

3

A infância em questão: A relação entre crianças e adultos na história e na cultura

3.1

A construção do conceito moderno de infância

Compreender a criança na esfera da cultura e da vida social contemporânea exige-nos reportar às concepções de infância tecidas nas relações construídas por crianças e adultos em diferentes épocas e culturas. Práticas culturais compartilhadas por crianças e adultos são desenhadas por modos de representar tanto a infância quanto a vida adulta. Compreender a criança na história e na cultura, portanto, significa recompor e compor essas práticas, os significados e as imagens construídas em torno do mundo e da experiência infantil. Longe de ser um conceito abstrato, destituído de valores e perspectivas sociais, e uma categoria exclusivamente biológica ou psicológica, a infância é um discurso que, ao se transformar ao longo dos tempos, demarca lugares e papéis sociais a serem assumidos por crianças e adultos. Assim, não há como refletir sobre a infância fora do movimento da história, da cultura e das relações sociais entre crianças e adultos, que definem e redefinem seus significados.

A criança como *in-fans* – termo de origem latina que se remete àquele que está destituído de linguagem e, portanto, de *logos* (razão) – remonta-se à Antigüidade grega e, por sua vez, ao pensamento platônico, cuja representação de infância refere-se a um momento da vida humana próximo ao estado animalesco e primitivo (Gagnebin, 1997). Nessa época, a preocupação em formar a criança já está vigente – apesar desta não ser ainda definida como uma categoria distinta em relação ao adulto – e volta-se para o domínio de suas paixões e instintos mais primitivos através da administração das normas educacionais baseadas na razão. É na aplicação da *Paidéia* de Platão, para a construção da civilização e com vistas à manutenção da *polis*, que se assenta a formação da criança.

... como as ovelhas não podem ficar sem pastor, senão se perdem, assim também e mais ainda nenhuma criança pode ficar sem alguém que a vigie e controle em todos os seus movimentos, pois “a criança é, de todos os animais, o mais intratável” (...) na medida em que seu pensamento, ao mesmo tempo cheio de potencialidades e sem nenhuma orientação reta ainda, o torna “o mais ardiloso, o mais hábil e o mais atrevido” de todos os bichos (Gagnebin, 1997, p. 171. Grifos da autora).

Para Postman (1999), essa preocupação em formar a criança faz da Antigüidade o momento de prenúncio da idéia moderna de infância. No entanto, essa prática social está longe de definir as relações entre crianças e adultos na cultura medieval. Após a queda do Império Romano, o autor aponta para o fato de que práticas de leitura e escrita, antes socializadas, passam a se restringir a um grupo privilegiado de pessoas – os escribas¹¹. Essa restrição do acesso popular à cultura letrada deve-se, diz Postman, à manutenção do poder por parte da Igreja Católica, cujos clérigos compõem uma corporação de escribas, que além de ter acesso exclusivo à produção escrita, é responsável pela organização das idéias vigentes a fim de deter controle sobre a vida social. O acesso cada vez mais limitado do povo ao acervo do saber letrado faz da Idade Média um momento da história da humanidade conhecido como a Idade das Trevas, em que os meios de comunicação cotidiana e de produção cultural são marcados por práticas orais.

Em seu trabalho de reconstituição das práticas sociais para compor a história do conceito de infância no contexto europeu, desde a era medieval até a modernidade, Ariès (1981) mostra como as práticas socioculturais voltadas para a infância são delineadas por modos de representar a criança. Além disso, ressalta a gradativa diferenciação da criança em relação ao adulto. Observa que, até o século XII, a arte medieval ignora a criança, sem ter preocupações em representá-la. As crianças, por serem consideradas como adultos em miniatura, não recebem um tratamento específico, dada a ausência de características que as singularizem.

É em função dessas práticas sociais que Postman reitera as considerações de Ariès sobre a ausência de particularidades que diferenciam a infância da vida adulta. Um dos aspectos que contribuem para a ausência de fronteiras entre o mundo infantil e o adulto é a inexistência de segredos que possam se constituir como barreiras para o trânsito livre entre esses mundos. Assim como Ariès,

¹¹ Sobre a passagem de uma alfabetização socializada para uma alfabetização corporativa (restrita a um grupo privilegiado de escribas), ver as considerações de Havelock apresentadas por Postman (1999, p. 24-25).

Postman destaca que, por não estar centrada no saber letrado, a sociedade medieval não se preocupa em formar a criança e acompanhá-la em seu desenvolvimento, mesmo porque concepções sobre o desenvolvimento e a aprendizagem infantis não se apresentam como paradigmas norteadores das relações entre crianças e adultos, como na cultura moderna. A ausência de um sentido de vergonha é, na visão de Postman, um outro aspecto significativo para que a infância, na cultura medieval, não seja delineada como um conceito, posto que crianças e adultos compartilham lugares sociais, jogos, brinquedos e contos, sem que entre eles haja qualquer distinção. Diante da inexistência de dois mundos distintos, a presença de instituições e práticas sociais voltadas à formação e preparação da criança para inseri-la no mundo adulto não se justifica.

A falta de alfabetização, a falta do conceito de educação, a falta do conceito de vergonha – estas são as razões pelas quais o conceito de infância não existiu no mundo medieval (Postman, 1999, p. 31).

Áries aponta que, no século XIII, já é possível ver, na pintura, algumas representações da criança, como o anjo, sob a forma do jovem adolescente, o menino Jesus e Nossa Senhora menina. Essas representações da infância na iconografia, expressas na figura da criança nua e assexuada, estendem-se até o século XVII. O autor mostra, ainda, que, entre os séculos XIII e XVII, há a emergência de uma nova sensibilidade atribuída à infância, caracterizada pela preocupação com a eternidade da alma infantil. A grande incidência de mortalidade infantil, devido à inexistência de cuidados específicos com a saúde das crianças na sociedade medieval, desencadeia práticas sociais, principalmente parentais, circunscritas pela necessidade de preparar a criança para a morte, no sentido de salvar sua alma como forma de assegurar-lhe uma vida terrena sem pecados (Newson, 1974 e Hardyment, 1983 apud Burman, 1995). Para isso, o emprego de uma educação parental, pautada na inculcação de preceitos morais e na disciplina, começa a despontar como uma forte característica das relações sociais entre adultos e crianças.

É, no século XVI, com o advento do Renascimento que a idéia de infância se concretiza e passa a se constituir como uma condição marcante das diferenças entre as gerações. Nessa época, Descartes vê na criança a exacerbação do aprisionamento da alma no corpo, condição que condena o ser humano ao erro,

uma vez que o conhecimento da verdade apenas é possível mediante o *cogito*, o pensamento puro, livre das sensações corpóreas. Recupera, assim, a visão platônica sobre a infância, que, novamente, é concebida como um momento da vida marcado pela ausência da razão.

Descartes entende que o fato de termos sido crianças nos manteve durante muito tempo sob o governo de apetites e preceptores – o corpo e a cultura –, de modo que, uma vez adultos, nossos juízos não são tão puros e tão sólidos quanto seriam se tivéssemos tido o uso de nossa razão por inteiro desde o nascimento e se tivéssemos sido conduzidos só por ela (Ghiraldelli Jr., 1997, p. 115).

No início do século XVII, a necessidade de tratar da fragilidade, da inocência e da debilidade infantis passa a caracterizar a educação como uma prática social obrigatória. A idéia da inocência infantil desemboca, segundo Ariès, em uma dupla atitude moral, que é, por um lado, preservar a criança dos males da vida mundana e do contato com a sexualidade, tolerada no mundo adulto, e, por outro, combater a debilidade da criança mediante o desenvolvimento do caráter e da racionalidade.

