capacidade de expressão verbal das determinações sociais) e da desigualdade econômica no discurso jurídico decorre da textualidade e modo de impor um ordenamento jurídico de bem comum do corpo social, pois esse discurso consiste em universalizar o corpo social.

O silêncio atua tentando renegar uma memória de desigualdades, primando pelo presente e pelo futuro da sociedade e pela conservação das crianças e dos jovens na sociedade por *todos*. Coloca-se em relação à história e à ideologia dominante. Está a serviço da sociedade e manutenção de seu modo de produção. O caráter impessoal e imperativo da Lei é sintoma do funcionamento da ideologia jurídica como dominante na medida em que determinam sentidos e sujeitos no discurso, gerindo suas ações, atitudes, práticas, comportamentos. Tais efeitos do ordenamento jurídico, por sua vez, implicam uma relação da memória com o real no silenciamento das desigualdades dos sujeitos inseridos em diferentes classes sociais, culturas e situações econômicas.

O discurso jurídico sobre a criança interpela os indivíduos sociais em sujeitos ideológicos unificando-os, igualando-os e universalizando-os. Por seu funcionamento, o discurso jurídico é o discurso da implicação e normatização das múltiplas responsabilidades e responsabilizações sociais e jurídicas e da interdição das desigualdades históricas. Trata, portanto, de delegar e controlar aseternas responsabilidades pelo futuro dos sujeitos sociais criança e da própria humanidade no processo interlocutório discursivo calcado no sentido da proteção integral jurídica que o discurso trata. Um proteção jurídica prioritária e integral, ideologia do dever e da obrigação mútua, da determinação das liberdades e das igualdades jurídicas. Não há, portanto, sujeito fora dessas determinações jurídicas na sociedade e é neste espaço que os sujeitos movimentam-se e fazem movimentarem-se os sentidos.

3. (RE)PRODUÇÃO DE SENTIDOS E SILENCIAMENTO NO DISCURSO DA CRIANÇA E DAS MÃES SOBRE SER CRIANÇA

Este capítulo tem como objetivo analisar como o discurso produz sentidos dominantes de positividade e manutenção da condição infantil e da infância, produzindo efeito de responsabilidade social entre e para os sujeitos. Para entender como os sentidos chegam ao leitor e produzem efeitos sociais como indignação, culpa e impotência (ou outras reações), observou-se o princípio da responsabilidade que constitui a sociedade capitalista como orientação das relações para com a *proteção integral*, em seu sentido amplo, orientando as práticas discursivas dos sujeitos mãe e criança na escola e outros sentidos como o de amor e felicidade no discurso.

Perguntou-se, então, *como o discurso faz para significar em uma mesma direção e o que ele silencia?*

O processo de repetição de determinados sentidos, observado nos corpora, levou a analisar a produção dos consensos (de felicidade, amor, do brincar) nos dizeres sobre ser criança. O funcionamento da *repetição*, observado no *corpus*, está ligado ao excesso e aos modos de dizer no e entre discursos. Assim, o processo de repetição remete às determinações inconscientes constitutivas do discurso dos sujeitos num processo marcado de alteridades constitutivas e construção de subjetividades. Na repetição do mesmo, no discurso, portanto, outros sentidos são interditados na trama dos sentidos. Para tanto, foram recortadas sequências discursivas (tratadas como *classes de parafraseamento*, na AAD) que representam o modo como as determinações sociais, históricas, culturais e ideológicas implicam no discurso, fazendo significar de determinado modo e em determinada direção.

Nesta seção, analisam-se sentidos produzidos no discurso das crianças na escola (de 10 a 11 anos) e de mães, perguntando sobre o que e como se entende a condição de ser criança no discurso, nos dias atuais. Para isso, retomam-se autores que se preocuparam em produzir estudos sobre a natureza, a educação e a condição de criança em diferentes tendências de estudos sociais e em diferentes épocas, marcando modos de pensar o ser infantil em diferentes temporalidades e em diferentes discursos.

Este capítulo pretende, portanto, analisar a constituição desses sentidos/sujeitos em sua relação com o real e com o silêncio que ele abarca. Partindo dos sentidos jurídicos de ser criança, portanto, segue-se uma trajetória particular de interpretação, iniciando com o recorte das sequências sobre o ser criança entre mães e crianças na escola. A positividade e manutenção da infância são

decorrentes de sentidos dominantes no discurso do/sobre o ser criança entre os sujeitos na contemporaneidade e produzem um ideal, consenso ou evidência.

Então, o corpus analisado, neste capítulo, são as entrevistas escritas que representam os discursos das mães e das crianças na escola (alunos), em que os sujeitos escrevem sobre o que é e como é ser criança na contemporaneidade. Faz-se necessário retomar e especificar o tratamento dado à noção de sujeito na perspectiva discursiva em questão e caracterizar estes sujeitos de/no discurso em relação à formação discursiva.

3.1 Ser (criança) na contemporaneidade

Todos sabem o que é uma criança e como é ser criança. Pensar o ser criança, assim, remete a pensar no ser social que é ou deve ser infantil, ou seja, o ser social categorizado, sujeito da/na *práxis* entendida como uma “forma de influir no comportamento e na ação dos homens” (NETTO e BRAZ, 2006, p. 43-44). De alguma forma isso remete à familiaridade de todos os sujeitos sociais ao falar sobre ser criança e sobre infância. Neste sentido, então, como se define o ser criança discursivizado em relação a esta sociedade moderna *líquida*³³ (BAUMAN, 2001) da *felicidade* em que se vive, marcada por processos de individualização, coletivização, humanização e produção de identidades e de identificação com os sentidos dominantes?

Não se está propondo uma reflexão baseada no existencialismo da raça humana ou sua transcendência. Pelo contrário, olhando para essa corrente que interpreta a existência que determina a essência dos homens, (re)alocar a reflexão numa *teoria discursiva de entremeio* (da linguística, ciências sociais, teoria do discurso e psicanálise) que entende o sujeito em condições históricas de produção dos sentidos. Assim, este caracteriza-se como sujeito interpelado e afetado em seu dizer e não somente de consciência e livre arbítrio como senhor de seu dizer e de sua vida. Um sujeito que produz sentidos por sua inscrição na história. Ressignifica-se, portanto, a noção de sujeito, história e ideologia para pensar o sujeito no mundo e não abstraído dele. Um mundo calcado não no *absurdismo* que a corrente existencialista defende, mas na história baseada na luta de classes, nas desigualdades sociais e históricas.

O existencialismo mantém relação com os discursos literário e o filosófico. Até o ano de 1945 e após as duas Guerras Mundiais, as correntes existencialistas empenham-se em reafirmar a importância

³³ A expressão *modernidade líquida* é usada por Bauman (2001) para identificar a sociedade contemporânea pós-industrialização (esta chamada de modernidade pesada) caracterizada por ser fluida, por mover-se facilmente, leve, flexível, prontos a mudá-la e que dão importância ao tempo presente, ou seja, uma sociedade de “consumidores” que de alguma forma derreteram sólidos. O autor remete a substituição do “ser” pelo “ter” e a do “agir” por “ser” nos dias atuais, na busca de garantias de felicidade social.

da liberdade e individualidade humana relacionadas ou não à religião. O termo existencialismo foi adotado por Sartre (1987), em 1945, para representá-lo como uma forma de Humanismo. Para esse autor, a existência precede a essência do ser humano. A essência, portanto, determinada pela existência, pela temporalidade e pela experiência e individualidade humana, permitiriam ao indivíduo definir sua realidade. Segundo Sartre:

...se Deus não existe, há pelo menos um ser, no qual a existência precede a essência, um ser que existe antes de poder ser definido por qualquer conceito e que este ser é o homem ou, como diz Heidegger, a realidade humana. Que significa então que a existência precede a essência? Significa que o homem primeiramente existe, se descobre, surge no mundo; e que só depois se define. O homem, tal como o concebe o existencialista, se não é definível, é porque primeiramente é nada. Só depois será, e será tal como a si próprio se fizer. (SARTRE, 2005)

Ao analisar o discurso do e para o ser criança, não se pretende questionar o existencialismo, mas revelar seu atravessamento no modo como os sujeitos criança percebem sua condição de sujeito em sociedade e não independente dela. Também não se está colocando o sujeito do discurso na perspectiva da cognição, consciência ou da subjetividade, pois seria acreditar que a constituição contraditória da sociedade capitalista não interferiria nas 'escolhas' do ser social ou do sujeitos. Quer-se chegar ao sujeito do discurso como sujeito das *práxis* humanas em suas particularidades (individualidades e universalidades), como um sujeito das interpretações, ideias, e práticas em sociedade.

De modo geral, pensando o *ser social* na contemporaneidade, Berkeley (1973) diz que "Ser é ser percebido". Para o autor, a realidade está na nossa percepção de ser humano e, ao nomearmos algo ou alguém, a criança, por exemplo, guarda-se uma representação mental do que seja uma criança ligada aos sentidos (seu tamanho, sua altura, cheiro,...) e esse signo fora da mente não tem existência. Existiria, portanto, uma ideia ou imagem geral e simbólica do que se designa como *signo mental* criança. A percepção mental do ser (humano) criança, filiada a uma teoria imaterialista (idealista subjetivista) como em Berkeley, então, opõe-se à consideração da criança como sujeito em uma teoria materialista (materialismo histórico) que percebe esse ser em sociedade e sujeito aos seus mecanismos de captura ideológica.

Pensar o ser criança, nesta perspectiva discursiva, remete a consideração de um lugar social entre outros lugares sociais, com suas particularidades e universalidades em um processo de interpretação do discurso constituído de história e ideologia. Discursivamente, "perceber" já faz parte do discurso constitutivamente, mas não emerge longe de sua materialização na linguagem, pois referenciar a *criança* no discurso remete o sujeito social ao processo de significação histórica e ideológica, não somente ao processo mental ou simbólico por natureza. Assim, a análise

cognitivista/perceptiva limitaria a análise a uma relação das coisas no mundo, excluindo a historicidade e a ideologia no processo imaginário de designação e referenciação de sujeito em sociedade. A percepção ligada às ideias mentais da sensibilidade humana (sentidos) como em George Berkeley (1973), filósofo irlandês do século XVIII, individualiza a percepção em um “percebo como percebo”, em que o perceber é uma formulação na mente cósmica (ligada a Deus), sendo que a ideia não existiria sem a mente. O *ser*, desta maneira, remete ao sujeito social individualizado, pois aquilo que um percebe pode não ser o mesmo que o outro percebe e cada percepção refere-se a processos simbólicos diferentes.

Berkeley (1973), em sua investigação sobre o entendimento humano, não via uma essência abstrata como na tendência materialista, que vê o processo de designação como processo histórico e ideológico que determina o modo como se interpreta dos/os lugares sociais sem limitá-lo a um processo mental de nomeação de objetos no mundo. Na sua teoria da percepção, no que diz respeito ao indivíduo/sujeito, portanto, não há espaço para pensar a constituição social, histórica e ideológica do sujeito. Diferentemente, na teoria materialista de interpretação, a designação *criança* não cabe ser aleatória à sociedade e ao processo histórico dessa sociedade.

Sobre o *corpus*, neste primeiro momento, deu-se importância ao modo de produção de evidências para o ser criança na contemporaneidade entre os dizeres. Fez-se necessário explicitar e refletir sobre o modo como os pais de alunos (somente mães responderam) e os alunos de 10 a 11 anos (re)produzem o imaginário social de ser criança. Esses sujeitos tiveram a oportunidade de completar a frase: **Ser criança é...** na entrevista escrita. Ao dar continuidade a frase nas entrevistas, portanto, deu-se aos sujeitos a oportunidade de resgatar tudo o que se refere ao sujeito criança em sociedade e como algo que todos aprovavam como sendo ‘ideal’ a esse sujeito nos dias atuais. A resposta da questão coloca o sujeito frente as verdades aceitas e compartilhadas no discurso. Ou seja, (re)produz-se sentidos dominantes sobre o ser sujeito criança e a infância como categoria ahistórica em consonância com um projeto social amplo de civilização. O verbo ser no presente do indicativo funciona fazendo com que o leitor explicita sua relação com verdades e evidências sociais para o sujeito criança através do modo de funcionamento da modalização epistêmica (TFOUNI, 1986, p. 124). O sujeito interpretante, portanto, aciona uma memória e uma atualidade relacionada a ser criança como algo pré-estabelecido de acordo com o consenso ou com o senso comum, reproduzidor de verdades aceitas e determinadas em sociedade e de efeito de responsabilidade no discurso.

Segundo Netto e Braz (2006, p. 45), a depender do *processo de amadurecimento* e das *condições sociais* que são oferecidas aos homens é que eles vão construindo subjetividades:

o homem não nasce indivíduo social: ao nascer, os homens são puras singularidades; somente no seu processo formativo-social, no seu *amadurecimento humano*, os homens podem tornar-se *indivíduos sociais* – isto é, homens singulares que se humanizam e, à base da socialização que lhes torna acessíveis as objetivações já constituídas do ser social, constroem-se como personalidades inconfundíveis. (NETTO E BRAZ, 2006, p. 45)

Ser (sujeito), desta forma, remete a *ser social*, remete a condição social de ser criança como sujeito da *práxis educativa* (NETTO e BRAZ, 2006, p. 44) dentro das relações de juridismo que o discurso engendra e em relação à categoria do trabalho em sociedade. Segundo os autores, “Na sua amplitude, a categoria de práxis revela o homem como ser *criativo e autoprodutivo*: ser da práxis, o homem é produto e criação da sua auto-atividade, ele é o que (se) fez e (se) faz” (*Ibidem* p. 44). Ser criança, portanto, implica uma relação constitutiva entre linguagem e sociedade via funcionamento da ideologia sob efeito necessário de acesso direito as coisas no mundo (efeito de consenso) e de familiaridade de sentidos entre sujeitos.

Ser, neste sentido, já é ser percebido além de *ser nomeável* (MILNER, 1987), e é ser designável e ser inegável em determinado processo de (re)produção e transformação de sentidos, ou seja, *ser é ser interpretado e interpretar*, pois a interpretação constitui os sujeitos e os sentidos ou, como em Orlandi (2004, p. 83), “a interpretação faz sujeito, a interpretação faz sentido”. Constitui a essência de ser sujeito, portanto, ser parte da sociedade e do mundo e estar sujeito a ele com ou sem consciência disso, pois “A subjetividade de cada homem não se elabora nem a partir do nada, nem num quadro de isolamento: elabora-se a partir das objetivações existentes e no conjunto de interações em que o ser singular se insere” (NETTO e BRAZ, 2006, p. 47). Ainda, no discurso, *ser é ser histórico*, pois as relações sociais não surgem do nada. Elas estão calcadas nas relações de força e de poder que constituem modos de ser em sociedade. Pois, “Se se tira a história, a palavra vira imagem pura. Essa relação com a história mostra a eficácia do imaginário, capaz de determinar transformações nas relações sociais e de constituir práticas” (ORLANDI, 2004, p.57).

Nesse contexto, a ideologia dominante funciona capturando os sujeitos, como no processo de substituição para a designação *criançaem* que depreendem-se mesmos ou outros modos de referenciação, implicando outras e diversas relações de sentido e determinações sociais como em: infante, rebento, cria, bebê, criancinha, moleque, garoto, pupilo, menino, menina, pequeno, menor, guri, criança, brincante, brincalhão, cidadão, trabalhador(a), consumidor(a) ou outras se relacionam ao sujeito da/na infância nos diferentes lugares de dizer e de ser, nas diferentes regiões do conhecimento determinadas pela hierarquia das idades, pela cultura e pela desigualdade social, de gênero, econômicas ou outras em sociedade.

Parte-se, portanto, para analisar o funcionamento da predicação do ser criança, nas sequências discursivas, *sds* (COURTINE, 1981), representativas da mobilização do imaginário social (ORLANDI, 2004) no discurso do/sobre ser criança, nos dias atuais, que remete a pensar nos sentidos que são comuns aos sujeitos e que refletem a tendência de manutenção de sentidos dominantes sobre ser criança e sobre a categoria infância.

O modo de interpretação, portanto, do sujeito criança parte do funcionamento daquilo que se entende do que se considera o *ser* (existir como sujeito em sociedade) em relação ao funcionamento do verbo *ser* no presente do indicativo (“é”) que produz sentidos na predicação do sujeito criança em consenso como conhecimento partilhado no discurso. Neste ínterim, o discurso é prática que funciona produzindo efeitos de sentido e, por isso mesmo, apanha-se o sujeito em relação à sociedade e em seu processo histórico de *individualização, determinação ou identificação*. Percebe-se, então, num primeiro momento, “a sociedade dando forma à individualidade de seus membros, e os indivíduos formando a sociedade a partir de suas ações na vida, enquanto seguem estratégias plausíveis e factíveis na rede socialmente tecida de suas relações”, em consonância com Bauman (2001, p. 39).

Assim, o processo histórico ideológico de individualização constitui o sujeito criança que auto-identifica-se com a posição de criança (no singular) no discurso. Segundo o mesmo autor,

A sociedade moderna existe em sua atividade incessante de ‘individualização’, assim como as atividades dos indivíduos consiste na reformulação e renegociação diárias da rede de entrelaçamentos chamada ‘sociedade’. (BAUMAN, 2001, p. 39)

Observa-se o sujeito em sociedade e a sociedade no sujeito sob o modo de determinação discursiva. A determinação, como modo de assujeitamento e constitutiva do discurso, funciona diretamente no sujeito que auto-identifica-se com os saberes que sustentam a forma sujeito histórica jurídica, ou a forma sujeito de direito que o discurso oficial sobre a criança (re)produz. Isso se faz (re)produzindo dizeres pré-estabelecidos ou anônimos nos discursos.

3.1.1 Ser criança no discurso da criança na escola

Na contemporaneidade, a designação de *criança* em seu efeito de familiaridade nos sujeitos, no discurso analisado, tende a tratar como ‘iguais’ os indivíduos que da categoria infância fazem parte. Pensa-se e fala-se como e sobre criança(s) sem um ponto de origem para essa nomenclatura e, muitas vezes, fora do contexto discursivo. No geral, designa-se criança a pessoa em fase de infância para significar o fato de *ser infantil*, ou que faz coisas próprias do ser infantil como brincar, divertir-se e outras, acionado o imaginário social comum.

A produção social e histórica da familiaridade (por experiência ou conhecimento), portanto, remetida ao funcionamento ideológico, no processo designação, apresenta-se relacionada constitutivamente ao processo histórico de civilização, iniciado no século XIX, como marco da emergência do sujeito de direito criança (no Brasil, ECA, 1990), após um longo período de *invisibilidade* de sua condição diferenciada da do adulto.

Esse sujeito criança, nos dias atuais, ocupa um lugar específico em relação a outros sujeitos discursivos e em relação aos saberes jurídicos que circulam na contemporaneidade. Diferentemente de outros tempos e lugares, em que a morte de crianças causava pouca ou nenhuma comoção (ARIÈS, 2006), que crianças trabalhavam (algumas ainda trabalham) como adultos e não havia atenção especializada para com as subjetividades, singularidades e particularidades para o ser criança, hoje, não admite-se a falta de conservação das crianças ou sua opressão.

Na idade média, o historiador Ariès (2006), ao defender a tese da falta do *sentimento* de infância, possibilita depreender a falta de atenção para com as peculiaridades das crianças, as quais se misturavam-se aos adultos em sociedade. Nos dias atuais, o sujeito criança tem seu estatuto jurídico, depreendendo-se disso todo um empreendedorismo para a conservação das crianças e de sua condição infantil e a manutenção da infância no discurso. O que se entende do *ser criança*, então, como sujeito social não é o mesmo que era entendido no processo histórico em outro sistema social (na idade média, no feudal ou no sistema escravocrata). Não havia um *estado civil de criança*, não havia reconhecimento dos direitos das crianças, não havia sequer muita preocupação com a conservação dos pequenos que se juntavam aos adultos como *menores* ou como versões em menor tamanho dos adultos, sem o reconhecimento de sua singularidade ou vulnerabilidade como ser social *em desenvolvimento* (ECA, 1990).

Especificamente no ocidente, a partir do século XVII, então, com o processo de industrialização, inicia o processo de emergência do sujeito (criança) de direito. No discurso jurídico, esse processo materializa-se em compatibilidade com um *bom-sujeito* (PÊCHEUX, 1997a) no processo imaginário do discurso, porque alicerçado nos princípios universais humanos e sociais e identificado com estes. Essa significação necessária do sujeito criança silencia outra forma desigual de cidadania, ou seja, a sua *subcidadania* (SOUZA, 2006) que é a maneira de universalizar e igualar os sujeitos no discurso ou silenciá-los, mesmo na desigualdade de classes a que ideologicamente todos em sociedade e em discurso são submetidos com ou sem consciência.

A designação homogênea “criança”, no discurso, cala uma memória histórica. O que hoje todos consideram como próprio da condição de ser infantil, em épocas passadas, não era reconhecido. Foi preciso um amplo debate que relaciona diferentes áreas do saber para que o estatuto civil de criança se legitimasse. O critério cronológico de idade, a vulnerabilidade e o processo de desenvolvimento das

crianças são maneiras que no discurso se igualam os sujeitos criança e ao mesmo tempo diferencia das outras idades/gerações e garante a prosperidade humana, o que não acontecia na Idade Média, segundo Ariès (2006).

No século XVII, com a reforma industrial, no ocidente, a designação criança como hoje se conhece remete a uma negação da condição de *menor* e das práticas sociais e discursivas sobre *omenorem* situação de delinquência, pobreza ou abandono, como em Moreira (2010) sobre a designação de *menor* (delinquente, infrator)³⁴, considerando o processo de emergência do sujeito jurídico.

Quer-se chegar ao fato de, no funcionamento linguístico da designação *criança* nos discursos (jurídico, das mães e das crianças de 10 a 11 anos) e predicação de sujeito, pode haver pretensa estabilização do referente: um sujeito universal, ideal, sem diferença de gênero (apenas idade cronológica) ou classe econômica, um sujeito moral que, o sujeito jurídico do discurso, está em relação constitutiva com a história e a ideologia, funcionando como *consenso de ser* na sociedade. No deslocamento desse funcionamento linguístico para o discursivo, então, a *designação* criança relaciona e diferencia diferentes formas de pensar o sujeito em determinadas condições de produção, nas diferentes áreas do conhecimento e remete a crianças de diferentes idades, gêneros e condições econômicas em sociedade.

De Aristóteles, passando por Frege, até os tempos atuais, a noção de sentido e referência possui nuances nas diferentes tendências de estudos da linguagem. Segundo Koch,

A referenciação constitui [...] uma *atividade discursiva*. O sujeito, por ocasião da *interação verbal*, opera sobre o *material linguístico* que tem à disposição, realizando *escolhas* significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização de sua *proposta de sentido*. Isto é, as formas de referenciação, bem como os processos de remissão textual que se realizam por meio delas, constituem *escolhas do sujeito em função de um querer-dizer*. É por esta razão que se defende que o processamento do discurso, visto que realizado por *sujeitos sociais atuantes*, é um processamento estratégico. (KOCH, 2005, p. 35) (grifos nossos)

Visto que a autora está inserida na área da linguística preocupada com a materialidade linguística do texto, depreende-se a referenciação como *atividade discursiva* de interação e intencional. No entanto, discurso, sujeito e sentido assim considerados não são os mesmos de que trata a AD. Neste sentido, a estudiosa representa uma das formas entender a referenciação calcada na intencionalidade do sujeito, na interação verbal ao desconsiderar a história e a ideologia no processo

³⁴ Na tese de Moreira (2010), a violência está arraigada na designação de *menor* que foi substituída por *criança* no discurso jurídico, a partir do século XVIII no ocidente.

de referenciação, reduzindo-a a uma estratégia do sujeito social no texto e independente da sociedade em que se insere.

Na linguística, o funcionamento lógico-formal da *referência* diz sobre sua objetividade num *processo sem sujeito* que neutraliza, lineariza e literaliza, na estrutura da língua, os sentidos e os sujeitos por tomá-los longe de sua relação simbólica, histórica, política e ideológica. A referenciação, portanto, fica restrita às “coisas no mundo” ou a sujeitos intencionais e homogêneos como registros ou nomeações na língua e em (re)construção, marcados no material linguístico e como função da língua.

Em acordo com Melo (2010), que refez a trajetória de significação da referência/referenciação em diferentes áreas do conhecimento, o processo de designação de sujeito não se limita a subjetividade, nem a objetividade, nem a intersubjetividade no discurso, mas em uma relação entre objetividade e subjetividade. “Neste termos a referenciação é uma atividade discursiva de sujeitos que histórica e ideologicamente produzem sentidos ancorados na totalidade do processo social” (MELO, 2010, p. 75). Esta perspectiva aponta para o que se entende, como sendo o processo de auto-identificação dos sujeitos no discurso, constituído num sistema social que afeta ideologicamente seu modo de ser e de estar no mundo desde (antes mesmo) de nascer.

Neste contexto, o processo de referenciação discursiva de *criança* genérica, como processo *sem sujeito*, apaga a historicidade dos sentidos/sujeitos (PÊCHEUX, 1997a), bem como sua divisão ideológica, na ilusão de neutralidade e objetividade na língua, estabelecendo relações diretas com as coisas no mundo, sem mediações e silenciando as desigualdades dos sujeitos sociais (idade, condição econômica e gênero). Por isso, o efeito de universalidade na designação *criança* apaga as determinações histórico-ideológicas, pois ao se pensar ‘a criança’ entre os discursos ficam invisíveis as desigualdades, fazendo funcionar a designação de um sujeito coletivo em igualdade nos discursos e na sociedade.

3.2 O sentido de felicidade no projeto social de modernidade e no discurso da criança

Ser feliz, no discurso, parece ser algo familiar aos sujeitos, embora considere-se a felicidade em suas diversas formas e modos de significação. O sentido universal de felicidade captura os sujeitos como a ideologia. Há *verdadeira* felicidade, a felicidade eterna, a felicidade *momentânea*, a felicidade *ilusória*, a felicidade *concreta* e *comprada* entre outras. Depreende-se disso, também, os diferentes modos de significação e acesso à felicidade, pois ela pode ser vista, tomada, mostrada, sentida, quantificada, mensurada, representada, engolida (em pílulas de endorfina) e simbolizada no imaginário dos sujeitos no processo de adjetivação, determinando seus modos estratificados de representar a obrigatoriedade e liberdade para buscá-la, isso apanhado no senso comum e entre discursos.

Sejam felizes! Por traz dessa aparência de amabilidade, existe injunção mais paradoxal, mais terrível? Ela formula um comando ao qual é muito difícil escapar justamente por ser desprovido de objeto. Como saber se somos felizes? Quem estabelece a norma? Por que é preciso sê-lo, por que essa recomendação toma a forma de imperativo? E o que responder àqueles que confessam se lastimando: “Eu não consigo!” (BRUCKNER, 2002, p. 14)

Como em um processo sem sujeito, o que comumente e insistentemente se designa *felicidade*, na contemporaneidade, parece permear todos os segmentos da vida dos indivíduos em sociedade: felicidade no trabalho, felicidade eterna, felicidade no amor, felicidade financeira, felicidade pessoal, celeste e outras, atravessadas, por vezes, com o sentido de sorte ou mérito pessoal. A felicidade passou a ser a forma das pessoas significarem bem-estar social e individual como condição de viver a vida e, assim sendo, de viver especificamente a/na infância como a “idade da felicidade”.

Não é fora do comum que as pessoas se perguntem como encontrar a felicidade(?) e onde está a felicidade(?). O fato de ela ser perguntada e talvez não sentida ou não encontrada no/entre os sujeitos é indicio de não unicidade de significação, longe de uma tendência a obviedade, provisoriedade ou eternização que ela determina para o bem-estar humano. Ao observar sentidos ligados a vontade de felicidade como paixão própria do Ocidente após as revoluções francesa e americana, Bruckner (2002) coloca esta palavra como palavra de ordem emancipadora do Iluminismo – direito à *felicidade*,

Nada é mais vago do que a ideia de felicidade, esta velha palavra prostituída, adulterada, tão envenenada, que gostaríamos de banir de todas as línguas. Desde a Antiguidade não se assiste a outra coisa que não seja a história de seus sentidos contraditórios e sucessivos. (BRUCKNER, 2002, p. 15)

Observa-se, portanto, o sentido de felicidade como “valor ocidental e historicamente datado” (*Ibidem*, 2002, p. 17), constitutivo do projeto de civilização moderna, funcionando como princípio histórico-ideológico que representa a busca do prazer ou do bem-estar em viver, ser, ter e fazer dos sujeitos no mundo e de auto-responsabilidade, pois todos devem seguir a ideologia da felicidade. Neste sentido, o autor orienta a observar a modalização de felicidade no corpus:

Por dever de felicidade eu entendo, pois, a ideologia própria da segunda metade do século XX, que obriga a que tudo seja avaliado pelo ângulo do prazer e da contrariedade, intimação à euforia que expõe à vergonha e ao mal-estar os que não aderirem a ela. (BRUCKNER, 2002, p. 17)

O *grande emblema da felicidade* ou do bem-estar como algo a ser perseguido por todos por imprimir 'sentido' a vida ou fazê-la valer a pena ser vivida, circula como condição de significação nos/dos sujeitos indistinta e indiscriminadamente, implica bem-estar e autonomia. No entanto, aquilo que todos parecem entender como felicidade não possui um sentido próprio ou sedimentado aplicável igualmente aos sujeitos em sociedade, pois a história da luta de classes não permitiria condições econômicas, políticas e culturais em igualdade de *felicidade* para todos.

A felicidade, portanto, faz parte do projeto iluminista, a partir do século XVII, que orienta o projeto da sociedade capitalista. A felicidade traz o sujeito para o seio social, igualando-o aos outros sujeitos na busca do prazer e da auto-realização. Nesta busca, ficam apagadas as determinações histórico-ideológicas na memória discursiva. O sujeito criança, desta forma, tanto deseja quanto apaga seu desejo individual sob o efeito de tais determinações, bem como ficam apagadas as relações econômicas que estratificam sentidos. Então, a *felicidade* do sujeito ideológico está condicionada às liberdades-responsabilidades dos/nos sujeitos sob a ordem capitalista.

No discurso das mães e das crianças, o *ser criança* pertence à "idade da felicidade" ou à "melhor idade/fase". Considerando isso, propõe-se entender o sentido da felicidade no discurso da/sobre ser criança. Uma das máximas frequentemente retomadas nos discursos sobre a infância é a de que "a verdadeira felicidade está no sorriso de uma criança". O semblante de crianças sorridentes e felizes circula entre discursos como manifestação de satisfação e implica proteção dos direitos das crianças para a felicidade. Partindo daí, o sorriso, então, é uma das formas de mostrar e representar/simbolizar a felicidade da/na infância, pois as determinações físicas, psicológicas, cognitivas e outras na criança implicam a vulnerabilidade e incapacidade deste ser humano que ainda não fala ou consegue expor-se em linguagem formal, mas que escancara seu bem-estar e o representa corporalmente, gestualmente ou outro.

