



INFÂNCIA E PRODUÇÃO CULTURAL

Sonia Kramer

Maria Isabel Leite
(orgs.)

Ana Elisabete Lopes

Cristina Laclette Porto

Flávio Desgranges

Letícia Nogueira

Márcia Cabral

Rita Marisa Ribes Pereira

Solange Jobim e Souza



P A P I R U S

Capa: Fernando Cornacchia
Foto: Rennato Testa
Copidesque: Mônica Saddy Martins
Revisão: Lúcia Helena Lahoz Morelli

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Infância e produção cultural / Sonia Kramer, Maria Isabel Ferraz Pereira Leite (orgs.). – Campinas, SP : Papyrus, 1998. – (Série Prática pedagógica)

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 85-308-0531-3

1. Crianças – Desenvolvimento 2. Desenvolvimento cultural 3. Educação de crianças 4. Psicologia educacional I. Kramer, Sonia. II. Leite, Maria Isabel Ferraz P. III. Série.

98-3741

CDD- 370.15

Índices para catálogo sistemático:

1. Crianças : Desenvolvimento : Psicologia educacional 370.15
2. Psicologia educacional 370.15

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:
© M.R. Cornacchia Livraria e Editora Ltda. – Papyrus Editora
Matriz - Fones: (019) 272-4500 e 272-4534 - Fax: (019) 272-7578
E-mail: papyrus@lexxa.com.br – C.P. 736 - CEP 13001-970
Campinas – Filial - Fone: (011) 570-2877 - São Paulo - Brasil.

Proibida a reprodução total ou parcial. Editora afiliada à ABDR.

SUMÁRIO

- APRESENTAÇÃO 7
Sonia Kramer e Maria Isabel Ferraz Pereira Leite
1. O QUE É BÁSICO NA ESCOLA BÁSICA?
CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE SOBRE O PAPEL
DA ESCOLA NA VIDA SOCIAL E NA CULTURA 11
Sonia Kramer
2. INFÂNCIA, CONHECIMENTO E CONTEMPORANEIDADE 25
Rita Marisa Ribes Pereira e Solange Jobim e Souza
3. O TEATRO DO SEM JEITO MANDA LEMBRANÇAS:
UM PEQUENO ESTUDO SOBRE O
ESPECTADOR DO TEATRO ÉPICO 43
Flávio Desgranges
4. FOTO-GRAFIAS: AS ARTES PLÁSTICAS
NO CONTEXTO DA ESCOLA ESPECIAL 75
Ana Elisabete Lopes
5. IMAGENS DA CRIANÇA NO COMPUTADOR 109
Letícia Nogueira

6. DESENHO INFANTIL: QUESTÕES E PRÁTICAS POLÊMICAS	131
<i>Maria Isabel Ferraz Pereira Leite</i>	
7. A CRIANÇA E O LIVRO: MEMÓRIA EM FRAGMENTOS	151
<i>Márcia Cabral</i>	
8. BRINQUEDO E BRINCADEIRA NA BRINQUEDOTECA	171
<i>Cristina Laclette Porto</i>	
9. PRODUÇÃO CULTURAL E EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE EDUCAR COM MUSEU	199
<i>Sonia Kramer</i>	

APRESENTAÇÃO

Este livro é fruto do esforço de pesquisadores, professores e profissionais que atuam com crianças em diferentes contextos. Tem como objetivo partilhar reflexões que foram e vêm se delineando em ações voltadas à infância e em diversas linhas de pesquisas que têm em comum um fio condutor: a relação da criança com/nos espaços de cultura. Cada um de nós, individualmente ou em equipe, trabalha direta ou indiretamente com a criança, procurando percebê-la dentro do seu universo social como sujeito criado na cultura e pela cultura.

Ora, sabemos que a cultura é produzida nas mais diferentes instâncias da vida social, mas a escola – por seu caráter de obrigatoriedade – desempenha, em relação à disseminação cultural, um papel fundamental. Assim, grande parte das reflexões dos artigos dirige-se também à escola, porque consideramos que seu espaço precisa ser potencializado. Embora a natureza das demais instâncias abordadas (teatro, brinquedoteca, museu etc.) seja diversa, mais dispersa, menos sistemática, sua ação é crucial para, junto com a escola, socializar o conhecimento e ampliar as oportunidades de experiências culturais.

Por essa razão, optamos por começar pelo texto “O que é básico na escola básica? Contribuições para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura”. Nele, Sonia Kramer analisa os desafios da

2

INFÂNCIA, CONHECIMENTO E CONTEMPORANEIDADE

*Rita Marisa Ribes Pereira
Solange Jobim e Souza*

*As coisas não querem mais ser vistas
por pessoas razoáveis:
Elas desejam ser olhadas de azul –
Que nem uma criança que você olha de ave.
Manoel de Barros*

Infância e conhecimento: Pluralidade de caminhos

A geometria afirma que a reta é o caminho mais curto entre dois pontos. Um traçado preciso, lógico, econômico, imediato. A poesia de Mário Quintana, entretanto, vem nos ajudar a problematizar essa questão bem mais do que geométrica: “A reta é o caminho mais chato entre dois pontos”, pondera. Quem sabe sua poesia não está a sugerir pistas para uma nova questão: por que alguns assuntos ligados ao conhecimento parecem ter perdido o seu vigor na modernidade?