No século XVIII, esses dois aspectos do sentimento da infância tornam-se mais acirrados a partir de práticas sociais que, apesar de serem aparentemente contraditórias, desembocam em um único ponto – a administração social da infância. São elas: a paparicação, com vistas à conservação da inocência infantil, e a necessidade de educar a criança por meio da moralização, com o intuito de suprimir a debilidade e a ignorância típicas da infância. Aos poucos, essas práticas se distanciam, à medida que educadores e moralistas passam a repudiar a paparicação como forma de tratar a criança, apegando-se cada vez mais aos aportes da moral como instrumento de instrução e formação do caráter.

Disciplinar o corpo e a mente infantis – eis a máxima das práticas educativas modernas dirigidas à infância. Desde o século XVII, os processos disciplinares de correção da conduta infantil definem-se a partir da compreensão da mentalidade das crianças. Assim, tratar da criança exige conhecê-la. Temos, então, os primeiros indícios de uma preocupação com a constituição de uma psicologia infantil que aponte para as peculiaridades, embora de maneira incipiente, relativas ao desenvolvimento das condutas, das emoções e do pensamento da criança. Moralistas e educadores começam a fazer da criança um objeto de estudo para o estabelecimento de técnicas e métodos que visam à

disciplina, vigilância e controle de seus costumes. Essa preocupação culmina na escolarização compulsória das crianças, no século XVIII, como forma de instruir, moralizar e socializar. Ariès mostra que as primeiras escolas modernas se caracterizam por um ensino baseado na disciplina, no incentivo à delação e na aplicação de castigos corporais.

Postman ressalta o advento da tipografia como um grande marco para a delimitação de fronteiras entre o mundo das crianças e o mundo adulto e, por sua vez, para a consolidação da idéia moderna de infância. Com a prensa tipográfica, diz o autor, instaura-se o interesse crescente por práticas de leitura e escrita, fazendo da alfabetização uma prática social indispensável para o acesso às informações e conhecimentos divulgados por essa nova tecnologia de comunicação e exigência, no caso da criança, para penetrar no mundo civilizado e adulto.

Depois da prensa tipográfica, os jovens teriam de se tornar adultos e, para isso, teriam de aprender a ler, entrar no mundo da tipografia. E para realizar isso precisariam de educação. Portanto a civilização européia reinventou as escolas. E, ao fazê-lo, transformou a infância numa necessidade (Postman, 1999, p. 50).

A definição de segredos, pertencentes ao mundo adulto, que não podem ser compartilhados com as crianças é outro aspecto destacado por Postman como característico da idéia moderna de infância. Com os segredos que distanciam crianças de adultos, instaura-se um intenso sentimento de vergonha, que passa também a fazer parte da educação das crianças como forma de regular suas condutas e valores.

Cabe salientar que a visão de infância não foi e não é uniforme em todos os países e regiões do mundo. Carregando significados que se modificam na história e na cultura, a infância foi e tem sido definida através de diversas práticas sociais e simbólicas dirigidas à criança e de relações firmadas entre adultos e crianças nos mais variados contextos culturais. Mesmo no contexto europeu, são visíveis as diferentes formas de constituição da noção de infância. Luke (1989 apud Buckingham, 2000), por exemplo, mostra que a idéia moderna de infância se constitui mais cedo na Alemanha do que na França – contexto retratado nos estudos de Ariès – graças à ênfase luterana nas práticas de letramento como forma de acesso às escrituras sagradas. Além disso, a autora concebe o conceito

moderno de infância como a expressão de uma imbricação de fatores, como ideologia, governo, pedagogia e tecnologia, que assumem formas diversas em função dos contextos em que se realizam. Por essa razão, esse conceito não pode ser visto apenas como uma decorrência exclusiva do advento da tipografia ou da Reforma Protestante.

Ariès também se dedica a retratar as diferentes infâncias vividas na modernidade, ressaltando que as práticas educacionais não são as mesmas para todas as crianças. Há, já nessa época, uma clara distinção entre a escolarização de uma criança do povo e a escolarização de uma criança burguesa ou aristocrata, que dá origem a um sistema duplo de ensino. Os liceus e os colégios, caracterizados por um ensino clássico e de longa duração, dirigem-se aos filhos dos burgueses e aristocratas. Já as escolas, responsáveis por um ensino mais prático e inferior, voltam-se para as crianças das camadas populares. Assim, tanto o conceito de infância quanto seu tempo na vida variam conforme a classe social, visto que as crianças do povo, devido à sua rápida imersão no mundo do trabalho, realizam uma precoce passagem para a vida adulta (Ariès, 1981). O tempo da infância, para essas crianças, torna-se bem mais curto e efêmero do que para aquelas mais abastadas.

As idéias iluministas do século XVIII são os ingredientes para o fortalecimento e a expansão do conceito de infância. Dentre os principais pensadores dessa época, Postman destaca Locke e Rousseau como os mais influentes na construção do paradigma moderno de infância. O primeiro, de tradição empirista, concebe a criança como um terreno fértil para o desenvolvimento do raciocínio e da lógica adultas por meio do processo educativo ao definir a mente humana como uma tábula rasa a ser moldada pelas influências ambientais. Os adultos são, portanto, os principais responsáveis pela formação do caráter infantil. Já Rousseau, representante da tradição romântica, opõe-se à visão empirista de infância ao atribuir à criança virtudes, como a espontaneidade, a pureza e a ingenuidade, que a aproximam da natureza humana. Enquanto Locke aposta no processo civilizatório como forma de tratar, cuidar e proteger a criança, Rousseau impõe-lhe ressalvas, caso apresente ameaças à sobrevivência das virtudes infantis. Postman afirma que essas duas concepções de infância imprimem marcas significativas nas práticas educativas e em grande parte do conhecimento produzido sobre a infância nos séculos XIX e XX. Salienta, ainda,

que essas visões ressaltam a inevitabilidade da participação dos adultos na vida da criança, o principal sustentáculo, segundo ele, do paradigma moderno de infância na civilização ocidental.

Ninguém contestou que as crianças são diferentes dos adultos. Ninguém contestou que as crianças devem alcançar a idade adulta. Ninguém contestou que a responsabilidade pelo crescimento das crianças cabe aos adultos. (...) Pois devemos lembrar que o moderno paradigma da infância é também o moderno paradigma da vida adulta. Ao dizermos o que queremos que uma criança venha a ser dizemos o que somos (Postman, 1999, p. 78).

É, no final do século XIX, com a emergência das ciências, acompanhada pela industrialização crescente da sociedade e pela expansão capitalista, que a infância passa a ser prescrita e normatizada pelo conhecimento científico. Nesse cenário, a psicologia constitui-se como uma ciência em ascensão, que tem como uma de suas pretensões descrever e controlar o desenvolvimento humano e, por conseguinte, a infância.

3.2

Desenvolvimento, história e cultura: Uma crítica à linearidade da vida humana

Sob o escrutínio da psicologia do desenvolvimento moderna, as necessidades, os direitos, os desejos e as condutas infantis passam a ser definidas e reguladas (Vonèche, 1987 apud Castro, 1999). Seguindo os ditames positivistas vigentes no final do século XIX, essa recém-nascida ciência, ao tomar emprestados os métodos das ciências naturais, define-se pela busca da sistematização, da descrição objetiva e da normatização do desenvolvimento humano. Com o suporte da neutralidade científica, o ser humano tem, então, sua vida segmentada em fases ou etapas que definem seu crescimento e amadurecimento. Afirma-se, assim, o caráter universal e linear da trajetória da existência humana, diluindo sua história social e cultural. A criança é tratada como um organismo biológico, em processo de maturação, abstraído de seu entorno social. Nessa lógica, a ontogênese recapitula a filogênese (Burman, 1995).