Neste contexto, tanto o sorriso quanto o choro de criança produzem efeitos nos interlocutores. O *choro*, então, em seu processo de simbolização também entra como significação paradoxal do sorriso e da felicidade do sujeito criança. Ao se fazer chorar ou mostrar a criança chorando, nas imagens que permeiam os discursos na mídia, por exemplo, consideradas as condições de produção, remete-se a um modo de expressão e de comunicação da criança deve ser atendida, lida, ouvida em seus gestos corporais, de linguagem, de fala e outros que podem representar seu mal-estar social.

Essa é a tendência dominante dos discursos midiáticos, em geral, e que deve ser seguida, o da "criança feliz", do bem-estar e proteção da criança, mas o que está implicado nessa imposição ou livre submissão dos sujeitos a essa tal felicidade? Pressupõe-se uma criança infeliz? O que representa a não felicidade ou a falta dela no sujeito criança? De outro modo, como o discurso da felicidade silencia a desigualdade?

Assim sendo, a felicidade funciona como determinação histórica e ideológica sobre os sujeitos, pois implica não sofrimentos, alcance dos desejos e bem-estar social. O discurso da felicidade, então, atravessa o discurso da/sobre a criança e a infância, fazendo lembrar o sentido da vida e o sentido de ser criança e pressionando a sociedade na sua busca incessante em uma “euforia perpétua” (BRUCKNER, 2002).

O consenso de felicidade, no *corpus* em análise, orienta a pensar na determinação da felicidade da criança como uma determinação histórica e ideológica no discurso. Nesse sentido, *como a ideologia da felicidade incide sobre os sujeitos da infância e produz efeitos de sentido no discurso?*

3.2.1 A determinação de felicidade no discurso da criança na escola

A felicidade, no discurso, cabe a todos os sujeitos criança de modo homogêneo. Neste sentido, as condições econômicas dos sujeitos sociais ficam apagadas no sentido universal de felicidade que o discurso determina. Não há diferença econômica, de gênero ou entre o espaço público e o privado escolar. Todos devem “ser felizes”.

Rousseau (1999, p. 69-70) quando fala da segunda infância (dos 10 aos 11 anos de idade), questiona o projeto de educação social para a felicidade emergente:

Não sabemos o que seja a felicidade ou a infelicidade absolutas. Nesta vida, tudo está misturado. Não experimentamos qualquer sentimento puro, não permanecemos dois momentos na mesma condição. [...] O mais feliz é o que sente menos sofrimentos; o mais miserável é o que sente menos prazeres. Sempre mais sofrimentos do que prazeres: eis a diferença comum a todos. A felicidade do homem aqui na terra é apenas, portanto, uma condição negativa; devemos medi-la pela menor quantidade de males que se sofrem. (ROUSSEAU, 1999, p. 70)

A felicidade faz parte do imaginário de criança na infância que constitui o discurso como uma positividade para essa etapa de vida determinadamente. As sequências discursivas abaixo são representativas da marca da *felicidade* como consenso e dever da e para o sujeito criança. Neste sentido, serve tanto a busca (desejo) ou determinação histórico-ideologicamente entre os sujeitos no discurso e pode ser vista do ponto de vista da estratificação como da sedimentação dos sentidos.

As sds recortadas são de alunos de 10 a 11 anos de uma escola pública e uma privada de orientação católica da cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, em 2009.

Sd8 *Ser criança é... “ser feliz.”* (G. O. S., 11 anos, aluna na escola pública)

- Sd9** Ser criança é... “Poder brincar a hora que quiser, ter amigos, amigas, ou seja, éter felicidade!!!!!!”(I. W. G., 10 anos, aluna na escola privada)
- Sd10** Ser criança é... “Para mim ser criança é: aprender, brincar, sorrir, correr, amar, ser amada, isto é, viver feliz...”(A. B., 10 anos, aluna na escola privada)

Esse conjunto de sequências representa o imperativo da *felicidade* entre as crianças em escolas (pública e privada no sul do país) apanhado no funcionamento parafrástico (marcado em “ou seja”, e “isto é” nas **sds 9 e 10**). Por esse funcionamento, o sujeito retoma o seu dizer e reorganiza-o, remetendo-o a um sentido geral e universal de felicidade para a criança. A felicidade determinada socialmente, então, não diferencia classes de idades, classe social etnia, raça ou credo. Ela captura os sujeitos a agir com e por ela homogeneamente, pois este discurso da criança na escola silencia o espaço público e privado escolar, bem como gênero e desigualdades econômicas no dizer.

A infância, no *corpus*, está determinada na/pela *felicidade*, ou seja, o período etário também (re)produz evidências de *felicidade* em que os sujeitos criança, independentemente das condições históricas de produção, reproduzem o imperativo da felicidade: ““ser feliz””, “ter felicidade!!!!!!” e “viver feliz...” (nas sds) considerada a estratificação e funcionamento da modalização e da paráfrase nodiscurso da criança na escola. Esse modo de referir à felicidade ou ao ser feliz na infância aciona um imaginário social de prazer, satisfação e bem-estar na/da criança que circula como sentido de positividade de idade.

As marcas de pontuação, nestas sds (aspas, reticências, exclamação), funcionam como ênfase (**sd8**), alegria (**sd9**) e linearidade em viver a felicidade na infância e depois dela (**sd10**), bem como remetem às marcas da subjetivização dos sujeitos. A felicidade, então, pode ser lida na pontuação e nos usos que se faz dela no discurso da criança que, desde cedo conhece sua significação específica como uma evidência de felicidade produzida pela ideologia.

Na **sd8**, em ““ser feliz”” (entre aspas) está a marca social da subjetividade e do desejo do sujeitocriança como determinação social de *felicidade* na contemporaneidade. A evidência de felicidade fica posta no funcionamento do verbo ser no presente do indicativo em relação ao lugar social da criança, funcionando também como generalização e consenso social: Ser criança é “ser feliz”, tendo em vista o consenso de felicidade no discurso da criança na escola.

Na **sd9**, o sujeito criança usa o parafraseamento (“ou seja”) em seu dizer e apresenta outro modo de atravessamento do discurso da felicidade no discurso da criança. A pontuação como marca importante dá ênfase e intensidade ao sentido social de felicidade. Em “ter felicidade!!!!!!” lê-se a determinação/busca da felicidade em relação ao sujeito criança, remetendo ao dizer quando expõe o que lhe seria próprio para ter felicidade: brincar e ter amigos(as). A felicidade, neste processo de

subjetivação do sujeito está relacionada à (busca da) liberdade e responsabilidade (do sujeito adulto) para com a criança em seu brincar e socializar.

Na **sd10**, como na anterior, há parafraseamento (“isto é”) do dizer do sujeito para remetê-lo à felicidade de viver como determinação social e coletiva. Percebe-se isso no funcionamento da forma verbal, na impessoalidade do funcionamento do infinitivo, colocando a felicidade como modo/sentido de vida: ‘viver feliz...’ e não diferente da marca do desejo do sujeito em buscá-la. Aqui a pontuação também permite pensar o efeito de continuidade/abertura do dizer. As reticências poderiam estar apontando para uma continuidade do pensar, para um acréscimo pensado, para consenso ou pré-construídos, como aquilo que todos sabem ou está pré-estabelecido entre os sujeitos. O sentido de felicidade no discurso da criança, portanto, tem a ver com aquilo que se determina como próprio ao ser e fazer do sujeito criança universal ou jurídico em comum salientando-se o aprender, brincar, divertir-se, dar e receber amor.

A felicidade, no discurso da criança, remete ao discurso do senso comum ao qual o dizer do sujeito criança remete a submeter-se livremente. Nesse processo, o projeto social capitalista de prazer funciona como ideologia da felicidade e captura os sujeitos, determinando-lhes comportamentos, condutas e práticas discursivas e não discursivas.

No discurso, não pode haver, no entanto, mesmo em desigualdade, crianças que não queiram buscar a felicidade, pois essa felicidade implica responsabilidade individual e social entre os sujeitos, passa, então, por um compromisso ideológico. Esse sujeito criança, portanto, identifica-se com os princípios sociais e o que eles determinam: ser, ter e viver feliz dentro de um acordo universal de bem-estar e de responsabilidade social. O discurso da felicidade, portanto, universaliza os sujeitos, igualando-os e interditando-os em sociedade e, ao mesmo tempo, silenciando a desigualdade econômica dos sujeitos sociais e das instituições escolares.

Então, no discurso da criança contemporânea, a *felicidade* aparece como algo determinante de vida, como consenso produzido pela ideologia em sociedade. Enfim, depreende-se do funcionamento do consenso, a determinação histórica da felicidade marcada no *corpus* em sua relação com o desejo (individual, coletivo e inconsciente) do sujeito criança que se identifica com a forma sujeito histórica jurídica, colocando a *felicidade* ou o *direito a felicidade* como constitutivo do discurso da criança na escola. A *felicidade* que positiviza a infância, desta forma, torna-se a essência ou um imperativo para/do sujeito na modernidade como um discurso dominante que o atravessa e constitui, pois se acredita que ela dá o sentido a vida para qualquer idade e não importa como deve ser seguida/buscada.

A felicidade, portanto, não funciona no discurso da criança meramente necessidade individual da criança, mas como dever e obrigação dela e dos adultos, porque sujeito submetido livremente aos preceitos sociais de bem-estar por seu gesto de identificação. O discurso da felicidade, então,

atravessa o discurso da criança na escola, determinando as práticas discursivas ou não discursivas dos sujeitos em acordo com um projeto de bem-estar querendo-os compreensivos e conformados com suas reais condições de existência e, ao mesmo tempo, buscando sempre mais e melhor naquilo que a sociedade oferece.

3.2.2 A responsabilidade social no discurso da criança na escola

Na teoria discursiva, a qual se filia este estudo, considera-se a constituição discursiva no atravessamento de discursos no processo histórico que promove uma ruptura ou deslocamento em relação ao positivismo social na linguagem. Para tanto, consideram-se uma interpretação dos sentidos materializados na linguagem na consideração do processo histórico, sujeito e ideologia, a qual funciona (re)produzindo a evidência e a familiaridade com os sujeitos e os sentidos.

As sequências discursivas analisadas, nesta seção, são representativas do modo como os discursos progressistas constituem os dizeres do sujeito criança em escola privada de orientação católica. No recorte das entrevistas escritas, as quais foram realizadas no ano de 2009, refere-se à produção de efeito de responsabilidade sobre o sujeito criança na contemporaneidade, através dos mecanismos que legitimam o sistema social constituído de saberes progressivas, morais e naturalistas.

Os discursos positivistas têm Augusto Comte (1798-1857), filósofo e sociólogo francês, que instituiu o lema: “L’amour pour principe et l’ordre pour base; le progrès pour but” (O Amor por princípio e a Ordem por base; o Progresso por fim) (COMTE, 1996, p. 179). O Positivismo de Comte, por seu lema religioso direcionado à humanidade, esta para ele “O Grande Ser”, ou “o motor imediato de cada existência individual ou coletiva”, dá orientação ética e moral à vida social e está implicada no discurso de manutenção da infância até os dias atuais. Confrontando racionalismo e idealismo, ele opõe-se à investigação de fenômenos naturais e sociais, primando pela observação do mundo físico ou material. A partir disso, a tendência positivista toma novos contornos e perpassa muitas áreas do conhecimento como a Matemática, a Astronomia, a Física, a Química, a Biologia, a Sociologia, a História e a Teologia, determinando novas formas e métodos de observação do mundo ou da realidade. Portanto, por seu lema, deixa entrever o caráter racional e progressista para a humanidade³⁵ marcado no discurso de manutenção da infância para/sobre a criança.

Uma concepção utilitarista e progressista impressa na constituição da sociedade capitalista, significando a criança como ‘esperança do amanhã’, no senso comum, ou como ‘o futuro do mundo’ (adiante), aparece no discurso da/sobre a criança (escolarizada da rede privada) contemporânea e produz efeitos de sentido entre interlocutores.

³⁵ Em acordo com o lema de Comte, a bandeira nacional brasileira tem com o lema político “Ordem e Progresso”.

No discurso da/sobre ser criança, observa-se a familiaridade entre os sujeitos ao falar do ser criança. Os conteúdos e as formas de expressão aparecem como familiares ou evidentes, por experiência ou vivência dos sujeitos sociais, no processo de repetição marcado entre as sequências discursivas. O efeito de consenso de *criança* como “futuro do mundo”, nesse contexto, emerge como *pré-construído* (o já dito, aquilo que todos sabem) e produz efeito de sentido no discurso da criança escolarizada na rede privada de ensino.

Neste sentido, retomando o senso comum, a criança esperança “esperança” ou como “futuro do mundo” são modos de pensar submissão do sujeito à ordem social na emergência do sujeito criança nos discursos jurídicos no processo histórico. Esses modos de designação de criança decorrem da relação entre saberes de discursos progressistas e naturalistas de cunho positivista no século.

O sujeito-criança, em um processo real e contínuo de formação, é significado como “ensaio” do adulto ou, como em Didonet (1993, p. 8), “rascunho de um texto definitivo. Rascunho no qual se corrige, acrescenta, apaga, sobrepõe e que se aperfeiçoa até chegar à redação final”, dessa forma, também entendida com fase menosprezada e de prospecção. Assim sendo, a criança *futuro do mundo*, ao mesmo tempo, remete a responsabilidade do sujeito e a infância como uma fase efêmera, considerando que a criança “vive um período que passará” (*Ibidem*), e decisiva, pois deve ser vivida em plenitude de seu desenvolvimento integral, fase esta esvaziada de sentidos no presente e determinada historicamente de responsabilidades.

No discurso da criança-aluno na escola privada de orientação católica, há consenso na significação da *criança como futuro do mundo*, dizer este que atravessa os dizeres das crianças entrevistadas. Esse discurso transversal funciona como *pré-construído* no discurso, o que, no entanto, não acontece nos dizeres das crianças-alunos da rede pública de ensino na cidade de Porto Alegre, em 2009, o que reforça a dúvida de como a criança escolarizada, na rede pública. Talvez isso possa servir como objeto de investigação em estudos futuros. Neste estudo, interessa o efeito produzido em pensar a criança e a infância como “futuro do mundo” no processo histórico ideológico. Ao sujeito criança, então, determina-se uma responsabilidade individual e social ao mesmo tempo. Ao (re)produzir em seu dizer os dizeres que lhe são determinados historicamente, ele coloca-se como fonte e responsável por esse dizer e mesmo senso atravessado por outros dizeres, funciona como se fosse seu.

Em Pêcheux (1997a, p. 214),

[...] todo sujeito é constitutivamente *colocado como* autor de e responsável por seus atos (por suas ‘condutas’ e por suas ‘palavras’) em cada prática em que se inscreve; e isso pela determinação do complexo de formações ideológicas (e, em particular, das formações discursivas) no qual ele é interpretado como ‘sujeito-responsável’.

Apreende-se, então, no discurso sobre a infância uma relação entre discursos decorrentes de diferentes condições de produção dos dizeres que incorrem em, de diversos modos, na tomada de posição em identificação com os saberes da forma-sujeito-histórica de direito-dever da Formação Discursiva da Infância, FDMI.

Sd11 *Ser criança é...* “Ser forte, ser uma pessoa boa, ser uma pessoa alegre, agitada, amada e é quando a gente começa a construir o nosso futuro e o futuro das pessoas que vão vir ainda.” L. F. A., 11 anos, aluno na escola privada

As predicções de sujeito social (na **sd11**, *Ser criança é ser...*), no nível discursivo, mobilizam um imaginário social de criança ideal e condizente com o projeto social de cidadania e de infância para o sujeito produzido pela ideologia dominante: “ser forte”, “ser uma pessoa boa”, “ser uma pessoa alegre (agitada, amada)” remete a discursivização de sentidos dominantes para ser bom sujeito no discurso, um sujeito identificado plenamente com os preceitos ideológicos capitalistas no âmbito da Formação Discursiva de Manutenção da Infância que se assenta nas ideias (liberais) de progresso e progressão das idades.

Portanto, no discurso do sujeito criança na escola, pode-se entrever sua identificação com os princípios morais e progressistas que regem a sociedade capitalista no atravessamento do discurso progressista, em “a gente começa a construir o nosso futuro e o futuro das pessoas que vão vir ainda” (**sd11**). O funcionamento do verbo construir marca a infância como “construção” do/para o futuro do projeto capitalista de liberdade do sujeito, apagando o processo histórico no qual já nasce fazendo parte.

Ao significar de sua infância (em “é quando a gente...”, marcando a temporalidade) deixa entrever o caráter moral para o ser social como em que ele deve ser forte, pessoa boa, alegre, agitada e amada no presente histórica e ideologicamente marcado. A infância (em “é quando”, uma temporalidade), então, é significada como “começo” de construção de futuro que remete a pensar na autonomia do sujeito e sua determinação ideológica inconsciente. Nesse seu processo de *construção do futuro*, o sujeito criança remete a determinação do seu futuro e *dos que virão*, implicada sua imensa responsabilidade de sujeito criança: *a responsabilidade de seu futuro e do coletivo* como reprodução social.

Esse processo de determinações diretas e indiretas sobre o sujeito criança de direito pode apagar seu desejo sem que, no entanto, perceba-se seu desconforto, pois o sujeito sob o modo de assujeitamento no discurso pode não apresentar resistência o que orienta a pensar na submissão do

sujeito ao discurso dominante: o sujeito produtivo do futuro, o bom sujeito social que quer fazer parte do projeto social no discurso.

O sujeito afirma a *infância como construção de seu futuro e dos que virão*, orientando a pensar na responsabilidade que constitui os sujeitos sociais, interpelados pela ideologia e afetados pelo inconsciente, individuais e coletivos ao mesmo tempo, no processo de alteridade na interlocução. O efeito produzido, neste dizer, implica a responsabilidade do sujeito como um efeito no discurso, uma responsabilidade social. Então, a responsabilidade implicada no discurso da criança escolarizada funciona como efeito no discurso, pois o presente determina o futuro na infância numa concepção progressista regida pelo capital.

Na perspectiva do discurso, esse sujeito que se identifica com os pressupostos sociais e ideológicos, ocupando uma posição de recobrimento da forma sujeito histórica pècheutiana de *bom sujeito*. Por esse ângulo, por ser o sujeito discursivo uma posição, o *bom sujeito* (PÊCHEUX, 1997a), no processo de referenciação, decorre de um *recobrimento* entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal:

de modo que a “tomada de posição” do sujeito realiza seu assujeitamento sob a forma do “livremente consentido”: essa superposição caracteriza o discurso do “bom-sujeito” que reflete espontaneamente o Sujeito (em outros termos: o interdiscurso determina a formação discursiva com a qual o sujeito, em seu discurso, se identifica, sendo que o sujeito sofre cegamente essa determinação, isto é, ele realiza seus efeitos em “plena liberdade”). (PÊCHEUX, 1997a, p. 215)

Na tese do *bom sujeito* (PÊCHEUX, 1997a) está implicado o processo de identificação dos interlocutores no discurso com os princípios e parâmetros sociais que regem a formação social capitalista, observadas nas suas práticas sociais e discursivas ao (re)pensar o ser criança e o silenciamento das desigualdades constitutivas da sociedade contemporânea. Portanto, entende-se o *bom sujeito criança*, desta forma, como aquele sujeito que se identifica com os saberes que legitimam esta forma sujeito histórica.

O *bom sujeito*, em Pêcheux, então, é aquele que plenamente identifica-se com a ordem vigente e diretamente com os saberes da forma-sujeito histórica dominante. É o sujeito que, como uma criança ingênua, segue condutas, comportamentos, representações e outros (re)produzindo as evidências produzidas pela ideologia dominante sem, no entanto, estar completamente consciente de seu dizer e identificação. Ele concorda, repetindo em seu dizer outros dizeres anônimos apanhados como *pré-construídos* que atravessam e são incorporados no discurso pelo mecanismo ideológico de *encaixe/articulação* (PÊCHEUX, 2009, p. 122) que funcionam num sistema de identificação na FD entre sujeitos como espelhos uns dos outros (PÊCHEUX, 1997a, p. 168). Os sujeitos se reconhecem entre si

como espelho na modalidade do *como se*, em que quem fala coloca-se no *lugar de quem escuta sem demarcação entre o que é dito e aquilo a propósito do que é dito* sob o funcionamento de formações imaginárias.

No entanto, os sujeitos são *fragmentados* e não homogêneos, como aparecem muitas vezes representados nos muitos discursos sobre a infância que circulam em nossa sociedade. Em se tratando de um sujeito ideológico, faz-se referência a subjetividades e objetividades específicas, pois não se está falando de qualquer criança. São crianças que vão à escola (neste caso na rede na privada de orientação católica), conscientes da responsabilidade social, pois se adere ao discurso outro ou do senso comum, determinado historicamente ao modo do assujeitamento no discurso. Haveria, então, espaço para a criticidade do sujeito em se tratando da discursividade de seu lugar social de criança?

Na sd abaixo, além desse assujeitamento no discurso da criança escolarizada aos preceitos sociais progressistas e utilitaristas, há também a diferença e a desigualdade de ser criança apanhada na leitura do social da criança:

Sd12 *Você gosta de ser criança? Por quê?* “Eu adoro ser criança, às vezes sim, às vezes não. Porque nós temos os pais para cuidar da gente, e coisas do gênero. Às vezes eu não gosto de ser criança, sabendo que somos o futuro do mundo, somos agredidos: fisicamente, verbalmente e sexualmente, tem crianças órfãs vivendo na rua. É ver que o futuro está sendo jogado no lixo.” L. F. G. C., 10 anos, aluno na escola privada

Na **sd12**, a leitura do social realizada pela criança escolarizada mostra um sujeito criança dividido ou fragmentado. Embora sua posição de sujeito protegido seja dominante, homogênea e regulada como ideal, marca-se a evidência do real da condição de criança, ou seja, partindo de sua condição de sujeito criança na escola, deixa entrever a condição desigual de *ser criança* em sociedade entre ele (“somos”) e “tem crianças” que não gozam de seus direitos de criança protegida. Da mesma forma, contesta a responsabilidade social dos que deveriam zelar e cuidar das crianças, semi-identificando-se com os saberes que definem a forma-sujeito-histórica.

Em se tratando do sujeito criança que enuncia na segunda infância (crianças de 10 a 11 anos), seu processo de identificação se dá entre sua subjetividade de criança protegida e a do outro não protegido. O indivíduo desloca-se para seu lugar social de criança como outras e vê-se autorizado a refletir sobre as condições de criança. Os pronomes ‘eu’, ‘nós’ e ‘somos’, nas sequências, remetem a relação de alteridade que constitui os sujeitos criança em seu processo de identidade/identificação no discurso do ser criança, remetendo do geral ao particular ao mesmo tempo e, ainda, ao particular e ao coletivo ao mesmo tempo. O sujeito criança admite uma (sua) infância universal protegida quando diz “nós temos pais para cuidar da gente, e coisas do gênero” na **sd**. Essa infância tem a ver com

manutenção da ideologia jurídica e seu efeito no discurso na modernidade, criança protegida e, portanto, feliz. Ao mesmo tempo contesta a homogeneidade aparente da posição sujeito de criança protegida e a responsabilidade social para com todas as crianças, questionando a universalidade do ser criança.

Analisando a presença do *pré-construído* na materialidade linguística - “sabendo que somos o futuro do mundo” (**sd12**) -, remete-se o dizer a um já-dito, a dizeres outros que se fazem presentes, são retomados ou atravessam o discurso do sujeito criança. O sujeito, no processo de alteridade (ele e as outras crianças) acionando o imaginário social, antecipa e relaciona sentidos que contestam uma igualdade social entre os sujeitos criança.

O sujeito criança, desta forma, longe de uma discursivização de sua incapacidade e efemeridade, mostra uma consciência e leitura do social sobre as desigualdades de condições entre crianças, contestando a própria falta de responsabilidade da sociedade e do sujeito adulto em assegurar as condições para que eles possam realmente ser o futuro de um mundo melhor: “somos agredidos:...” na **sd12**.

Esse sujeito, de nenhuma forma, mostra-se despreocupado com as questões sociais na sua posição de criança de direito. Ele questiona a falta de responsabilidade social na desigualdade em ser criança que silencia desigualdades econômicas opressoras. Entre o “...futuro do mundo” e o “futuro sendo jogado no lixo” (**sd12**) pode-se entrever um processo de significação/interpretação de diferentes infâncias silenciadas em suas reais desigualdades, as econômicas e sociais. Entre sujeitos criança protegidos e desprotegidos (agredidos,...), na rua ou nos lares, está implicada a responsabilidade social no discurso, pois, se a criança tem responsabilidade com o futuro do mundo, no entanto, as condições de proteção das crianças dependem da responsabilidade geral para com a criança na garantia desse futuro.

Nesse contexto de múltiplas responsabilidades (de adultos e de crianças), tanto os dizeres dos adultos quanto das crianças fazem parte de uma *unidade de sentido* determinadas nas práticas sociais e discursivas sob a forma do *livrementeconsentido* como sujeitos livres e responsáveis e em igualdade de condições como posições ideológicas, as quais todos estão submetidos enquanto sujeitos, sob efeito da ideologia dominante.

Os sujeitos e os sentidos produzidos sobre os sujeitos num processo de saturação, neste entremeio, são percebidos por *efeito* de real(idade) ou evidência/familiaridade, pois se significa a vida e o mundo e os sujeitos nesta vida/mundo na interpretação, como reitera Orlandi, (2004, p. 10): “A vida é função da significação e de gestos de interpretação cotidianos, ainda que não sentidos como tal”. Sujeitos e sentidos, desta maneira, estão sempre postos em *relação a*, em um processo marcado histórico e ideologicamente, pois, em acordo com Haroche (1992, p. 133), a determinação é lugar de

articulação entre sentido, sintaxe e ideologia. Antes mesmo que um sujeito diga “eu sou criança ou adolescente ou adulto ou velho/idoso” já está sob o efeito do apagamento do mecanismo ideológico de assujeitamento e ocupando uma *posição de sujeito* que foi levado a ocupar numa hierarquia de classes e entre as gerações de idades. Neste caso, por efeito de memória, emerge um silêncio fundante por trazer a tona essa memória histórica constitutiva do discurso, uma memória da desigualdade histórica da sociedade capitalista.

O sujeito criança, então, assimila, de modo consciente ou não, as determinações sócias, históricas, ideológicas e jurídicas dominantes, (re)produzindo sentidos institucionalizados dominantes de promessa de bem comum ao mesmo tempo que marca a heterogeneidade de ser criança numa constituição contraditória de sociedade.

Tomando como base o estudo do processo de designação em Guimarães (2002, p. 92), no processo de identificação do sujeito, pode haver instabilidade na significação da designação *criança* nos e entre discursos, pois ela significa e ressignifica o real: “é porque identifica que o nome refere um ser único”, ou seja, na enunciação de diferentes sujeitos que se referem à designação *criança*, ela se ressignifica sucessiva e continuamente. Havendo essa ilusão de evidência/familiaridade, os sujeitos esquecem as implicações no discurso que silencia a desigualdade social entre “crianças” em sociedade. Há, pois, um efeito universalizante nas determinações e da dominância dos sentidos em relação ao simbólico em discurso, pois:

O que uma expressão designa não é assim nem um modo de apresentação do objeto, nem uma significação reduzida a um valor no interior de um sistema simbólico. Designar é constituir significação como uma apreensão do real, que significa na linguagem na medida em que o dizer identifica esse real para sujeitos. (GUIMARÃES, 2002, p. 91)

A língua sem historicidade e o sujeito linguístico longe do processo de historicização, no entanto, foi criticada constantemente em Pêcheux (1997a) que primou em trazer a categoria da histórica na interlocução com o materialismo histórico na sua teoria discursiva. Segundo o autor, a tendência formalista-logicista vê a designação sem referência, como uma determinação fora de ordem histórico-social. No discurso sobre a infância, esse processo sem sujeito remete à designação ‘criança’ que estabiliza os sentidos, iguala todos os sujeitos sociais pelo critério da idade cronológica e silencia a desigualdade social que determina as práticas dos sujeitos em sociedade. Além disso, a designação remete a pensar na tomada de posição dos sujeitos no discurso como o devir do *bom sujeito*, um sujeito que não pode desviar-se de um projeto de civilização mais amplo que determina o modo de *ser criança* em sociedade. Esse sujeito idealizado aparece como uma promessa de um futuro bom/melhor, produtivo e de longevidade.

Portanto, ser criança, nesta perspectiva, é ser interpretado, designado e determinado pelas condições históricas de produção de efeitos de sentido nos discursos. *Ser criança*, neste sentido, é ser sujeito constituído do corpo social e sofrendor das determinações que constitutiva e inconscientemente são impostas na formação social e seu modo de produção capitalista em que se insere na forma de ser livremente consentido em seu dizer, por isso ele é referido ou designado criança, um ser social determinado e com uma função social.

[...] todo sujeito é constitutivamente *colocado como* autor de e responsável por seus atos (por suas “condutas” e por suas “palavras”) em cada prática em que se inscreve; e isso pela determinação do complexo das formações ideológicas (e, em particular, das formações discursivas) no qual ele é interpelado em “sujeito-responsável”. (PÊCHEUX, 1997a, p. 214)

Ser criança e identificar-se com o lugar de criança plenamente (como nos dizeres das crianças escolarizadas neste estudo), conforme Pêcheux (2009, p. 141), remete ao paradoxo da relação *indivíduo-sujeito* no discurso em que “o sujeito é chamado à existência” na interpelação pela ideologia ocultada na produção do efeito de responsabilidade, como explica o autor na citação anterior, e efeito de evidência:

[...] trata-se da evidência do sujeito como único, insubstituível e idêntico a si mesmo: a resposta, absurda e natural; “sou eu!” à questão “quem é?” [...] a saber, que é evidente que eu sou a única pessoa que poderia dizer “eu” ao falar de mim mesmo [...]. (PÊCHEUX, 2009, p. 141)

Então, pensando a designação discursiva criança, a evidência do sujeito e do sentido é um *efeito ideológico* (elementar) que vai apagando o caráter material, ou seja, a historicidade do processo de significação continuamente. Ou seja, a evidência do ser criança como ser social ou lugar social, remete o sujeito a uma hierarquia de idades em que não se admite que um adulto obedeça a uma criança, por exemplo. Quando o sujeito criança afirma ser criança em determinada condição econômica e social, de certa forma, está desde já significando a contradição social em relação à história. Afirma também uma identidade e uma identificação no discurso, apagando-se o fato de que o sujeito é interpelado pela ideologia, sendo afetado pelo inconsciente (esquecimentos de Pêcheux).

Esse efeito ideológico, então, não trabalha no nível social essencialmente, mas abre para um processo de discursivização e determinações que constituem os sujeitos nos discursos. Dizer do/sobre o lugar social de criança, então, é estar sofrendo inúmeras determinações em seu dizer e, desta forma, estar assumindo uma identificação com o discurso (jurídico) em relação à forma-sujeito da *formação discursiva* designado como sujeito criança no discurso.