De modo semelhante a Quintana pensava o filósofo Walter Benjamin, que propõe o *desvio* como caminho metodologicamente privilegiado – se não o mais fértil – no contexto da produção do conhecimento, posto que guarda o segredo da infinidade dos caminhos a seguir. O autor utiliza-se da alegoria do tapete para falar da profundidade e da riqueza do pensamento quando este se coloca disponível ao inusitado:

Sinal secreto: Transmite-se oralmente uma frase de Schuler. Todo conhecimento, disse ele, deve conter um mínimo de contra-senso, como os antigos padrões de tapete ou de frisos ornamentais, onde sempre se pode descobrir, nalgum ponto, um desvio insignificante de seu curso normal. Em outras palavras: o decisivo não é o prosseguimento de conhecimento em conhecimento, mas o salto que se dá em cada um deles. É a marca imperceptível da autenticidade que os distingue de todos os objetos em série fabricados segundo um padrão. (Benjamin 1993, p. 264)

No tapete os fios se entrecruzam com perfeição, permitindo ao olho acompanhar o correto percurso das configurações. Tudo bem definido até que escapa um fio, rompe-se a precisão do fluxo e, naquele exato momento, o olhar pára atentamente e põe-se a observar com mais afinco. O fio solto provoca o olhar, desafia o observador a construir uma nova configuração. O segredo que esse desvio oculta é a promessa de um conhecimento que se preocupe em equacionar o sensível e a razão para problematizar com maior fecundidade a geometria da vida.

Lewis Carroll, em *Alice no País das Maravilhas*, sugere uma outra possibilidade de caminhar pelos *desvios*. Deparando com uma estrada que bifurca em dois caminhos, Alice indaga ao Coelho qual dos dois caminhos deve seguir. O Coelho responde devolvendo-lhe uma pergunta: “Para onde você quer ir?” Alice diz que não sabe e o Coelho, então, responde: “Se você não sabe para onde ir, tanto faz qual dos caminhos irá tomar.” De forma semelhante, na produção do conhecimento, cada ponto/lugar a ser alcançado sugere um caminho próprio, ao mesmo tempo em que vai se transformando ao longo desse caminhar.

Neste texto, a escolha do tema *infância, conhecimento e contemporaneidade* exige, também, a escolha de um caminho para dar rumo às nossas reflexões. Optamos por nos deixar levar pela mão de Alice e acompanhar os *desvios* a que o suposto “não saber” da criança nos

conduz, experimentando, assim, novas maneiras de refletir sobre as questões da infância e o conhecimento na contemporaneidade. Contudo, vale dizer que, embora seduzidos por formas mais arriscadas de lidar com o conhecimento, não pretendemos, de modo algum, abrir mão do rigor e da busca da exatidão, componentes sempre necessários para atingir a fecundidade do pensamento.

Cada momento histórico constrói simultaneamente suas questões e os modos pelos quais busca resolvê-las. Portanto, quando formulamos a questão da infância articulada com o tema do conhecimento e da contemporaneidade, alguns caminhos se apresentam; porém, em vez da bifurcação ou de escolhas alternativas que nos conduziriam a lugares distintos de pensamento, optamos por reflexões que se entrecruzam, ora se aproximando, ora se distanciando de “lugares de pensamento” anteriormente visitados ou não.

Num primeiro momento, a infância será tomada como objeto de estudo, ou seja, a criança vista como alguém que deve ser analisado e estudado por diferentes saberes disciplinares (psicológicos, pedagógicos, pediátricos, sociológicos), e que, portanto, exige a constituição de um discurso *sobre* ele, que chamaremos aqui de “discurso da época moderna sobre a infância”. Um outro caminho, contudo, conduz a infância como uma referência alegórica, que nos aponta um *desvio* para a formulação de uma compreensão outra da experiência de ser criança. Ou seja, a infância tomada, então, como um caminho indireto que nos conduz a uma dimensão do conhecimento que não se esgota nos discursos que têm sido, na época moderna, proferidos sobre ela. Portanto, o discurso *sobre* a criança irá se entrecruzar, neste texto, com o discurso da dimensão filosófica da experiência da infância, permitindo que essas duas formas distintas de narrativas, que têm como conteúdo a infância, conduzam à formulação de uma terceira via de pensamento, ampliando, assim, nossas possibilidades de compreensão do homem e de suas relações com o conhecimento, a cultura e os modos de subjetivação da criança e do adulto na contemporaneidade. Nessa direção, pretendemos reafirmar nossa convicção de que a noção de infância não é uma categoria natural, mas profundamente histórica e cultural, cabendo, assim, ressaltar que, entre o pensamento filosófico e a infância, as ligações são estreitas e tão antigas como a própria filosofia (Gagnebin 1997).

Infância e tempos modernos

Partindo da premissa de que a produção de conhecimento acerca da infância está intimamente ligada ao lugar social que a criança ocupa na relação com o *outro*, nossa intenção aqui é revelar as transformações e orientações dos modos de “ser” da infância ao longo dos tempos, para, então, apossarmos-nos dos instrumentos teóricos necessários para a compreensão da experiência de *ser criança* e das vicissitudes desse acontecimento na contemporaneidade. Ora, cada época irá proferir o discurso que revela seus ideais e expectativas em relação às crianças, tendo esses discursos conseqüências constitutivas sobre o sujeito em formação. Melhor dizendo, a produção e o consumo de conceitos sobre a infância pelo conjunto da sociedade interferem diretamente no comportamento de crianças, adolescentes e adultos, e modelam formas de ser e agir de acordo com as expectativas criadas nos discursos que passam a circular entre as pessoas, expectativas essas que, por sua vez, correspondem aos interesses culturais, políticos e econômicos do contexto social mais amplo (Jobim e Souza 1996a).