Para Broughton (1987), a psicologia do desenvolvimento, desde seu nascedouro, não pode ser vista apenas como uma teoria científica, mas como uma

instituição social, que, além de influenciar as condutas e relações humanas, representa um modo de inserção no processo político. Ao classificar, ordenar e segmentar as etapas do desenvolvimento, a psicologia determina padrões para sua realização.

A psicologia do desenvolvimento estabelece metas e fórmula ideais para o desenvolvimento humano e promove meios para realizá-los. Mais do que simplesmente observar o desenvolvimento, ela nos desenvolve (Broughton, 1987, p. 2)¹².

Segundo Castro, a psicologia do desenvolvimento é responsável pelas representações da infância na modernidade, determinando o que é normal e patológico, o que é desejável e o que não é, no âmbito das práticas educacionais. Desse modo, o desenvolvimento humano deve percorrer uma linha reta, cujo início marca o germe do autocontrole e da adaptação social, metas que se aperfeiçoam gradativamente no decorrer da vida humana.

Assim, o caminho do desenvolvimento pode ser pensado como o percurso que vai do pré-social ao social, do pré-lógico ao lógico, sendo que na origem já se pode constatar o desenlace final, o desdobramento do que “deve” aflorar, ou se manifestar (Castro, 1999, p. 42. Grifo da autora).

Uma série de práticas de categorização do desenvolvimento infantil, através da mensuração de aptidões e habilidades, é respaldada por esses discursos da ciência psicológica. Para ilustrar isso, temos os testes psicológicos, com a finalidade de retratar objetivamente as competências intelectuais e as habilidades motoras e lingüísticas dos indivíduos, demarcando os limites entre a normalidade e a anormalidade na esfera do desenvolvimento humano. O movimento de aplicação dos testes psicológicos espalha-se pelos Estados Unidos, onde Catell é o principal responsável, e pela Europa, sobretudo na França, com Binet, através da elaboração das escalas métricas, baseadas no conceito de idade mental, que, mais tarde, dá origem ao conceito de quociente intelectual. Burman identifica o trabalho do psicólogo norte-americano Arnold Gesell como significativo para os avanços no campo da psicologia experimental, por deter-se no estabelecimento de

¹² Citação traduzida por mim do original em inglês: *Development psychology sets goals and formulates ideals for human development and provides the means of realizing them. Rather than simply observing development, it develops us.*

normas e metas que regulamentam o desenvolvimento humano, equiparando-o aos conceitos de maturação e crescimento físico. Podemos afirmar que, desde o final do século XIX até o início do século XX, a psicologia infantil é fortemente influenciada por perspectivas teóricas biológico-evolucionistas, calcadas em comparações entre seres humanos e animais, cuja tônica é o papel da hereditariedade no desenvolvimento humano.

Entre as décadas de 20 e 60, assistimos ao avanço das teorias behavioristas, que, ao invés de enfatizarem os aspectos herdados biologicamente, passam a salientar o papel das contingências ambientais no desenvolvimento, sem perderem de vista a necessidade de manter o estatuto de cientificidade da psicologia. Influenciados pelo empirismo filosófico, os teóricos behavioristas – cujos principais representantes são Watson e Skinner – rejeitam a idéia da ciência psicológica se debruçar sobre constructos internos ou mentais, elaborando, assim, um modelo de criança como sujeito passivo, cujo desenvolvimento apenas se concretiza mediante a aquisição de condutas estabelecidas através de condicionamentos ambientais. Nesse sentido, o papel dos adultos, como legítimos representantes da cultura, limita-se à organização e ao gerenciamento dos estímulos ambientais necessários para a formação do caráter infantil.

Também, no século XX, Freud elabora a teoria psicanalítica em plena emergência da sociedade capitalista e da noção de indivíduo. Com o conceito de inconsciente, a psicanálise provoca uma significativa mudança paradigmática, que põe em xeque o racionalismo e a cientificidade do saber psicológico. Instaurando o descentramento do sujeito, a partir do deslocamento da consciência como *locus* do conhecimento e da verdade, a psicanálise revela uma subjetividade cindida em consciente e inconsciente, marcada pelo desejo e não mais pelo *cogito*, racionalidade consciente afirmada pelo pensamento cartesiano. Com isso, Freud aponta para a presença de outros sentidos, não revelados de forma imediata, na constituição da subjetividade, que põem em dúvida as “verdades” da consciência (Garcia-Roza, 1995).

Embora não se situe como uma teoria de perspectiva desenvolvimentista, a psicanálise traz, para o campo da psicologia do desenvolvimento, o desafio de desestabilizar a concepção clássica de criança como sujeito assexuado, tão difundida na cultura ocidental desde o século XIII. Reconhecendo já na criança a emergência de pulsões parciais, cujos objetos são contingentes e variáveis, em

busca de satisfação no próprio corpo (auto-erótica) e dirigidas a diversas zonas erógenas – regiões do corpo voltadas para a obtenção de prazer –, Freud (1905) concebe a sexualidade infantil como uma disposição “perversa polimorfa” (p. 179). Isso se deve ao caráter flexível e errante da sexualidade infantil, ainda não centrada em torno de uma única zona erógena, como é o caso da adulta, basicamente genital¹³. Freud rompe definitivamente com uma visão de criança marcada pela ingenuidade e inocência ao concebê-la como um sujeito também desejante.

Na década de 70, a emergência de um outro paradigma é visível na psicologia do desenvolvimento com as teorias cognitivistas, que provocam uma reviravolta tanto no modelo behaviorista de criança como sujeito passivo e determinado pelo ambiente social quanto no modelo inatista, que preconiza o determinismo genético no processo de desenvolvimento. Essas teorias trazem à tona uma concepção de criança ativa e cognoscente, cujo principal representante é Jean Piaget, autor que enfatiza o caráter interacionista do processo de construção do conhecimento. Em sua teoria, o organismo humano interage com a realidade física, construindo estruturas cognitivas cada vez mais complexas, em direção a uma adaptação progressiva do pensamento às demandas da realidade.

Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável – caracterizado pela conclusão do crescimento e da maturidade dos órgãos –, também a vida mental pode ser concebida como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. (...) O desenvolvimento mental aparecerá, então, em sua organização progressiva como uma adaptação sempre precisa à realidade (Piaget, 1997, p. 13 e p. 17).

Após três décadas, podemos, ainda, sentir as repercussões da teoria piagetiana na produção teórica da psicologia do desenvolvimento, principalmente no tocante à educação escolar¹⁴. Ao admitir a universalidade das estruturas cognitivas forjadas a partir das interações entre organismo e meio, o modelo piagetiano, embora rompa com os paradigmas evolucionista e comportamental,

¹³ Para maiores detalhes sobre a constituição da sexualidade infantil, sugerimos a leitura da obra citada.

¹⁴ Sobre as implicações do construtivismo piagetiano na prática pedagógica, ver o artigo de JOBIM E SOUZA, S. e KRAMER, S. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas públicas. In: *Cadernos de Pesquisa*. nº 77. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1991. p. 69-80.

ainda mantém a perspectiva linear, sem contemplar, em sua compreensão sobre o desenvolvimento do conhecimento humano, as transformações culturais e históricas. Por essas razões, Burman entende que a teoria piagetiana privilegia a estrutura do pensamento em detrimento de seu conteúdo, posto que o crucial é a construção de estruturas lógico-operatórias de pensar, responsáveis por um equilíbrio mais acentuado das interações com o mundo físico.