3.2.3 O sujeito criança do/no discurso

Pensar o ser criança no discurso é pensar o sujeito social criança ao mesmo tempo. Pensar como a criança se fala e é falada no mundo em discurso. Caracteriza-se, portanto, o *sujeito do discurso*, o sujeito que deve viver a infância (em seus sentidos positivados e dominantes). Nas palavras de Orlandi (2001, p. 49), o sujeito é ao mesmo tempo *sujeito de* (desejo inconsciente que o constitui) e *sujeito a* (representa a submissão desse sujeito à ideologia através de sua relação constitutiva com a língua e a história por estar afetado por elas ao produzir sentidos). Ele se coloca em lugares sociais que funcionam na linguagem em suas relações sócio-histórico-ideológicas. Ao falar sobre ser criança o sujeito, de seu lugar de dizer, pensa saber do que está falando e ser dono de seu dizer, pois se identifica com dizeres que circulam no interdiscurso sem marcas aparentes de mal-estar social. Mesmo não sendo único ou homogêneo, pois se produz e é produzido discursivamente por força de um imaginário social, do ponto de vista das evidências/familiaridades do dizer o sujeito aparece como independente ou intencional.

O sujeito designado *criança*, então, estabelece uma forma de assujeitamento, uma 'forma plenamente visível de autonomia' como um sujeito de direito em relação à *forma-histórica* dominante. A forma-sujeito-de-direito³⁶, como forma histórica, não serve como ponto de partida, mas é um efeito e resultado mais amplo que remete as relações sociais jurídico-ideológicas que têm uma história, em nota, segundo Pêcheux (1997a, p. 182), ligada à construção progressista, no fim da Idade Média, da ideologia jurídica do sujeito, correspondendo a novas práticas em que o sujeito se desprende da religião e vincula-se ao direito jurídico (como no capítulo anterior).

A designação discursiva de *criança*, *aluno(a)* e *filho(a)*, portanto, remete a regulamentação da Lei, à lei nas formas de juridismo, tanto quanto a relação cada vez mais próxima com o mercado, como determinado cultural e ideologicamente no processo histórico de transformação na formação social capitalista.

Neste estudo, o sujeito criança é o sujeito do/no discurso, pois interpreta e é interpretado por injunção. Para entender a posição discursiva da criança, parte-se da observação da produção de sentidos em relação ao imaginário social dominante para chegar a apreender sentidos produzidos para e por este sujeito para si e pelo outro no discurso. O sujeito criança, portanto, não é somente um lugar social, mas uma posição de/no discurso muitas vezes calada e interpretada pelos adultos nos diversos segmentos institucionais.

³⁶ Termo tomado de Althusser, em *Resposta a John Lewis*, que coloca a condição do ser social em revestir-se da forma-sujeito para ser agente de uma prática, por ser esta a "forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais" (p. 67).

A criança como aluno(a) no discurso, portanto, remete às condições de produção do dizer. Remete a criança ao espaço escolar que delimita seu lugar para a ascensão social, pois, no senso comum, “o lugar de criança é na escola”. Esta, portanto, representa uma forma de liberdade/direito e ascensão social entre os sujeitos, bem como sua submissão ao sistema social vigente sob a forma da Lei.

3.3 O discurso das mães e a manutenção da condição infantil

Nesta subseção, analisam-se dizeres de mães de alunos nas escolas pública e privada (de orientação católica) para observar os modos de produção de efeito de responsabilidade social. O sujeito mãe, como uma posição no discurso sobre ser criança (re)produz os saberes que estão em consonância com o projeto social capitalista contemporâneo, significando a manutenção e a positividade da infância e da condição infantil.

A especificidade de *ser infantil* do sujeito criança não surgiu ocasionalmente. Segundo Badinter (1985, p. 53-54), entre os anos de 1760 e 1770, no ocidente fazem fronteira com a modernidade, marcando modificações das mentalidades a respeito da criança e da infância por ser o período de maior florescência de obras que interferem diretamente no olhar dos adultos sobre as crianças³⁷. A partir da concepção de família fundada no *amor materno* (decorrente da obra de Rousseau, *Émile*, 1762), as crianças foram foco dos pensadores durante mais de dois séculos, determinando o que hoje se conhece e se entende do ser criança ou da educação que se “deve” dar às crianças. Por isso o papel de mãe e a noção de família permanecem emparelhadas constitutivamente no processo histórico e na transformação dos modos de pensar e educar crianças independentemente de idades nos discursos.

Em Rousseau (1999, p. 8-9),

Moldam-se as plantas pela cultura, e os homens pela educação. [...] Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação. [...] Essa educação vem-nos da natureza, ou dos homens ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e a aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas.

³⁷ A autora comenta o fato de, antes disso, já se ter feito circular manuais dos deveres da boa mãe escrito por médicos, mas sem muitos efeitos. No entanto, a publicação de Rousseau “*Émile*”, em 1762, foi a obra que alavanca novos olhares para com a infância nas famílias, ou famílias fundadas no amor materno.

Defendendo o modo de educar guiado pela natureza do homem, Rousseau (1999, p. 11) defende um sujeito natural como “tudo para si mesmo” ou um “inteiro absoluto” em relação ao sujeito corrompido pela sociedade do seu tempo e da contemporaneidade:

O homem civil é apenas uma unidade fracionária que se liga ao denominador, e cujo valor está em sua relação com o todo, que é o corpo social. As boas instituições sociais são as que melhor sabem desnaturar o homem, retirar-lhe sua existência absoluta para dar-lhe uma relativa, a transferir o *eu* para a unidade comum, de sorte que cada particular não se julgue mais como tal, e sim como uma parte da unidade e só seja percebido no todo. (ROUSSEAU, 1999, p. 11)

Em 1762, o autor, dirigindo-se às mães da época³⁸, educando um aluno imaginário (Emílio) e considerando e criticando outros modos de conservação das crianças (da medicina, por exemplo) entende que a sociedade age no sujeito e, portanto, faz dele o que bem entende, desnaturalizando este ser em prol da coletividade. Está criticando, de certa forma, o modo de emergência do sujeito de direito, seu estatuto civil, sua forma de pertencimento aos ideais universais e jurídicos que determinam regras gerais e particulares de ser, ver, viver e pensar para todos em sociedade. O autor não considera a possibilidade de bem-estar do homem fora da ordem natural, pois esta não o prepara para o futuro de adulez: “tudo degenera entre as mãos do homem” (ROUSSEAU, 1999, p. 70) e somente o papel de mãe, conseguiria manter vivo³⁹ o ser nascente e dar-lhe a(s) educação(ões) para sentir e agir na vida de que necessita.

Só se pensa em conservar o filho; isto não é suficiente; é preciso ensiná-lo a se conservar enquanto homem, a suportar os golpes da sorte, a desafiar a opulência e a miséria, a viver, se preciso, nos gelos da Islândia ou sobre o ardente rochedo de Malta. (ROUSSEAU, 1999, p. 15)

Nesta concepção natural da criança subjaz a concepção de criança como ser *aprendente* que pode ser o que se fizer dele via educação em seu sentido mais amplo (entre espaços públicos e privados). Por isso, cuidar da educação que as mães dão aos filhos ou outros, pois segundo o autor, “Antes que os preconceitos e as instituições humanas tenham alterado nossas inclinações naturais, a felicidade das crianças e dos homens consiste no uso de sua liberdade” (ROUSSEAU, 1999, p. 70). As mães, de modo geral, por sua singularidade, estão presentes na literatura acadêmica como ponto central de análises e de (re)estudos nas diferentes épocas. Delas é extraído alimento, afeto e educação

³⁸ “É a ti que me dirijo, terna e previdente mãe, que soubeste afastar-se da Estrada principal e proteger o arbusto nascente do choque das opiniões humanas! Cultiva, rega a jovem planta antes que ela morra; um dia, seus frutos serão tuas delícias. Forma desde cedo um cercado ao redor da alma de teu filho; outra pessoa pode marcar o teu traçado, mas só tu podes colocar a cerca.”(ROUSSEAU, 1999, p. 7-8). (Grifo nosso)

³⁹ Nas leituras feitas entre os autores das ciências sociais há preocupação social ascendente com a mortalidade infantil e a necessidade de manutenção da infância como forma de reprodução do corpo social e educação capitalista dos sujeitos sociais a partir da emergência do estatuto civil do homem.

moral. É sobre elas, no entanto, que recai ampla carga de responsabilidade social no discurso como de dever ou de obrigação.

Rousseau auxilia a pensar no modo de manutenção da infância a partir do processo de emergência do sujeito civil criança e de uma educação maternal, entre o público e o privado:

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perverter esta ordem, produziremos frutos temporões, que não estarão maduros e não terão sabor, e não tardarão em se corromper; teremos jovens doutores e velhas crianças. A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas, e para mim seria a mesma coisa exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura e que tivesse juízo aos dez anos. Com efeito, de que lhe serviria a razão nesta idade? Ela é o freio da força, e a criança não precisa desse freio. (ROUSSEAU, 1999, p. 86)

A primeira (*infans*) e a segunda infância (*puer*), em Rousseau (*Émílio*), livro 1 e 2, em sua educação natural: “Ora, a educação de Emílio só tem um objetivo: formar um homem livre, capaz de se defender contra todos os constrangimentos” (1990, Michel Launay na Introdução, p. 20) fica sendo balizada através de quatro argumentos que serviram de deveres ou obrigações para as famílias modernas e principalmente para as mães. Mesmo nas famílias com tendência patriarcal, em que o marido, pai ou esposo era quem ditava as regras, o papel da mulher, mãe sempre foi determinante. Se a qual, colocava-se em risco a vida das crianças e, de modo mais radical, a conservação da espécie humana. Os discursos, portanto, direcionam-se ao papel da mulher para com os filhos por seu papel determinante de legitimação do próprio sistema social.

Diante da tendência de educação natural de Rousseau,entrevê-se a manutenção da infância como *idade da natureza* (até os 12 da criança) e como algo amplo ligado a vida dos homens e menos ligado a manutenção do projeto social capitalista:

Amai a infância; favoreci suas brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não teve alguma vez saudade dessa época onde o riso está sempre nos lábios, e a alma está sempre em paz? Por que quereis tirar desses pequenos inocentes o gozo de um tempo tão curto que se lhes foge, e de um bem tão precioso, de que não poderiam abusar? Por que quereis encher de amargura e de dores esses primeiros anos tão velozes que não mais voltarão para eles, assim como não voltarão para vós? Não fabriqueis remorsos para vós mesmos retirando os poucos instantes que a natureza lhes dá. (ROUSSEAU, 1999, p. 68)

Rousseau produz, portanto, um discurso direcionado às mães da época. Um discurso da/para as famílias em suas formas de conservação e educação das crianças: um discurso de responsabilização das mulheres/mães pelo cuidado com os filhos e manutenção da infância, um discurso baseado na educação materna. Como colocado anteriormente, o sujeito no discurso é uma

posição entre outras posições em igualdade ou confronto. Desta forma, caracteriza-se o sujeito mãe no discurso sobre ser criança por ser um sujeito que produz e reproduz sentidos para e sobre a condição de ser e estar criança na contemporaneidade e no processo biológico e histórico humano.

A sociedade capitalista, no processo histórico, foi se especializando na manutenção das crianças ou no processo de reprodução humana que conta com todas as áreas de conhecimento em uníssono para concretização de seu projeto. Partindo do processo de emergência do sujeito jurídico criança, então, as peculiaridades da condição de criança foram sendo inculcadas nos sujeitos em suas práticas sociais e discursivas. Ariès (2006), em seu estudo iconográfico, comenta sobre a alta taxa de mortalidade infantil, abandono ou infanticídio tolerado a partir da Idade Média e coloca a importância de pensar a família como instituição responsável pelas crianças.

Na perspectiva rousseriana, portanto, o sujeito social designado criança, então, deve ser interdito de outros desejos para seguir os padrões e normas de comportamento determinadas para o ser criança como naturais, determinadas na hierarquia das idades. Nesse processo, são constituídos dos princípios sociais de liberdade e responsabilidade que a sociedade estabelece até que possa tornar-se um adulto responsável.

O sujeito social mulher, na sociedade ocidental, desde sempre responsável pela reprodução direta dos seres humanos e cuidados com eles, relaciona-se de muitas formas com outros sujeitos no corpo social. Desta forma, é o sujeito que determina (sob ilusão necessária) modos de educar, cuidar e proteger as crianças e pensar seu futuro. Assim, o sujeito mãe, no discurso, torna-se sujeito de responsabilidade social no discurso. Sujeito que está constituído de responsabilidades sociais e ideológicas e que (re)produz sentidos que legitimam o projeto de modernidade.

As **sds** que representam o discurso das mães foram recortadas das entrevistas enviadas aos pais dos alunos, nas escolas pública e privada entrevistados (sendo que somente as mães responderam), no ano de 2009, na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Essas mães de crianças de 10 a 11 anos nas escolas marcam seus dizeres das determinações sociais, históricas e ideológicas constitutivas do discurso dominante, reproduzindo sentidos de aprendizagem, amor, felicidade, proteção e outros na manutenção da infância e da condição de ser infantil.

Sd13 *Ser criança é...* “aprender a ser infantil.” E. O. A., 41 anos, mãe de aluno na escola pública

Sd14 *Ser criança é...* “ser criança!!” L. F. S., 37 anos, mãe de aluno na escola privada

Estas duas sds deram início a análise de uma dualidade constitutiva do discurso sobre ser criança e sobre a infância. Estas acima, marcam manutenção da condição infantil e a seguinte marca a

manutenção da infância para o ser criança no discurso das mães de crianças de idade entre 10 e 11 anos.

O modo de ser infantil está em relação com a negação de ser relacionado às outras idades da vida. Ou seja, relaciona-se por oposição ao ser adolescente, adulto ou ser velho/idoso e isso remete a historicidade constitutiva do discurso e às relações de poder e contraditórias que ele engendra. Ao ser social criança, neste sentido, cabe ser infantil e não ser adulto ou ocupar outro lugar social na hierarquia das idades, portanto o discurso funciona também interditando outros sentidos.

Na resistência da criança em ser infantil no discurso das mães também emerge o aspecto da precocidade nas novas gerações de crianças. O processo histórico, nesta discursivização do modo de ser criança, determina cada vez mais as reservas para a condição de ser infantil, contudo, que isso produz para o bem das crianças modernas.

Na **sd13**, o sujeito mãe de aluno na escola pública completa a frase *Ser criança é* se referindo a uma aprendizagem ligada a *ser infantil* como educação no sentido geral (na família, na escola, na mídia). Caracteriza, dessa forma, um sujeito criança 'aprendente'. O sentido de aprendizagem está ligado a uma memória no discurso, acionada do imaginário social dominante de ser criança sob o jugo do adulto (mãe, no caso) e pelo poder de ser moldado, determinado como se quer, através da educação em seu sentido geral. No imaginário social, então, a criança está subjugada ao ensinamento, à educação dos maiores, seus responsáveis, em qualquer ambiente de socialização, pois ela é capaz de tornar-se aquilo que se faz dela.

Hall (2006) nos auxilia a observar uma crise de identidade na modernidade e comenta sobre as mudanças e rupturas com o processo de emancipação feminina, a partir de 1968, pois não nascemos criança, *aprendemos a sê-lo* no cotidiano através de inúmeros mecanismos que influenciam nas formas de consciência social e histórica. O feminismo foi dito pelo autor como um dos motivos que levaram a uma desestabilização do sujeito cartesiano e sociológico a partir de então. De certa forma, acredita-se que, de fato, isso possa ter determinado sobremaneira as práticas sociais e discursivas sobre a infância na concepção de educação matriarcal, pois atinge diretamente a quem tenha mais contato com as crianças: a figura materna e as mulheres de modo geral. Do feudalismo ao capitalismo, então, ressoa a produção de um sujeito criança e feminino nos discursos com existência mais pessoal, numa sociedade hierárquica, com de direitos e deveres, mais consciente e submetido ao estado.

Como em Bauman (2001, p.40) "Os seres humanos não mais nascem em suas identidades" e, portanto, precisa *torna-se* o que se é como característica da vida moderna como em uma *autodeterminação compulsiva e obrigatória*. Então, o sujeito criança precisa *aprender a ser infantil*, manter-se infantil, lembrar-se de ser infantil, para ser considerado criança 'normal' e ter um infância 'normal'.

Dessa forma, não se nasce em lugares sociais, mas se ocupa este lugar aprendendo a ser (criança) no discurso. Faz-se necessário, então, nos dias atuais, ensinar a criança a ser criança? A quem é delegado esse papel? Uma criança não nasce criança? Reside aí uma forma de entender a dupla determinação no sujeito criança nos efeitos da linguagem em relação ao discurso das mães e o efeito de responsabilidade social que o discurso produz. Esse modo que deve ser aprendido de ser infantil remete a um imaginário social e coletivo de criança como particular e singular no discurso como o que se quer ou se devem manter, quando em outros recortes analisados, neste estudo, problematiza-se a precocidade das crianças na contemporaneidade.

Entre as sds pode-se analisar o silenciamento das diferenças entre o público e o privado (nas demais analisadas igualmente). Aquilo que se projeta ou se impõe como sendo próprio da criança e de seu mundo subjaz os sentidos entre a escola pública e privada (de orientação católica). Não há marcas expressas ou implicadas da desigualdade econômica dos sujeitos criança, nas famílias e entre as escolas em discurso. O que se determina para a criança em escola pública e privada aparece como consenso (mesmo que a análise do sentido de amor na e para a criança seja marcado no discurso da criança da escola privada de orientação católica), baseado em princípios universais que igualam as formas de viver a infância e de ser criança (como na **sd13**).

Na **sd14**, produz-se uma repetição em se admitir que ser criança é algo compartilhado pelos sujeitos no discurso. Essa obviedade do ser criança na formulação dos dizeres das mães é algo inquestionável, algo que não precisaria ser dito, pois ser criança é ‘ser criança’ e ‘todos sabem’ do que se trata. Essa produção de sentido para o ser criança, então, é social, histórica e ideológica e familiar e reconhecida por todos em sociedade.

Para compor uma dualidade representativa das análises (ser criança e (não)ter infância) e que representa também o gesto de leitura do corpus e a relação entre as diferentes materialidades linguísticas no que se refere a pensar a condição e a ‘subcondição’ do ser criança na contemporaneidade, esta outra **sd** remete o ser criança à categoria coletiva de idade a qual faz parte na sociedade.

Sd15 *Ser criança é... “ter “infância”.* M. P. S., 40 anos, mãe de aluno na escola privada

Na **sd15**, a mãe de aluno na escola privada relaciona o *ser criança* ao *ter infância*. Através desse modo de formular algo que também seria uma obviedade entre os sujeitos, o sujeito aponta para uma negação de infância se relacionado ao real, à contradição constitutiva do discurso. Mesmo funcionando como uma obviedade o fato de a infância estar ligada a criança, a interpretação do ter infância remete ao social e ao histórico quando essa ocorrência implica a *manutenção* da infância para

a criança. Manter a infância, neste sentido, significa pensar o presente e o futuro da criança (um(a) futura(o) adulta(o)) e da própria humanidade no discurso.

A **sd** acima também remete a pensar tanto a infância feliz que se quer como dominante no discurso, quanto a falta da infância que não se quer. O funcionamento do verbo *ter* no discurso remete a desigualdade constitutiva da sociedade capitalista em relação ao sentido dominante de *infância feliz* e *ter* infância, no singular, remete a pensar em um modo de viver a infância. O funcionamento das aspas, no discurso, em “infância”, marca a presença do outro no discurso. Marca um sentido coletivo específico de infância: a verdadeira, a que todos conhecem, a infância que se almeja no projeto social contemporâneo. Por isso, pensa-se na dualidade de *ter* ou *não ter* infância no discurso que implica observar a significação do silêncio, do real, da desigualdade de infâncias e suas vivências contraditórias.

Perguntando, neste sentido, como pode uma criança **não ser** infantil e **não ter** infância se percebeu que a leitura do *corpus* remete para a tendência à manutenção de ‘uma’ infância, mobilizando diferentes funcionamentos de linguagem que produzem efeitos de sentido no discurso em estudo. A manutenção desta infância remete a sentidos dominantes de/para ser criança (infantil) e para modos específicos de viver a infância como ideais para os sujeitos e suas práticas em sociedade.

Se a tendência dominante determinava a infância à criança e, a criança o dever de ser infantil, então, diante da dualidade *ter* ou *não ter* infância, procura-se observar como funciona a implicação de não assegurar a infância a uma criança no discurso. Enfim, *como uma criança não é infantil e (não) vive a infância e como essa dualidade materializa-se no discurso?*

Nesta seção, o discurso das mães analisado direciona os sentidos para a manutenção da condição infantil. Muito do que se discute em nível social é dirigido à responsabilidade das mães. As polêmicas de abandono e da mortalidade infantil em muito tem a ver com o papel das mães para a conservação e educação das crianças. O sujeito mãe, então, como sujeito responsável em sociedade e no discurso retém a condição de criança.

As sds recortadas e representativas do discurso das mães sobre o ser criança na infância estão (re)produzindo sentidos que agem na manutenção da condição infantil em seu processo de identificação com a forma sujeito histórica de direito na contemporaneidade. As marcas deixam entrever tanto a efemeridade da infância e da condição de ser infantil:

Sd11 *Ser criança é...* “Ser feliz; brincar; ser educada; ser amada; crescer num ambiente saudável; apenas ser criança por enquanto.” R. B. M., 50 anos, mãe de aluno na escola pública

Tanto o sujeito mãe quanto o sujeito criança, no discurso, sofre e assimilam a sua forma as determinações históricas, jurídicas e culturais inconscientes no processo de enunciação e significação do ser criança. Em “apenas ser criança por enquanto” (**sd15**), o sujeito mãe significa tanto a manutenção do ser criança no presente quanto uma perspectiva de futuro materializada no discurso das crianças em acordo com discursos progressistas que significam o ser criança para o futuro no funcionamento dos advérbios marcados na sequência discursiva.

Nesta *sd*, portanto, o funcionamento do advérbio “apenas”, funciona no sentido de conservação ou freamento da infância, e “por enquanto”, significa a transitoriedade da singularidade da infância como evidência consensual para/no *ser criança*. Remete-se a uma posição de sujeito em relação de identificação com a forma-sujeito da formação discursiva. Essa evidência ou familiaridade do ser criança como aquilo que todos sabem o que se quer dizer é produção ideológica dominante no discurso sobre a infância, marcada no processo de repetição/paráfrase no *corpus* de análise, neste estudo, e reproduzida entre os sujeitos.

Para o sujeito criança, a infância deve ser reservada e conservada em seus princípios de ludicidade, aprendizagem, descoberta, como nas *sds* das crianças escolarizadas adiante, desenvolvimento como manutenção do período em que ele deve estar afastado da maturidade/responsabilidade adulta. Constrói-se, então, uma problemática de precocidade das crianças entre as mães para impedir condutas, comportamentos e práticas de adultos, pois, no senso comum, “cada coisa tem sua hora/momento para acontecer”. Desta forma, constrói-se um mundo infantil específico e reproduzido entre os sujeitos mãe pela manutenção da condição infantil apagando o processo social de transformação e silenciando as desigualdades de ser criança entre o espaço escolar público e o privado, bem como as diferenças econômicas dos sujeitos mãe e criança.

Marca-se, no discurso, uma posição sujeito de mãe identificada com os preceitos sociais de responsabilidade quando da manutenção do ser criança e da infância no âmbito da Formação Discursiva da Infância.

A **sd16**, abaixo, representa o recorte dos dizeres das mães contemporâneas que marcam na materialidade linguístico-discursiva um processo de identificação com o processo de significação dos sujeitos e dos sentidos na FDMI. No funcionamento da linguagem através de adverbialização que dá uma ideia de freamento produtivo da infância, implica-se uma presentificação da infância que ao mesmo tempo seu o futuro. Isso condiz com o discurso moderno de utilidade e produtividade dos sujeitos sociais que por vezes segrega crianças, mulheres e idosos/velhos em seu modo de reprodução e transformação das relações de produção voltadas ao trabalho-responsabilidade.

Sd16 *Como você vê a infância hoje?* “Percebo uma ansiedade muito grande em viver a vida de um adulto. Nessa corrida desenfreada, acabam esquecendo de ser criança, pulando etapas importantes para o desenvolvimento da personalidade.” M. L. K., 46 anos, mãe de aluno na escola privada

Na interpretação do sujeito mãe está implicada a *precocidade* de crianças na modernidade. Essa problemática perpassa muitos dos discursos nas áreas psicopedagógica e ciências sociais entre outras. Implica-se, também, pelas condições de produção do discurso, o papel de mãe no processo histórico em sua responsabilidade para com os filhos nas famílias e manutenção da infância. Essa posição de adulto/mãe entende a “criança” tem seu lugar determinado pela hierarquia das idades, a qual não pode escapar porque ancorada em princípios de desenvolvimento ‘naturalmente’ aceitos, sob pena de se tornar improdutivo no futuro.

Portanto, diferentemente do sujeito criança tradicional (aquele que obedece aos pais sem questionar), o sujeito criança moderno (mais questionador e menos consensual, dito como precoce) vive a assimila as transformações sociais da mesma forma que um adulto, por não estar aleatório ao que o cerca, ao social. Isso marca o desconforto da posição de sujeito mãe, produzindo um descompasso ou uma impotência maior entre as idades/fases de vida no que tange aos seus lugares/funções na família no processo de transformação social.

Na **sd16**, o sujeito mãe contesta a posição de criança moderna seguindo as tendências sociais de *agilidade, rapidez e produtividade* (como em “ansiedade muito grande”, “corrida desenfreada”, “pular etapas”) para o mundo do trabalho, cada vez mais evidente entre as crianças no ambiente familiar e escolar, que, no entanto, tirariam a criança da infância. A concepção progressista e evolutiva de sujeitos sociais também prevê a transformação dos sujeitos cada vez mais *livres e autônomos*, como também prevê a evolução tecnológica.

Em “...acabam esquecendo de ser criança...” (**sd16**) o sujeito mãe marca o lugar de criança na contemporaneidade pelo *esquecimento de ser criança*, ou seja, a criança, deve ser criança, ou deve lembrar de ser criança e viver como uma criança (brincar, estudar, se divertir). Estariam as crianças modernas ‘esquecendo’ como *ser criança*? Como isso ocorre? O esquecimento no sujeito criança em ser criança, no dizer das mães, remete a um efeito de memória no discurso que relaciona por diferença uma posição de criança tradicional e uma moderna, no processo de transformação social. Isso leva a observação posição de sujeito mãe em relação aos saberes que sustentam a FDMI em consonância com os sentidos dominantes sob efeito de determinações inconscientes no discurso.

O sujeito mãe é aquele, portanto, age na família e na escola sobre as crianças em acordo (ou não) com os preceitos determinados socialmente. O efeito de sentido ligado à precocidade das crianças na infância, no geral, parece incomodar e, via de regra, afetar os pequenos em seu ‘correto,

bom, ideal' desenvolvimento. Em “apenas ser criança por enquanto” e em “acabam esquecendo de ser criança” são pistas discursivas do lugar histórico-ideológico produzido para as crianças (ao mesmo tempo do adulto) que pode sofrer transformações sociais de acordo com um sistema social em sua época e lugar, determinado pelas condições históricas de produção de efeitos no discurso.

Estas duas **sds (15 e 16)** produzem *efeito de distanciamento* entre aquilo que comumente se coloca entre a vida de adulto e a vida de criança como que independentes e sem relação, portanto, ser criança está se fronteirizando com o *não ser criança* ou ser adolescente, adulto ou idoso, em se referindo às outras fases etárias da vida. O fato do *pré-construído* como *discurso transverso*, em que 'ser criança' ser algo que *todos sabem o que é* e não carece de maior explicação, ou seja, uma evidência ou familiaridade mobiliza todo um imaginário social e histórico construído para o universo infantil, para o ser criança diferente do ser adulto ou de outra fase da vida numa hierarquia das idades, um mundo que deve ser mantido.

O discurso das mães deixa transparecer, dessa forma, que a questão do imaginário social dominante na modernidade para o ser criança quando considera a construção de sua autonomia pela liberdade e capacidade determinadas por uma tendência tradicional, não sem resistências. Entende-se a possibilidade de transformação na no sujeito designado criança na modernidade. Mobilizam-se diferentes momentos de infâncias: a dos adultos e as da criança implicada no discurso, considerando a diferença crucial entre crianças de seu tempo (do adulto hoje) e crianças modernas: mais ágeis e ansiosas em crescer (**sd16**).

Portanto, no discurso das mães sobre o ser criança, pode-se entrever sua responsabilidade de *manutenção da infância* como etapa de desenvolvimento peculiar (que assegura as próximas etapas de vida) e que deve ser vivida em sua plenitude pela manutenção do projeto moderno de civilização amplo e calcado em princípios sociais e com direitos assegurados, silenciada na contradição social constitutiva.

3.4 O sentido do amor no projeto de modernidade contemporânea e no discurso das mães

O *amor*, no senso comum, é sentimento que está na essência do ser humano e pode ser designado como amor (in)condicional, materno, paterno, fraterno, universal. Como regente das relações humanas, sobre esse princípio é que se baseiam e se regem as relações de humanização e a solidarização entre os homens, sendo que sua falta causa extremo desconforto social⁴⁰. A ele se opõe a racionalidade das relações sociais, pois circula no senso comum que se pode aprender a amar.

⁴⁰ Veja-se o efeito emocional social quando uma mãe abandona ou não protege uma criança.

Como elemento semântico, pode estar presente nos mais variados discursos e, em comum, atua sempre na 'humanização' dos sujeitos, principalmente em relação ao sujeito criança pelas mães.

O vocábulo *amor* não está presente em discursos oficiais, justamente por estar calcado na subjetividade humana e estar condicionado às pessoas, às relações entre os sujeitos em sociedade e aos modos culturais e históricos de consideração do amor. Portanto, o amor em geral e em específico guarda especificidades assim como a ideologia.

A palavra *amor*⁴¹ não está presente no discurso jurídico sobre a criança (ECA, 1990), embora já tenha sido caso de jurisprudência, mas pode ser observada através do funcionamento da *proteção* jurídica dos direitos da criança. Ambos os vocábulos, entre os discursos e em seus diversos sentidos e funcionamentos, produzem efeito de responsabilidade social.

Sobre o tema do amor muitos estudiosos e escritores já se debruçaram e lançaram diferentes olhares. Em relação à sociedade contemporânea, Bauman (2004) comenta que o amor serve à humanizar os sujeitos no processo de civilização moderno. Por isso, causa comoção pública o abandono de crianças na contemporaneidade. No paradoxo, o *desamor* também ocupa um espaço de circulação e implicação representativo nos discursos. Ele está presente nos noticiários de televisão e impresso nos jornais e revistas que entram nos lares todos os dias. Causa desconforto ouvir sobre o abandono de crianças, principalmente pelas mães, e imediatamente, enquanto indivíduos sociais, julga-se sua conduta e atitude como criminosas.

Como um sentimento, princípio ou determinação social (imposição), o que se entende por *amor* está muito presente no discurso das mães. Pergunta-se, então *como o amor produz efeitos sociais no discurso sobre a criança e a infância?*

Observou-se que o *amor* funciona, no processo de paráfrase, assim como a *felicidade* e a *proteção*. Determinantemente, ele repete-se no discurso das mães, das crianças e no publicitário. No entanto, aqui, não se quer quantificar ou qualificar o *amor*, mas observar como ele pertence ao discurso sobre a infância e determina, via funcionamento ideológico, as práticas sobre as crianças, implicando liberdades e responsabilidades sociais nos sujeitos e entre/nos discursos.