Com base nas considerações acima apresentadas, a primeira questão que se destaca diz respeito ao “não-lugar” a que durante anos a criança esteve condenada, não sendo reconhecida em suas especificidades. Conforme aponta Ariès (1983), esse descaso se fazia perceber na altíssima taxa de mortalidade infantil, o que tornou urgente a construção de políticas médico-higienistas; no entanto, tais preocupações limitavam-se às questões de saúde e, vencida a etapa considerada perigosa, a criança era, sem demora, inserida no mundo dos adultos. A criança entra em cena tendo como principal função a luta pela sobrevivência.

Embora a criança tenha ocupado o pensamento de filósofos como Platão e Santo Agostinho, entre outros, é com o projeto iluminista que se amplia o leque das preocupações com a infância de modo sistematizado. Entretanto, se pensarmos a criança com base na tradição do pensamento iluminista, depararemos com uma questão paradoxal. Tempo e lugar das paixões, dos desejos e da própria experiência que antecede os limites da palavra e da razão, a infância é, no entanto, depositária em potencial de algo que irá se revelar no futuro, ou seja, o modo como nos

tornamos homens dotados de razão. Caberia, então, à educação realizar essa tarefa e transformar esses pequenos seres “imperfeitos” em homens dotados de linguagem e de *logos* – futuros cidadãos responsáveis, independentes e autônomos.

Cabe salientar, porém, que, ainda que o Iluminismo tenha colocado a criança numa situação conflitante entre a aparição e a negação de sua suposta condição de incompletude, é a partir do ideário iluminista que a criança será reconhecida como objeto de estudo da ciência. Essa inserção está ligada a um importante momento de transformação da relação do homem com o conhecimento e seus modos de produção por meio da ciência. O entendimento moderno do conceito de ciência admite a verdade como certeza e assume a responsabilidade de explicar, organizar, catalogar e racionalizar o “real” e o “ser” na sua totalidade. É nesse contexto que a ciência transforma o sentimento dos modernos em relação à infância de modo radical, fazendo dela um objeto de investigação. Até então a infância encontrava-se imersa no bojo do desconhecido e do misterioso, e cabia à ciência o papel de desencantá-la.

À luz da dialética do esclarecimento (Adorno e Horkheimer 1986), é pertinente dizer que a evolução do conceito (ocidental) de criança está ligada, de certo modo, à evolução do próprio pensamento ocidental na transição e na tensão mito/razão, em que o mito congrega a fantasia, o medo, a circularidade temporal e outras características da chamada *menoridade*, ao passo que a razão se coloca como sinônimo de *maioridade*. O Iluminismo, em seu projeto de livrar os homens do mal que representa a ignorância ou o “não-saber” e torná-los senhores do mundo por via da razão, inaugura, num certo sentido, a preocupação com a criança e sua formação. Essa preocupação, porém, embora pioneira, não tinha por objetivo tratar das peculiaridades dessa “etapa” de vida. Ao contrário, olhava-a negando-a, uma vez que o que interessava é que ali estava um pequeno adulto, o homem de amanhã. Nesse momento, portanto, a infância é compreendida como uma fase efêmera, passageira e transitória que precisa ser apressada. Crescer é tornar-se um ser de razão, e esse amadurecimento, tal como o das frutas na estufa, precisa ser aligeirado (Nunes e Pereira 1996).

Foi sob o signo da razão que se estruturou a chamada vida moderna. Contradição e pressa. Muita pressa. *O tempo não pára* e não paramos nós. Assumimos a correria infinita como se fosse nosso movimento próprio. Desde a revolução industrial, temos nos deixado seduzir pelas idéias de utilidade, produtividade e lucro, passando a identificar tempo e dinheiro. Tempo é dinheiro. Estamos definitivamente regulados pelo tique-taque incessante do relógio.

clic. banca de revistas. sábado. duas horas da tarde. peço um jornal. “o de hoje?” – pergunta o jornaleiro. o jornal de domingo já estava em circulação. o amanhã já se encontrava empilhado nas esquinas.

A idéia de progresso, trazida à tona pela revolução industrial e pelo conceito darwinista de evolução, consolida-se por meio do capitalismo monopolista e faz das teorias positivistas seu ponto alto de sustentação. A história passa a ser vista como um encadeamento que engloba sucessivas dimensões bem definidas – passado, presente e futuro –, cristalizadas pelas leis da causalidade e desdobradas nos conceitos de causa e consequência. Assim sendo, *a realidade social é submetida a um método que se pretende universalizador e unitário: o método científico, organizado à base de procedimentos não sociais* (Matos 1993, p. 7). A idéia de uma ciência diretiva nos conduz, necessariamente, à previsibilidade do tempo, da história e da vida, pois, se a experiência humana e social se permite capturar por uma ciência objetiva, o que se estabelece é a idéia de que qualquer *processo pode ser decidido de antemão* (Horkheimer e Adorno 1986, p. 37). Ao tentar uma aproximação dos rumos da psicologia do desenvolvimento com o ideário iluminista, uma questão fundamental se coloca para nós: qual o lugar da infância nesse tempo tão apressado?