Temos como ponto de convergência dessas teorias psicológicas sobre o desenvolvimento humano o fato de estarem centradas no estabelecimento de um *telos*, de uma finalidade, caracterizada pela maturidade, definida em termos biológicos, cognitivos e de socialização. A infância, nessa linha do tempo cronológico, representa o estado lacunar e inacabado do desenvolvimento, que deve caminhar progressivamente em direção ao estágio mais avançado, representado pela vida adulta.

Dentro do campo da Psicologia do Desenvolvimento, as mudanças ontogenéticas ao longo do ciclo vital têm se inscrito dentro de um enquadre de tempo linear, cumulativo e contínuo. Tal enquadre tem reforçado e legitimado uma perspectiva punctiforme do desenvolvimento humano, em que se minimiza e, até mesmo, se denigre o antes, para se promover o depois: por exemplo, a infância torna-se a passagem para a vida adulta. Assim, cristaliza-se um momento, em detrimento do outro. Privilegia-se o ulterior, como consequência natural e lógica do anterior (Castro e Jobim e Souza, 1994, p. 116).

Como contrapartida à linearidade temporal vigente nas teorias desenvolvimentistas, temos uma produção teórica mais recente voltada para a compreensão do ciclo vital, que amplia a área de abrangência dos estudos até então realizados – dedicados mais à infância e adolescência – ao contemplar outros momentos da vida, e considera os impactos históricos e culturais no âmbito do desenvolvimento¹⁵. No entanto, algumas críticas são dirigidas a essas teorias, por considerarem as mudanças históricas como causas externas do processo de desenvolvimento, ou seja, a história é vista como uma variável independente que afeta o desenvolvimento. Broughton mostra como as teorias sobre o ciclo vital acabam por banalizar a história, sem concebê-la como algo constitutivo do processo de desenvolvimento e de seu próprio estudo. A história, diz o autor, é

¹⁵ Um importante exemplo dessa perspectiva teórica é o trabalho de Erik Erikson, intitulado “O ciclo vital: epigênese da identidade”. In: ERIKSON, E. *Identidade, juventude e crise*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987. p. 90-141.

uma dimensão constitutiva da subjetividade, tanto em seu aspecto biográfico quanto cultural, por isso, não pode estar apartada do desenvolvimento humano como se o afetasse externamente.

Tecendo fortes críticas à forma linear e contínua como a vida humana é tratada pelas principais teorias psicológicas, Broughton aponta para uma outra maneira de pensar o tempo histórico na dinâmica própria do desenvolvimento, que não seja tomando a vida como um arquivo. Ao invés da ânsia em recuperar, prontamente, lugares e eventos ordenados cronologicamente, a compreensão da biografia humana deve inserir-se em um movimento dialético, em que o presente abrigue o passado, permitindo construir outros esboços da experiência futura. Assim, ser criança, adolescente, jovem, adulto ou velho não se reduz a etapas da vida, desconexas umas das outras.

Com Benjamin, temos uma visão de história em que passado, presente e futuro se entrecruzam, diluindo qualquer perspectiva de linearidade. Para ele, a rememoração do passado não significa a recuperação do que de fato ocorreu, mas sim a busca de sentidos outros a partir das ruínas deixadas para trás e das vozes sufocadas em meio aos acontecimentos históricos. Trata-se de *escovar a história a contrapelo* (1986, p. 225), ou seja, buscar no passado os rastros devastados pelos bens culturais herdados pelos vencedores e construir uma atitude crítica perante o presente e o futuro, expressa na construção de experiências que se desviem do fluxo da história ditado pelo progresso e tenham como suporte os rastros por ele devastados.

Há um quadro de Klee que se chama “Angelus Novus”. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés (Benjamin, 1986, p. 226. Grifo do autor).

A concepção de história tecida por Benjamin traz como pressuposto a crítica à noção de progresso como norma histórica, que traça uma trajetória cuja meta é a perfeição infinita. Ao romper com a marcha imposta pelo progresso, que faz da história um tempo homogêneo, o autor se recusa a ver o passado como guardião de acontecimentos absolutos e o presente como preparação para um futuro do qual se espera muito mais certezas do que novidades. A crítica do progresso como

motor dos acontecimentos, diz Benjamin, é a crítica do tempo linear e a construção de uma experiência que toma o presente não mais como transição entre passado e futuro, mas como lugar onde a história é pensada e ganha outros sentidos provocados por desvios e rupturas que desmancham os elos da cadeia dos fatos históricos.

A idéia de um progresso da humanidade na história é inseparável da idéia de sua marcha no interior de um tempo vazio e homogêneo. A crítica da idéia do progresso tem como pressuposto a crítica da idéia dessa marcha. (...) A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de “agoras” (Benjamin, 1986, p. 229. Grifo do autor).

Trazemos essas reflexões para a esfera do desenvolvimento humano e vemos que tal como a história social, a história da vida subjetiva não pode ser traduzida em uma sucessão de estágios interligados por nexos causais. Da mesma forma que os acontecimentos históricos, para Benjamin, não podem ser desfiados como as contas de um rosário, a vida humana não pode ser segmentada como um edifício. Nesse sentido, a infância, para o autor, longe de ser uma etapa da vida, representa, alegoricamente, o resgate do passado, que ressignifica o presente e o futuro, trazendo à tona a diversidade, o inusitado e sentidos que subvertem o mundo ordenado pelos adultos. Reacende a atitude crítica perante a história, uma vez que significa a possibilidade de concretizar o que não pôde se realizar porque sufocado ou proibido. É, por isso, que a suposta inabilidade e desorientação da criança e sua capacidade de conferir à realidade sentidos outros, destoantes da determinação cultural, lhe permitem revelar ao adulto aquilo que ele não consegue mais ver (Jobim e Souza e Pereira, 1998).

Pois os momentos de plenitude da infância e da adolescência se projetam como iluminações, como oportunidades de se redimir o mal-estar na cultura adulta (Bolle, 1984, p. 16).

Nas décadas de 80 e 90, a produção teórica na área da psicologia do desenvolvimento, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos e na Europa, é influenciada por teóricos russos da psicologia sócio-interacionista, como

Vygotsky, Leontiev e Luria¹⁶. Na tentativa de romper com o tempo linear e homogêneo, que impõe ao desenvolvimento humano um fluxo ordenado em fases sucessivas, esses autores apontam como paradigma a centralidade da história e da cultura no processo de constituição da subjetividade.

Como mediação na relação entre o sujeito e a cultura, a linguagem, para Vygotsky (1991a), provoca significativas transformações psíquicas. É na linguagem que o sujeito, nas interações sociais com os outros, planeja suas ações, reflete, representa e significa a realidade. Transitando do nível interpessoal, em que se destacam as interações sociais, ao nível intrapessoal, momento em que o sujeito internaliza e atribui significados ao que é compartilhado socialmente, os signos culturais vão constituindo a consciência. Modos singulares, específicos de cada sujeito e delineados por experiências diversas ao longo da vida, definem a forma como esses signos transformam-se no material semiótico da consciência humana.

Para Vygotsky, o desenvolvimento é provocado pela aprendizagem, visto que, desde o primeiro instante de vida, ambos estão em permanente interação. Vale ressaltar que esses processos não se fundem ou se identificam, ainda que mantenham estreitas relações, conservando intactas suas particularidades.

... aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (Vygotsky, 1991a, p. 101).