Para compreender o excesso linguístico do *amor* no discurso sobre a criança, retomar-se-ão fatos sobre a infância em autores que se preocuparam em tentar discursivizar a infância ao longo das transformações sociais e na contemporaneidade. Uma interpretação da falta de sentimento de infância de Ariès (2006) permite interpretar a falta de sentimento para com as crianças na idade média. No entanto, o autor, como historiador, utiliza a expressão sentimento de infância para marcar o fato social de não se reconhecer as particularidades de uma criança na sociedade medieval, como acontece na

⁴¹ No ECA (1990) não há presença do vocábulo ou referência ao sentimento ou princípio do amor.

contemporaneidade. Tanto que as crianças se misturavam aos adultos em seus afazeres, momentos culturais e trabalhos independentemente de classe social.

O princípio *amor* sempre esteve muito presente entre as sociedades desde a Idade Média, no ocidente, quando da dominância dos preceitos religiosos cristãos: “Amái-vos uns aos outros assim como eu vos ameí”, como no discurso bíblico, que determina as relações entre pais e filhos, na família e entre ‘irmãos’, em sociedade, ou seja, o amor entre os homens funciona, neste contexto histórico, como uma determinação religiosa, social e política, produzindo efeitos sociais e de sentido no discurso das mães.

Ariès (1973, 2006) e Badinter (1985), comentam sobre falta do “sentimento” de infância na idade média em relação à modernidade. Os estudiosos analisam materiais iconográficos, depoimentos e documentos de época sobre o tratamento e comportamento das crianças sem distinção do comportamento dos adultos dentro dos pressupostos sociais de época. Esses autores, então, remetem a observação do social e do histórico constitutivo do pensar a criança e a infância na contemporaneidade. A falta de observação das peculiaridades das crianças que culminou na emergência do sujeito criança de direito moderna, também trouxe o *amor* como zelo e cuidado para com crianças no processo.

Como princípio positivista e religioso o amor parece atingir positivamente as maneiras de educar os menores de idade no processo social.

No prefácio da obra (ARIÈS, 1973, p. 20), Maisons-Laffitte comenta que existem diferenças entre aquela *civilização do segredo* (devido ao infanticídio silenciado) e a nossa *civilização da exibição* (que reivindica o aborto e expõe a exploração infantil). Os sentidos de *infância*, entre passado e atualidade, como *acontecimento* (“ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 2002, p. 17)) acompanham as transformações sociais, assim como o movimento de (re)estruturação das famílias e das escolas em específico, determinando aquilo que se pode ou não pensar como (im)próprio para a criança na infância em discurso.

A família é o porto seguro das crianças e a base da educação e formação para o futuro. Os laços familiares garantem a reprodução e a conservação das crianças (ARIÈS, 1973) em sociedade. Por isso, a família assume ou deveria assumir as incumbências de transmissão dos valores educativos para as crianças na infância. Na contemporaneidade, com a reestruturação familiar, as crianças estão sobre o *poder familiar* em substituição ao *pátrio poder* no discurso jurídico. Advém daí a questão das crianças serem ‘propriedade’ de seus responsáveis. Os laços familiares, então, determinam a educação e a formação dos sujeitos sociais na infância em discurso.

Badinter (1985) fala das relações nas famílias calcadas na autoridade paterna e marital do homem que, por si só, faz pensar na condição jurídica dos membros das famílias na antiguidade. O

pai/marido como chefe possuía *status* jurídico para *punir* e *julgar* seus filhos e esposa de forma autoritária. As famílias sob sua responsabilidade sujeitavam-se a sua vontade por seu *status* de superioridade acentuada e isso vinha sendo produzido nos discursos que naturalizava sua capacidade de chefe de família. A partir do momento em que a igreja passa a exercer maior poder sobre as famílias, consegue propagar o princípio do *amor*, parece que esse autoritarismo patriarcal pode ser amenizado e os filhos e esposas puderam receber maior atenção.

Guiado por esse princípio revolucionário que é o amor, Jesus proclamou que a autoridade paterna não se estabelecera no interesse do pai, mas no filho, e que a esposa-mãe não era sua escrava, mas sua companheira. /Ao pregar o amor ao próximo, o Cristo punha um freio à autoridade, de onde quer que viesse. Reforçava o companheirismo, e portanto a igualdade dos esposos, fazendo do casamento uma instituição divina. Assim, punha fim a um poder exorbitante do marido, o poder de repúdio, e à poligamia. A mensagem de Cristo era clara: marido e mulher eram iguais e partilhavam os mesmos direitos e deveres em relação aos filhos. (BADINTER, 1985, p. 30)

A autora estabelece uma relação entre a sociedade, o discurso jurídico (patriarcal) e o discurso religioso cristão reinante na época. A necessidade de responsabilidade para com as crianças, portanto, conta uma história de opressão dos sujeitos que chegavam a culminar com um número exorbitante de mortes, toleradas ou não. Lembra também que a igreja condenava o abandono dos filhos, o aborto e o infanticídio na época e foi preciso a interferência coercitiva do Estado em tentar limitar o infanticídio, tolerando o abandono. Surgiram, a partir deste contexto, as casas de acolhimento de crianças achadas/abandonadas. A autora comenta que essa 'evolução' para os direitos suprimiria o direito de morte das crianças:

Os direitos do pai foram limitados pela doutrina católica em nome de duas ideias novas: a dos deveres do pai para com os filhos, que já mencionamos, e a ideia de que o filho é um 'repositório divino'. Criatura de Deus, é preciso fazer dele, a todo preço, um bom cristão. Os pais não podem dispor dos filhos à sua vontade, nem desembaraçar-se deles. Presente de Deus ou cruz a carregar, não podem usar e abusar deles segundo a definição clássica da propriedade. (BADINTER, 1985, p. 42)

Nas determinações sociais, teológicas e políticas, aquela sociedade antiga tradicional passou olhar para os menores calcados em princípios capitais de igualdade e responsabilidade de modo crescente. No entanto, a sujeição das esposas-mães aos maridos e das crianças aos pais ainda continuou e continua acentuada em algumas culturas. O *amor* fora um dos princípios do discurso religioso cristão às mulheres e às famílias para tentar acabar com tal realidade opressora e entra em cena o discurso religioso que representava a criança angelical e da responsabilidade das mães no espaço doméstico relacionada à imagem do pai de família à imagem de Deus e dos Reis. Badinter

(1985) faz uma leitura filosófica da sociedade e em especial do mito amor materno de forma direta e clara, atentando para os diferentes discursos que constituíam a sociedade na idade média: a igreja justificava “a autoridade paterna repetindo que o Pai era responsável perante Deus sobre os filhos, e que era preciso dar-lhes os meios de assumir tal responsabilidade” (*Ibidem*, p. 37). Reporta-se aquilo que trata da infância e suas transformações histórico-ideológicas.

Os dez mandamentos da igreja católica são o exemplo clássico e prático das imposições na ordem religiosa que, de certa forma, tentava apagar a dureza das relações em família, firmando o *amor* dos pais para com os filhos e o dever de *respeito* (não amor) dos filhos para com os pais pela sua própria necessidade de sobrevivência na ordem social.

Ariès (2006) fala sobre os altos índices de mortalidade, de abandono, do infanticídio tolerado e da falta de sentimentos como o de *amor* e de intolerância para com a violência, abandono ou exploração de crianças entre as famílias na Idade Média. Deixa clara uma transformação que pode ser decorrente da discursivização da *responsabilidade* moral e social para com os pequenos, no discurso religioso cristão e nos discursos socioeconômicos na sociedade e suas relações de trabalho a partir da emergência do estatuto civil dos sujeitos. Os retratos, documentos oficiais, pinturas, lápides, relatos escritos e outros analisados pelo autor, fazem apreender aspectos decorrentes das determinações divinas universais do *amor*, *do bem*, *da justiça* e *da felicidade* ditadas pela fé, nos dizeres religiosos e seus dogmas morais.

O discurso religioso cristão dominante representava aquilo que se pensava sobre a criança e a infância e aquilo que se queria refutar no funcionamento social pelo ‘bem’ e preservação das crianças. Naquele contexto, as mães burguesas na antiguidade não amamentavam seus filhos; as primeiras escolas e internatos são religiosos e serviam mais às elites sociais; as crianças tinham forma e alma de anjo; não se chorava a morte das crianças; as crianças jogavam e brincavam junto aos adultos; as famílias abastadas logo se afastavam das crianças mandando-as aos internatos (ARIÈS, 2006). O discurso religioso cristão do amor pretendia a união nas famílias.

Badinter (1985) comenta que a sociedade monarquista conhece o reinado do *Menino Rei* somente a partir do século XVIII (entre os anos 1760-70) e fala das publicações que circulavam como a lista dos ‘novos’ deveres das mães para com os filhos (em enciclopédias). Comenta a importância da publicação de Rousseau (1999) para cristalizar a ideia da família moderna fundada sobre o *amor materno* e comenta:

[...] nas práticas educativas e nas estatísticas de que hoje dispomos, constatamos que, na realidade, a criança tem pouca importância na família, constituindo muitas vezes para ela um verdadeiro transtorno. Na melhor das hipóteses, ela tem uma posição insignificante. Na pior, amedronta. (BADINTER, 1985, p. 54)

Neste sentido, as próprias representações sociais de criança sofreram modificações. Badinter (1985) coloca que a criança pequena era chamada de *poupart*, como um brinquedo divertido do qual se gosta pelo prazer que ele proporciona e não pelo seu bem (*Ibidem*, p. 78). No social, também isso funciona em polos radicalmente opostos: da superproteção ao abandono, excessos, ambos ditos na atualidade como nocivos ao desenvolvimento infantil.

Até o século XVIII, em Badinter (1985, p. 79-80), notou-se a ausência de uma medicina infantil. Segundo médicos da época, as crianças seriam *máquinas* cujas *molas*, *forma* e *matéria* seriam fáceis de (re)modelar segundo a vontade dos adultos. Consideravam-se as crianças enquanto *máquinas* comparadas a um autômato. Isso daria a entender que a criança poderia ser moldada a sua maneira. A medicina e a educação, então, passam a ter uma função de propagação das 'especificidades' da criança e se tentou, então, *conservar* as crianças como antes não se fazia. Um exemplo disso seria o excesso de disciplina nas escolas e nas famílias que tornava crianças e jovens fechados, resignados, sem sentimentos, como comenta a autora.

A criança contava pouco, pois não se via nela uma personalidade única, nem sua utilidade, nem seu valor e o que se generalizava era uma indiferença geral por sua morte. Já se via a criança como ser *incompleto* e incapaz que ao crescer se transforma em máquina *sem vida e sem alma*, ou seja, sem autonomia, vulnerável e ingênua. Por isso o desapego, o desprezo pelas crianças até o século XVIII, pois a maioria das crianças não chegaria a um ano de idade⁴² e o processo que visa o aumento da preservação das crianças nas diferentes épocas.

Se outrora insistia-se tanto no valor da autoridade paterna, é que importava antes de tudo formar súditos dóceis para Sua Majestade. Neste fim do século XVIII, o essencial, para alguns, é menos educar súditos dóceis do que pessoas, simplesmente: produzir seres humanos que serão a riqueza do Estado. Para isso, é preciso impedir a qualquer preço a hemorragia humana que caracteriza o Antigo Regime. (BADINTER, 1985, p. 146)

De certo modo, nos discursos, o amor não cessa de produzir efeito de responsabilidade, pois está para além de instinto natural. Esse amor como determinação social no discurso 'deve' (implicado no funcionamento do discurso) estar presente nas relações em família, no trabalho, no estudo. Mas a prática revela o avesso desse amor (incondicional) discursivizado no abandono, violência e trabalho infantil como falta de amor-responsabilidade para com algumas crianças.

O *amor*, no discurso das mães na contemporaneidade, substituindo a determinação do *instinto natural materno* (BADINTER, 1985), surge nos discursos sobre a infância como repetição ou

⁴² Badinter (1985, p. 150-170) comenta sobre a importância do discurso econômico-demográfico dirigido aos homens esclarecidos na época sobre a consciência de população e a mortalidade infantil.

determinação social e ideológica na criança como uma responsabilidade das mães, em concomitância com os sentidos de proteção no discurso jurídico contemporâneo. Há modalização nos modos de se referir ao amor no discurso:

- Sd17** *Ser criança é...* “Ser amado e muito na infância.” M. P., 47 anos, mãe de aluno na escola pública
- Sd18** *Ser criança é...* “Brincar, sorrir, ver o mundo totalmente cor de rosa, lúdico e perfeito. Sentir-se amada e cuidada.” M. R. F. P., 37 anos, mãe de aluno na escola privada
- Sd19** *Ser criança é...* “É ter uma infância tranquila com muito amor, carinho e brincar muito.” V. M., 35 anos, mãe de aluno na escola privada
- Sd20** *Ser criança é...* “Ser amada, cuidada, receber proteção e segurança, ser apreciada, explorar, brincar, ter amigos, falar como os pais e ser ouvida, fazer atividade física, ter boa alimentação.” K. C. R. C., 26 anos, mãe de aluno na escola privada

A determinação religiosa do amor no discurso das mães sobre o ser criança pode ser apanhada no processo de (re)formulação. Nesse processo, o funcionamento da repetição remete a diferentes ordens de determinação no discurso do sujeito-responsável-mãe sobre a infância *amada*. Essa determinação está apagada para o sujeito interpretante em seu processo histórico e ideológico. O amor, então, age diretamente na prática do sujeito social mãe e está na sua prática discursiva.

O amor, em suas diferentes formas e funções, nos dizeres das mães (de alunos em escola pública, apenas uma sequência foi encontrada, sendo as demais das mães de alunos na rede privada de orientação religiosa cristã) remete a relação do discurso das mães com um discurso humanizador ou com discurso religioso cristão, via condições de produção. O discurso religioso, na significação do amor materno, perpassa os dizeres, produzindo efeito em que há remissão ao lugar do outro ou da criança (voz passiva) que é amada e do sujeito mãe que ama ou segue o princípio social do amor.

A **sd17** aponta para o dizer de mãe de aluno em escola pública, “ser amado e muito na infância”, que representa a diferença de gênero (“amado” diferente da **sd18**, “sentir-se amada”) e a intensificação desse amor (“e muito”) nesta fase. As condições de produção relacionadas ao sujeito mãe no discurso (mãe praticante da religião católica) apontam para o discurso religioso cristão como determinante da humanização do sujeito criança entre as mães, bem como implica a sua responsabilização por este sentimento universal de amor para com os seus.

Na **sd18**, há o sentido do amor relacionado a esse sentimento universal: “sentir-se amada” no discurso das mães que devem agir sobre o sujeito criança para tal e o sentido idílico e lúdico de

infância que determina o discurso contemporâneo. Essa noção de infância como cor de-rosa, lúdica e perfeita contrasta com a infância trabalhadora que será apresentada no último capítulo do estudo.

Na **sd19**, o sentido homogêneo do amor também perpassa a condição de ser criança, pois funciona como determinação social e religiosa no discurso das mães de alunos em escola pública (mais) e privada (menos).

Na **sd20**, a condição de ser criança remete a pensar o ser criança como ser amado em seu sentido dominante e homogêneo, mesmo que as condições de produção do discurso apontem para a diferentes modos de manutenção da infância nem sempre determinada pelo amor (veja-se nas sds 29 e 30).

As sequências acima implicam a responsabilidade das mães em dar, fazer sentir e repassar as formas de amor na contemporaneidade. Na repetição funcionando na forma passiva do amar (ser amado(a) (**sd17 e20**)) e no funcionamento dos advérbios de intensidade (muito, na sds **17 e 19**) pode-se entrever a identificação do sujeito mãe com a ideologia religiosa e jurídica que tem a responsabilidade como princípio, pois, em acordo com o senso comum, “Só o amor constrói”. Esse discurso do amor, então, torna-se implacável contra o sujeito irresponsável, tenta apagar uma memória da natureza muitas vezes ‘perversa’ do ser humano tome conta das relações interpessoais pela conservação das crianças e sua humanização. O discurso das mães de crianças em escola, então, retém uma memória negativa para a condição de ser criança e de infância (re)produzindo sentidos de humanização entre os sujeitos.

Esse discurso do amor de mãe impõe-se sobre os sujeitos determinando suas práticas em sociedade, o sentido universal do amor produz efeito de responsabilidade nos sujeitos que se identificam com a forma sujeito histórica contemporânea e com o discurso religioso cristão.

O discurso das mães de crianças nas escolas silencia a desigualdade econômica entre os sujeitos nas famílias, entre mães, entre crianças, entre o espaço público e o privado. Pois, o princípio do *amor* serve a todos, como o princípio da proteção integral da criança no discurso jurídico ou o princípio da felicidade nos discursos, serve às diferenças, ricos e pobres, opressores e oprimidos. Serve, sobretudo, a manutenção da ordem vigente e principalmente ao futuro da humanidade e da ideologia do capital.

3.5 Sobre formação discursiva

Na perspectiva discursiva, por ser o *sujeito discursivo uma posição ideológica* (entre outras posições), ele relaciona-se à forma-sujeito da formação discursiva. A literalidade da língua, a livre

vontade do sujeito e a legitimação histórica são forma de funcionamento da *ideologia* no ‘mascaramento’ das determinações e, segundo Orlandi (2004, p. 90), “Quanto mais centrado o sujeito, mais ideologicamente determinado”. Isso faz com se questione as evidências e familiaridade na significação do sujeito, sua centralidade e homogeneidade.

No discurso, as posições ideológicas, “[...] são referentes a várias ou mais diretamente a duas, posições de classe que estão em conflito umas com as outras” (PÊCHEUX, 1997a, p. 148). A *formação ideológica*, nesse contexto, entra como constituída de atitudes e representações organizadas nas/pelas *formações discursivas* em suas inúmeras relações. Por sua vez, a formação discursiva delimita o que (não) pode e (não) deve ser dito/feito a partir das *formações ideológicas* em determinada conjuntura. Para Pêcheux (1997a) a *formação discursiva* atua tanto na natureza quanto na combinação dos termos pela sintaxe. Decorre disso o funcionamento da predicação do sujeito, os advérbios e adjetivos nos discursos e seus efeitos de sentido.

Os deslocamentos a partir de Foucault, então, passam a redefinir a *formação discursiva* como um espaço lacunar e heterogêneo de poder ou não dizer. Nela estão abrigados os enunciados que podem ocupar as lacunas em seu interior, regulados pela *forma sujeito* da *formação discursiva*. Na relação intrincada entre formações ideológicas e formações discursivas, tem-se observado o discursivo na AD e uma *formação ideológica*, representante das relações capital-trabalho, pode ser representada por mais de uma *formação discursiva*. Os sentidos, então, não estão nos sujeitos, mas são produzidos na determinação ideológica que interpela os sujeitos interpretantes. A *formação discursiva*, então, passa a ser pensada como o lugar em que as palavras/enunciados recebem determinados sentidos em suas relações e não por sua ‘natureza’.

O caráter heterogêneo da *formação discursiva* pode ser entendido em Pêcheux (1997a) pela noção de *forma-sujeito* que regula os saberes e as ‘escolhas’ do sujeito de formas diferenciadas na *formação discursiva*. Por isso podem existir diferentes *posições de sujeito* em relação à *forma sujeito* da *formação discursiva*. Pêcheux, na mesma obra, fala das diferentes modalidades de tomada de posição do sujeito em relação à *forma sujeito*: *por identificação, contra-identificação e desidentificação*⁴³. Somente através da desidentificação do sujeito com a forma-sujeito é que se marca a fronteira entre posições discursivas em formações discursivas distintas.

Na relação constitutiva do lugar social e lugar discursivo funcionam as *formações imaginárias* que constituem as *posições de sujeito* em suas determinadas condições históricas de produção de efeitos de sentido. A identidade do sujeito, então, se dá no movimento entre diferentes *processos de*

⁴³ Na *tomada de posição* entre a posição sujeito e a forma-sujeito, há *identificação plena* no assujeitamento “livremente consentido” pela repetição/paráfrase (PÊCHEUX, 1988, p. 215); há *contra-identificação* pela contraposição ao sujeito universal pela revolta contra os saberes da formação discursiva, no interior da *forma-sujeito*, pela polissemia, diferença e contradição; e há *desidentificação* por uma tomada de posição não-subjetiva de ruptura do sujeito com a formação discursiva e seu deslocamento para a identificação com outra formação discursiva.

identificação. Portanto, a noção de *identidade* não é fixa nem transparente, como usualmente se considera, mas se dá por um percurso na história, no e pelo movimento histórico-ideológico dos sentidos dos e sobre os sujeitos que (re)produzem e transformam no processo de significação as suas reais condições de existência.

Então, segundo Pêcheux (1997a, p. 162), no processo natural e sócio-histórico constitutivo do efeito-sujeito como interior sem exterior, e isso pela determinação do real, observa-se como se dá no processo de assujeitamento sob a forma da autonomia através da estrutura discursiva da *forma-sujeito*.

[...] o funcionamento da Ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos (e, especificamente, em sujeitos de seu discurso) se realiza através do complexo das formações ideológicas (e, especificamente, através do interdiscurso intrincado nesse complexo) e fornece 'a cada sujeito' sua 'realidade', enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas. (PÊCHEUX, 1997a, p. 162)

Decorrente da análise do modo de designação e referenciação de *criança* no discurso sobre a infância contemporânea, atestou-se o processo de (re)produção dos saberes que determinam os sujeitos na Formação Discursiva de Manutenção da Infância (FDMI) identificada com a forma-sujeito de direito histórica. O que os sujeito designam como *criança em geral*, então, é o óbvio ou a evidência no consenso entre discursos que silencia a contradição social em ser criança em sociedade, na contemporaneidade, ou seja, numa sociedade marcada pelas relações de força e de poder materializadas em discurso.

Por parecerem apagados os processos históricos pelos quais têm passado as discussões sobre os sujeitos da/na infância nos discursos, faz-se necessário entender como a ideologia (jurídica) dominante funciona e define as práticas sobre os sujeitos. Prima-se, neste espaço de análise, por um questionamento do sujeito idealista por um sujeito em sua concretude histórica, embora também tenda a aparecer apagada no processo de significação para os sujeitos. Percebe-se, inicialmente que a constituição do sujeito criança contemporâneo está implicada a sua relação constitutiva com a forma sujeito histórica do direito. As crianças, as mães ou os publicitários, enquanto alvo ou agentes ocupam lugares de dizer nos discursos e são esses lugares que, por suas determinações sociais e históricas, remetem o sujeito criança a uma *posição* nos discursos.

Percebe-se, neste espaço, que o discurso jurídico apaga justamente o processo de interpelação do sujeito quando as crianças na infância falam de si de modo 'natural' e naturalmente aceito. Nesse processo de evidência-natural, como aborda Pêcheux (1997a, p. 154), apaga-se *que se fala ao sujeito antes que o sujeito possa dizer: 'Eu falo'*. Uma das formas de se apanhar a historicidade que não está explícita seria, então, *observar dos bastidores* esse efeito *retroativo* que faz com que todo

indivíduo seja desde-sempre-já-sujeito, pois as evidências ‘ocultam’ o processo de interpelação: ‘a ‘evidência’ da identidade oculta que esta resulta de uma identificação-interpelação do sujeito, cuja origem estranha é, contudo, ‘estranhamente familiar’”(Ibidem, p. 155). Esse efeito, como concorda Pêcheux, funciona por contradição no processo de identificação. O sujeito de direito, neste caso, produz-se e é produzido num jogo entre *constatação* (imaginário/imagem) e *norma*, mascarando o caráter material do sentido, que pode ser a porta de observação de uma realidade no real da história pelo real da língua/sujeito. Essa enunciação só pode fazer sentido pela inscrição do sujeito em referência às *formações ideológicas*, pois o sentido não pode ser literal, mas determinado pelas posições ideológicas.

Percebe-se que pelo funcionamento *pré-construído* (identificação ideológica) determinado pela forma-sujeito de direito na formação discursiva implica a exterioridade marcada no *próprio interior do sujeito*.

[...] uma formação discursiva no sentido em que a definimos, isto é, como espaço de reformulação-paráfrase onde se constitui a ilusão necessária de uma intersubjetividade falante’ pela qual cada um sabe de antemão o que o ‘outro’ vai pensar e dizer..., e com razão, já que o discurso de cada um reproduz o discurso do outro. (PÊCHEUX, 1997a, p. 172)

Esse ‘exterior’, para o sujeito-falante sob a dominância da *formação discursiva* fica ocultado no complexo das formações discursivas em um momento histórico dado na forma de um acobertamento do impensado (exterior) que o determina. A *forma-sujeito*⁴⁴, portanto, não serve como ponto de partida, mas é um efeito e resultado mais amplo que remete as relações sociais jurídico-ideológicas que têm uma história que, em nota, segundo Pêcheux (1997a, p. 182), está ligada à construção progressista, no fim da Idade Média, da ideologia jurídica do sujeito, correspondendo a novas práticas em que *o sujeito se desprende da religião, antes de se voltar contra ela*. A forma-sujeito de direito, então, estabelece uma nova forma de assujeitamento, uma forma plenamente visível de autonomia.

Enfim, o *pré-construído* emerge transversalmente no espaço significativo entre os dizeres dos sujeitos na *Formação Discursiva de Manutenção da Infância* (FDMI). O *pré-construído* emergente como discursos transversos é marca do atravessamento de discursos, da remissão de um discurso a outro que sustenta os dizeres no processo de tomada de posição dos sujeitos na formação discursiva. Um dizer anônimo e coletivo, um ato de reprodução do que é senso comum. Aquilo que está *pré-construído* funciona como efeito de evidência no discurso da criança escolarizada, pois o saber vindo do senso comum que emana em seu dizer aparece como algo incontestável, algo que não pode ser de outra

⁴⁴ Termo tomado de Althusser, em *Resposta a John Lewis*, que coloca a condição do ser social em revestir-se da forma-sujeito para ser agente de uma prática, por ser esta a “forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais” (p. 67).

forma, como o fato de que as crianças são os adultos do futuro. Esse efeito de verdade produzido pela ideologia (re)produz evidências no processo de repetição entre os sujeitos dizeres determinados inconscientemente dos sujeitos-criança contemporâneos.

3.5.1 A Formação Discursiva da Infância

Nesta seção, explicita-se o funcionamento da formação discursiva como uma noção teórico-metodológica relacionada à posição sujeito criança e mãe ou criança no discurso, delimitando a Formação Discursiva da Infância que abriga os dizeres advindos de discursos da/sobre ser criança que corroboram para a manutenção da infância.

Diante do entendimento do sujeito como uma *posição no discurso*, a noção *formação discursiva*, em suas relações, foi determinante para a leitura do discurso da/sobre a infância entre discursos e seus efeitos de sentido. Por isso, perguntou-se sobre a constituição do discurso sobre ser criança e sobre a infância, delimitando um *sítio de significância* (ORLANDI, 1994a e 2004, p. 58) nomeado Formação Discursiva de Manutenção da Infância (FDMI) para representar sua significação em determinada direção e dominância sentidos no processo interlocutório e entre os discursos que (re)produzem a necessidade da manutenção da infância na conservação das crianças, negação do trabalho adulto e de outros sentidos no discurso.

Neste sentido, fez-se importante a noção de formação discursiva, pois, como em Pêcheux (1997a, p. 172) ela é um *espaço de reformulação-paráfrase*. Neste caso, uma formação discursiva atravessada por diferentes discursos que significam o ser criança e a infância numa mesma direção entre os sujeitos e que, ao mesmo tempo, apresenta a in-significação das desigualdades sociais em se viver a infância em relação à manutenção da infância lúdica dominante. O discurso, então, produz sentidos num processo de interdependência entre diferentes lugares sociais marcados pelas idades, gerações de idades, entre o público e o privado, entre instituições, sempre num processo ininterrupto e marcado pelas relações de força e sentido.

A *infância*, então, marcada como uma categoria cronológica, é regulada e regularizada e sofre as determinações de ser em seu tempo e lugar. As qualificações de infância positivizam, negativizam ou capturam-na como segmento da produção como em, respectivamente: infância feliz, protegida, amada; infância infratora, delinquente; ou infância cidadã, consumidora, trabalhadora, indicando, minimamente, diferentes lugares de dizer entre os discursos humanista, jurídico e do capitalismo. As designações de infância, neste processo, indicam que tanto a igualdade quanto a desigualdade são constitutivas do corpo social, mas, no entanto, o discurso de manutenção da infância homogeneiza as

expectativas e os sentidos para o ser social como algo desejável pelo bem-estar da criança e de todos, implicado o futuro da humanidade neste contexto.

Assim como, no processo de referenciação da designação criança estão implicadas as relações de sentido e de força no discurso: entre classes ou idades/gerações. Por isso, pode-se falar em *ser criança* e *(não)ter infância* como dualidade no discurso, remetendo-se a desigualdade na igualdade, pois são “infâncias” vividas de modos diferenciados sob a lógica do capital.

Observou-se, portanto como nos discursos se significava a manutenção da infância e sua positivação e salientaram-se sentidos de felicidade, amor e de brincar, nos dizeres de crianças escolarizadas em rede pública e privada (de orientação católica), no sul do Brasil, de mães (dos alunos nestas escolas). Esse *corpus* funciona produzindo consenso por meio do processo parafrástico decorrente do processo de alteridade e subjetividade dos sujeitos constituídos de história e ideologia no modo de assujeitamento ao discurso. Esses dizeres de discursos apresentam-se permeados por ressonâncias de sentidos sociais que implicam mesmas atitudes, ações e práticas dos sujeitos. Segundo Orlandi,

Não podemos reduzir pois a questão da subjetividade ao linguístico; fazemos entrar em conta também sua dimensão histórica e psicanalítica. Embora a subjetividade repouse na possibilidade de mecanismos linguísticos específicos, não se pode explicá-la estritamente por eles. (ORLANDI, 2001, p. 50)

Portanto, nesta observação do que se chama efeito social e histórico, como a capacidade do discurso produzir sentidos e determinar práticas dos sujeitos no discurso⁴⁵, trata-se de explicitar as determinações no funcionamento da linguagem, no discurso, por meio da dupla determinação do sujeito – afetado pelo inconsciente e interpelado pela ideologia – no modo de assujeitamento na teoria discursiva. O sujeito, então, funciona pela ilusão necessária de liberdade e responsabilidade do dizer como dono e responsável pelo que diz, marcado pelo esquecimento/apagamento da memória histórica do discurso. Nesse processo, está sujeito e sujeitado às determinações ideológicas que funcionam na linguagem, inserindo-o em uma posição ideológica entre outras posições, no âmbito de uma formação discursiva.

Como em Serrani (1993, p. 16), é a “ressonância interdiscursiva de significação que tende a construir a realidade (imaginária) de um sentido”. Neste sentido, prima-se em observar *esquemas de repetibilidade* e mostrar que as formas de repetição de noções sociais de felicidade, amor e ludicidade se fazem no processo de relação entre alteridades na constituição social. As paráfrases materializadas em discurso, produzindo efeitos para o leitor, são chamadas neste estudo de *blocos de repetibilidade*

⁴⁵ Efeito de interpelação dos sujeitos implicado na responsabilidade (para o ser social e para a sociedade) no processo de interlocução nos/entre discursos e suas práticas sociais.

quando se referem a sujeitos que discursivizam de um lugar social (aluno, filho, mãe, mulher, publicitário) em determinadas condições de produção.