Rezsohazy (*apud* Castro e Jobim e Souza 1994/1995) afirma que as atitudes culturais em relação à temporalidade dependem do grau de previsibilidade da passagem do tempo, em que as noções de *projeto e de horizonte temporal* – modos de experimentar a temporalidade – revelam as práticas de controle do tempo futuro. O modo como nos relacionamos com a infância é revelador das formas de controle da história. A necessidade de controlar o futuro faz com que a própria existência seja absolutamente enredada na

previsibilidade. Passado, presente e futuro desdobram-se em fases que referendam a idéia de um processo linear que se oferece, de antemão, já decidido. A cada etapa corresponde um comportamento preciso, e dessa relação pontual é que são forjados os critérios de “normalidade” e de “bom andamento” do próprio desenvolvimento. A ciência e o saber especializado assumem o papel de “explicar” a infância, desencadeando um processo gradual de deslegitimação da autoridade dos pais em relação à educação dos filhos (Lash 1991).

clic. desabafo de mãe: “estava lendo a carteirinha de vacinação e lá dizia que a criança levanta a cabecinha com quatro meses. meu filho com dois meses está tentando levantar. é pra deixar?”

Como um desdobramento da máxima de que a ciência é o critério da verdade, ao especialista é conferida a autoridade da produção de “verdades” sobre a educação da criança na época moderna. Portanto, o psicólogo, o psicopedagogo, o fonoaudiólogo, o psicomotricista, o pediatra e até mesmo os profissionais da mídia assumem a função de caracterizar a criança e suas necessidades, definindo metas para sua educação e seu desenvolvimento. A família restam a insegurança e a incerteza, cada dia maiores, do seu papel na orientação da educação dos filhos.

clic. pracinha. um grupo de crianças brincando. as mães “corujando” as proezas dos filhos. trocas de informações sobre as idades de cada um. Um dos meninos, embora na mesma faixa etária, não demonstra a mesma “desenvoltura” dos companheiros. a mãe mente sua idade.

A psicologia do desenvolvimento, conforme denuncia Buck-Morss (1987), tem se encarregado de respaldar e difundir tal postura, bem como de “vigiar” o desenvolvimento humano, com base em normas preconcebidas de incentivo à maturação, selecionando e adaptando atividades “adequadas” para cada fase do desenvolvimento da criança. Muito mais do que compreender e explicar o desenvolvimento humano, o que se evidencia é a racionalização da infância legitimada pelo conhecimento científico. O que poderia ser compreendido como uma construção do sujeito, mediada por sua inserção histórico-cultural, adulterá-se num processo de “assujeita-

mento” da criança a um modelo de desenvolvimento cientificista, universalizante e a-histórico. Porém, mesmo questionando as limitações que tal postura acarreta, reconhecemos como é difícil escapar a ela, pois quase sempre nos surpreendemos e nos preocupamos quando a vida desafia a regra: “Tem dois anos e não fala?”, “Não sabe fazer xixi no penquinho!”, “Isso não é coisa para criança”, “Não tem mais idade para isso...”

clic. André, quatro anos, colocado na berlinda: “O que você vai ser quando crescer?”. resposta imediata: “ora, um André grande”.

Infância e outros tempos

O filósofo alemão Walter Benjamin (1987) aguça nosso olhar para pensarmos a intrínseca relação entre os modos de experiência da vida e a compreensão que temos da história. A vida partida, desdobrada em etapas sucessivas e evolutivas, pode ser compreendida como um desdobramento dialético de uma história tratada como um *continuum*, pensada em épocas cristalizadas e desconectadas das demais, ligadas apenas por uma relação causal, como se o tempo fosse *vazio e homogêneo* (p. 225).

Em suas teses *Sobre o conceito da história*, Walter Benjamin (1987) faz referência à obra “Angelus Novus”, de Paul Klee, que, segundo o filósofo, é a apresentação do anjo da história: olhos escancarados, boca dilacerada, asas abertas, o rosto dirigido para o passado. O que para nós é um acontecimento, para ele é uma catástrofe, acúmulo de ruínas. Seu desejo é deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos, mas a tempestade do progresso impede suas asas de fechar e o empurra para o futuro, ao qual ele vira as costas enquanto as ruínas crescem (p. 226).

A criança, no mundo moderno, também veste as asas do anjo da história. “O que você vai ser quando crescer?” Crescer. Futuro. As asas abertas talvez não signifiquem promessas de vôo. Seriedade. Sisudez. É preciso tornar-se um sujeito de razão. Prontidão. Amadurecimento. Pressa. Rotina catalogada: escola inglês judô informática natação ufa! Crianças vivendo na rua. Trabalho infantil. Erotização. Prostituição. Objeto de consumo. Apressamento da infância. Empurrada/seduzida

cada vez mais para o futuro – o mundo adulto –, contempla o passado e acumula ruínas a seus pés: brinquedo, fantasia, peraltice, imaginação, burburinho. “Já é uma mocinha”, “É homem feito” E o tempo? *O tempo passou na janela*, como diz a canção popular. E a gente não viu. Que imagens guardar de tudo isso? Que diálogo manter com um tempo que se evapora aos nossos pés sem deixar rastros ou marcas?

clik. reportagem de programa jornalístico. tema: a vida dos adolescentes de hoje. no *shopping*, entre outras “mocinhas”, Michele, dez anos, dá todas as dicas sobre marcas da moda, formas de paquera, etc. já em casa, após muita insistência da repórter, assume que tem bonecas. guardadas. escondidas. embaixo da cama.