O desenvolvimento, segundo Vygotsky, apresenta-se sob dois aspectos: o real e o potencial. O primeiro refere-se aos conhecimentos e atividades que já fazem parte da experiência subjetiva e não mais contam com o auxílio de um outro, embora tenham sido alicerçados em interações sociais. Já o desenvolvimento potencial tem um movimento prospectivo porque remete a conhecimentos e experiências que, para serem construídos, exigem a presença de um outro que os possua. Ao estarem relacionados, o desenvolvimento potencial transforma-se em real em interações sociais provocadoras de aprendizagens que

¹⁶ Para maiores informações sobre a entrada e a influência desses teóricos no Brasil, recomendamos a seguinte obra: FREITAS, M. T. A. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1994.

desencadeiam processos de desenvolvimento. O espaço mediador, onde essas interações sociais atuam, Vygotsky denomina de zona de desenvolvimento proximal. Para o autor, as funções psicológicas, ainda embrionárias no sujeito, que pertencem à zona de desenvolvimento proximal, não remetem aos resultados ou frutos do desenvolvimento, mas aos seus brotos ou flores (Vygotsky, 1991a). Assim, a aprendizagem promove o desenvolvimento, despertando conceitos e conhecimentos até então adormecidos. Além disso, tomando como parâmetro o aspecto potencial, comprometido com o devir, a aprendizagem e o desenvolvimento voltam-se para um futuro que não está definido de antemão, mas que se constrói a cada nova experiência social. Cabe salientar que os avanços provocados por cada conhecimento ou conceito aprendido remetem muito mais a transformações na vida subjetiva e cultural do sujeito do que à superação de fases ou etapas de seu desenvolvimento.

Retomamos, a partir do paradigma sócio-interacionista, as reflexões anteriores sobre a concepção linear da temporalidade na vida humana e da necessidade de se preservar, em cada momento da vida, as singularidades. Os autores russos, ao enfatizarem a participação das interações sociais no desenvolvimento, apontam para uma visão de desenvolvimento humano marcada muito mais por rupturas e descontinuidades do que por uma seqüência linear em direção a um progresso.

Tecendo fortes críticas ao discurso dominante sobre a infância, forjado no campo das ciências humanas e sociais, Mayall (2003) destaca a maturidade e a aquisição de competências adultas como padrões de conduta a serem alcançados durante uma trajetória organizada e mensurada pelo progresso, denominada desenvolvimento. Nesse discurso, a criança é compreendida e tratada como um sujeito incompleto e inacabado, cujo futuro, definido como o momento em que esta adquire competências necessárias para a entrada no mundo adulto, é o que mais importa. Olhar para a criança no presente, ao invés de vê-la como um sujeito cujo valor está em seu futuro, é o desafio e a proposta de Mayall para compreender os sentidos e as experiências da infância. É na relação entre crianças e adultos, diz a autora, que o conceito de infância se define e redefine, assim como o conceito de vida adulta. Não há experiência ou sentido da infância que não se constitua em uma relação alteritária com a vida adulta. Os modos como crianças e adultos intercambiam experiências, significados e papéis sociais em diferentes

culturas, tempos históricos e momentos da vida fazem da infância um conceito de muitas faces, cujos sentidos e história têm no presente sua matriz.

Debruçando-nos sobre o presente da infância, no início do século XXI, em plena era da cibernética e da ampliação da rede dos meios de comunicação na produção cultural, uma diversidade de práticas sociais e culturais tem colocado desafios para os paradigmas que até então têm sustentado a compreensão do desenvolvimento humano. Vivemos visíveis transformações nas relações humanas e nas formas de perceber, sentir e conhecer a realidade. Transformações estas que, sem dúvida, trazem impactos sobre os modos de se relacionar com as experiências subjetiva e alheia e, por sua vez, com a experiência do desenvolvimento. Dessas transformações, as relações entre as gerações também não saem ilesas. Fronteiras são diluídas e demarcadas, papéis e lugares sociais são definidos e redefinidos, principalmente em se tratando da relação entre crianças e adultos.

3.3

A infância contemporânea e as fronteiras entre os mundos infantil e adulto

Vimos que, a partir do século XVI, há o predomínio de práticas sociais, voltadas à infância, permeadas por uma visão de criança como sujeito a ser contido em suas atitudes e desejos e centradas em sua preparação e formação, com vistas à cidadania adulta no futuro. A criança, então, está nitidamente sob a tutela dos adultos, sujeitos que assumem a responsabilidade por sua moralização e disciplina. Essa forma de olhar para a criança e com ela se relacionar perdura até meados do século XX.

É após a Segunda Guerra Mundial que esse tipo de tutela dos adultos sobre as crianças começa a ser questionada, dando início a uma educação, tanto nas escolas quanto nas famílias, centrada na criança (Burman, 1995). Fortemente influenciada pela teoria piagetiana, essa educação tem como eixo principal a valorização dos interesses, da curiosidade e da criatividade infantis. Trata-se de garantir, através do jogo infantil, a expressão da potencialidade interna, uma vez que a aprendizagem só se realiza quando articulada aos interesses e necessidades da criança. Nesse contexto, o professor não mais detém o papel central de transmitir conhecimentos. Seu objetivo deve ser proporcionar um ambiente

facilitador para que aprendizagens, relacionadas às experiências da criança e mobilizadas por significados que elas conferem a seus conteúdos, aconteçam. Assim, a intervenção do professor deixa de ser diretiva, no sentido de conduzir o processo ensino-aprendizagem, e passa a estar voltada para o desenvolvimento intelectual, emocional e social da criança.

Essa prática educacional é consoante com o liberalismo, cuja principal característica é a afirmação da individualidade. Burman mostra como o processo educacional, na abordagem centrada na criança, aparta-se dos aspectos sociais ao se reduzir à garantia do desenvolvimento individual. Além disso, essa prática educacional aponta para um processo de socialização da criança, na família e na escola, pautado na produção da autonomia infantil, de modo que a criança passa a ser vista como um sujeito capaz de se autodirigir e não tão dependente dos adultos¹⁷.

Desde a metade do século XX, temos experimentado intensas transformações na esfera da cultura, das relações sociais, da produção de valores e conhecimentos e dos modos de subjetivação. Estamos imersos na era tecnológica e pós-industrial, marcada por reflexões que põem em xeque paradigmas que até então serviam de suporte aos grandes sistemas de conhecimento da humanidade, como a filosofia, as ciências, as religiões e as artes. Tais reflexões caracterizam o que autores, como Lyotard (1998), Jameson (1993), entre outros, denominam de pós-modernidade, terreno fértil para as experiências culturais vividas no final do século e a emergência de conceitos e valores que desestabilizam certezas antes consolidadas. Entre esses autores é consensual, apesar da diversidade de enfoques em torno da cultura contemporânea, o fato de a pós-modernidade estar associada ao capitalismo pós-industrial ou transnacional, emergente, com o pós-guerra, desde a década de 50, que funda uma nova ordem econômica e social, marcada pela presença do consumo e da mídia, na esfera das relações humanas e da vida cotidiana, e das transações multinacionais, que passam a circunscrever uma economia de mercado de caráter cada vez mais global.

A condição pós-moderna, diz Lyotard, remete-nos à desconfiança em relação aos metarrelatos baseados na razão iluminista, cujos jogos têm tido suas

¹⁷ Essa prática educativa é norteada pela visão romântica de criança – abordada anteriormente –, preconizada pelo filósofo Rousseau, que influenciou as teorias sobre o desenvolvimento infantil e o processo pedagógico com crianças, elaboradas por Froebel, Montessori, Piaget, entre outros (Postman, 1999).

regras desafiadas pelas transformações culturais contemporâneas. Já Jameson destaca, como uma das principais características da pós-modernidade, a abolição da cisão entre a cultura de elite e a cultura popular, promovida pela inserção, cada vez mais intensa, dos meios de comunicação na vida social. Para o autor, as relações sociais têm sofrido alterações profundas diante de acontecimentos, como a presença do consumo na constituição de identidades e nas relações humanas como um valor que define modos de ser e agir; a mundialização que visa diluir os contrastes entre o rural e o urbano, o centro e a província, em nome da padronização global; a constituição da realidade sob a forma de imagens; e a fragmentação do tempo em presentes eternos. A perda do sentimento de história, salienta Jameson, é uma outra marca da vida contemporânea, já que o passado não precisa mais ser retido, porque o que importa é o novo vivido no aqui-agora, cabendo apenas ao presente a eternidade. Cria-se o que Virilio (1999) denomina de *civilização do esquecimento* (p. 108), definida por um *ao vivo* permanente, sem futuro e passado, cuja telepresença difunde-se por todo o mundo.