Os blocos de repetibilidade materializam consensos ou dissensos no discurso, linearizando a memória discursiva. Neste sentido, fazem ressoar a contradição social implicada nos modos de dizer o mesmo (felicidade, amor e brincar) ou aquilo que se contrapõe a essa tendência de igualar socialmente os sujeitos. Essa ressonância do social marcada ou não no discurso que se dá interdiscursivamente e funciona como tentativa de apagar a memória de opressão dos sujeitos criança na formação social e, da mesma maneira, prima pela manutenção do melhor da infância ou da infância melhor. Então, observam-se dizeres constitutivamente sociais e marcados pela história e pela ideologia para significar em determinada direção. Diz-se isso por perceber que os sentidos de proteção (no discurso oficial sobre a criança), felicidade, amor e ludicidade na infância representam modos de pensar a manutenção da infância, a delimitação de lugares sociais e a conservação da criança e do ser infantil na sociedade contemporânea.

A *repetição*, desse modo, é sintoma de uma formação discursiva. Aquilo que se diz demais e aquilo que se diz de menos ou não se diz, no discurso, remete a um sítio de significância (formação discursiva) que delimita fronteiras entre os dizeres entre aquilo que se diz e o que se pode dizer ou não. Na delimitação da Formação Discursiva da Infância, neste estudo, percebeu-se uma relação de aproximação entre sentidos nos discursos em prol de um objetivo amplo de manutenção da infância para as crianças como um discurso dominante sobre a infância.

Os discursos da/sobre ser criança, então, ligam-se materialmente a sua exterioridade e diferentes formas de falar o mesmo são representativas de um processo de constituição de um discurso dominante sobre a infância. Partindo dessa perspectiva, pensando o *texto em sua ordem significante* (ORLANDI, 2004, p. 15), apanha-se um processo de filiação/deslocamento em sua rede significante que seria uma regência do texto por sua exterioridade constitutiva que faz com que se apanhem em sua materialidade, múltiplos e variados direcionamentos de sentidos, que podem ser ditos como determinantes no processo de significação da infância na FDMI, sendo atravessada por vários discursos em concorrência ou consenso.

Há “um” sentido naturalizado à sociedade que mantém o fio da lógica narrativa. Mariani (1998a, p. 34) comenta que na memória social há um processo histórico resultante de uma disputa de interpretações para os acontecimentos presentes ou passados, em que prevalece uma determinada interpretação e o (aparente) esquecimento das demais. Orlandi (1999, p. 66) comenta que o que está fora da memória não está nem esquecido nem foi trabalhado, metaforizado ou transferido: está *in-significado*, de-significado. Os sentidos “esquecidos” ou silenciados, então, funcionam como resíduos

dentro do próprio sentido hegemônico. Há, portanto, a possibilidade do retorno de um tempo e lugar outros na atualidade.

O gesto de interpretação será sempre *vestígio do possível* 'de algum lugar da história e da sociedade e tem uma direção' que revela a textualização do político (ORLANDI, 2004, p. 19). A impressão do mesmo, no *corpus*, apanhada em funcionamento parafrástico (repetição do mesmo de modo diferente e entre sujeitos diferentes) é sintoma de uma representação de uma memória capaz de produzir efeitos no discurso como se tudo/todos fosse dito igualmente de/por tudo/todos como efeito ideológico (elementar) entre os sujeitos no processo interlocutório.

Courtine (2009) vai observar a relação entre a memória e o discurso no funcionamento da *repetição*. Segundo o autor, a repetição pode ocasionar uma memória lacunar, pois o interdiscurso produz pelo sujeito do discurso a recordação e a lembrança das formulações, e também seu esquecimento/ apagamento. Assim, a repetição diz respeito ao estudo do pré-construído na estratificação interdiscursiva, base de constituição das redes de formulação. Ou seja, o pré-construído está presente no processo de repetição do discurso por constituí-lo de memória e história.

Algumas marcas linguísticas são pistas que apontam para a constituição dos sujeitos/sentidos na/da infância como "idade da felicidade" nesse processo que de alguma forma liberta, condiciona ou aprisiona os sujeitos em determinadas regras e padrões de comportamento e de dizer, condizentes com o funcionamento ideológico no âmbito de uma formação discursiva que funciona, positivizando e mantendo uma infância.

No discurso ossentidos dominantes são sintoma do funcionamento de uma ideologia dominante no discurso. Uma ideologia que determina o que e como ser sujeito e o que se deve silenciar e que não oferece escapatória, pois produz mecanismos de sujeição que capturam os sujeitos na esfera social. Tendo em vista as condições de produção dos dizeres, o discurso das mães é atravessado pelo sentido religioso de amor materno, produzindo efeito de responsabilidade para si e para os leitores, interpelando-os (ame a criança, cuide da criança) e identificando-se com esse discurso baseado de saberes humanitários responsáveis como o discurso jurídico que determina o princípio da *proteção integral* para as crianças.

No discurso das crianças, entendeu-se que o discurso da felicidade como determinação social funciona ideologicamente determinando deveres e obrigações para com o bem-estar social e específico da criança sob a forma da *modalização deôntica* (TFOUNI, 1986) presente ou implicada no discurso. Além disso, o discurso da criança revela que ela/ele recebe desde muito cedo a incumbência social de preservação do futuro (seu e do mundo) através do atravessamento de um discurso progressista e utilitarista, que pretende a preservação da produtividade para o futuro, implicado o mundo do trabalho adulto.

O sentido jurídico da proteção, assim como o de amor produzem, a seus modos, efeito de responsabilidade para/nos sujeitos e, principalmente, e especificamente nos sujeitos mãe nas famílias. O sentido do amor para com a criança aparece como consenso entre mães e alunos de escola privada católica e em menor expressividade na escola pública. Ao contrário, então, na escola pública aparece a expressão da proteção, produzindo mesmo efeito para com a educação e criação de crianças nas famílias e na escola relacionada à ideologia jurídica.

Esse efeito de responsabilidade baseado na busca de felicidade e de amor materno e mútuo para com as crianças remete também ao real de falta de amor (na família) e proteção social (na lei, na escola, na família) implicado no funcionamento dos discursos. Entende-se, então, que o discurso tenta silenciar esse real social, *in-significando* a história da constituição contraditória da sociedade contemporânea que pode ser apreendido nas condições amplas e estritas dos dizeres no discurso.

O discurso silencia as desigualdades sociais entre o espaço escolar público e privado, as condições econômicas dos sujeitos criança e mãe nas famílias, as diferenças de gênero das crianças homogeneizadas pelo critério de idade. Analisou-se, portanto, a identificação desses sujeitos com os saberes que sustentam a forma sujeito histórica contemporânea em transformação e que representa a sujeição ao projeto capitalista no âmbito de uma formação discursiva de manutenção da condição infantil, de sua conservação e produtividade para o futuro, de sua proteção jurídica.

Os discursos religioso e jurídico, portanto, encontram formas de manutenção de princípios sociais humanos de modos diferentes, mas que interpelam os sujeitos a se identificarem com a manutenção de mútuas responsabilidades pelo futuro e pelo bem das crianças sob efeito da ideologia do capital. Esses discursos interrelacionados positivizam uma infância e silenciam avesso de não se ter essa infância. O aspecto da generalização dos sujeitos crianças e mães, bem como homogeneidade das condições de produção do discurso: criança feliz, sadia, com direitos assegurados, escolarizada, que brinca são sentidos acionados discursivamente que funcionam ideologicamente como modos de enquadrar as crianças e silenciar as desigualdades sociais.

O modo de pensar “a” criança silencia outros modos ou outras caracterizações de criança que não estão usufruindo deste projeto de infância feliz, como aquelas que estão fora da escola e as que trabalham, bem como escondem a diferença econômica das famílias, nas escolas que fazem parte do real social e que segregam os sujeitos na sociedade. O silêncio, neste sentido, na sua relação com o real, age na tentativa de apagamento das desigualdades, fazendo funcionar uma forma dominante de ser criança a ser mantida.

O fato de se querer manter a condição infantil no discurso das mães não impede a transformação social, na qual todos fazem parte. O silêncio, neste sentido, também é o silêncio da voz da criança (10 a 11 anos), pois ela é interpretada pelos adultos em todas as instituições e, quando

pode pensar-se, reproduz direta e indiretamente o ideal social do adulto para a criança, acionado das formações imaginárias, que positivizam uma infância entre os discursos.

Na contemporaneidade, o discurso dominante sobre a infância, nas determinadas condições de produção, funciona e circula atravessado constitutivamente de outros discursos. O discurso dominante é tomado como aquele que, por força do funcionamento ideológico, produz evidências de sentido e de sujeito no discurso sobre e para a criança. Evidências que, no entanto, no questionamento que se faz delas, deixa escapar o não evidente, o invisível, o avesso no discurso, pois, como em Amaral (2007, p. 11),

[...] a Análise do Discurso nos possibilita enxergar para além da aparente transparência da linguagem, identificar no funcionamento dos discursos a sua história, que sustenta e possibilita a atuação discursiva na propondo-nos *avessar* o discurso e observar nos seus meandros outros dizeres,

e, então, a língua se torna materialização de processos de significação que remetem tanto ao 'direito' quanto ao avesso dos discursos numa leitura dialética entre real e realidade em que tudo aquilo que se diz demais silencia o que não se pode dizer.

4. A NEGAÇÃO DO TRABALHO DA EXPLORAÇÃO NO DISCURSO DA/SOBRE AS CRIANÇAS

Nos capítulos anteriores, analisam-se os sentidos dominantes como aqueles que (re)produzem a manutenção e a positividade da infância (proteção jurídica, felicidade, amor, brincar), produzindo efeitos de sentido no discurso. Os sentidos decorrem de um processo discursivo de relação da memória com a história no discurso. Em decorrência disso, esta seção corresponde ao que se nega no discurso da/sobre a criança e a infância sem deixar de reproduzir sentidos dominantes de proteção da criança e manutenção da infância.

Neste capítulo, pretende-se analisar sentidos ligados à manutenção da infância no discurso das crianças na escola e no discurso publicitário em sua relação como silenciamento/interdito da desigualdade e produção do efeito de responsabilidade social. Para tanto, analisam-se peças publicitárias sobre a exploração do trabalho infantil produzidas pelo Unicef e Ministério Público do Trabalho e CEEE, do Sul do Brasil, e sequências discursivas recortadas entre os dizeres alunos (10 a 11 anos de idade) em escola pública e privada de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, sobre *ser criança* e sua relação com sentidos negativos de trabalho adulto no discurso da/sobre infância.

Então, o objetivo desta seção, em consonância com os outros capítulos, é o de observar como se discursiviza o ser criança e entre ter ou não ter infância em relação ao trabalho no discurso publicitário e no discurso das crianças. Observou-se, portanto, a contraposição de sentidos entre brincar/estudar e trabalho adulto no discurso sobre a criança e a infância. São esses sentidos que remetem a outro modo de discursivizar a infância e o ser criança em relação ao real histórico e jurídico.

Nas primeiras seções desse capítulo, portanto, trata-se do sentido do brincar e estudar em relação oposta ao de trabalhar como adulto na infância, analisando **sds** recortadas entre os dizeres de crianças na escola. A partir disso, torna-se importante entender o sentido do trabalho no discurso dessas crianças e suas implicações no discurso publicitário. A noção de formação discursiva, então, pode delinear um espaço de manutenção de uma infância lúdica em relação à outra infância trabalhadora como modos diferentes de ser criança e viver a infância na contemporaneidade.

4.1 O sentido do brincar no discurso

Os discursos acadêmicos nas Ciências Sociais, na Psicologia, na Pedagogia e da Educação Física (entre outros) produzem e reproduzem um imaginário social ideal de infância ao mesmo tempo em que se tenta transformá-lo em relação ao real, aquilo que não se diz ou o invisível nos discursos da

contemporaneidade (SILVA, 2003). As determinações culturais lúdicas do brincar, do lazer, da diversão, do aprender, do fazer com prazer, no discurso sobre a infância, relacionam discursos, tentando fazer ver, interditar, apagar ou esquecer outros sentidos.

Para entender como as determinações inconscientes de diferentes ordens constituem sujeitos no discurso do/sobre ser criança, nesta seção, analisam-se os dizeres das crianças escolarizadas sobre a infância, recortados de entrevistas escritas aplicadas em escolas (uma privada de orientação católica e uma pública), localizadas na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, em 2009. As crianças de idades entre 10 e 11 anos escreveram sobre o que é ser criança e se gostam de ser criança. Esses dizeres remetem, portanto, ao discurso da criança escolarizada sobre ser criança e sobre infância e ao silenciamento da condição econômica entre tais condições diferentes de ser criança.

Constitutiva do discurso jurídico, a determinação cultural-lúdica do brincar está marcada como de direito/liberdade de brincar, se divertir, ter lazer e prazer. O que se trata como *cultura lúdica* (SILVA, 2003) tem a ver com maneiras do ser e do fazer próprio à criança na infância, determinando o aprendizado e o manejo da e para com a criança. Por ser uma *pessoa em desenvolvimento* (ECA, 1990), o sujeito criança se determina a aprender a viver através do lúdico (por prazer ou obrigação), pois fora dessa determinação pode não haver outra opção. Portanto, o discurso lúdico na infância atravessa e põe em conexão os discursos que aderem aos princípios ideológicos capitais em sociedade, produzindo efeitos de sentido como o de responsabilidade social e proteção dos direitos das crianças.

Assim sendo, a determinação social-histórico-ideológica-cultural do brincar não discrimina classe social no discurso. A significação do brincar está no discurso da criança na escola pública e privada da mesma forma sem que as diferenças econômicas influenciem no tempo e na qualidade produtiva do brincar e do brinquedo, sugerindo que aquilo que está no avesso do discurso (o não brincar ou trabalhar em suas formas) seja opressão para os sujeitos criança.

Além disso, no discurso sobre a criança, o elemento *lúdico* está relacionado à produção de conhecimentos sobre a criança que nega o trabalho adulto que oprime o sujeito criança e suprime os seus direitos jurídicos, reduzindo o tempo de vida das crianças, sua produtividade e seu bem-estar. O brincar, então, conserva a criança produtiva do futuro e a falta do brincar pode acarretar danos ao futuro adulto produtivo no mundo do trabalho. Portanto, a determinação cultural lúdica universal do brincar para a criança, vista como atividade produtiva da criança na escola e na família, corrobora para a reprodução social da infância lúdica de lógica capitalista.

Nesse contexto, o brincar e o brinquedo de criança, no discurso, estão determinados em sua função pelo desenvolvimento tecnológico. Um dos questionamentos sobre os diferentes modos de

brincar das crianças na atualidade diverge com a transformação do objeto 'brinquedo' no sentido de ele não proporcionar o 'mesmo' desenvolvimento da criatividade como nos moldes de outrora. Os suportes tecnológicos de hoje, conforme os adultos entrevistados, não reforçam a criatividade por estarem e apresentarem *tudo pronto, estático e estético*, asfixiando a liberdade quanto ao seu uso como também comenta Fortuna (2001, p. 69). A televisão, o computador e os brinquedos eletrônicos, neste século, nos dizeres dos sujeitos adultos, aprisionam a criança tornando-a cada vez mais solitária e truculenta. O ambiente virtual não daria conta do desenvolvimento da criatividade e isso poderia querer dizer que não existiriam progressos no desenvolvimento motor, intelectual e emocional da criança, a não ser retrocesso, influenciando o futuro da criança, a qual se tornará um adulto 'frio', apático, desumano e insensível, ou seja, um *homem-máquina*. Propaga-se, dessa maneira, em outras áreas do conhecimento, "a morte do brincar"⁴⁶ e transforma-se, então, a concepção tradicional do brincar no processo de significação no brincar na contemporaneidade.

Assim sendo, a *atividade lúdica* como direito jurídico (que se toma enquanto o poder-fazer, *brincar/jogar* na infância ou atividade produtiva de criança), segue uma tendência construtivista e social que trabalha com a noção de aprendizado-educação-criatividade-productividade. Ao poder ressignificar o brinquedo ou a brincadeira em seu universo 'infantil', a criança (res)significa o mundo (o seu e o do adulto) ao mesmo tempo.

Diferente da visão que interpreta a brincadeira como uma tradução direta das fantasias, desejos e experiências vividas, como se fosse um espelho do psiquismo, essa perspectiva reforça o traço de transformação que marca a atividade lúdica, atingindo quem brinca e quem observa o brincar. Se, por meio da brincadeira, tanto a realidade interna quanto a externa é transformada, é também a partir da brincadeira que a ação de compreender quem brinca é construída. (FORTUNA, 2004, p. 67)

Por meio do *brincar/jogar* da criança o adulto interpreta a criança e a infância. Vê-se, porém, que esse processo de significação não é homogêneo e unilateral, pois o sujeito-criança está afetado e sob o efeito das determinações internas e externas simultaneamente nos discursos. O brincar tem como função social não somente o lazer e a diversão, mas o preparo da criança para o futuro, reproduzindo e transformando o cidadão do futuro.

Em Silva (2003), até os anos 90, nas diversas áreas do conhecimento, representava-se *uma* infância como ideal e sem diferença de classe como dominante: "uma criança universal, conceituando-a, então, como única e com processos homogêneos de desenvolvimento, cultura e classe social, portanto, não admitindo a existência de diversas infâncias" (*Ibidem*, p. 32). Isso desembocava em uma

⁴⁶ Título do texto de Fortuna (2004).

significação *abstrata, acrítica e a-histórica* de criança, como comenta o autor. A partir dessa década, passou-se a tratar de questões de classe, gênero, raça e etnia, geração e cultura de modo mais profundo, passando a considerar e denunciar as diferenças sociais e econômicas em se viver uma infância de classe.

O estudo de Silva (2003) sobre trabalho e cultura lúdica na infância auxilia a pensar no silenciamento da desigualdade nos efeitos da supressão do direito de brincar na infância. Há uma preocupação do autor com as *infâncias*: “refiro-me às diversas alteridades, sobretudo do ponto de vista de classe, muito embora possa haver, também, simbiose entre classe, cultura, gênero, raça/etnia e geração” (*Ibidem*, p. 25). O autor concorda que ao suprimir o direito ao brincar a criança é oprimida e explorada no trabalho, como acontece nas zonas canavieiras, no nordeste do Brasil e em outras regiões brasileiras. Então, existem infâncias com dominante, existem diferentes ‘qualidades’ de infância, existe diferença e desigualdade em viver a infância. Sobre isso o autor afirma também que “o lúdico ao ser subsumido da vida cotidiana dessas crianças poderá comprometer a subjetividade, enfim, a cidadania infantil, ao suprimir ou precarizar processos culturais vitais ao convertê-las em mercadoria, em coisa” (*Ibidem*, p. 27-28), como no caso da exploração infantil no trabalho.

4.1.1 O brincar no discurso da criança na escola

Neste estudo, o brincar seu sentido universal como direito jurídico e próprio à criança, tem um espaço significativo na predicação do sujeito criança de direito, pois “ser criança é brincar”. Produz-se, no entanto, uma modalização para o brincar da criança na escola, bem como a negação do trabalho infantil. Sentidos advém desses modos de modalização do brincar como dever, obrigação, prazer, possibilidade do brincar para a criança. Segundo Fortuna⁴⁷

O brincar, como criação social que também é, sofre, do mesmo modo que a infância, determinação cultural, perceptível evolução dos próprios termos utilizados para designar esta atividade humana, em diferentes povos e momentos dos processos civilizatórios. (FORTUNA, 2004)

Analisa-se, também, o brincar como uma determinação cultural-lúdica no discurso constituindo o discurso do sujeito criança na escola. No processo de repetição discursiva, o sujeito criança marca-se como identificado com o discurso jurídico dominante na contemporaneidade sob as determinações culturais e ideológicas inconscientes que nele e dele emanam e o constituem. As sequências discursivas, abaixo, representam o modo de identificação com o sentido do brincar para a criança como

⁴⁷ Ver atualização texto de FORTUNA (2004) no link:

<http://www.escolaoficialudica.com.br/atuacoes/artigos/Jogo%20vida%20e%20morte%20do%20brincar.pdf>

dever ou responsabilidade de ser assegurado às crianças em sociedade. O brincar, considerado o movimento de paráfrase, funciona como uma forma de modalização (dever, direito, liberdade e responsabilidade) no discurso:

- Sd21** *Ser criança é...* “Ter que estudar, brincar e ir para a escola aprender.” B. L. R. B., 11 anos, aluna na escola pública
- Sd22** *Ser criança é...* “ser criança é ser livre para brincar.” A. S. A., 11 anos, aluno na escola pública
- Sd23** *Ser criança é...* “Ter a liberdade de brincar, correr, jogar se sujar de desenhar a varias outras coisas.” N. M. S. D., 10 anos, aluna na escola privada
- Sd24** *Ser criança é...* “Poder brincar a hora que quiser, ter amigos, amigas e ter felicidade!!!!!!” I. W. G., 10 anos, aluna na escola privada

No funcionamento das expressões verbais (modalidades deônticas), as **sds** relacionam modos diferentes de determinar o brincar para a criança no processo interlocutório, produzindo efeitos de sentido. Em ‘Ter que’ na **sd21**, o sujeito criança significa o brincar e o estudar como obrigações de criança, seguindo os padrões sociais de proteção do direito jurídico do brincar e do estudar das crianças.

De outra forma, **asd22** remete à responsabilidade de ter assegurado esse brincar de criança em seu discurso: “ser livre para brincar”. Implica, portanto, as responsabilidades sociais para com a proteção do direito de brincar da criança, como uma liberdade de brincar sob a responsabilidade dos adultos. Ao enunciar a liberdade para brincar, o sujeito criança na escola, na sd, não apaga seu desejo e ao mesmo tempo está sob o efeito das determinações jurídicas (direito/dever de brincar) e responsabilidades de sujeitos e sociedade para com a infância (“deixar” a criança “ser livre para brincar”).

Asd23, da mesma forma, remete às determinações e responsabilidades dos sujeitos sociais para com o brincar da criança (*Ser criança é...* “Ter a liberdade de brincar.”). Não há mesma constatação de funcionamento do verbo *ter* na **sd21**, que aponta para a obrigação do sujeito criança. Em ‘Ter a liberdade de...’ a palavra liberdade remete ao livre arbítrio do sujeito, enquanto que o artigo definido anteposto ‘a’ e a preposição precedente ‘de’ ao mesmo tempo definem/regulam essa liberdade no discurso da infância. O sujeito na infância, então, marca a determinação de sua liberdade na infância dentro das opções que lhe são determinadas no discurso. O sujeito criança na escola, então, tem a liberdade e a responsabilidade de brincar condicionado a seu desejo e responsabilidade individual e dos que são seus responsáveis legais.

Na **sd24**, como na **sd21**, o verbo *poder* funciona como modalização de dever em brincar da criança. Neste sentido, o sujeito criança afirma seu desejo de 'liberdade' ("...brincar a hora que quiser") determinado ("Poder brincar") em que sua liberdade é livre e consentida/permitida ao mesmo tempo. Então, o sujeito criança na escola marca-se como determinado em sua liberdade no discurso.

O *brincar*, neste sentido, é dever e direito, é responsabilidade e liberdade do sujeito criança na escola, implicada a relação jurídica de poder familiar dos sujeitos adultos. Esse brincar, então, em seu sentido universal, funciona como direito que deve ser assegurado às crianças em igualdade social, visando sua formação e educação para o futuro, o brincar como atividade produtiva da criança. De certa forma, a significação do silêncio entra em cena, pois o brincar (direito de todas) iguala crianças em suas condições econômicas, nas famílias e nas escolas. Este brincar estabelece uma relação de oposição com o trabalho precoce no discurso que *mata* a infância.

O discurso, então, silencia a desigualdade econômica entre sujeitos criança nas escolas e entre infâncias de classe. A determinação cultural e ideológica do brincar no discurso da criança escolarizada funciona (in)conscientemente no discurso do sujeito criança. Neste discurso, o que acontece é a determinação jurídica da liberdade e responsabilidade como efeitos na sedimentação-estratificação dos sentidos que pretende homogeneização dos sujeitos, interditando a história e silenciando a real desigualdade ou as relações econômicas no discurso. Mas a criança que não brinca ou estuda está implicada no real do discurso. Quer-se dizer com isso que a determinação do brincar implica, de outro modo, a negação de outro sentido ou de outra realidade, a do trabalho adulto como exploração da criança no discurso.

4.2 O sentido e a negação do trabalho no discurso da criança na escola

Na contemporaneidade, alguns fenômenos sociais têm influenciado sobremaneira nos modos de falar/pensar a criança e a infância. No geral, o modo de funcionamento do capitalismo como sistema social, em um complexo sistema de globalização, a valorização do trabalho e a redução/retomada do 'tempo livre' são determinações não apenas para o mundo adulto, mas determinam um universo infantil constitutivamente.

Nessa etapa, quer-se fazer considerações a partir da materialização linguística do trabalho como responsabilidade adulta. No *corpus*, o nível socioeconômico e cultural determina crianças em suas infâncias na atualidade via condições de produção do discurso, mas isso aparece silenciado no discurso da criança na escola. As crianças com poder aquisitivo aparecem com seu tempo 'preenchido' por atividades, tarefas e obrigações que dão continuidade a disciplina e a responsabilidade nas escolas

e nas famílias, enquanto que as crianças trabalhadoras (por necessidade, ajuda à família ou desejo de liberdade) estão imersas desde cedo no mundo do trabalho e das responsabilidades adultas.

A teoria marxista procura explicar a evolução das relações econômicas em sociedade baseada num processo histórico e na dialética de forças entre opressores e oprimidos, poderosos e fracos, patrões e empregados. A história das relações econômicas, então, com a revolução industrial (1789-1799), fez emergir a classe proletária, mas não deixou de assentar-se na permanente e constitutiva luta de classes (MARX e ENGELS, 2001), estas vistas como produtos das relações econômicas de uma época.

Marx acreditava na construção de uma sociedade socialista sob o poder do proletariado. Sabe-se que os modos de *produção econômica* são a base da sociedade. Sobre tal base ergue-se uma superestrutura, um estado e todas as ideias sociais, econômicas, políticas, morais, filosóficas e artísticas. Ele critica a dominação dos proletários pela ideologia dominante ou pelas ideias da burguesia. Por isso, o capitalismo é impeditivo do desenvolvimento das reais forças produtivas.

Em Marx, o capitalismo é *selvagem*, pois produz incessantemente a injustiça social e a exploração dos trabalhadores, criticando o regime econômico de exploração da mais-valia. A mais-valia, para o autor, consiste na força vendida pelo operário ao patrão e uma carga horária (6 ou mais horas diárias), sendo constituída da diferença do preço da compra da força de trabalho pelo empresário (6 horas, por exemplo), chamada mais valia absoluta, e o preço pelo qual ele vende o resultado (10 horas ou mais). Então, é o trabalhador o explorado pelo lucro empresarial. Mesmo com a redução da jornada de trabalho, Marx (1982) coloca que a mais-valia relativa (produtividade baseada na racionalização e aperfeiçoamento tecnológico) na modernidade não deixaria de ser um sistema alienado de trabalho, pois o trabalhador se nega no objeto criado, por ele estar produzindo alheio de si como sujeito criador (objetivação). A forma de trabalho alienante, então, valoriza o mundo das coisas (ter) em detrimento do mundo dos homens (ser).

Ser ou tornar-se homem, então, para Marx, significa alcançar sua singularidade na produção das suas condições de existência materiais e ideais. “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 1978, p. 130). Então, os homens passam a poder ser responsabilizados pelos seus atos ou escolhas, podendo fazer sua história a depender do meio em que vive e relações sociais em que se encontra, e não como se quer. Enfim, nesta perspectiva, os homens são ‘determinados’ pelas condições para livremente ‘escolher’. Em acordo com a perspectiva marxista, o discurso em análise está baseado nessas relações produtivas, tendo em vista a conservação da força de trabalho da criança no presente (no brincar ou estudar) e a maior produtividade no trabalho quando na vida adulta.

Decorrente da propagação dos discursos econômicos e demográficos na antiguidade, Badinter (1985, p. 153-155) afirma que nos fins do século XVIII, a criança adquire valor mercantil, como *riqueza econômica*: o homem seria o precioso tesouro de um soberano. Percebeu-se que o discurso capitalista significou o homem em termos de preço e matéria e como um princípio da riqueza nacional. Nesta nova ótica quantitativa, segundo Badinter (*Ibidem*, p. 155), “todos os braços humanos têm valor, mesmo os que outrora eram vistos com desprezo”. Pobres, mendigos, prostitutas, idosos e crianças abandonadas passaram a condição de força de produção. Esse discurso endereçado aos *homens responsáveis*, no entanto, não tocava as mulheres que ‘deveriam se sacrificar pelos filhos’. O discurso do dever, das obrigações e do sacrifício para com as crianças, então, somente pode surtir efeito na sociedade quando se encontra com outro que relaciona igualdade, amor e felicidade e chega mais próximo das famílias: a filosofia das Luzes como “uma corrente igualitária e libertária que atravessa a sociedade no final do século” (BADINTER, 1985, p. 162) e que vai alocando *todos* como responsáveis pelas crianças abandonadas ou não, quando, no processo histórico, eram subjugadas ao Estado. Nesse contexto, a preservação infantil fora do trabalho e contra a mortalidade deu lugar ao discurso da criança na escola e que brinca, ou seja, da criança como sujeito de direito.

O trabalho adulto para algumas crianças não é novidade. No Brasil e no mundo, esse modo de exploração da força de trabalho ou mão-de-obra infantil remete a uma memória histórica de trabalho precoce. Desde a Idade Média, as crianças participavam das atividades rurais com as famílias. Ao longo dos tempos, o trabalho produtor da mais valia passou a ter um caráter mais árduo e rígido ou de exploração, visando o lucro. Desde a colonização brasileira, crianças indígenas e escravos negros infantis participavam dos trabalhos dos adultos. Esse tipo de atividade de exploração parece ter se agravado com a Revolução Industrial (1789) e incorporou-se ainda mais o braço infantil no processo de trabalho adulto. Com a produção em larga escala e a necessidade de custeio da maquinaria nas indústrias a mão-de-obra infantil passou a ser mais explorada, sendo que crianças e adolescentes ficavam expostos a condições de trabalho penosas e foram mantidos longe do lazer/lúdico. Com a generalização do acesso a escola, na modernidade, a exploração do trabalho infantil diminuiu ou adquiriu novas formas. O lugar de criança/adolescente, então, passou a ser o da escola, pois o trabalho não cabe a esses seres ainda desenvolvimento.

Há significação da opressão no trabalho e da criança no trabalho adulto no discurso. Em relação à forma material do trabalho, os sujeitos criança na escola afirmam a opressão por meio dessa prática relacionada à exploração da sua força produtiva implicada na supressão do acesso ao brincar e estudar. Na negação do trabalho na infância fica silenciado o *trabalho-necessidade* e o *trabalho-ajuda* aos quais ainda muitas crianças são submetidas e submetem-se pelo sustento e sobrevivência ou necessidade de família.

Como forma de trabalho aceita para a criança, o *trabalho-ajuda* é aquele em que as crianças ‘colaboram’, submetem-se ou são forçadas, nas famílias, ao serviço doméstico e atividades cotidianas de adultos e de alto risco de morte.