O “tempo-lugar” da infância, constituído de forma hegemônica nas práticas sociais do mundo moderno ocidental, enfatiza a linearidade e a cronologia. Contudo, essa visão, embora dominante, não é fixa, absoluta nem imutável, devendo ser aberta à criação de novas manifestações de acordos intersubjetivos e compreensões inovadoras.

Cunhando um outro conceito de história, baseado no entrecruzamento das diferentes temporalidades – passado, presente, futuro –, Walter Benjamin rompe com a postura evolucionista que declina a vida humana em uma linha reta – o “caminho mais curto” entre o nascimento e a morte. Essa tarefa implica a revigoração dos conceitos de *origem e rutina*. Segundo Benjamin, a origem (*Ursprung*) é um salto (*Sprung*) em direção ao novo, no qual o objeto liberta-se do vir-a-ser e do encadeamento causal. A forma originada é simultaneamente restauração e inacabamento, isto é, ao mesmo tempo alude ao passado e se abre ao futuro. Desse modo,

a origem, apesar de ser uma categoria totalmente histórica, não tem nada a ver com a gênese. (...) A origem se localiza no fluxo do vir-a-ser como um torvelinho, e arrasta em sua gravitação o material originado. O originário não se encontra nunca no mundo dos fatos, e sua rítmica só se revela a uma visão dupla, que a reconhece, por um lado, como restauração e produção, e por outro lado, e por isso mesmo, como incompleta e inacabada. (...) A origem, portanto, não se destaca dos fatos, mas se relaciona com sua pré e pós-história. (pp. 67-68)

Do mesmo modo que a origem não é somente gênese – ponto zero de uma história linear –, a ruína não representa unicamente um fim, um acabamento, um esquecimento, a extinção: ela também se apresenta como um vir-a-ser, aquilo que, para além do esfacelamento, permanece em construção, pois

faz parte da dialética da ruína não somente a faculdade subjetiva de ver o mundo enquanto ruína, como a realidade objetiva de um mundo que desmorona. (...) A figura da ruína é ambivalente. Ela designa o que foi destruído pelos opressores, ao mesmo tempo que aponta para a desagregação do mundo que eles construíram com os escombros. Na primeira acepção, a ruína é recapitulação do sofrimento, a figura de tudo o que na história é “prematureo, sofrido e malogrado”. (...) Mas a categoria da ruína tem também um sentido antecipatório. Memória da injustiça, ela designa também o lugar de uma luta. (Rouanet 1981, pp. 27-28)

Assim, os conceitos de origem e ruína remetem-nos, necessariamente, à compreensão de um tempo entrecruzado que traz a possibilidade de um diálogo permanente com a história. A história não surge de um ponto de partida primordial, ela pode ser constantemente refeita e recontada.

Com base nesses conceitos, a infância, a idade adulta e a velhice já não se apresentam como encadeamento causal inerente a uma processualidade linear, mas como categorias sociais, históricas e culturais, que recompõem permanentemente a experiência vivida. Ao suposto “despreparo” infantil para compreender a realidade, Walter Benjamin justapõe a tese de que a criança reconstrói o mundo baseada em seu olhar infantil; em relação ao idoso, afirma ser ele o guardião da tradição e da experiência. Assim, a vida humana pode ser pensada à luz dos conceitos benjaminianos de *origem e ruína*, em que a criança não é o ponto zero da existência humana nem a velhice seu ponto final. As construções de um indivíduo ao longo da vida não desaparecem com sua morte; transcendem-na ao transformar-se em criação coletiva de uma época.

A idéia do entrecruzamento temporal parece ficar ainda mais clara quando pensamos que a criança e o idoso têm uma expressiva peculiaridade: a prática de recontar a história. A criança pede para que se conte novamente a história, criando, a partir dela, uma rede de analogias e

sentidos que lhe permitem compreender o mundo. O idoso, por sua vez, **reconta** os fatos que lhe são significativos, e, nesse trabalho de **memorização**, refaz a história. Tanto a criança quanto o idoso sabem que não se trata de uma repetição, mas de uma reapropriação ou recriação dos acontecimentos, ou melhor, uma forma de *revigorar a tradição*.

A infância tomada na perspectiva de outras temporalidades não se **esgota** na experiência vivida, mas é ressignificada na vida adulta por meio da **memorização**. Falar da infância é se reportar às lembranças do passado, **não** como este de fato ocorreu, mas a um passado que é, então, **recontado a partir** do crivo do presente e que se projeta prospectivamente. Nesse **recontar**, adulto e criança descobrem, juntos, signos perdidos, caminhos e **labirintos** que podem ser retomados, continuações de história em permanente “devir”. Recuperar para o futuro os desejos que não se realizaram, as **pistas** abandonadas, as trilhas não percorridas é uma forma de intervenção **ativa** no mundo. Nesse sentido, a experiência da infância constituída na **narrativa** é a memória daquilo que poderia ter sido diferente, isto é, releitura **crítica** no presente da vida adulta (Gagnebin 1997).