Vivemos em uma sociedade midiaticizada, afirma Sodré (1999), cujo principal agenciador de sentidos é a mídia, que, ao penetrar nas instituições sociais e na vida cotidiana, participa da construção de valores e modos de ser e relacionar-se com o outro. O real, sob a ordem dos signos, virtualiza-se. Através de qualquer tela, entramos em contato com uma realidade desenhada por imagens e dígitos. Realidade esta que tem alterado sensivelmente nossas percepções do tempo e do espaço, assim como nossas formas de conhecer o mundo. Para Virilio, nessa realidade midiática, a observação direta dos fenômenos é suplantada pela teleobservação, que significa perceber os objetos sob a ótica da imagem.

A terceira janela, nós a conhecemos há pouco, é a tela de televisão, janela removível e portátil que se abre sobre um “falso dia”, o da velocidade da emissão luminosa, abertura introvertida que não se abre mais para o espaço vizinho, mas para além, para além do horizonte perceptivo (Virilio, 1999, p. 62. Grifo do autor).

O virtual e o real, normalmente vistos como elementos antagônicos, podem ser concebidos como dimensões que se interpenetram. O virtual não substitui o real, mas constitui-se como uma das formas possíveis de percebê-lo e atribuir-lhe sentido (Weissberg, 1999). Não há o predomínio de uma dimensão sobre a outra, mas a interpenetração de ambas para realizar uma mesma tarefa – a produção de

sentidos sobre o mundo. O virtual problematiza o atual, diz Lévy (1999), ao colocar em questão o que está estabelecido e instaurar o movimento e o devir no plano da própria realidade. Assim, o virtual não pode simplesmente ser confundido com ilusão ou falsidade, mas refere-se a uma outra forma de ver, sentir, pensar e agir no mundo dito “real”.

Recorrendo à modernidade para compreender o contemporâneo, Lipovetsky (1983) mostra como o ideal de autonomia pessoal vem sendo forjado desde o fim do século XIX, momento ao qual ele atribui caráter revolucionário por definir-se como uma rebelião aos valores e normas burguesas. A expressão clara dessa rebelião é a afirmação do indivíduo livre, isolado, como origem e fim de si próprio.

Uma sociedade a inventar, uma vida privada a administrar, uma cultura a criar e a desestabilizar, o modernismo não pode ser apreendido independentemente do indivíduo livre e origem de si próprio. Foi a fratura da organização “holista”, a inversão da relação do indivíduo com o conjunto social, em benefício do ser individual apreendido como livre e semelhante aos outros, que permitiu o aparecimento de uma arte desligada das imposições ópticas e lingüísticas, desligada dos códigos da representação, da intriga, da verossimilhança e da consonância (Lipovetsky, 1983, p. 89. Grifo do autor).

O autor, também, destaca como o modelo social do indivíduo reduzido a si mesmo acaba por romper com a cadeia das gerações e das tradições. O indivíduo livre e autônomo já não se reconhece como parte de uma história coletiva, uma vez que a valorização dos antepassados e dos mestres não só se torna obsoleta como impede o exercício do direito absoluto de ser singular e único. Lipovetsky ressalta, ainda, através dessa incursão na cultura moderna, como o momento contemporâneo, caracterizado como pós-modernidade, ao invés de ser um corte ou ruptura com os princípios que norteiam a vida social moderna, representa, na verdade, um acirramento da cultura individualista forjada na modernidade.

É também no contexto da pós-modernidade, diz Lipovetsky, que podemos assistir, de forma mais declarada, ao esfacelamento das fronteiras entre as gerações. Os papéis convencionais atribuídos ao adulto e à criança deixam de ser tão estáveis. Se outrora a criança era vista como um ser marcado pela ingenuidade, fragilidade e incompetência, cujo desenvolvimento dependia estritamente do controle adulto, através de uma educação pautada na disciplina e moralização, hoje ela assume o lugar de protagonista, alvo privilegiado da

sociedade de consumo. Se outrora a família e a escola eram instituições privilegiadas para a socialização e a educação das crianças, hoje elas contam com o aporte da mídia eletrônica, com a qual as crianças têm mantido estreitas relações, que envolvem aprendizagens, desenvolvimento e construções identitárias.

Já nas três primeiras décadas do século XX, Lasch (1991) ressalta a inserção das chamadas *profissões assistenciais* (p. 41) na família, que, aos poucos, passam a assumir grande parte de suas funções sociais. Os especialistas, nesse contexto, têm suas ações combinadas com a indústria da propaganda, que se dirige cada vez mais aos jovens, investindo em um culto à juventude, com a pretensão de falar em nome dela. Pouco a pouco, concorrem com o lugar, os papéis e a autoridade dos pais e alteram os vínculos sociais e afetivos que até então consolidavam a família.

Os homens de propaganda, assim como os psiquiatras e outros especialistas, afirmavam que entendiam melhor as “necessidades” dos jovens do que seus pais. Por um lado, os publicitários insistiam em que as necessidades dos jovens deveriam ocupar o primeiro lugar na mente dos pais; por outro, minavam sua confiança na própria capacidade de prover essas necessidades (Lasch, 1991, p. 43. Grifo do autor).

A participação dessas instâncias extra-familiares na vida das crianças tem contribuído para a diluição gradativa de fronteiras entre as gerações. Como afirma Pasolini (1990), os filhos já não se vêem mais nos pais, suas semelhanças esvaem-se na ânsia de viver um futuro que deve ser radicalmente diferente de tudo que se passou antes.

A semelhança com os pais é desarraigada dos filhos, e estes são projetados em direção a um amanhã que, mesmo conservando os problemas e a miséria de hoje, só pode ser qualitativamente diverso em absoluto. (...) O desprendimento do passado e a falta de relação (mesmo ideal e poética) com o futuro são radicais (Pasolini, 1990, p. 135).

Por outro lado, os pais também não se reconhecem nos filhos. Apesar dos laços de parentesco e da estreita relação entre pais e filhos, as diferenças se sobrepõem às semelhanças. Sem encontrar nos filhos seus traços, os pais vêem neles muito mais as marcas efêmeras do contemporâneo do que valores e experiências transmitidos de uma geração a outra. A mídia e o consumo, ao penetrarem na vida das novas gerações, desestabilizam a tradicional idéia de

descendência, trazendo em artefatos de consumo e signos midiáticos modos de ser e agir que dão origem a valores, atitudes e experiências, das quais pais e filhos, às vezes, não compartilham. Eis o que cenas da vida contemporânea nos revelam.

No encontro com os pais das crianças, em que apresentamos o trabalho desenvolvido nas oficinas, Rita pede para que eles se apresentem, dizendo o que seus filhos mais gostam de ver na televisão. O pai de Alexia, então, toma a palavra.

Sou o pai da Alexia. E ela é... é uma peruazinha. Então, ela adora o SBT, novelinha de SBT, Xuxa. Qualquer coisa assim que se der pro consumo é com ela mesmo. Aí, tem, tem que ter chaveiro das “Meninas Superpoderosas”. Adora Dexter, adora tudo quanto é desenho. Porque quando gosta também, não são muito específicos. Eu queria que ela fosse mais específica porque tudo compra pra ela, né? Mas como ela é consumista, o que que eu vou fazer? Ela tem que ter produto, tem que ter alguma coisa pra ela saber que consegue.