O recorte das entrevistas, nesta seção, refere-se à pergunta que foi respondida pelos alunos de escola pública e privada de orientação católica, no sul do Brasil, no ano de 2009. Os alunos nas escolas, com idades de 10 a 11 anos, puderam escrever se gostam (presente) ou gostariam de (voltar a) ser criança, justamente para dar vazão aos sentimentos de infância no seu contexto de produção em relação à formação discursiva.

No falar de/para a infância não se pode descartar a significação própria do trabalho. A **sd** seguinte remete a interpretação do trabalho adulto para a criança na escola:

Sd25 *Você gosta de ser criança?* “Sim. Eu gosto de ser criança porque eu gosto de brincar de Barbie, porque a minha vida é muito legal, porque eu não preciso trabalhar e *todo mundo diz* que ser adulto é muito chato porque tem que trabalhar. Mas eu não acho chato porque da para sair sozinho, ter carro.” B. L. R. B., 11 anos, aluna na escola pública

Na **sd25**, o sujeito criança na escola retoma e refuta o discurso do senso comum sobre a negatividade do trabalho em seu discurso: “todo mundo diz que”, apanhado no funcionando como um pré-construído que atravessa seu discurso. Há a articulação entre o discurso da criança e o do senso comum, ou seja, com um dizer que circula e reproduz-se em discursos como consenso, verdade ou evidência, remetendo a uma memória coletiva. Mais uma vez o sujeito-criança retoma dizeres que circulam e o determinam, que o fazem reconhecer tanto as agruras quanto os prazeres que o trabalho proporciona na modernidade “líquida” da sociedade capitalista.

O sentido do trabalho, ao mesmo tempo, no discurso, remete ao sentido de *trabalho abstrato*, opressor, de procrastinação e ao de liberdade dos sujeitos sociais. No discurso das crianças o trabalho adulto, portanto, funcionando como modalização deôntica, materializa-se como obrigação do adulto. O sujeito criança na escola opõe o trabalho-obrigação na vida adulta “tem que trabalhar” às liberdades que ele pode garantir: *de ir e vir e financeira* (“sair sozinho”, “ter carro”), explorando seus aspectos positivos para a vida adulta e ao mesmo tempo negando-o para si (“não preciso trabalhar”, na **sd25**).

O dever ou obrigação do trabalho, no discurso, portanto está para o adulto e não para a criança na contemporaneidade. O trabalho-dever, então, do adulto, implica sua negação de manutenção da infância em relação à outra FD. O sujeito criança, então, identifica-se com os saberes que regem a FDMI, determinado com os saberes culturais-lúdicos do brincar como em “gosto de brincar”, na **sd25**, revelando seu conforto nesta posição. Em não preciso trabalhar, no entanto, pode-se considerar

também a condição financeira e responsabilidade da família da criança na escola pública que assegura seu direito de brincar, que não a expõe por necessidade ou imposição ao trabalho infantil, determinando a escola com tudo que isso representa: ascensão social, saída da pobreza, ou outros aspectos sociais.

Em relação à negação do trabalho marcada no discurso das crianças na escola, então, apresenta-se um bloco de sds recortadas. Inicialmente, a negação remete a uma memória histórica que se quer apagar no discurso, uma memória de exploração da criança no processo histórico. Assim, a negação marcada na materialidade linguística é uma das pistas da historicidade constitutiva do discurso, ou aquilo que se quer apagar, silenciar, recalcar no discurso. A negação tem a ver com a memória que se quer interditar com a prática discursiva.

No caso dos dizeres das crianças na escola, a negação remete a não obrigação da criança (sds 26 a 28) com o trabalho adulto, obrigação do trabalho para os adultos (sd25) e da criança também (sd29 e 30), em determinadas condições de produção.

Observa-se, no entanto, que o número de sds representativas da negação do trabalho marcada linguisticamente é maior entre os dizeres dos alunos em escola pública que na escola privada. Na escola privada, de orientação católica, o trabalho aparece ressaltado em seus aspectos positivos para a vida adulta.

Sd26 *Você gosta de ser criança?* “Sim Porque criança não trabalha e porque curten mais a vida e estudamos.” L. P. A., 11 anos, aluno na escola pública

Sd27 *Você gosta de ser criança?* “Sim porque ser criança não precisa trabalhar a única coisa que somos obrigatório a fazer e estudar.” S. S. L. G., 11 anos, aluna na escola pública

Sd28 *Você gosta de ser criança?* “Sim porquê é super legal you não tem que trabalhar, pode brincar a hora que quiser (na aula não!).” I. W. G., 10 anos, alunana escola privada

No discurso da criança nas duas escolas há consenso na negação do trabalho em geral na infância e determinação do brincar e estudar como prioridades e direitos de criança: “criança não trabalha” (sd26), “ser criança não precisa trabalhar” (sd27) e “você não tem que trabalhar” (sd28).

Em relação às condições de produção, então, cada uma dessas negações do trabalho (dever) opõe-se ao “curtir da vida e estudamos” (sd26), “somos obrigatório a fazer e estudar” (sd27) e “pode brincar a hora que quiser” (sd28). O dever do trabalho, portanto, está sendo ao mesmo tempo pelo dever de e pela liberdade de estudar e brincar na infância na modernidade líquida.

No senso comum, às crianças não cabe o trabalho. Pode-se depreender, na análise das sds, a posição de sujeito criança identificada com os saberes que defendem os direitos e deveres das crianças ao estudo, à diversão (“curten mais a vida”, na **sd26**) e ao brincar (em consonância com o ECA, 1990) identificados com os saberes que sustentam a forma-sujeito histórica contemporânea da FDMI. Uma posição de sujeito duplamente determinada pela ideologia e pelo inconsciente, pois livremente submete-se a ordem vigente que por seus mecanismos (re)produz a negação do trabalho para a criança na infância, independentemente de condição econômica social entre os sujeitos sociais.

Pode-se entrever o caráter imperativo da lei no discurso da criança como em “criança *não* trabalha” (**sd26**), com a não necessidade do trabalho “criança *não precisa* trabalhar” (**sd27**), a liberdade de brincar (e não trabalhar) (**sd28**) e a responsabilidade do estudar (“somos obrigatório a fazer e estudar” (**sd 27**)). Ao negar o trabalho, portanto, entre as sds representativas do discurso da criança na escola, o sujeito criança legitima a ordem jurídica e identifica-se com ela de sua posição de sujeito em relação à FDMI sem resistências (re)produzindo uma negação que gera polêmica em seu discurso.

O sentido do estudo remete ao processo histórico de emergência do sujeito criança jurídico que passa a ter jornada de trabalho reduzida a partir da promulgação das leis fabris para conservação e manutenção da produção mais valia do trabalhador. O tempo da criança, portanto, passa a ser dividido entre um período de trabalho e outro de estudo no mercado formal ou informal de trabalho, de acordo com Marx (1982). Naqueles tempos, século XV ao XVII, as famílias trabalhavam nas indústrias com uma jornada de trabalho superior ao que se podia suportar e essa realidade foi adquirindo outros moldes com a legitimação das leis a favor do trabalhador que culmina na jornada de trabalho adulta contemporânea e proibição/criminalização do trabalho infantil. Estudar, para a criança, então, significava ser poupada da realidade de trabalho adulta para conservação da produtividade do futuro adulto e da própria morte.

A negação incide sobre o sentido de trabalho exploratório e alienante contemporâneo, trabalho este que ao mesmo tempo liberta e escraviza os sujeitos. Faz (sobre)viver e mata. Desta forma, a negação no discurso apresenta as características da *negação polêmica* que, segundo Indursky (1990, p. 118 a 120), marca a duplicidade de enunciadores marcando um confronto direto entre pontos de vista ou posições de sujeito entre formações discursivas, pois “a polêmica discursiva não é individual, ela decorre do confronto entre práticas discursivas sociais” (*Ibidem*, p. 119). Segundo a autora, isso gera polêmica social e não causa efeito polêmico.

A negação do trabalho no discurso das crianças, então, marca a negação de uma prática social de trabalho infantil via efeito de memória discursiva. Há repúdio para com outra posição de sujeito que ainda utilizam dessa prática ilegal em sociedade por seu efeito danoso e irreversível sobre as crianças,

instaurando a polêmica e produzindo efeito de responsabilidade social para com a erradicação do trabalho no discurso.

O estudo, na contemporaneidade, sobretudo, é um direito da criança legitimado pelo poder da Lei. Remete, portanto, ao processo de desenvolvimento da criança (biológico, moral) para a ascensão social e ao desenvolvimento da criatividade e preparação para o mundo do trabalho da criança já que a mortalidade de criança era maior em outros tempos e essa foi uma das alternativas que o mercado encontrou para manter sua força de trabalho.

De outro modo, as sds a seguir (únicas no *corpus*) contrastam com as outras em seu efeito de sentido. O sujeito criança na escola pública, na **sd29**, contrasta em mostrar seu desconforto ou opressão no trabalho, pois nega-o ns sua condição de criança.

Sd29 *Ser criança é...* “ruin porque num quero trabalhar.” R. S. N., 11 anos, alunona escola pública

Sd30 *Você gosta de ser criança?* “NÃO, porquê simten que trabalhar” R. S. N., 11 anos, aluno na escola pública

Um aspecto importante nesta seção é o modo de identificação dos sujeitos criança com os saberes da forma-sujeito da FDMI. Enquanto os sujeitos criança, nas sequências discursivas anteriores a estas, negavam o trabalho sem trabalhar, esse sujeito criança trabalhadora nega o trabalho obrigação na sua condição de criança “porquê simten que trabalhar” (**sd30**) expondo seu desconforto. Em “se tem que” (“simten” na sd) implica-se o caráter da obrigação e imposição do trabalho para a criança, implica a necessidade do trabalho no discurso da criança na escola pública, especificamente. São as condições de produção histórico-ideológicas dos efeitos no discurso no silenciamento da desigualdade social, principalmente da esfera econômica entre famílias e escolas. A *necessidade*, então, é a maneira de extrapolar a lei pela sobrevivência da criança na família e na escola.

Neste íterim, há uma *infância de direito* que deve ser vivida em sua plenitude que determina sentidos dominantes para os sujeitos e há outra infância negada ao sujeito no trabalho. No discurso, então, os sujeitos que *não tem que*, *não precisam* ou *não trabalham* e aqueles que *têm que trabalhar* buscam uma infância de *direitos assegurados* ao estudo, ao brincar, ao divertimento. Direitos esses que funcionam determinando deveres e obrigações de todos (ECA, 1990) para com as crianças.

Há, portanto, uma infância dominante (não trabalhadora) entre infâncias diferentes, porque marcadas pela desigualdade social (SILVA, 2003, p. 25) observadas na negação do trabalho marcada e não marcada linguisticamente, entre as sds analisadas nesta seção. Portanto, são *infâncias* distintas que refletem a constituição contraditória da sociedade no discurso, que silencia a desigualdade social e ahistoriciza os sujeitos/sentidos, mesmo que se preze por uma infância como ideal.

No âmbito da FDMI, então, os sujeitos criança e criança-trabalhadora identificam-se com os saberes que determinam a defesa dos direitos das crianças e a manutenção da infância, negando o mercado de trabalho para a criança. Portanto, são refutadas posições de sujeito empregadores de crianças na Formação Discursiva de Mercado, afirmando a posição contra o trabalho precoce para a criança do sujeito. Esse processo incide continuamente em silenciar a desigualdade econômica no discurso.

Portanto, a FDMI, como dominante, abriga posições de sujeito que identificam-se com os saberes que sustentam a forma-sujeito histórica jurídica, negando a Formação Discursiva do Mercado (FDM) através da negação do trabalho adulto de crianças no discurso.

4.3 A negação do trabalho infantil no discurso publicitário

Diante dos inúmeros discursos sobre e para a criança propõe-se analisar como no discurso publicitário se pensa a criança e a manutenção da infância nos dias atuais. Pensar a produção de sentidos do discurso publicitário sobre a infância implica pensar sua constituição social, histórica e ideológica que, de certa forma, constitui e está constituído de outros discursos sobre a criança na *modernidade líquida* (BAUMAN, 2001).

Na perspectiva discursiva, o discurso produz sentidos por sua inserção em um universo de outros discursos e em seu determinado lugar. Há elementos que influenciam na produção de sentidos como as *condições de produção*, as *relações intra-interdiscursivas*, os *funcionamentos de linguagem*. O texto publicitário articula tais elementos para que a interlocução possa se concretizar num processo criativo. Segundo Hansen (2009) o processo criativo no discurso publicitário envolve momentos de produção de sentidos que trazem em si a heterogeneidade marcada ou não no discurso. Então, ao 'criar', o publicitário apropria-se de saberes que interferem nos modos de ler dos leitores.

Na análise do estudo, a Formação Discursiva do Mercado (FDM) caracteriza-se como um sítio de significância (ORLANDI, 2003) relacionado ao mercado de trabalho em contraposição a FDMI, a qual nega e refuta o trabalho para a criança para a manutenção da infância de direito.

A FDM abriga posições de sujeito empregadores de criança como aliados de crianças no mercado de trabalho, explorando sua força de trabalho por lucro ou por subsistência no discurso como foras da Lei. São posições de sujeitos que agem contra a norma social, na ilegalidade, explorando e *in-significando* a desigualdade econômica, comprometendo o futuro da criança e da própria sociedade.

A importância do leitor na análise do discurso publicitário é primordial, pois os *pré-construídos* que embasam o discurso levam em conta o leitor a que se destina. Hansen (2009) afirma que o leitor no discurso publicitário é sempre um leitor *virtual* que é estudado e sobre o qual o discurso produzirá

efeitos. Então, o material das campanhas publicitárias precisa levar este leitor a descobrir, recuperar e relacionar sentidos/discursos, contando com os elementos presentes ou não na materialidade linguística. Neste processo criativo⁴⁸, então, o sujeito se relaciona com a língua, a história e a ideologia na produção de sentidos.

Em relação ao nível da formulação do discurso publicitário, sabe-se que a estrutura argumentativa do texto publicitário segue os princípios retóricos de Aristóteles a mais de dois mil anos. Por seu modo de circulação na contemporaneidade, o discurso publicitário serve também à ideologia dominante, mesmo quando parece transformar os sentidos. Ele apresenta uma textualidade apelativa, que procura emocionar, apresentar de evidências e mostrar a credibilidade do produtor do discurso no processo de interlocução. Desta forma, este discurso emocional, racional e institucional reflete e (re)produz o real da língua e da história recorrendo ao *discurso do senso comum* (carregado de valores e representações sociais, políticas, culturais, estéticas) que atuam na naturalização dos desejos dos sujeitos e dos sentidos ou daquilo que se quer enaltecer ou esquecer/silenciar.

Os discursos publicitários instigam o leitor na recuperação dos elementos de adesão ao sentido no momento de leitura. A publicidade tem por função *fazer-fazer* e o *fazer-criar* e *fazer-ver* o silêncio, levando o leitor a aderir às suas causas, ideias, pontos de vista ou produtos ou mobilizar-se socialmente pelo bem comum. Por seu modo de textualização, a publicidade articula, impõe valores, mitos, elaborações simbólicas por meio da linguagem e seu modo de produção de sentidos. Ela se utiliza de recursos linguísticos (marcas fonéticas, morfológicas, semânticas ou discursivas) e não-linguísticos (imagens, representações simbólicas) para atingir o leitor, persuadi-lo ou convencê-lo a aderir a os saberes da formação discursiva, permitindo a interpretação e construindo identidades.

No funcionamento da publicidade, o objetivo é o de tornar público, de dar a conhecer algo, alguém ou algum produto por meio de argumentos racionais ou emocionais, de conscientizar, de denunciar, de significar o silêncio. Portanto ele utiliza estratégias e promove articulações discursivas nos anúncios ou campanhas publicitárias que fazem parte de uma memória institucionalizada articulada a memória discursiva na produção dos sentidos.

Nesta seção, foram selecionadas outras duas campanhas publicitárias de ampla circulação midiática (impressa, televisiva ou em rede mundial) com a temática do trabalho e exploração infantil e sua negação no discurso sobre a criança para a manutenção da infância:

- a campanha de combate ao trabalho/exploração sexual infantil do Ministério Público do Trabalho do Rio Grande do Sul (MPT-RS) com o Grupo CEEE (Companhia de Energia Elétrica), no Rio Grande do Sul, a partir de 2003, em vigor até 2012;

⁴⁸ O funcionamento do discurso publicitário passa por um processo que alia *produtividade* a *criatividade* (ORLANDI, 2005) em AD. É um dos discursos que tendem a criatividade e tem sido objeto analítico de muitos estudiosos na área.

- e a campanha de combate ao trabalho infantil do Unicef, a partir de 2007.

Assim sendo, o objetivo em analisar o *discurso publicitário* é entendê-lo em sua interdiscursividade constitutiva, ou seja, partir da identificação de sentidos que remetem a saberes que o constituem e que marcam o processo de tomada de posição dos sujeitos na produção de sentidos em relação à FDMI, pois nenhum discurso funciona isolado ou desvinculado de suas condições de produção. Percebe-se, nesse processo de análise, não somente sua interdiscursividade, mas a identificação dos sujeitos ideológicos no discurso com uma posição de sujeito de direito e suposta tentativa de apagamento da memória histórica nos discursos numa política de *silenciamento* (ORLANDI, 2005) da desigualdade econômica entre sujeitos criança 'nas infâncias'.

Partindo do objetivo geral deste estudo de doutoramento, que é o de analisar como o discurso da/sobre a criança funciona produzindo efeitos de sentido propõe-se pensar nas formas de dominância de sentidos de infância de direito que deve/precisa ser mantida para o ser criança em detrimento de uma infância 'morta', ou então, como pode uma criança não ter infância? Que aspectos sociais, históricos e ideológicos determinam o ter e o não ter infância para a criança?

4.3.1 O sentido de morte no discurso publicitário

A idade cronológica, o tamanho e a (in)capacidade da criança por si só remetem a pensar na obviedade do que é ser uma criança na contemporaneidade. Por esses aspectos e outros, cabe-lhe práticas que promovam seu desenvolvimento. Por isso, também parece óbvio que à criança cabe à infância vivida em sua plenitude. Esses elementos, no entanto, não explicariam o fato de ser criança e não ter infância. O que 'tira' ou 'mata' a infância de uma criança e como isso acontece em relação à materialização dos sentidos no discurso?

Nos séculos XII e XIII, a morte era pública e familiar, representada sem culpa, aceita, apreciada, domesticada: "durante séculos a morte era um espetáculo público que ninguém pensaria em esquivar-se" (ARIÈS, 2006, p. 22). Esse sentido, no entanto, não permaneceu na contemporaneidade. É difícil para os sujeitos contemporâneos aceitar que não se pode impedi-la, aceitar o "Morremos todos" (*Ibidem*, p. 64) como era naquela época. A partir do século XVIII, então, o sentido de morte passa a ser a morte do outro, da violação da vida cotidiana, de uma ruptura, da interdição. Ela é sinal de ameaça à integridade do corpo social, então ela deve ser silenciada e então se produz o medo da morte.

Detentora de um discurso moral, a sociedade não se sente mais à vontade em tratar da morte, pois ela despe o ser humano de uma aura e *consagra o fracasso*, portanto é melhor que seja sempre a morte do outro, sem exceder o ponto ético de querer

mostrar-se. A interdição da morte é um processo lento, quase imperceptível, que é imposto, interiorizado e expresso no domínio dos gestos, do olhar, das palavras e das atitudes em relação à morte e ao luto. É a morte domada. (SOUZA, 2009, p.18) (grifo nosso)

A morte da infância, de outra forma, no discurso publicitário, remete à interdição do trabalho adulto na infância, trabalho este representado pela opressão, alienação e coisificação do homem (MARX, 1982). A tese da morte da infância foi defendida por na perspectiva histórica e social como falta de liberdade para viver o que é próprio a condição infantil. Nas últimas décadas, a expressão da morte da infância (SILVA, 2003) ou morte do brincar (FORTUNA, 2004) foi amplamente decretada e discutida por estar vinculada as formas de opressão e exploração da criança e de transformação social. Como a morte “consagra o fracasso” (SOUZA, 2009), portanto, ela tira ou mata a infância, ou a produtividade futura da criança, reduzindo sua mais valia. Ao contrário do trabalho, a criança, portanto, precisa da escola e da família para alcançar o sucesso, o futuro, o progresso. Essa leitura prioriza um imaginário social baseado na produtividade no mercado de trabalho, priorizando o ser produtivo que a criança se tornará, valorizando o ter sucesso na vida adulta, legitimando por sua identificação, a lógica capitalista.

As formas de privação do brincar e do estudar podem ser lidas como escravização ou morte da infância ou *morte do brincar* (FORTUNA, 2004). A criança que trabalha, portanto, está privada da infância em suas práticas e sentidos dominantes no discurso. Sem infância, o sujeito criança parece naimprodutividade futura que impossibilita ascendência social. Privado do direito/dever de *pessoa em desenvolvimento* (ECA, 1990) ao respeito, dignidade e liberdade, à criança resta um lugar de invisibilidade, marginalização e subcidadania. A ideologia produz essas evidências como tentativa de transformação social implicada na manutenção da infância no discurso que nega o trabalho-exploração infantil.

Com o objetivo de analisar como no discurso a infância discursiviza a criança, propõe-se analisar a “morte” da infância ligada à forma de exploração da criança no trabalho no discurso publicitário. Nesse contexto, foi na parceria entre o Ministério Público do Trabalho do estado do Rio Grande do Sul – MPT-RS – com o Grupo CEEE na campanha contra o trabalho infantil doméstico, lançada em 2009, que se apresentou produtiva para entender a relação dual entre ser criança com ou sem infância.

O órgão governamental (Ministério Público do Trabalho - MPT) no Rio Grande do Sul, portanto, com a incumbência de promover o debate sobre a extinção do trabalho na infância, promove uma campanha de cunho educativo e pedagógico voltado às famílias, mobilizando o discurso publicitário e todas as suas formas de persuasão na produção de sentidos na aderência a sua posição política de

responsabilidade social. Esta campanha de utilidade pública, passado por seu processo criativo, como em Hansen (2009), produz efeitos no leitor, interpelando-o a aderir a sua posição de defesa da criança ou contra o trabalho doméstico (como em “Disque Denuncia”. na **sd31**). Portanto, os funcionamentos de linguagem funcionam mediados e institucionalizados, pois autorizados a falar da infância.

Esta campanha publicitária tem circulação em *outdoors*, no meio virtual e impresso e em anexo aos boletos de pagamento da taxa de energia elétrica no estado do Rio Grande do Sul – CEEE⁴⁹. Este modo de circulação foi determinante para aproximar-se de diferentes leitores em diferentes situações econômicas ou daqueles a quem interessa o discurso produzir efeitos ou mobilizar ações de denúncia. Todas as casas de famílias, estabelecimentos comerciais ou outros, que utilizam serviços pagos de energia elétrica, tiveram contato com esses dizeres de alguma forma. Essa campanha regional, de cunho social, remete a pensar no processo histórico de exploração do trabalho infantil na sociedade capitalista, bem como aderência ao projeto de erradicação do trabalho infantil.

Nas últimas décadas tem-se discutido muito sobre a situação de crianças em sua privação de infância. Essa privação remete, sobremaneira, à exploração da criança no mercado de trabalho adulto.

Nem sempre o trabalho infantil foi considerado crime. Há uma série de leituras que apontam para a aceitabilidade do trabalho ou não na infância (SILVA, 2003). Uma delas foi a possibilidade e aceitabilidade do *trabalho-ajudado* das crianças, nas famílias em zona rural. Esta forma de trabalhar para ajudar não aparece, muitas vezes, como trabalho negativizado, mas como auxílio ao aprendizado das crianças e às famílias. O trabalho doméstico, nas famílias, como *ajuda*, não aparece marcado linguisticamente no discurso publicitário, senão via efeito de memória histórica no discurso em análise. Então, se há tempos a forma de trabalho-ajuda era aceita, no âmbito familiar, na atualidade, não mais.

Outra forma de trabalho infantil socialmente aceita é o de crianças na mídia, principalmente em televisão, com o aval dos responsáveis. Como o trabalho de crianças na mídia e o trabalho ajuda nas famílias consegue ter aceitabilidade se “criança não trabalha” (na **sd26**) ou não deve trabalhar? Nesse sentido, o trabalho doméstico, que escraviza meninas e meninos em todo Brasil, passou a ser mais divulgado nas últimas décadas (SILVA, 2003), como aquele que priva a criança do brincar e do estudar, suas ‘verdadeiras’ responsabilidades determinadas no discurso ideológico jurídico dominante.

A sequência discursiva remete a ampla discussão sobre as formas de agir em sociedade pela erradicação do trabalho doméstico opressor e discriminatório (pois aplicado em maior número às meninas que aos meninos). Esse discurso representa o posicionamento publicitário institucionalizado contra o trabalho doméstico de crianças. Observe-se, portanto, tanto aspectos não verbais quanto os verbais na produção de efeitos de sentido para observar como o discurso publicitário faz para persuadir

⁴⁹ O Grupo CEEE existe desde 1943, na região sul do país, visando “Contribuir para o desenvolvimento da sociedade, atuando no setor de energia e negócios associados com segurança, rentabilidade e sustentabilidade” (site: <http://www.ceee.com.br/pportal/ceee/Component/Controller.aspx?CC=1751>, acesso em 10 de março de 2011).

o leitor a aderir a sua posição contra o trabalho infantil doméstico em consonância com os saberes que sustentam a forma-sujeito da FDML.

Sd31 Publicidade CEEE



Fonte: Boleto bancário de pagamento CEEE do mês de agosto, de 2010.

Para levar o leitor a aderir a sua posição contra o trabalho infantil doméstico, como em “Denuncie a exploração do trabalho infantil doméstico”, na **sd31**, o discurso publicitário remete ao cenário doméstico da cozinha (pia e torneira de lavar louças), contrastando com brinquedos de criança. Os brinquedos de criança contrastam com a representação dos objetos de cozinha comuns a manejo dos adultos; o urso com os olhos vedados, no entanto, não deveria estar ali, naquele cenário, e muito menos ‘cego’. Nem o urso, nem os brinquedos (representativos do universo adulto do trabalho doméstico) deveriam estar ali, mas essa relação de presença contrastante implica a negação do trabalho doméstico na infância.

O contraste das imagens e sua relação com o enunciado principal, “QUEM EMPREGA CRIANÇAS MATA A INFÂNCIA”, na sd acima, mobiliza uma interpretação que contrasta o trabalho doméstico adulto e o trabalho doméstico que explora a criança como se fosse um adulto. A forma de trabalho-ajuda levada ao extremo no ambiente familiar, na modernidade, encontra resistências na

denúncia e negação da exploração do trabalho infantil doméstico neste discurso. As imagens e o verbal, na **sd31**, representam exatamente aquilo que se quer manter: o brincar na infância em detrimento do trabalho doméstico. Ao ler o enunciado central do anúncio, o leitor pode ser levado à tomada de posição discursiva e interpretação daquilo que o discurso publicitário pretende convencer: do brincar na infância e da responsabilização da/na família e sociedade na erradicação do trabalho exploratório doméstico pela denúncia e conscientização. Por isso, o discurso publicitário tem caráter pedagógico ou educacional em sociedade.

No enunciado, então, criminaliza-se o empregador de crianças nas/entre famílias, pois ele “mata a infância”, produzindo um efeito no discurso. O empregador, no discurso, pode ser aquele que aceita a criança como empregada de sua casa ou sua família que o emprega via outras famílias. Não faltam exemplos na mídia contemporânea. O aspecto da ilegalidade do trabalho infantil doméstico implica a adesão do sujeito publicitário ao discurso jurídico de *proteção* do direito de brincar da criança na infância, pois o discurso jurídico (ECA, 1990) nega o trabalho e a exploração da criança e prevê punição para os criminosos.

A posição sujeito empregador (nas/entre famílias) “quem emprega crianças” (**sd31**), neste discurso, é o fora da Lei, o explorador, o criminoso. A posição de sujeito empregador é uma posição de sujeito oposta ao do sujeito de responsabilidade social (publicitário e leitor) interpelado no discurso. É a posição de sujeito que deve ser refutada por sua contraposição às outras posições de proteção (defender, zelar, cuidar,...) dos direitos das crianças pelo seu desenvolvimento implicada no discurso e que se relaciona aos outros discursos e posições de sujeito no âmbito da FDMI. Por isso, o discurso publicitário sobre a infância é o discurso da responsabilidade social para com os direitos da criança, seguidor dos preceitos capitalistas na formação social que representa a formação ideológica que opõe capital e trabalho.

Sobre a posição de sujeito empregador, observa-se na lógica do sistema capitalista, segundo Lessa e Tonet (2008, p. 82-3), “a ética submerge sob uma hipocrisia moral que coloca os interesses individuais sempre acima dos interesses coletivos”. Contraditoriamente, “Para que a sociedade capitalista funcione é necessário que todos sigam os costumes e as leis; por isso, o burguês defenderá intransigentemente que as leis devem ser respeitadas por todos, mas, no seu comportamento pessoal, as violará sempre que lhe for lucrativo” (*Ibidem*). Nesse jogo de relações entre posições de sujeito emerge algo que não se pode dizer, que está silenciado no discurso: as determinações históricas e ideológicas em se viver numa sociedade marcada pela luta de classes, marcada pela desigualdade econômica. Portanto, na implicação da negação da exploração do trabalho infantil doméstico pode-se entrever a posição de sujeito social responsável e publicitária como dominante no discurso, refutando a posição de sujeito empregador.

O discurso publicitário que liga o trabalho exploratório doméstico à morte da infância, no entanto, silencia a utilização da mão-de-obra infantil no processo histórico a partir da Revolução Industrial. Do trabalho com a família (BADINTER, 1985) na zona urbana ou rural, as crianças passam a ser requisitadas como empregados nas indústrias e nos comércios que não ofereciam bom ambiente ou boas condições de trabalho e vínculos empregatícios. A partir do momento em que não se garantia mais braços adultos fortes (produção da mais valia (MARX, 1982)), pois as crianças não tinham como serem conservadas e muitas morriam antes da idade adulta, emerge o sujeito de direito como solução para a manutenção do empregado do futuro, pois a tendência positivista imprime essa tendência ao discurso.

Historicamente se via um filho como mais um braço para o trabalho, por isso as famílias eram numerosas (até mesmo pela alta taxa de mortalidade infantil em que um filho viria a substituir outro no trabalho)(BADINTER, 1985). Um filho a mais era vantagem na luta pela subsistência nessa época. No processo histórico que desemboca na modernidade, houve uma queda dos índices de natalidade e de mortalidade de crianças nas famílias, no ocidente, e o estatuto civil dos sujeitos promove a negação do trabalho da criança, posição esta defendida predominantemente nos discursos das crianças, das mães, jurídico e agora no publicitário.

Nos dias atuais, determina-se, portanto, seguindo o estatuto jurídico, que nenhuma criança deva trabalhar ou ser explorada no trabalho doméstico e, no entanto, silencia-se o fato de que o mercado de trabalho adulto, muitas vezes, não oferecer trabalho ou o número de vagas de trabalho suficientes para a subsistência das famílias, que acabam não aderindo à posição-sujeito de direito de responsabilidade para com a criança na infância e empregando seus filhos em outras famílias que as aceitam como mão-de-obra e não como crianças.