Infância e crítica da cultura

A educação é o instrumento social com base no qual ganham **legitimidade** a dominação e o expurgo daquilo que deve ser ultrapassado **para** atingirmos a idade da razão – *a natureza infantil*. Entretanto, **buscando** subverter essa lógica que domina o pensamento moderno sobre **a infância**, consideramos especialmente preciosa toda a inabilidade, a **desorientação**, a falta de desenvoltura da criança diante da segurança e **das** certezas do mundo do adulto. A criança contém em germe a **experiência** – essencial ao homem – do seu desajustamento em relação ao **mundo**, enfim, a experiência de sua não-soberania. A incapacidade **infantil** de não-entender certas palavras e manusear os objetos dando-lhes **usos** e significações ainda não fixados pela cultura nos faz lembrar que **tanto** os objetos como as palavras estão no mundo para ser permanentemente **ressignificados** por nossas ações. Palavras e objetos, por serem **criações** humanas, não são fixos nem imutáveis. A infância, portanto, **pode ser vista alegoricamente** como elemento capaz de desencantar (ou

reencantar) o mundo da razão instrumental, trazendo à tona a crítica do progresso e da temporalidade linear do século das luzes. Porém, mais do que tudo isso, a criança, na sua fragilidade, aponta ao adulto verdades que ele já não consegue ouvir ou enxergar, ou seja,

a verdade política da presença constante dos pequenos e dos humilhados, simplesmente, porque ela mesma, sendo pequena, tem outro campo de percepção; ela vê aquilo que o adulto não vê mais, os pobres que moram nos porões cujas janelas beiram a calçada, ou as figuras menores na base das estátuas erigidas para os vencedores. (Gagnebin 1997, p. 182)

Quando a criança experimenta o momento de criação da linguagem, ela atualiza, nessa passagem da natureza para a cultura, seu potencial expressivo e criativo, e inicia um diálogo mais profundo entre os limites do conhecimento e da verdade nas relações entre as pessoas. O mundo em que a criança vive suas relações com o outro é um claro-escuro de verdade e engano. Nesse mundo, a verdade não é dada, não está acabada, impressa de forma imutável na consciência humana; a verdade é algo que se faz constantemente nas relações sociais e por meio delas. A linguagem é o local de produção de sentidos e o ponto para o qual jogo, criatividade e pensamento crítico convergem. Portanto, o sentido plural da palavra é o caminho para o resgate da criança e do adulto como sujeitos da história (Jobim e Souza 1994).

A compreensão da experiência contemporânea exige uma retomada histórico-filosófica dos paradigmas que orientam as diferentes concepções de infância que vão se constituindo através dos tempos. Quanto mais complexa se torna a experiência cotidiana tanto mais sentimos necessidade de equacioná-la ou problematizá-la, levando em conta a crescente pluralidade de estilos de comportamento e práticas sociais que alimentam a cultura emergente. Nossa preocupação é construir uma compreensão da experiência da infância na contemporaneidade que nos permita uma redefinição do lugar social ocupado pelos sujeitos na imbricada rede de relações intersubjetivas e socioideológicas que os constituem.

Crianças e adultos já não se misturam. Constituem suas histórias separadamente. Se antes as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo juntava crianças e adultos, hoje, como desde o fim do século XIX, percebemos a tendência crescente de separar o mundo das crianças do mundo dos adultos. Uma das conseqüências mais radicais do sentimento moderno da infância foi, portanto, o afastamento do adulto da criança. A educação das crianças, que acontecia diretamente ligada à vida nas reuniões de trabalho e lazer, foi substituída pela aprendizagem escolar. A formação instrumentalizada para o mundo do trabalho exigia uma maior especialização de conhecimentos a serem adquiridos. Começa, então, um longo processo de enclausuramento de crianças, mas também dos adultos, que se estende até os nossos dias, e que vai desde a escolarização aos modos mais sofisticados e sutis de confinamento espacial. É necessário, portanto, construir instrumentos teóricos que nos permitam pensar a organização do espaço-tempo em que vivemos hoje, elucidando as novas formas de violência engendradas pelas tecnologias eletrônicas.

Criança pequena com agenda lotada. A televisão que se transforma em babá. Os pais ausentes. Carinho transformado em objeto. O *tamagoshi* e a afetividade objetificada. Erotização da infância. Sexualidade. Publicidade. Cultura do consumo. O *outdoor* anuncia: “Xtrim. Pra quem tem, beijinho, beijinho. Pra quem não tem, tchau, tchau!” Individualismo desencadeado pela ausência do outro. Apagamento da relação de alteridade. Criança sozinha. Criança que manda nos pais. Esses são apenas alguns dos fragmentos que compõem o contexto da infância contemporânea, dentre os quais destacamos a ruptura do contato e do diálogo entre adultos e crianças como uma questão que precisa ser analisada com maior profundidade.