Diante da perplexidade e impotência ao identificar na filha valores ditados pelo consumo, o pai se pergunta o que fazer, como se admitisse não ter ingerência nas práticas de consumo que compõem a identidade da menina. *Um processo de estranhamento entre pais e filhos* é o que Mitscherlich (1981, p. 238) vê na indiferença dos jovens aos valores assumidos pelos mais velhos. Esse estranhamento acentua-se com a busca pelos pares, aqueles que compartilham experiências próximas, já que as gerações mais antigas são tidas como incompetentes pelas mais jovens por causa de sua obsolescência. Se, por um lado, as experiências culturais mais recentes configuram outras imagens da infância, por outro, papéis e lugares sociais tradicionalmente assumidos pelos adultos também são alterados.

O desenvolvimento deixou de existir. O menino já é adulto quando começa a andar. No apogeu da família o pai representava para o menino a autoridade da sociedade, e a puberdade era o conflito inevitável entre ambos. No entanto, atualmente, o menino enfrenta a sociedade em seguida, e o conflito se decide mesmo antes de surgir. (...) O menino, não o pai, representa a realidade (Horkheimer, 1941 apud Lasch, 1991, p. 106).

Todavia, é Postman quem mais radicaliza na análise sobre a relação entre crianças e adultos no mundo contemporâneo ao afirmar que com o advento da televisão, na segunda metade do século XX, as fronteiras entre infância e idade adulta, ao invés de se enrijecerem, são definitivamente corroídas. Desaparece, assim, a idéia moderna de infância. Para ele, enquanto a prensa tipográfica cria

condições necessárias para o delineamento da linha divisória entre as gerações, já que os adultos precisam formar e preparar as crianças, com base no saber letrado, para ingressar no mundo adulto, a mídia televisiva tem acirrado a degeneração dessas fronteiras ao não requerer de seu público formação ou preparação para compreender seus signos nem promover segregações. Com a televisão, os segredos, antes preservados, agora são difundidos e deles compartilham crianças e adultos. Família e escola perdem seus papéis de regulação do desenvolvimento infantil e, assim, a autoridade adulta se esvai. Adultos e crianças, diz Postman, se transformam. Os adultos são infantilizados, enquanto as crianças se tornam precocemente adultas.

No mundo midiático, por onde as crianças transitam, construindo conhecimentos e experiências que prescindem da presença adulta, o saber letrado ainda se constitui como um conhecimento que requer essa presença. É o que a cena a seguir testemunha.

Suzana distribui pequenas tiras de papel dobradas com os nomes das crianças para o sorteio do “amigo oculto”. Ao pegar o papel, algumas crianças imediatamente lêem o que está escrito e identificam o nome de seu “amigo oculto”. Isso não acontece com Iago, que fica sem saber o que fazer diante do nome escrito em sua tira de papel ao não conseguir lê-lo. Aproxima-se de mim, cabisbaixo e sem jeito, pedindo, ao pé do ouvido, para que eu leia o que está escrito. Sem dar respostas prontas, ajudei-lhe a identificar as letras para, em seguida, formar as sílabas e, então, ler o nome de Bianca, sua “amiga oculta”. Essa cena revela um acontecimento ímpar ao trazer à tona a contradição vivida pela criança no mundo contemporâneo. Se, por um lado, Iago insiste em se afirmar, perante nós, adultos, e as outras crianças, como autônomo, destemido e poderoso, por outro, é ele quem recorre e depende de nosso apoio quando o assunto é ler e escrever.

Crianças que não mais se reconhecem como inocentes ou frágeis e desafiam a delimitação do tempo da infância para compartilhar os signos da cultura midiática que devastam as fronteiras etárias. Crianças que, com canções, danças, roupas e trejeitos, provam ter condições e requisitos para ingressar e participar dessa cultura, antes definida como exclusiva do mundo adulto, e, assim, vão compondo os sentidos da infância. Por outro lado, crianças e adultos, distantes e, ao mesmo tempo, próximos, confrontam-se com imagens da infância que há muito já não retratam suas relações e experiências cotidianas. Fronteiras rígidas que separam crianças e adultos vão se tornando instáveis, ao ponto de não mais se sustentarem. Diante disso, nos perguntamos: o que significa ser criança no mundo contemporâneo? Como as experiências da infância são definidas e caracterizadas

diante da cultura midiática? Sobre estas questões a cena seguinte convida-nos a pensar.

Conversando sobre o vídeo em que as meninas aparecem dançando ao som de *Assererrê*, do Grupo Rouge, e *Baba Baby*, de Kelly Key, as crianças definem o que é ser uma criança normal na cultura de seu tempo.

Raquel: *Como é que é aquela história: “Eu cresci, agora não sou mais uma menina...” Não tem uma coisa assim?*

Raquel: *Essa música é pra criança ou é pra gente grande?*

Menina: *Criança.*

Menina: *Pros dois.*

Raquel: *Pros dois? Por que que é pra criança também?*

Alexia: *Oh, tia, sabia que eu vi um dia na “Eliana”. Ele falava que essa história que eles estão cantando era só pra adolescente, para adultos. Mas as crianças gostaram da história, aí ficou pra todo mundo. Aí, ficou assim mesmo.*

Bianca: *E a Kelly Key serve pra todo mundo.*

Raquel: *É uma dúvida que eu tenho, é dúvida mesmo porque eu não sou mais criança. Na minha época, quando eu era criança, a gente só cantava: “Atirei o pau no gato, to, to...”, não é Rita? Não é Suzana? (As meninas começam a rir) Eu quero saber por que que as crianças hoje gostam da Kelly Key e do Rouge?*

Meninas: *As crianças gostam mais da dança, da música.*

Raquel: *E “Atirei o Pau no Gato”, “Ciranda, Cirandinha”? Qual é a música melhor?*

Menina: *Essa aí é pra gente muito pequenininha.*

Raquel: *Então, quer dizer que vocês hoje são meninas bem mais assim...*

Menina: *Mais bonitas.*

Raquel: *... Mais bonitas, avançadas e modernas porque gostam...*

Meninas: *É. Eu sou.*

Menina: *Eu sou normal.*

Raquel: *É normal uma menina gostar da Kelly Key.*

(As meninas começaram a discutir se era ou não normal gostar da Kelly Key).

Tensões e contradições permeiam o debate sobre a infância contemporânea. Buckingham retrata e discute esse debate, mostrando que se, por um lado, há os que olham com pesar para a relação entre a criança e a mídia televisiva, como Postman (1999), Kincheloe e Steinberg (2001), por outro, há aqueles que admitem a existência de um distanciamento entre a geração de adultos e as mais jovens, no que se refere aos usos das novas tecnologias, como Tapscott, Papert, Katz e Rushkoff¹⁸. Para esses autores, enquanto as crianças são dotadas de competência e sabedoria para lidar com a tecnologia, os adultos são incompetentes e *tecnofóbicos*¹⁹ (Buckingham, 2000, p. 47). Trata-se de uma perspectiva mais positiva da relação entre criança e mídia, que vê na tecnologia digital um

¹⁸ Autores citados e comentados na obra mencionada.

¹⁹ Tradução da palavra em inglês *technofobes*.

elemento capaz de liberar a imaginação e a espontaneidade infantis, cuja linguagem só pode ser compreendida pelas crianças, que sozinhas desvelam seus segredos. Nessa visão, as crianças são poderosas porque a mídia lhes confere poder.