O silêncio da constituição contraditória da sociedade contemporânea no discurso da/sobre a criança e a infância não requer justificar a empregabilidade (ilegal) das crianças, mas aponta para as diferenças econômicas regionais no Brasil que, muitas vezes, não pode aceitar as crianças como braços de trabalho e subsistência das famílias (crianças pedintes nas ruas, crianças nas lavouras, crianças exploradas no trabalho doméstico nas casas) do meio urbano e rural, pois isso não corrobora para a manutenção da infância, implicado o futuro da sociedade e a ascensão social de sujeitos nas famílias.

A morte da infância vai de encontro ao que defende o discurso publicitário do Ministério público do Trabalho no Rio Grande do Sul. *Matar/tirar* a infância, empregando ou explorando crianças no trabalho doméstico, então, significa cortar a melhor fase de sua vida, tirar sua felicidade infantil e suas chances de futuro e de desenvolvimento normal. Significa deixar a criança à margem, fora do jogo das relações capitalistas que determinam o trabalho para a liberdade e responsabilidade. A morte da

infância no discurso, portanto, revela uma preocupação de Estado com a produtividade da criança para o futuro no mercado, destruindo sonhos possíveis e seus corpos, que desgasta os sujeitos no trabalho exploratório no processo histórico. A negação implicada remete a negação de uma memória histórica que revela tanto (re)produção e transformação social nos discursos. Veja-se, então, como no discurso publicitário governamental funciona a negação marcada da criança ‘trabalhadora’ ou da criança mercadoria.

O sentido de morte reforça a manutenção da infância lúdica de direito. De outro lado, o sentido de trabalho abstrato que mata a infância perpassa o discurso da/sobre a criança e a infância determinado pela opressão dos sujeitos criança mediante exploração em suas múltiplas formas, opondo-se a concepção dominante para a manutenção da infância quando se submete ao mercado de trabalho.

4.3.2 O sujeito criança mercadoria no discurso publicitário

O discurso publicitário sobre a infância, representado pelas sds recortadas da campanha publicitária do Ministério Público do Trabalho do Rio Grande do Sul - CEEE - legitimam um modo dominante de pensar a criança e a infância. Por seus funcionamentos de linguagem, o discurso produz efeitos de responsabilidade social entre posições sujeito no âmbito da FDMI e outra FD nomeada do mercado de trabalho (FDM adiante).

Pergunta-se, portanto, *como se pensa o mercado e o trabalho infantil a partir do processo de industrialização nas cidades?*

No pensamento de Marx (1982, p. 90-95), o capital operou uma grande revolução, principalmente no trabalho. Os ‘progressos’ capitalistas, com a maquinaria nas indústrias e fábricas, requisitaram menos força muscular e pessoas com desenvolvimento não pleno, vistas com grande *flexibilidade*, passaram a integrar o mundo do trabalho operário: “Façamos trabalhar mulheres e crianças! Eis a solução que pregava o capital quando começou a utilizar-se das máquinas”. Essa inserção de um número maior de crianças e mulheres aumentou o número de assalariados e requisitou todos os membros da família, e, como diz Marx, “submetendo-os ao capital. O trabalho forçado em proveito do capital substituiu os brinquedos de infância e mesmo o trabalho livre, que o operário fazia para sua família no círculo doméstico e nos limites de uma moralidade sã” (*Ibidem*, p. 90) fazendo com que os gastos nas famílias aumentassem e automaticamente o consumo de mercadorias compradas prontas aumentasse. O emprego de máquinas, então, “depreciou a força de trabalho do homem”, pois todos os membros da família seriam pagos valendo por um só membro em separado.

A forma de contrato entre operário e capitalista também se modifica, segundo Marx (1982, p. 91), depois que o capital passa a “comprar menores”: “Antes o operário vendia sua própria força de trabalho, da qual podia dispor livremente, enquanto pessoa livre. Agora ele vende sua mulher e filhos; torna-se mercador de escravos”. Essas crianças, segundo o autor, sofrem um *empobrecimento intelectual*, pois antes de chegarem à maturidade, “são transformados em máquinas tendo por função produzir mais-valia” (*Ibidem*, p. 93). No processo histórico, segue-se, que os operários ingleses deviam garantir instrução a seus filhos em determinadas horas do dia (3 a 4 horas diárias) para que pudessem frequentar o trabalho. Surgem as escolas para revezar o tempo das crianças. Portanto, as crianças eram ‘jogadas’, segundo o autor, da fábrica para a escola e da escola para a fábrica até atingir a meta de sua jornada de trabalho.

Conforme Marx e Engels (2001), a base do capitalismo está na racionalidade econômica que legitima a classe burguesa e a transformação dos modos trabalho na modernidade. O *trabalho abstrato*, nesta perspectiva, entra como produtor da mais-valia, como trabalho alienado capitalista. A diferença da categoria do trabalho em geral, o trabalho abstrato afirma a submissão do homem ao mercado capitalista, forma pela qual os indivíduos são transformados em ‘coisas’ (reificação/coisificação).

Segundo Marx (1982), o *trabalho abstrato* é uma “forma historicamente particular de exploração do homem pelo homem” que somente poderia se extinguir numa sociedade de *produtores associados*. Por meio do trabalho, a *liberdade* conquistada na transformação natural da sociedade tem se reduzido a um produto, uma obrigação, uma responsabilidade que modifica as relações sociais. Não só a comercialização de mercadorias foi suficiente, mas a comercialização de seres humanos, decorrente do modo de produção econômica no sistema escravocrata, expandiu para outros modos dos homens explorarem os próprios homens. O advento da maquinaria parece ter transformado os homens em máquinas produtoras de mercadorias ou sujeitos mercadoria. No caso da criança, ela aparece como consumidora e como própria mercadoria, quando submetida à exploração sexual ou ao trabalho. Por essa forma *de trabalho abstrato* distancia-se cada vez mais o estado natural do homem em direção ao lucro, a *mercadoria*, desvalorizando o *processo produtivo* do trabalhador ou o próprio modo de extração da mais-valia e do lucro para o capitalista, ampliando para novas formas de *exploração do homem pelo homem*.

Na passagem do sistema feudal ao capitalista, surge o comércio e com ele a burguesia. Com o processo social de industrialização (1750) e a ampliação do mercado *tudo passa a ser mercadoria* e *torna-se padrão de relacionamento de todos os homens entre si*. Nesse modo de produção capitalista a força de trabalho reduz-se a mercadoria e sobrepunha-se às necessidades humanas. Segundo Lessa e Tonet (2008) a coletividade servia ao enriquecimento privado dos indivíduos. O mundo sob a regência

do capital torna-se universal e como o autor comenta, “Tudo que ele toca ou destrói ou converte em mercadoria” (*Ibidem*, p. 67-68). Esse modo de reprodução social não pode ser controlado, pois estrutura o mercado mundial e a vida cotidiana dos indivíduos. Dessa forma, produz desumanidades em escala: “Crescentes riqueza e miséria, desenvolvimento cada vez maior das capacidades humanas e ao mesmo tempo de desumanidade, são dois polos indissociáveis de desenvolvimento do modo de produção capitalista”. Esta citação, portanto, tem a ver com o sujeito criança explorado no trabalho e com a negação do trabalho infantil e da criança como mercadoria no discurso publicitário.

Disso decorre a mercantilização da criança como produto e produtor de mais-valia sob o jugo do capital. O processo histórico passa da criança produtora ou mão-de-obra à criança produtiva na modernidade líquida (BAUMAN, 2001) para o futuro. A mão de obra infantil, nos sistemas sociais, parece ter sido amenizada por uma causa maior, que seria a manutenção da sociedade capitalista, ou seja, a visão progressista capitalista faz com que a conservação das crianças seja imperativa por uma promessa de futuro melhor para a humanidade. Isso não faz com que ainda existam formas de resistência a esse projeto por diferentes necessidades, seja social, econômica ou política e que são significadas no discurso publicitário sobre a infância. Isso faz com que, no mundo, muitas crianças ainda tenham seus corpos e mentes explorados por subsistência, por dinheiro, por maldade. Os homens, então, passam do estado humano, para o humano-mercadoria, que tolhe sua real liberdade, oprime e escraviza os sujeitos.

Nas sds seguintes, analisa-se a negação do sujeito mercadoria no mercado de trabalho (ilegal) no discurso publicitário sobre a criança. Perceba-se que o recorte das sds publicitárias interrelacionam verbal e não-verbal na produção de sentidos.

Sd32 Publicidade CEEE



Sd33 Publicidade CEEE



Fonte: Boletos bancários de pagamento CEEE meses setembro e outubro de 2010, respectivamente.

Esta campanha criminalização da exploração sexual infantil (“A exploração sexual infantil é crime.”, nas **sds** acima) tem gerado debates na sociedade e também servido de inspiração a outras campanhas de prevenção, criminalização e conscientização na mídia. Casos de aliciamento e pedofilia

são expostos cada vez mais na mídia em geral, causando sentimentos de raiva, pena e comoção nos leitores.

Inicialmente, entre a **sd32** e a **33** percebe-se apenas a substituição de gênero entre as crianças na imagem das peças publicitárias. Na circulação do material linguístico (adesivos em ônibus públicos, *outdoors* e outros), no entanto, ora a interpretação tem foco na menina ora no menino e não entre as duas crianças ao mesmo tempo. Nesta seção de análise, considera-se importante reunir esse material para pensar os gêneros, embora se saiba que a história contempla a exploração que meninas eram mais acometidas da exploração sexual que meninos. Nos dias atuais, como se observa, é a *criança* (meninos e meninas até doze anos, ECA(1990)) o sujeito que deve ser protegido e educado para sua não submissão a forma de mercadorização do corpo.

A relação de venda do corpo da criança aparece representada como mercadoria no sistema de troca no mercado, opondo-se esse *sujeito mercadoria* a um sujeito criança de direito como em “Criança **não** é mercadoria”, nas sds acima. A negação da criança mercadoria no discurso aponta para a significação de uma memória real de mercantilização ou exploração infantil no discurso publicitário que se quer apagada e em relação de oposição aos preceitos sociais jurídicos que se quer propagar, implicando a manutenção da infância como categoria histórica de direitos. O discurso publicitário, portanto, nega a criança mercadoria, nega a exploração da criança no mercado e opõe a posição de sujeito explorador a do sujeito protetor das crianças entre formações discursivas. No discurso publicitário, o sujeito publicitário adere à posição sujeito que representa a forma histórica jurídica de *proteção* da criança e refuta a memória de exploração (“sexual infantil”) e a ilegalidade (“...é crime”), entre as sds.

Na leitura da **sds32** e **33**, caracteriza-se o mercado da criança no mundo trabalho exploratório, podendo ser o de aliciamento, repressão ou livre submissão da criança implicado no discurso. Esse espaço de discursivização da exploração da criança caracteriza um confronto de valores, atitudes, representações no discurso publicitário em relação a uma FD do mercado. Delimita-se, portanto, outra formação discursiva relacionada à memória de exploração das crianças, uma formação que não vê a produtividade da criança para o futuro, desqualifica sua utilidade social e não considera a vulnerabilidade da criança em oposição a uma FD que defende a manutenção da infância para a criança, negando o trabalho sexual. Uma FD ligada ao mercado de trabalho adulto, nesse contexto, pensa o momento o lucro fácil no presente através da exploração sexual da criança (seja por necessidade de subsistência ou não). As posições de sujeito, em relação às suas formas sujeito históricas, estão em confronto, caracterizando a relação da legalidade e da ilegalidade, ou seja, a resistência às normas, à lei, aos direitos e deveres de crianças que emergem a partir do período de industrialização na sociedade e se estendem até a contemporaneidade.

As posições de sujeito envolvidas com a exploração de crianças no trabalho (doméstico, sexual, comercial) refutadas na exploração sexual infantil (aliciadores, pedófilos e outros), como observa-se nas sds representativas do discurso publicitário, estão em oposição às posições de sujeito que protegem ou devem proteger as crianças. A FDMI como sítio de significância de manutenção da infância como dominante, então, refuta os saberes do discurso do mercado que submetem a criança à opressão, à ilegalidade jurídica, à morte da sua infância, da exploração da vulnerabilidade dos sujeitos e da coisificação humana na tentativa de conscientizar e educar para a responsabilidade.

A exploração do corpo da criança (menino ou menina) leva a consideração da categoria do *trabalho abstrato* adulto e de exploração infantil como cada vez mais afastado dos sentidos humanitários e, portanto, em direção ao lucro, à *mercadoria*. Isso faz com que se desvalorize o *processo produtivo* do trabalhador que seria o próprio modo de extração da mais-valia e do lucro para o capitalista, ampliando para outras formas de exploração do homem pelo homem. O discurso publicitário sobre a criança, então, adere a não mercantilização da criança, ou seja, a proteção da criança contra o trabalho sexual infantil, sustentando efeito de responsabilidade social no processo interlocutório. Portanto, a referenciação discursiva inter-relaciona os sujeitos envolvidos como o sujeito explorador, a criança explorada ou criança mercadoria, para a consciência da responsabilidade social, além de conferir às instituições governamentais um imaginário ligado à responsabilidade social.

Como nas sds publicitárias anteriores, no entanto, há o silenciamento do real do discurso como sendo o que remete às contradições econômicas na sociedade capitalista ou à desigualdade econômica das crianças. Os elementos visuais deixam em aberto ou aparentam uma neutralidade de gênero ou classe social no direcionamento dos sentidos no discurso. Este silêncio pode, no entanto, dar amplitude ao fato da exploração sexual não discriminar crianças por classe social ou gênero, remetendo os discursos sobre a miscigenação do povo brasileiro. No entanto, ambas as crianças têm pele negra, mas não são loiras e sabe-se que a maioria negra, no Brasil, é pobre. Mas isso demandaria maiores pesquisas e interessam, sobretudo, as múltiplas possibilidades de interpretação da materialidade discursiva. A ideologia dominante, então, funciona produzindo sentidos dominantes sobre os sujeitos e silencia a história e a atualidade da desigualdade econômica na exploração do trabalho sexual infantil.

Na interpelação do leitor, entre as sds do discurso publicitário acontece no funcionamento do modo imperativo verbal como em “Denuncie” e “Disque denúncia...”, nas **sds 31 a 33** que mobilizam os sujeitos leitores a aderir à sua posição de sujeito e agir (ligar, denunciar). Esse discurso, portanto, é um discurso publicitário dirigido à sociedade por seu modo de circulação e formulação, produzindo efeito de responsabilidade social entre todos.

Na passagem do sistema feudal ao capitalista, surge o comércio e com ele a burguesia. Com a industrialização e a ampliação do mercado *tudo passa a ser mercadoria e torna-se padrão de relacionamento de todos os homens entre si*. Nesse modo de produção capitalista a força de trabalho reduz-se a mercadoria e sobrepunha-se às necessidades humanas. Segundo Lessa e Tonet (2008, p. 67-68) a coletividade servia ao enriquecimento privado dos indivíduos. O mundo sob a regência do capital torna-se universal e como o autor comenta, “Tudo que ele toca ou destrói ou converte em mercadoria”. Esse modo de reprodução social não pode ser controlado, pois estrutura o mercado mundial e a vida cotidiana dos indivíduos. Dessa forma, produz desumanidades em escala: “Crescentes riqueza e miséria, desenvolvimento cada vez maior das capacidades humanas e ao mesmo tempo de desumanidade, são dois polos indissociáveis de desenvolvimento do modo de produção capitalista” (*Ibidem*). Esta citação, portanto, tem a ver com o sujeito criança explorado no trabalho e com a negação do trabalho infantil e da criança como mercadoria no discurso publicitário.

Disso decorre a mercantilização da criança como produto e produtor de mais-valia sob o jugo do capital. Da criança produtora à produtiva na modernidade líquida (BAUMAN, 2001), ou pós-modernidade. A mão de obra infantil, nos sistemas sociais, parece ter sido amenizada por uma causa maior, que seria a manutenção da sociedade capitalista, ou seja, a visão progressista capitalista faz com que a conservação das crianças seja imperativa por uma promessa de futuro melhor para a humanidade. Isso não faz com que ainda existam formas de resistência a esse projeto por diferentes necessidades, seja social, econômica ou política e que são significadas no discurso publicitário sobre a infância. Isso faz com que, no mundo, muitas crianças ainda tenham seus corpos e mentes explorados por subsistência, por dinheiro, por maldade. Os homens, então, passam do estado humano, para o humano-mercadoria, que tolhe sua real liberdade, oprime e escraviza os sujeitos.

Ao relacionar criança e mercado, contrapõem-se dois discursos. No discurso do mercado a mercadoria pode ser vendida, comprada ou trocada. Ao tratar da criança como mercadoria, se está remetendo a ‘coisificação’ ou “reificação” do sujeito como em Marx ao corpo e a mais valia da criança sendo vendido por tostões. “As próprias leis do mercado capitalista reduzem a força de trabalho a mercadoria” (LESSA e TONET, 2008, p. 68). Com a exploração da criança enquanto mercadoria se eleva o sujeito ao patamar de objeto e as relações sociais vão servindo ao enriquecimento pessoal naturalmente aceito. O que se contempla nas relações, segundo o autor, é a força de trabalho como aquilo que se compra e vende.

Foi preciso que decorressem séculos para o trabalhador “livre”, em consequências do desenvolvimento do modo de produção capitalista, consentir voluntariamente, isto é, ser socialmente compelido a vender todo o tempo ativo da sua vida, sua própria capacidade de trabalho, pelo preço de seus meios de subsistência habituais,

seu direito à primogenitura por um prato de lentilhas. É por isso natural que a jornada de trabalho prolongada, que o capital procura impor aos trabalhadores adultos por meio da coação do Estado, da metade do século IV ao fim do século XVII coincida aproximadamente com o tempo limitado de trabalho, que na segunda metade do século XIX, é imposto pelo Estado, com o fim de evitar a transformação do sangue das crianças em capital. (MARX, 1982, p. 307-308)

Segundo Lessa e Tonet (2008, p. 70), “A reificação (coisificação), que é a essência das alienações capitalistas, é esta absurda redução do que é uma das expressões mais humanas do indivíduo, sua capacidade produtiva, a mera mercadoria, a uma coisa”. E continua: “O trabalhador é gente e não mercadoria; mas como ao capital o que importa são apenas as mercadorias e os seus custos, a essência humana da força de trabalho é completamente desprezada”. Em nome do lucro fácil ou necessidade de subsistência, então, exploram-se crianças e negar essa exploração é remeter a uma memória que deve ficar apagada no discurso.

A força de trabalho de cada um de nós é, portanto, a expressão mais condensada do que temos de mais humano como indivíduos: a nossa relação com a história da humanidade, como nos articulamos com ela, o que somos, o papel que jogamos no complexo processo de desenvolvimento da humanidade e assim por diante. (LESSA E TONET, 2008, p. 69)

No discurso, não se nega a mercadoria, mas se nega a condição de redução do sujeito criança a objeto ou a mercadoria na exploração de sua força de trabalho (**sd31 e 32**); ele implica negação da exploração do trabalho infantil doméstico e refuta a posição de sujeito empregador de crianças (**sd30**). Numa sociedade como a contemporânea, a criança, muitas vezes, ocupa um lugar de opressão pela *coisificação* que reduz a sua força a força de trabalho explorada, à mercadoria de troca (veja os olhos das crianças fechados com uma nota de dez reais e algumas moedas) sem retorno financeiro. A posição assumida pelo discurso publicitário governamental, então, conforme as **sds 31 a33**, é a defesa da criança, da sua humanização e não sua coisificação ou mercantilização, contra a posição de mercado na exploração da criança em suas formas de trabalho.

4.3.3 Escolaversu trabalho no discurso publicitário

Nesta seção, analisam-se anúncios da campanha de combate ao trabalho infantil (Trabalho infantil é ilegal! Denuncie!) do Unicef⁵⁰— Fundo das Nações Unidas para a Infância. O Unicef é uma

⁵⁰ O Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância -, foi criado em 11 de outubro de 1946, tendo em vista o socorro e o atendimento de crianças vítimas pós Segunda Guerra Mundial. Em 1953, a Organização das Nações Unidas – ONU -, decide que o Unicef seria um órgão permanente das Nações Unidas. Com sede em Nova York, é dirigido por uma junta executiva de 30 membros de nações diferentes que se reúnem duas vezes ao ano para deliberações. No Brasil, o Unicef se instalou em 1950. Um dos trinta escritórios

instituição internacional, presente em todo território nacional, desde 1950, que tenta mobilizar a sociedade pelas causas sociais da infância e adolescência carente e explorada, seu lema é “Todos juntos pelas crianças”⁵¹. De modo geral, o Unicef trabalha sobre as estatísticas que apontam para a exploração de crianças pelo trabalho, apelando para a sensibilização da população para a desigualdade e mobilização para a denúncia e erradicação do trabalho infantil. A presença da representação dos brinquedos ressalta a interpelação pela ideologia jurídica na produção dos sentidos. O discurso publicitário sobre a infância, então, sob efeito desta ideologia, apresenta sua posição de sujeito publicitária, defendendo o brincar e a escolarização na infância.

Nas análises, tanto o verbal quanto o não verbal produzem os sentidos. Em comum, as imagens em cada sdrelaciona,por contraste, formas de trabalho adulto, opondo-se às formas de brincar infantil. Essas imagens, em consonância com o verbal transcrito das sds, contrastam também modos de viver a infância, produzindo efeitos no leitor. O deslizamento dos sentidos é marca que produz efeitos de sentidos no discurso.

A negação está implicada no deslizamento dos sentidos no discurso publicitário sobre o trabalho infantil representada no contraste da significação imagética e verbal, pois auxilia a apreender o posicionamento do sujeito publicitário contra a exploração infantil no trabalho.

Assim, é nas falhas do “ritual”, nos deslizamentos, na deriva de significantes, e outros, que se pode entrever no simbólico. Então, no repetível, o retorno do mesmo se processa de várias formas e não há reprodução exata. É de uma língua que falha, de texto com seus diferentes modos de significar na tensão entre paráfrase e polissemia, que o impossível (de ser dito) se inscreve. Assim, “Se, como postula a AD reterritorializando alguns conceitos da psicanálise lacaniana e do materialismo histórico, há uma materialidade do inconsciente e da ideologia, tal materialidade se dá pela e na linguagem”, como indica Mariani (1998a, p. 92).

A famosa trilogia que se baseava em transparência, univocidade e regularidade nos estudos da linguagem cede lugar a contradição, incompletude, equívoco, ambiguidade e dispersão de sentidos na AD: “Sujeito e linguagem se apresentam como estruturas que comportam esse furo, o qual se manifesta pelo estranho, enquanto categoria desencadeadora da ruptura. Linguagem, em Lacan, é o sistema que está em jogo como a língua. Este sistema precede o sujeito e o condiciona” (LEANDRO FERREIRA, 2004, p. 43). É esse o “estranho que nos habita”. Ao mesmo tempo, a língua também é o espaço da resistência: “Daí esses jogos “linguageiros” de acréscimos, supressões, retificações, enfim, vãs tentativas de controle dos efeitos de sentidos” (MARIANI, 1998a, p. 94). Eis o “jogo” que nos é proposto entre sujeito e língua no processo de significação: o jogo discursivo, as diferentes leituras. (SILVA, 2010)

regionais em todo o mundo está localizado em Brasília, celebrando 60 anos de atuação no país (site: <http://www.unicef.org/brazil/pt/index.html>, acesso em 10 de janeiro de 2011).

⁵¹ Nesse lema por si só produz efeito de responsabilidade social no discurso publicitário.

O deslizamento dos sentidos tem relação com a concepção de língua que falha, que está sujeita desde sempre ao equívoco, de uma linguagem no mundo e não abstraído dele diferente de uma concepção linguística de ambiguidade (LEANDRO FERREIRA, 2000). Por isso, no discurso, o deslizamento tem a ver com a tomada de posição institucional, dos sujeitos em relação aos saberes que sustentam a forma-sujeito histórica da formação discursiva.

Sd34 Publicidade Unicef



Fonte: http://www.unicef.org/brazil/pt/activities_10794.htm, desde 2007.

Transcrição da escrita:

O TRABALHO NÃO TIRA SÓ A ESCOLA DAS CRIANÇAS TIRA A INFÂNCIA TAMBÉM.
VOCÊ VAI ACEITAR ISSO?

Muitas crianças brasileiras têm passado o dia coletando sucata nos lixões e ruas das cidades, deixando de frequentar as aulas. No Brasil, um milhão de meninos e meninas trocaram os estudos pelo trabalho. O UNICEF ajuda a levar essas crianças e adolescentes de volta às salas de aula. Mas para isso precisa do seu apoio. Se você conhece algum caso de exploração do trabalho infantil, denuncie.

VEJA COMO AJUDAR NO SITE WWW.UNICEF.ORG.BR

A **sd34** estabelece relação com a **sd31** (“Quem emprega crianças mata a infância”) por materializarem o confronto entre estudo e brincadeira com o trabalho adulto da criança, pois ele mata ou “tira” a infância. O tirar a infância da criança remete ao processo histórico de falta de limites da exploração da produção da mais valia da criança até o século XVII, quando se dá início o aumento diminuição da jornada de trabalho baseada nas leis fabris de protecionismo da mão de obra na Europa (MARX, 1982, p. 300-310).

Entre as sequências dessa seção, o contraste na imagem, entre o brinquedo (carrinho (**sd34**, vassoura (**sd35**), pá (**sd36**), martelo (**sd37**) e chave de fenda (**sd38**)) e o cenário ou instrumento de trabalho adulto (depósito de lixo (**sd34**), vassoura na despensa de uma cozinha (**sd35**), pá de um adulto (**sd36**), martelo e chave de fenda de adulto (**sd37** e **38**)) nas peças publicitárias/sds recortadas, remetem a um imaginário discursivo dominante que determina o brincar e o estudar para a criança em contraposição a exploração do trabalho da criança via interdição da memória histórica. O contraste imagético, como a materialidade linguística, produz efeito de responsabilidade social para o sujeito leitor ao se determinar historicamente que o trabalho adulto não cabe às crianças.

A negação do trabalho adulto, na materialidade linguística, da mesma forma, remete ao imaginário social e histórico de conservação e proteção de crianças, longe do sistema de exploração da mais valia da criança no trabalho exploratório adulto. O lugar da criança, então, por determinação jurídica no senso comum, é na escola e brincando, pois o trabalho “tira” a escola e a infância da criança.

Sd35 Publicidade Unicef



Fonte: http://www.unicef.org/brazil/pt/activities_10794.htm, desde 2007.

Transcrição da escrita:

TEM MUITA CRIANÇA OCUPADA COM TRABALHO QUE NÃO É DA ESCOLA.

O trabalho doméstico infantil tira muitas crianças da escola. Crianças que neste momento podem estar cuidando de casas de gente como você. No Brasil, um milhão de meninos e meninas trocaram os estudos pelo trabalho. O UNICEF ajuda a levar essas crianças e adolescentes de volta às salas de aula. Mas para isso precisa do seu apoio. Se você conhece algum caso de exploração do trabalho infantil,

denuncie.

VEJA COMO AJUDAR NO SITE WWW.UNICEF.ORG.BR

Na **sd35**, o sujeito publicitário mostra sua adesão ao discurso jurídico de proteção do direito de estudar da criança ao relacionar a criança ao trabalho da escola em detrimento da forma de trabalho adulto ou “trabalho que não é da escola” deslizando os sentidos por contraste entre formas de ocupação da criança (trabalho da escola versus trabalho doméstico adulto). A negação do trabalho adulto para a criança tem a ver com a posição do sujeito publicitário contra a forma de trabalho infantil doméstico aos quais muitos, no passado histórico, estavam submetidos sob a forma de trabalho-ajuda nas famílias. A observação social do discurso publicitário (“Tem muita criança...”) da opressão das crianças no trabalho doméstico produz efeito de responsabilidade no sujeito leitor, pois implica-se a criminalização de quem submete uma criança a tal situação. Tal leitura também está materializada na relação entre a imagem da vassoura brinquedo e vassoura instrumento de trabalho adulto. A imagem aponta para aquilo que se pode ou deve aceitar na e para a condição de não-exploração de crianças na contemporaneidade no trabalho.

Para não incorrer em repetição, na análise, observou-se o efeito da interpelação do sujeito leitor pelo discurso publicitário sobre a infância em “Denuncie”, em todas essas sds da campanha: efeito de responsabilidade social entre sujeitos no processo interlocutório, do leitor-responsável e institucional.

Sd36 Publicidade Unicef



Fonte: http://www.unicef.org/brazil/pt/activities_10794.htm, desde 2007.

Transcrição da escrita:

O QUE É MELHOR: BRINCAR DE PEGA-PEGA, CABRA-CEGA OU BOIA-FRIA?

O maior motivo para que crianças brasileiras em idade escolar não frequentem a escola é o trabalho infantil. No Brasil, um milhão de meninos e meninas trocaram os estudos pelo trabalho. O UNICEF ajuda a levar essas crianças e adolescentes de volta às salas de aula. Mas para isso precisa do seu apoio. Se

você conhece algum caso de exploração do trabalho infantil, denuncie.

VEJA COMO AJUDAR NO SITE WWW.UNICEF.ORG.BR

No questionamento/interpelação do sujeito leitor responsável (pergunta transcrita), na **sd36**, o sujeito publicitário relaciona diferentes práticas entre as idades que apontam para o contraste entre o brincar e o trabalhar na infância. No discurso publicitário sobre a infância, então, coloca-se a criança em seu lugar de criança brincante, aderindo aos saberes que sustentam uma posição discursiva de defesa das crianças e contra o trabalho infantil produzida e determinada pela ideologia dominante ao mesmo tempo em que denuncia a situação de opressão de crianças. A significação das brincadeiras desliza entre o certo e o errado. A contradição entre brincar (pega-pega e cabra-cega) e trabalhar como boia-fria para a criança produz efeito para o leitor que está sendo convencido a aderir a posição discursiva publicitária e de responsabilidade social do Unicef.

Sd37 Publicidade Unicef



Fonte: http://www.unicef.org/brazil/pt/activities_10794.htm, desde 2007.

Transcrição da escrita:

PARA MUITA GENTE, O TRABALHO NÃO COMEÇA ÀS OITO. COMEÇA AOS OITO.

O maior motivo para que crianças brasileiras em idade escolar não frequentem a escola é o trabalho infantil. No Brasil, um milhão de meninos e meninas trocaram os estudos pelo trabalho. O UNICEF ajuda a levar essas crianças e adolescentes de volta às salas de aula. Mas para isso precisa do seu apoio. Se você conhece algum caso de exploração do trabalho infantil, denuncie.