No contexto dessas indagações, a questão da alteridade ressurge, porém baseada em outros parâmetros, talvez sob a forma da cumplicidade de toda uma geração que escapa aos cuidados do adulto e que já não se inquieta em se tornar adulta, assumindo o destino de uma adolescência sem fim e sem finalidade, que se torna autônoma para *ela-mesma*, sem dar

atenção ao “outro”, eventualmente violenta contra o “outro”, contra o adulto que ela já não enxerga como ascendente (Baudrillard 1995). Sim, os filhos já não se reconhecem como continuidade da história dos pais, tornaram-se estranhos na própria casa. Descoberta pelo mercado, a criança vive o paradoxo de ser, ao mesmo tempo, consumidora e objeto de consumo. Sua face passa a ser rótulo até mesmo para produtos que não se destinam a ela. Transformada por nós, sem qualquer piedade ou indignação, em mercadoria de uma época, a criança contemporânea tem como destino flutuar erráticamente entre adultos que já não sabem o que fazer com ela. As crianças passam, assim, a compartilhar entre si suas experiências mais freqüentes, as quais se limitam, na maioria das vezes, ao contato com o outro televisivo, remoto, virtual e maquínico (Jobim e Souza *et alii* 1997).

Ao tomarmos consciência desse afastamento da criança, deparamos com um novo sentimento em relação a ela. Se antes o adulto inspirava respeito e era até temido por ela, hoje, o quadro se inverte – somos nós que tememos nossas crianças. Temos de admitir que as crianças perderam o respeito por nós e que nós não sabemos mais como resgatar o encontro com elas, ou mesmo recuperar um convívio que devolva a sua e a nossa dignidade, um convívio que as liberte da violência a que estão submetidas, quer seja na indiferença do convívio familiar, quer seja perambulando solitárias ou em gangues pelas ruas das grandes cidades.

O hiato que a falta desse diálogo representa também precisa ser pensado do ponto de vista da produção do conhecimento acerca da infância. Se a criança passa a ser reconhecida como sujeito na época moderna e ganha um novo *status* sendo valorizada na sua capacidade de constituir diálogo, a ausência do interlocutor adulto faz com que ela seja condenada a um monólogo cujo desdobramento é a formação do “gueto da infância”. A reconstituição desse diálogo é um desafio posto para os “especialistas da infância”.

clik. duas professoras conversam sobre “infância” numa mesa de bar na Cinelândia. dentre as muitas crianças que habitam e perambulam no local, uma, de 5 anos, interrompe a conversa para vender um chiclete. rendidas à conversa da menina, mais do que rápido, é feita a óbvia pergunta: “você estuda?”. tangenciando o “não”, um pedido: “quando vocês vierem aqui de novo, traz pra mim uma roupa da Carla Perez?”

O distanciamento em relação ao adulto propicia uma nova inserção da criança no mundo da cultura, uma inserção mediada por identificações da ordem do virtual. Afinal, quem são a criança e o adolescente desta nova era, privados de limites objetivos, mas que, no entanto, flutuam num éden eletrônico, mostrando sua intensa afinidade espontânea com as novas tecnologias? Vivemos um momento em que houve uma significativa mudança nos objetos culturais, ainda não acompanhada totalmente pelas pessoas, sensação que podemos perceber o estranhamento que sentimos diante dos instrumentos tecnológicos criados por nós. No entanto, a criança, na medida em que se constitui em meio a essas experiências, converteu-se na mais eficiente “tradutora” para o adulto de uma linguagem criada por ele, mas que a ele próprio ainda soa desconhecida. Muitas vezes, são as crianças que solucionam os impasses que temos diante do uso do computador. O mesmo acontece quando a criança, com uma câmera de vídeo, mostra-se à vontade e interage com a máquina como com um seu semelhante.

Infância e alteridade: Um encontro marcado

*O homem está no menino, só que ele não sabe.
O menino está no homem, só que ele esqueceu.*
Ziraldo

O abismo entre as gerações revela nossa solidão cultivada na insensibilidade com que facilmente descartamos o “outro” de dentro de nós. A questão do olhar torna-se fundamental para retomarmos o tema da alteridade: o olhar convoca nossa dimensão ética na relação com o outro (Amorim 1997). Ao reconhecer a diferença no “outro”, recuperamos a dignidade de nos reconhecermos nos nossos limites, nas nossas faltas, na nossa incompletude permanente, enfim, em tudo isso que é essencial e verdadeiramente humano e, ao mesmo tempo, inefável.

Vivemos a experiência de um mundo dividido. Adultos ausentes. Crianças autônomas. Alteridade em ruínas. No entanto, se pensarmos dialeticamente esse arruinamento da relação adulto//criança, encontraremos ali presente também a origem de um diálogo que se apresenta em

germe na capacidade da criança em tornar-se tradutora, para o adulto, de linguagens que ele próprio construiu. Nesse diálogo feito em *desvio*, a possibilidade de um encontro (um tanto desencontrado) das diferentes temporalidades e linguagens que constituem a criança e o adulto, bem como a de construção de um conhecimento pautado eticamente no resgate do princípio da alteridade.