Para Buckingham, ambas as posições teóricas apontam para visões essencialistas de criança, adulto, mídia e da relação entre esses três elementos, além de tratarem as gerações como homogêneas. O autor afirma que as fronteiras entre crianças e adultos são desenhadas e redesenhadas, ao passo que a arena simbólica em que estas se constituem também vai assumindo novas facetas. Definir categoricamente o que pertence ao mundo da infância e ao mundo adulto significa tratar as experiências e relações entre crianças e adultos como acontecimentos apartados das transformações que movimentam a vida social e cultural. A idéia do desaparecimento da infância na cultura contemporânea, defendida por Postman, carrega conceitos de infância e vida adulta que se fixam às práticas culturais do tempo em que são forjadas. A ausência de segredos e pudor na relação entre crianças e adultos, o convívio e o envolvimento das crianças com assuntos, como violência e sexo, ao mesmo tempo em que derrubam as fronteiras antes erguidas entre a infância e a vida adulta, apontam para outras configurações desses mundos. Diante das experiências e práticas sociais que hoje crianças e adultos compartilham, há muito mais a construção de outros sentidos e imagens sobre o mundo da infância do que sua derrocada. As relações estabelecidas entre crianças e adultos, em cada tempo e cultura, criam e são responsáveis por modos de definir, representar e demarcar fronteiras entre a infância e a vida adulta.

O tema da violência é recorrente nas falas, nas brincadeiras e na vida das crianças.

Bianca: Sabia que minha irmã me contou que tem gente que vende arma pros ladrão escondido da polícia. Sabia em frente da UERJ, sabe o que que tava tendo? A gente tava brincando, eu e a minha amiga Lelê, da turma da tarde, e a gente tava vendo tudo, lá do nosso prédio. Eles foram preso, os dois de uma vez²⁰.

Conversando sobre brincadeiras com violência, as crianças dizem:

²⁰ Relato extraído da gravação, feita com as crianças da turma de Suzana do ano letivo de 2002, para a produção de uma das vinhetas da Empresa de Múltiplos da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (MULTIRIO) para a 4ª Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes, realizada em 2004.

Oh, tia! Um dia minha mãe, eu vi ela no telefone. Aí, eu vi que a avó dela, a avó da minha amiga, é, tinha levado uma bala na testa, só que ela não morreu.

Menina: Ah, um dia eu vi no “Ratinho” que, que o homem, o avô de três crianças foi assaltado. Aí, o ladrão foi atirar no vô, atirou na criança. Eu acho que era de dois aninhos.

Por outro lado, os conhecimentos e as competências obtidas na relação da criança com as tecnologias digitais não podem ser a linha divisória que separa o mundo da infância do mundo adulto, como postulam os autores que atribuem à tecnologia a tarefa de erigir fronteiras entre as gerações. O acesso às novas tecnologias, sobretudo às digitais, como jogos eletrônicos, computadores e Internet, não faz parte da realidade de crianças de diferentes classes sociais e provenientes de diversas regiões do mundo. No Brasil, por exemplo, estamos longe da possibilidade de afirmar que crianças de diversas classes sociais tenham acesso à mídia digital. Em nosso país, a relação das crianças com esse tipo de mídia ainda é definida e circunscrita por aspectos sociais e econômicos, posto que são as crianças mais abastadas as que, definitivamente, têm acesso e intimidade com esses meios eletrônicos.

Além das contradições impostas pelas condições sociais e econômicas que imprimem contrastes nas infâncias pelo mundo afora, há outros aspectos que acentuam o caráter ambíguo da infância contemporânea. Se, por um lado, a criança assume lugar de destaque na esfera do consumo e da mídia eletrônica, por outro, está submetida ao controle e à vigilância dos adultos, aqueles que, ainda, detêm o domínio absoluto sobre a produção midiática dirigida às crianças (Buckingham, 2000). Temos uma mídia para crianças produzida por adultos, afirma Buckingham (2002) diante do fato de que são eles, em última instância, que tecem os discursos que circulam nessa esfera a partir de suas representações de infância e vida adulta.

No trabalho sobre *Peter Pan*, Jacqueline Rose (1984 apud Buckingham, 2002) mostra como a audiência infantil é definida, ainda que de maneira implícita, pelos adultos. A autora afirma que os programas televisivos dirigidos às crianças não devem ser vistos apenas como representações dos desejos e das fantasias infantis, mas como textos que também carregam os desejos e fantasias dos próprios adultos. Por serem discursos através dos quais os adultos definem e regulam sua relação com as crianças, as narrativas televisivas, além de se dirigir a

elas e se preocupar com o que querem e desejam, apontam para as expectativas e demandas do mundo adulto em relação à infância.

A avaliação das crianças sobre a programação televisiva coloca em questão suas visões sobre a relação que os adultos estabelecem com elas através desses programas. Nessa avaliação, a violência aparece como tema-chave que define o que é ou não programa para criança e revela as tensões presentes no trânsito dessa fronteira, que diz respeito, também, ao que pertence à esfera da infância e ao que dela escapa.

Raquel: *Então, que recado vocês mandariam pros adultos que vão estar vendo vocês?*

Alexia: *Não gosto de filme de terror porque posso ter pesadelo. Também não gosto de horário político e de Jornal porque tem muita violência. Porque às vezes as crianças não dormiram cedo. Aí, elas, aí vê na Globo que tá passando essas coisas ruins, aí fica nessa violência que tá agora aqui no mundo. Porque tá violento aqui no Rio.*

Bianca: *Qual o programa que eu não gosto?! Ah, do Ratinho.*

Raquel: *O que você viu no “Ratinho” que você não gostou?*

Bianca: *Porque quando eu fui ver, aí o Ratinho deu uma notícia muito feia. Quando um homem tava indo na estrada, né? Aí, tinha duas mulheres morta. Aí, o carro parava toda hora onde que as mulheres tava morta, toda hora na mesma direção. Aí, eu acabei tendo pesadelo. Aí, quando eu acordei, eu não quis ficar na sala sozinha²¹.*

Não podemos escapar de uma reflexão sobre a criança que não seja atravessada por uma compreensão do adulto, de suas representações sobre infância e de suas relações com a criança. Infância e vida adulta são categorias que, segundo Mayall e Zeiher (2003), estão fortemente interligadas, de modo que não há como uma sobreviver sem a outra. Mudanças na infância provocam mudanças na vida adulta ou vice-versa. É nesse sentido que as posturas extremas ou essencialistas sobre a infância contemporânea, ao congelarem tanto a criança quanto o adulto, não consideram as diversas infâncias com que nos deparamos pelo mundo afora e as alterações que a cultura, a história, as condições econômicas e sociais não cessam de provocar nos modos de ser criança e adulto. Refletir sobre a cultura infantil significa atentar-se para a relação entre crianças e adultos, uma vez que os discursos sobre a infância remetem, também, a formas de situar o adulto na vida social (Bazalgette e Buckingham, 1995).

Longe das posturas radicais, pretendemos aqui desenvolver uma reflexão sobre a infância contemporânea e suas mediações com a mídia que tenha como

²¹ Idem à nota anterior.

pano de fundo as relações que crianças e adultos estabelecem entre si, suas negociações, as fronteiras que se delineiam e se desfazem entre esses dois mundos, que, estando próximos ou distantes, não deixam de manter estreitas relações.

No mundo contemporâneo, experiências sociais e culturais, atravessadas pela mídia e o consumo, têm provocado nas crianças outras formas de desenvolvimento e aprendizagem, fortemente marcadas por diálogos com outras crianças que habitam o mundo virtual e têm como características marcantes a autonomia e o desafio à tutela adulta. Dentre essas crianças, estão os pequenos heróis dos desenhos animados, com os quais as crianças do “mundo real” têm construído valores e outros modos de conhecer e perceber o real na rede contemporânea que entrelaça o universo da imagem técnica ao das relações humanas.