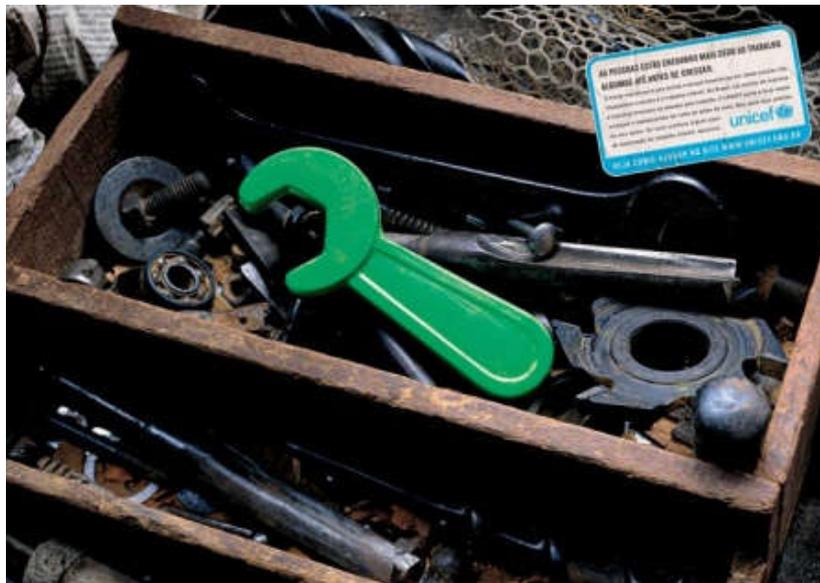
VEJA COMO AJUDAR NO SITE WWW.UNICEF.ORG.BR

O sujeito publicitário, na **sd37**, produz um deslizamento de sentido em seu discurso entre trabalhar “às oito” horas e o trabalho “aos oito” anos de idade contraditoriamente, decorrente de seu processo criativo que nega o trabalho infantil. No discurso sobre a infância o critério da idade cronológica permite a identificação dos sujeitos da infância ou das outras fases etárias do desenvolvimento humano que homogeneiza os sujeitos como critério da igualdade social e universal.

Os elementos conflitantes são postos em relação para cumprir a função de negação da exploração do trabalho infantil no discurso publicitário, que produz efeito de responsabilidade social para a instituição veiculadora e para a sociedade.

A imagem do martelo de brinquedo e adulto revela a contradição. Crianças que deveriam estar brincando estão trabalhando e isso não pode ser aceito. O leitor é interpelado pelo discurso publicitário a aderir a proteção do direito de brincar da criança contemporânea.

Sd38 Publicidade Unicef



Fonte: http://www.unicef.org/brazil/pt/activities_10794.htm, desde 2007.

Transcrição da escrita:

AS PESSOAS ESTÃO CHEGANDO MAIS CEDO AO TRABALHO.

ALGUMAS ATÉ ANTES DE CRESCER.

O maior motivo para que crianças brasileiras em idade escolar não frequentem a escola é o trabalho

infantil. No Brasil, um milhão de meninos e meninas trocaram os estudos pelo trabalho. O UNICEF ajuda a levar essas crianças e adolescentes de volta às salas de aula. Mas para isso precisa do seu apoio. Se você conhece algum caso de exploração do trabalho infantil, denuncie.

VEJA COMO AJUDAR NO SITE WWW.UNICEF.ORG.BR

O sujeito publicitário, na **sd38**, relaciona contraditoriamente os sentidos de “chegando mais cedo ao trabalho” e “até antes de crescer” como determinações para diferentes idades para o trabalho e negação implícita do trabalho infantil. Chegar cedo e chegar antes de crescer revela o caráter de negação do trabalho infantil. A imagem colabora para a relação contraditória do brincar e trabalhar o discurso. O discurso publicitário, neste sentido, adere à posição discursiva contra precocidade do trabalho na infância condizente com a máxima social de defesa dos direitos de brincar e estudar para a criança, pois ela não deve trabalhar antes de crescer.

No entanto, os *efeitos de liberdade-responsabilidade* parecem produzidos na linguagem pelo embricamento palavra-imagem, tentando convencer e convocar a adesão do leitor sobre sua posição no discurso. Ainda quer atingir a *todos* e mobilizar a sociedade na extinção do trabalho infantil condicionado à responsabilidade social.

Analisou-se, também, nas sds, a repetição da frase: “No Brasil, um milhão de meninos e meninas trocaram os estudos pelo trabalho” e “O UNICEF ajuda a levar essas crianças e adolescentes de volta às salas de aula”. O Unicef, como se sabe, age sobre as evidências produzidas nas estatísticas e dados que apontam para a opressão de crianças no Brasil e em todo mundo. A migração de criança para o trabalho no discurso aponta para uma ilegalidade, pois a ideologia jurídica afirma que o “lugar de criança é na escola”. O verbo “trocar”, na frase, remete tanto a opção/vontade/necessidade do sujeito quanto à responsabilidade do adulto implícita na exploração desta criança mantida fora dos bancos escolares. Entende-se, então, uma liberdade determinada ao sujeito criança da atualidade, uma *liberdade* submetida à responsabilidade social.

No entanto, os *efeitos de liberdade-responsabilidade* parecem produzidos na linguagem pelo embricamento palavra-imagem, tentando convencer e convocar a adesão do leitor sobre sua posição no discurso. Ainda quer atingir a *todos* e mobilizar a sociedade na extinção do trabalho infantil condicionado à responsabilidade social.

Na segunda frase, apreende-se a construção da identidade institucional no discurso publicitário (“O Unicef ajuda a...”) em consonância com a interpelação do sujeito leitor no processo de interlocução: “Denuncie.” e “Veja como ajudar no site...”. Ao mesmo tempo, então, produz uma identidade para instituição calcada no engajamento e adesão do sujeito interpretante ao seu discurso: “Mas para isso precisa do seu apoio” e para o sujeito publicitário. Na interpelação do leitor-responsável produz-se efeito responsabilidade empresarial e social no discurso publicitário sobre a infância, na contemporaneidade.

A ideologia jurídica, portanto, atravessa e produz efeitos de sentido no discurso publicitário sobre a infância. O discurso publicitário reproduz os princípios e as práticas determinadas pelo próprio discurso jurídico em consonância com os saberes que sustentam a posição sujeito de direito da sociedade capitalista. O discurso publicitário sobre a criança na contemporaneidade é, portanto, o discurso publicitário de proteção da infância que adere à posição sujeito responsável no âmbito da formação discursiva identificada com a forma-sujeito-histórica de direito que representa a ideologia dominante, a capitalista e em consonância com as outras formações discursivas: jurídica, da criança e das mães que (re)produzem o ideal de ser criança e de infância dominante.

Então, a infância brincante e escolarizada, ao mesmo tempo, conserva e produz adultos produtivos no futuro através dos mecanismos que o sistema capitalista encontra para (re)produzir sujeitos e sentidos identificados com os preceitos sociais. A infância brincante e escolarizada, ao mesmo tempo, conserva e produz adultos produtivos no futuro através dos mecanismos que o sistema capitalista encontra para (re)produzir sujeitos e sentidos identificados com os preceitos sociais como o da responsabilidade social constitutiva do discurso publicitário, representado pelas peças publicitárias do Unicef.

O deslizamento de sentidos na imagem e na escrita, nas sequências analisadas, produz efeito de responsabilidade social (da instituição e para o leitor) no discurso publicitário sobre o trabalho infantil. Revela, portanto, a quase sobreposição das posições sujeito com a forma-sujeito histórica da FDMI, posições de defesa dos direitos das crianças como os de brincar e estudar na contemporaneidade. Revela, portanto, a posição de defesa dos direitos das crianças como o de brincar e estudar na contemporaneidade do sujeito publicitário e a interpelação do leitor à sua causa ou a aderir a sua posição no discurso.

Partindo da produção de evidências, então, o discurso atua silenciando a história marcada pela desigualdade social constitutiva da sociedade capitalista. O silêncio da história da contradição desigual da sociedade (luta de classes) produz um universal de sujeito como ideal, mas sempre em transformação e afetado pela ideologia jurídica do direito na forma da lei.

Nas implicações do discurso, *oin-significado* remete a pensar o real em relação com a realidade de uma infância, quando há “crianças” modos de dizer e viver a “infâncias” explícitos, interditados ou silenciados no discurso. Uma infância feliz, portanto, é uma infância em consonância com o projeto civilizatório moderno de proteção e de bem-estar de criança, mas em relação às condições de produção do discurso, há infâncias desiguais e há crianças em situações desiguais no nível econômico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do objetivo de analisar como o discurso (re)produz sentidos dominantes e silencia a desigualdade social, procedeu-se este estudo de doutoramento. Os *discursos da/sobre a criança e a infância* são aqueles que reproduzem um imaginário social contemporâneo de ser sujeito criança, seus direitos e suas obrigações, bem como os de todos os sujeitos e instituições envolvidas com seu bem-estar.

Chegado o momento de passar um traço (não definitivo) neste estudo, embora haja ainda muito a se refletir. Deve-se atentar para o fato de que todo discurso apresenta diferentes interpretações e formas de apagamento da constituição social contraditória. Diante da dualidade (ser criança (não)ter infância) que no foi apresentada na análise do discurso da/sobre ser criança entrevê-se o silenciamento das desigualdades (de gênero, econômica, de idade).

Assim, o discurso da/sobre a criança e a infância analisado é o discurso que toma a criança como sujeito do/no discurso e que determina ideologicamente uma forma positiva de viver a infância, em ser feliz como sujeito amado e protegido juridicamente, silenciando a história contraditória de desigualdade da sociedade capitalista. Nesse discurso, determinam-se lugares e modos, comportamentos e representações imaginárias para poder ser criança em sua plenitude e são esses sentidos que atuam como dominantes.

Dentre os dizeres que determinam as práticas das e sobre as crianças, observou-se que os discursos jurídico, publicitário, da crianças escolarizadas e das mães aderem à uma posição subjetiva na Formação Discursiva de Manutenção da Infância como dominante e (re)produzem os fundamentos sociais constitutivos da formação social capitalista como responsabilidade social, a liberdade e a igualdade jurídica.

A AD, como uma disciplina de *entremeio*, permitiu interpretar esses dizeres e o que engendram na trama dos sentidos, bem como, relacioná-los, observando como são produzidos efeitos de sentido em cada um. O analista de discurso de seu observatório, portanto, e partindo de seu arquivo, faz inferências na tentativa de compreender os discursos entre o que se diz ou (não) se pode dizer e o que se silencia. Portanto, neste estudo, optou-se pela interpretação discursiva alicerçada na práxis histórica da sociedade como um todo não homogêneo, mas constituído de contraditoriedades, para observar o movimento dos sentidos no discurso, partindo do que se diz para apreender o que não se diz ou não se pode dizer.

Diante dos questionamentos e perspectivas, como das ciências sociais, médicas ou psicopedagógicas, no geral, rechaçam-se posições de proteção (da vida e da infância) da criança, trazendo à tona sua fragilidade, inocência e dependência integral dos adultos pelo futuro da civilização, bem como, conseqüente reprodução e manutenção de determinados sentidos sobre e para os sujeitos

sob o efeito da ideologia dominante, sem falar nos mecanismos que legitimam o próprio sistema ideológico capitalista.

Os efeitos de liberdade e responsabilidade, produzidos no discurso, podem ser entendidos através da textualidade que se constitui de historicidade, memória e ideologia. A ideologia jurídica cria um ideal de universalidade para os sujeitos criança. Fora das condições sociais, portanto, muitas das crianças são privadas dos benefícios desse projeto e de todos os direitos que lhe são atribuídos e que devem ser acima de tudo assegurados por todos em sociedade para “todas as crianças”.

A sociedade, sob a ótica do capital, mostra uma infância que ‘deve’ ser vivida em sua plenitude, com felicidade, liberdade e sob a proteção da família, do estado e de *todos*. O discurso jurídico de proteção integral à criança trabalha sua interlocução no sentido de atingir a *todos* em sociedade, determinando e regulando as liberdades e as responsabilidades dos sujeitos na e sobre a infância sob a ideologia jurídica. Decorrente de um processo histórico remete a observação de como se determina a ‘educação’ das crianças para que elas possam fazer parte do mundo adulto como se ‘quer’ ou como se ‘deve’ nos preceitos progressistas da sociedade capitalista e, por isso mesmo infância do *presente* como *futuro*. O discurso jurídico, então, funciona como um pacto social pela defesa dos direitos na infância.

Quer-se, então, atentar para o fato de se estar falando da *infância contemporânea*, constituída na ordem do capital, de um sujeito de direito e, portanto, uma infância de direito marcada por determinações históricas e ideológicas que silenciam a desigualdade e negam o trabalho infantil.

O *discurso jurídico de proteção* da criança é o discurso das igualdades e liberdades jurídicas, bem como das responsabilidades dos sujeitos para com as crianças. Efeito de liberdade, porque este projeto social também prevê direitos determinados para as crianças e efeito de responsabilidade quando aciona semanticamente a noção de *proteção integral* da criança e regula a responsabilidade tanto das crianças quanto dos adultos para com os direitos preestabelecidos para as crianças e as devidas punições. Discurso esse produzido sobre os princípios sociais históricos e ideológicos capitalistas de igualdade, liberdade e responsabilidade entre todos. Discurso esse, sustentado por outros discursos antecessores (Declaração Universal dos Direitos do Homem, Constituição e outros) como representativos de um processo de emergência do sujeito jurídico, e de determinações jurídicas universais. A proteção que se determina é a *proteção jurídica*, ou a proteção dos direitos legitimados no discurso jurídico: uma proteção integral (dos direitos da criança) *portodos*.

Contudo, explicita-se que, no discurso que se analisa, efeitos sociais decorrentes das determinações sociais de igualdade, responsabilidade, liberdade, proteção, felicidade e amor falam e calam no sujeito que ocupa o lugar social de criança nas famílias e nas escolas. Cada um destes princípios sociais são (re)produzidos entre os discursos que circulam no interdiscurso (complexo de

formações discursivas) e, ao materializarem-se no intradiscurso (formulação) o fazem de determinados modos (marcado ou não linguisticamente) entre os dizeres recortados em relação ao discurso da/sobre a criança.

O efeito de responsabilidade constitui e permeia os sentidos e os sujeitos, determinando formas de solidariedade social e coletiva nos efeitos que palavras produzem, sob a ilusão da individualidade do sujeito social, fazem-nos agirem, comportarem-se, representarem(-se), pensarem(-se) como de modo homogêneo (como em um à criança cabe x, ao adolescente cabe y, ao adulto cabe x e y e ao idoso/velho cabe x) numa ciranda entre as idades e gerações de idade. Sendo assim, percebe-se a determinação do discurso nas práticas dos sujeitos e nas práticas discursivas, em sociedade, submetendo-se livremente ao seu domínio, na reprodução de seus princípios sem ter escapatória e como sem memória. Assim sendo, essa é uma interpretação para a criança em seu tempo, a criança na contemporaneidade.

As práticas sociais e discursivas sobre e nos sujeitos-criança, neste contexto, giram em torno da sua *proteção* predominantemente. Implica-se, até então, a criança organicamente determinada, pois 'dependente' dos demais, e assim ela vai sendo dita como frágil, inútil, inocente, submissa e quase que desligada do mundo. Não se pode negar sua base orgânica, isso está *pré-construído* nos discursos como base orgânica, pois ela constitui os sujeitos e os sentidos sobre a criança na infância e garante a esses sujeitos uma compreensão de *corpos/pessoas em desenvolvimento*, questiona-se a naturalização dos sentidos nos discursos na historicidade que os constitui. Diante dessa leitura, no entanto, e para além dela, impõe-se um olhar mais apurado em relação aos discursos que falam da criança na infância em seus modos de significar em seu 'direito' sem avesso. Um olhar que exponha o real dos sentidos, o que pode ou não pode ser dito ou feito em determinada conjuntura social.

O sujeito criança escolarizada, identifica-se no lugar de dizer de criança de direito em relação ao (inter)discurso por efeito de um memória discursiva que perpassa os dizeres constitutivamente. Isso não o desvincula de sua relação com o outro-Outro, pois não pode-se deixar de fazer sentido(s). O (O)outro (universal-particular) vai ser sempre aquele que o (re)interpreta, que o individualiza e generaliza, que o liberta e disciplinariza, lhe impõe limites e responsabilidades, que o fala e o silencia, pois nessa complexa rede de relações, pode não haver espaço aos corpos não disciplinarizados. O sujeito criança, então, desde muito cedo, reproduz os ideais de sociedade impostos a ele de modo consciente ou não. É sempre levado a compreender e ir à busca de um ideal de sujeito adulto ligado a produtividade no trabalho e, por isso, deve ser poupado desse mesmo trabalho na infância. Nos dizeres das crianças, sendo assim, escutam-se ecos de diferentes vozes ou discursos que, de certa forma, materializam a força da ideologia capitalista dominante na formação social como ideal de universalidade.

Decorrente de um processo histórico percebe-se um efeito de memória que remete há outros tempos e outra infância, a uma memória latente, mas que não cessa que querer significar/designar o sujeito da infância no processo de produção de evidências, consenso e de realidade da/para a criança *infância* contemporânea. O discurso imprime uma direção aos sentidos sobre a infância baseada nos princípios da *proteção, do amor e da felicidade, além da liberdade e responsabilidade* determinada no *poder familiar* sobre e pelas crianças. O efeito de responsabilidade que recai sobre os sujeitos criança, no entanto, não apaga o efeito de falta de responsabilidade do sujeito que deveria cuidar ou proteger a criança desde antes mesmo de seu nascimento. A falta da proteção da criança remete, portanto, a outra 'realidade' de infância.

No *discurso publicitário* o efeito de responsabilidade está no modo de interpelação do leitor. No deslizamento dos sentidos, no contraste entre palavra-imagem e na negação do trabalho explícita ou não na materialidade linguística, produz efeito de responsabilidade social entre os leitores-responsáveis e para a imagem da instituição. Ao trabalhar com a linguagem imagética e a verbal interdependentes, este discurso quer distanciar as responsabilidades adultas das infantis no trabalho adulto e o infantil e acaba por silenciar a real desigualdade econômica que oprime os sujeitos em sociedade. O papel da linguagem, então, tem sido o de mostrar, em seu funcionamento discursivo, como produz-se imagens e imaginários pelo processo histórico-ideológico em uma *formação social capitalista* sobre/para a infância na escola e infância trabalhadora, infância de direitos e como sujeitos reproduzem esses sentidos no processo histórico-ideológico e interlocutório.

Na Formação Discursiva de Manutenção da Infância, FDMI, portanto, posições de sujeito articulam-se por esse 'ideal' de infância a ser perseguido para poder garantir um ser criança (como sentido dominante) de direito na contemporaneidade, feliz e produtivo. Pode-se depreender disso, que as posições sujeito (criança, mãe, publicitária e jurídica) concorrem por um objetivo comum: o de *manter a infância* para as crianças e silenciar a natureza contraditória da sociedade capitalista.

Essas posições sujeito que se identificam com os saberes que sustentam a forma-sujeito da FDMI, no entanto, estão em relação de oposição com posições sujeito de mercado, a Formação Discursiva do Mercado, FDM, que defende o lucro e a exploração da mais valia da criança nas diferentes formas de trabalho (doméstico, sexual, trabalho adulto), exaurindo suas forças que são determinantes do seu futuro como criança em processo de desenvolvimento, das próximas gerações e do mundo. Imensa carga de responsabilidade constitutiva dos sujeitos desde a infância. Portanto, a criança aparece como aquilo que se faz dela relacionada ao projeto de infância que se quer legitimar.

A infância em seu sentido dominante é a infância plena de proteção jurídica universal decorrente de um pacto global de bem-estar para a vida e para todos, visto que o efeito de responsabilidade perpassa o discurso na sociedade contemporânea. O sujeito criança que trabalha,

que é explorado pelo empregador ou pela sociedade mercadológica, tem apagada a sua condição de pessoa em desenvolvimento (ECA, 1990) como “criança”, acabando por não viver ou ter morta a infância de direito. Da relação entre as FDs (da Manutenção da Infância e a do Mercado), portanto, depreende-se também que o não ter infância estabelece uma relação com o silêncio da desigualdade social/econômica no discurso. Os funcionamentos discursivos da designação, da negação e da repetição remetem ao estatuto ideológico que sustenta todo o sistema capitalista, constituindo o discurso pelo silêncio.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). 9. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- AMARAL, Maria Virgínia Borges. “**Evidências de responsabilidade no discurso do pacto global**”. In____. O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras. São Carlos: Claraluz, 2009.
- AMARAL, Maria Virgínia Borges. **O avesso do discurso**: análise de práticas discursivas no campo do trabalho. Maceió: Edufal, 2007.
- AMARAL, Maria Virgínia Borges. **Discurso e relações de trabalho**. Maceió: Edufal, 2005.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- ARIÈS, Philippe. **A criança e a vida familiar no Antigo Regime**. Lisboa: Antropos, 1973.
- BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 11 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BERKELEY, George. **Tratado sobre os princípios do conhecimento humano**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. Série Os Pensadores.
- BOBBIO, Norberto. **O Positivismo Jurídico**: lições de filosofia do direito. São Paulo: Ícone, 2006.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRUCKNER, Pascal. **A euforia perpétua**: ensaios sobre o dever de felicidade. Rio de Janeiro: Difel, 2002.
- CANGUILHEM, C. **Le cerveau et La Pensée**. Paris: MURS, 1980.
- COMTE, Auguste. **Curso de filosofia positiva**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os Pensadores).
- Constituição Federal**, 1988. In:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm, último acesso em dezembro de 2010.
- COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: Ed. UFSCAR, 2009.
- COURTINE, Jean-Jacques. “**Linguagem, discurso político e ideologia**”. Metamorfoses do discurso político: derivas da fala pública. São Carlos: Claraluz, 2006.
- COURTINE, Jean-Jacques. “**A estranha memória da Análise do Discurso**”. In: Freda Indursky e Maria Cristina Leandro Ferreira (Orgs.). Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, p. 25-31, 2005.
- COURTINE, Jean-Jacques. **Analyse du discours politique**. In: Langages n° 62, Larousse: Paris, juin 1981.

- DAVALLON, Jean. **"A imagem, uma arte de memória"**. ACHARD, Pierre (org.). In: O papel da memória. São Paulo: Pontes, p. 23-37, 1999.
- DIDONET, Vital. **"Representação da criança na sociedade brasileira"**. In: Infância e desenvolvimento: propostas e desafios. Brasília, IPEA, 1993, p. 08.
- DOSSE, François. **História do Estruturalismo**. São Paulo: Editora da Unicamp e Editora Ensaio, v. 1., 1993.
- FÁVERO, Leonor Lopes e KOCH, Ingedore G. Vilaça. **Linguística Textual: introdução**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FORTUNA, Tânia Ramos. **Vida e morte do brincar**. In: Ávila, I. S. (org.) Escola e sala de aula: mitos e ritos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. P. 47-59.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento das prisões**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GADET, Françoise e PÊCHEUX, Michel. **A língua inatingível**. São Paulo: Pontes, 2004.
- GREGOLIN, Maria do Rosário. **Michel Pêcheux e a História Epistemológica da Linguística**. In _____. Estudos da Língua(gem). Vitória da Conquista, n. 1, p. 99-111, junho, 2005.
- GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso: diálogos e duelos**. São Carlos: Claraluz, 2004.
- GROPPO, Luís Antonio. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: Difel, 2000.
- GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação**. São Paulo: Pontes, 2002.
- GUIMARÃES, Eduardo; FONTANA, Mônica Zoppi (Orgs.). **"Semântica a pragmática"**. In: Introdução às Ciências da Linguagem: A palavra e a frase. Campinas: Pontes Editores, p. 113-146, 2006.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.
- HANSEN, Fábio. **Heterogeneidade discursiva: o atravessamento do outro no processo criativo do discurso publicitário**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. (Tese de Doutorado)
- HAROCHE, Claudine. **Fazer dizer, querer dizer**. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.
- HENRY, Paul. **"Os fundamentos teóricos da "Análise automática do discurso" de Michel Pêcheux (1969)"**. In: Françoise Gadet e Tony Hak. Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. São Paulo: Unicamp, p. 13-38, 1997.
- HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- INDURSKY, Freda. **"A fragmentação do sujeito em análise do discurso"**. In: Discurso, memória, identidade. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2000. p. 70-81.
- INDURSKY, Freda. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. São Paulo: Unicamp, 1997.
- INDURSKY, Freda. **Polêmica e denegação: dois funcionamentos discursivos da negação**. In: Eni Pucinelli Orlandi e João Wanderley Geraldi (Orgs.). Cadernos de Estudos Linguísticos. Campinas, 1990. n. 19, p. 117-122.

- KOCH, Ingedore. **Referenciação e orientação argumentativa**. In: Referenciação e discurso. Ingedore Villaça Koch, Edwiges Maria Morato e Anna Cristina Bentes (orgs.) São Paulo: Contexto, 2005. P. 33-52.
- LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 20: mais, ainda**. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- LAGAZZI, Suzy. **O desafio de dizer não**. Campinas, SP: Pontes, 1988.
- LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. **O quadro atual da análise do discurso no Brasil**. Um breve preâmbulo. In: Freda Indursky e Maria Cristina Leandro Ferreira (Orgs.). Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar. São Carlos, Claraluz, 2005.
- LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. **Da ambiguidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.
- LESSA, Sérgio e TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em Análise do Discurso**. 3. ed. São Paulo: Pontes Editores, 1997.
- MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso - (Re)ler Michel Pêcheux hoje**. Campinas: Pontes, 2003.
- MALDIDIER, Denise. **Elementos para uma análise de discurso na França**. In: Eni P. Orlandi. (Org.). Gestos de Leitura: da história no discurso. São Paulo: Unicamp, p.15-28, 1994.
- MARIANI, Bethania. **O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922/1989)**. Rio de Janeiro: Unicamp, 1998a.
- MARIANI, Bethania. **Ideologia e inconsciente**. Gragoatá, Niterói n. 5, p. 87-95, 2 sem., 1998b.
- MARÍN-DÍAZ, Dora Lília. **Infância: discussões contemporâneas, saber pedagógico e governamentalidade**. Porto Alegre, 2009. Tese de Doutorado.
- MARX, Karl. **O Capital**. 7. ed. resumida. Rio de Janeiro: LTC, 1982.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Os pensadores.
- MARX, Karl e ENGELS, Friederich. **Manifesto do partido comunista**. 11 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- MELO, Kátia Maria Silva de. **A (re)significação da docência: efeitos de sentido do discurso oficial**. Maceió, 2010. Tese de Doutorado.
- MILNER, Jean-Claude. **O amor da língua**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MOREIRA, Raquel Ribeiro. **Os meninos do CENSE: relações de estigmatização, violência e disciplinarização de adolescentes em conflito com a lei internados**. Tese doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2010.
- NETTO, José Paulo e BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.
- ORLANDI, Eni. **Historicidade, indivíduo e sociedade: o sujeito na contemporaneidade**. In: Freda Indursky, Maria Cristina Leandro Ferreira e Solange Mittmann (Orgs.). O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras. São Carlos: Claraluz, 2009. P. 13-28.
- ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 2007.

- ORLANDI, Eni. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2005.
- ORLANDI, Eni. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4. ed. São Paulo: Pontes, 2004.
- ORLANDI, Eni. **A leitura e os leitores**. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2003.
- ORLANDI, Eni. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. 3. ed. São Paulo: Pontes, 2001.
- ORLANDI, Eni P. “**Maior de 1968**: os silêncios da memória”. ACHARD, Pierre (org.). In: O papel da memória. São Paulo: Pontes, p. 59-69, 1999.
- ORLANDI, Eni. **Discurso, imaginário social e conhecimento**. In: Revista Em Aberto, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.
- PECHÊUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.
- PECHÊUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 3. ed. São Paulo: Pontes, 2002.
- PECHÊUX, Michel. “**Papel da Memória**”. ACHARD, Pierre (org.). In: O papel da memória. São Paulo: Pontes, p. 49-57, 1999.
- PECHÊUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 3. ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 1997a.
- PECHÊUX, Michel. **Ler o arquivo hoje**. In: Eni Pucinelli Orlandi (org.). Gestos de leitura: da história no discurso. Campinas: Unicamp, 1994. P. 55-66.
- PECHÊUX, Michel. “**Remontémons de Foucault a Spinoza**”. In: Denise Maldidier (Org.). L'inquiétude du discours. Paris: Cendres, p. 245-260, 1990a.
- PECHÊUX, Michel. “**Delimitações, inversões, deslocamentos**”. Cadernos de Estudos Linguísticos. n. 19. Jul/Dez, p. 7-24, 1990b.
- PÊCHEUX, Michel e FUCHS, Catherine. “**A propósito da análise automática do discurso**: atualização e perspectivas (1975)”. In: Françoise Gadet e Tony Hak (Orgs.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. São Paulo: Unicamp, p. 163-252, 1997.
- PIOVEZANI, Carlos e Sargentini, Vanice. **Legados de Michel Pêcheux**: inéditos em análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2011.
- ROUANET, Sergio Paulo. **Mal-estar na modernidade**: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- ROUANET, Sergio Paulo. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**: discurso sobre a economia política. 7. Ed. Curitiba: Hemus, Site: <http://books.google.com.br/books>, acessado em 10-10-2009.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, Da educação**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada**. 13. ed. São Paulo: Ed. Petrópolis, 2005.
- SARTRE, Jean-Paul. **O Existencialismo é um Humanismo**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1987.
- SERRANI, Silvana. **A linguagem na pesquisa sociocultural**: um estudo da repetição na discursividade. São Paulo: Unicamp, 1993.
- SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 1974.

- SILVA SOBRINHO, Helson Flávio. **Discurso, velhice e classes sociais**: a dinâmica contraditória do dizer agitando as filiações de sentidos na processualidade histórica. Maceió: Edufal, 2003.
- SILVA, Mauricio Roberto da. **Trama doce-amarga**: (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica. Ijuí: Ed. Unijuí; São Paulo: Hucitec, 2003.
- SOUZA, Christiane Pereira de. **A morte interdita**: o discurso da morte na história e no documentário. In: Doc On-line, n.07, Dezembro, www.doc.ubi.pt, p. 17-28, 2009. http://www.doc.ubi.pt/07/dossier_christiane_souza.pdf
- SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania**: para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte: Editora EFMG e Rio de Janeiro: IUPERJ, 2006.
- SOUZA, Jessé. **“A gramática social da desigualdade brasileira”** In: Jessé Souza (Org.). A invisibilidade da desigualdade brasileira. Belo Horizonte: UFMG, 2006a. p. 9-53.
- TFOUNI, Fabio Elias Verdiani. **O interdito e o silêncio**: duas abordagens do impossível na linguagem. In: Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 2, p. 353-371, maio/ago. 2008.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Tese (Doutorado em Linguística)Unicamp, IEL, Campinas, 1986. 239p.
- TONET, Ivo. **Democracia ou liberdade?** 2.ed. Maceió: Edufal, 2010.
- WARDE, Miriam Jorge. **Repensando os estudos sociais de história da infância no Brasil**. In: Perspectiva. Florianópolis, v. 25, n.1, p. 21-39, jan./jun., 2007. Último acesso em janeiro de 2012.
- ZOPPI-FONTANA, Mônica Graciela. **Arquivo jurídico e exterioridade**. A construção do corpus discursivo e sua descrição/interpretação. In: Eduardo Guimarães e Brum de Paula (orgs.). Sentido e memória. Campinas, SP, Pontes Editores, 2005.
- ZOPPI-FONTANA, Mônica Graciela. **Identidades (In)formais**. Contradição, processos de designação e subjetivação na diferença. In: ORGANON, v. 17, n. 35, p. 45-282, jan/dez, 2003.
- ZOPPI-FONTANA, Mônica Graciela. **Cidade e discurso**: paradoxos do real, do imaginário, do virtual. Rua, Campinas, 4, 1998, p. 39-54.
- ZOPPI-FONTANA, Mônica Graciela. **Cidadãos modernos**: discurso e representação política. São Paulo: Editora da Unicamp, 1997.