Quando o adulto fala da infância geralmente se reporta à experiência do outro, e dificilmente se reconhece nessa história, como se a criança que habita o adulto já não encontrasse palavras para dar conta dessa experiência esquecida. O diálogo do adulto com a criança depende, num certo sentido, do diálogo do adulto com seu passado, com sua infância. Mesmo as histórias primeiras, as histórias da nossa infância, só existem como relatos trazidos por outrem. Aquilo que ouvimos sobre nossa infância torna-se nosso passado. Portanto, minha própria história é construída e partilhada por elementos que estão presentes na memória de uma outra pessoa. Nesse sentido, não só a memória é uma prática social como a identidade é construída nas relações entre sujeitos. Cada história individual está inevitavelmente enredada em várias histórias, formando a dimensão coletiva de cada existência pessoal (Jobim e Souza 1996b).

Ouvir as experiências, falar sobre elas e interpretá-las com a ajuda daqueles que dela hoje participam – as crianças – é uma forma de ressignificar as hierarquias institucionalizadas dos papéis sociais estabelecidos culturalmente. Além disso, é deixar emergir a diferença no seu caráter extensivo de alteridade e abertura para novas possibilidades de acordos intersubjetivos; é, enfim, tomar consciência das lentas transformações que ocorrem nos adultos e nas crianças como uma decorrência direta dos usos que fazemos da linguagem.

Referências bibliográficas

AMORIM, Marília (1996). *Dialogisme et alterité dans les sciences humaines*. Paris: L' Harmattan.

__ (1997) *Um estrangeiro do interior – Reflexões sobre a pesquisa com meninos de rua*. Arquivos Brasileiros de Psicologia.

- ARIES, Philippe** (1983). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- BAUDRIILLARD, J.** (1995). "Le continent noir de l'enfance", *Journal Liberation*, 18 de outubro.
- BENJAMIN, Jessica** (1987). "The decline of the oedipus complex". In: BROUGHTON, J.M. *Critical theories of psychological development*. Nova York e Londres: Plenum Press.
- BENJAMIN, Walter** (1984a). *Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus.
- _____ (1984b). *Origem do drama barroco alemão*. São Paulo: Brasiliense.
- _____ (1987). *Obras escolhidas I: Magia e técnica. Arte e política*. São Paulo: Brasiliense.
- _____ (1993). *Obras escolhidas II: Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense.
- _____ (1994). *Obras escolhidas III: Charles Baudelaire – Um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense.
- BUCK-MORSS, Susan** (1987). "Piaget, Adorno and dialectical operations". In: BROUGHTON, J.M. *Critical theories of psychological development*. Nova York e Londres: Plenum Press.
- CASTRO, Lúcia Rabelo de** (1996). "O lugar da infância na modernidade". *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 9, nº 2, pp. 307-335.
- CASTRO, Lúcia Rabelo de e JOBIM-SOUZA, Solange** (1994/1995). "Desenvolvimento humano e questões para um final de século: Tempo, história e memória". *Revista Psicologia Clínica. Pós-Graduação e Pesquisa*, v. 6, nº 6.
- CHAGNEBIN, Jeanne Marie** (1997). *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago.
- GARCIA, Cláudia et alii** (1997). *Infância, cinema e sociedade*. Rio de Janeiro: Ravil/Escola de Professores.
- HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor** (1985). *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar.
- JAMESON, Fredric** (1993). "O pós-modernismo e a sociedade de consumo". In: KAPLAN, E.A. (org.). *O mal-estar no pós-modernismo: Teorias e práticas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____ (1994). *Espaço e imagem: Teorias do pós-moderno e outros ensaios*. Rio de Janeiro: UFRJ.
- JOBIM E SOUZA, Solange** (1994). *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papyrus.

- _____ (1996a). “Re-significando a psicologia do desenvolvimento: Uma contribuição crítica à pesquisa da infância”. In: KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel (orgs.). *Infância: Fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus.
- _____ (1996b). “Tempo, memória e história de professores: Identidade e subjetividade em trans-formação”. Trabalho apresentado no I Congresso Luso-brasileiro de Educação, Leitura e Escrita em Portugal e no Brasil. Lisboa.
- _____ (1997). “Infância, violência e consumo”. Trabalho apresentado na VI Jornada de Psicanálise de Criança e Adolescente, organizada pela Sociedade de Psicanálise da Cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.
- JOBIM E SOUZA, Solange *et alii* (1997). “Mapeamentos para a compreensão da infância contemporânea”. In: GARCIA, C. *et alii*. *Infância, cinema e sociedade*. Rio de Janeiro: Ravil/ Escola de Professores.
- KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel (orgs.) (1996). *Infância: Fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus.
- LASH, Christopher (1991). *Refúgio em um mundo sem coração. A família: Santuário ou instituição sitiada?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- LÈVY, Pierre (1995). *As tecnologias da inteligência*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- LINS, Daniel (org.) (1997). *Cultura e subjetividade: Saberes nômades*. Campinas: Papirus.
- LYOTARD, Jean-François (1993). *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- MATOS, Olgária (1993). *A Escola de Frankfurt: Luzes e sombras do Iluminismo*. São Paulo: Moderna.
- NUNES, Maria Fernanda e PEREIRA, Rita Marisa Ribes (1996). “Buscando o mito nas malhas da razão: Uma conversa sobre teoria crítica e educação”. In: KRAMER, Sonia e JOBIM E SOUZA, Solange. *Histórias de professores: Leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática.
- ROUANET, Sérgio Paulo (1981). *Édipo e o anjo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- VIRILIO, Paul (1995). *O espaço crítico*. Rio de Janeiro: Editora 34.