

Reconstruindo a Infância

David Kennedy*

A infância está desaparecendo?

O “desaparecimento” da infância tem sido um tema contínuo de especulação cultural nos Estados Unidos durante pelo menos os últimos 20 anos. A noção de que a criança está desaparecendo é tanto uma descrição de uma mudança cultural percebida quanto uma reação cultural implícita a isto. Ela assume, antes de mais nada, que há um fenômeno normativo chamado “infância” que tem certas características identificativas que são, pelo menos potencialmente, evidentes em todas as crianças. Também assume que tal fenômeno é algo cultural-histórico, desde que é capaz ou de não estar lá mais, ou de ter mudado a sua forma, não está claro qual das duas coisas. Se for o 1º caso, uma suposição adicional parece ser que se e quando a “criança” “desaparece”, o que permanece é um “adulto”.

O que faz esta suposição problemática é que “a criança” e “o adulto” são, de qualquer maneira, um par contrastante. Como não há nenhum “velho” sem o correspondente “jovem”, assim “criança” é inconcebível sem “adulto”. Se todos nascêssemos e permanecêssemos como “crianças”, o termo ficaria sem sentido, o mesmo que se nascêssemos e ficássemos “adultos”. Assim, pareceria que se a infância vai desaparecer, então a maioria vai desaparecer também. Qualquer mudança em um dos termos necessariamente parece implicar uma mudança no outro. Seus aparecimentos mediados cultural e historicamente são inseparavelmente ligados.

Há algo que podemos saber sobre infância à parte deste aparecimento histórico e cultural. “Criança” também é uma categoria biológica bem dura, determinada por altura, peso, tamanho e função de órgãos, configuração hormonal e estado neurológico, como também, embora em menor grau que este último, cognitivo, lingüístico, afetivo, e psicomotor. A criança biológica nunca “desaparecerá”, pelo fato de que ela parece ser um aspecto permanente

* Professor Associado da *Montclair State University, New Jersey, USA.*

de como a espécie se reproduz. O que pode desaparecer normalmente é descrito em termos como “inocência”, significando ignorância de coisas que os adultos tipicamente preferem manter segredo até mesmo uns dos outros, como sexo, morte, loucura, e vício. O que também pode desaparecer são atribuições de competência, responsabilidade, ou inteligência. Por exemplo, Neil Postman interpreta o que hoje chamamos “infância” como um efeito que a imprensa escrita provocou quando substituiu a tradição oral, o mundo medieval, onde a informação era acessível à criança, pela palavra impressa, impondo assim às crianças um longo aprendizado de uma habilidade difícil, e conseqüentemente um novo status de classe culturalmente marginal.¹

Certamente, o argumento de Postman tem sentido histórico, mas de fato a substituição de uma tradição oral por um ambiente de informação letrada é uma entre uma série de fatores que conduziram à relativa marginalização da criança no mundo moderno. Deve-se também ter em mente que, dada a inseparabilidade dos conceitos de “criança” e “adulto”, que todas estas mudanças também refletem uma alteração do que significa ser um adulto. Quero argumentar que, de uma perspectiva histórica dialética, a condição da relação criança-adulto no fim do segundo milênio oferece a possibilidade de uma troca dos limites entre esse par contrastante, e então um momento para uma ação histórica a este respeito concerne, não só com as crianças e infância, mas também com a reconstrução do conceito de adulto.

O papel da educação nesta ação histórica é um papel crítico, particularmente o que Freire² chama “educação problematizadora”, ou “diálogo”, onde o *locus* de uma real mutualidade entre adulto e criança é possível. Mas antes de explorar a estrutura daquela mutualidade, é necessário levar em conta a posição atual da criança no mundo social.

Criança como sujeito marginalizado

Do que podemos achar acerca de “crianças” no registro histórico, elas parecem, desde os tempos mais remotos, ter sido sujeitadas à mesma marginalização e status de excluídos sociais que nós achamos tão freqüentemente quando investigamos acerca do status da mulher, dos escravos, das minorias étnicas ou raciais, dos loucos ou dos economicamente oprimidos. Crianças são, seguramente, um caso especial deste outro

¹ *The Disappearance of Childhood*. New York: Delacorte, 1984.

² FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

marginalizado, mais íntimo a mulheres, no qual a celebração da subjugação delas pelos centros de poder patriarcais se dá através de elementos que são achados, e então re-inscritos no e sobre o corpo. A dificuldade em estudar a história de infância é que as crianças, assim como as mulheres, estão, em muitos casos, simplesmente ausentes dos registros, e assim faz-se necessário tirar conclusões através de evidências indiretas. Essa dificuldade em si mesma, em combinação com a referência que achamos das crianças, oferece uma pista forte de que as crianças sempre ocuparam a seguinte posição em relação à maioria dos adultos.

Crianças como propriedade

Nas casas da Grécia e Roma antigas, o pai tinha o poder de vida ou morte sobre suas crianças. Quando Lloyd deMause caracteriza a relação parental primitiva de pai/filho como “infanticida”³, parece estar se referindo a essa atitude fundamental de posse não mitigada, tal que a criança não é percebida como possuidora de qualquer humanidade, à parte da humanidade projetada que o adulto lhe concede. Até que ponto as crianças ainda são interpretadas como propriedade material de seus pais é indicado hoje pela ambigüidade que norteia a questão da custódia da criança, os casos de infanticídio parental ou homicídio, os casos em que a criança é vítima de abuso sexual, e, controvertidamente, aborto. No caso de abuso, a criança é frequentemente entregue de volta à custódia dos pais que a ofenderam, quando isto é claramente contrário aos interesses da criança, às vezes resultando na morte dela. Estendendo a noção de que crianças são propriedades, podemos dizer que elas são iguais a escravos, e, até bastante recentemente no Ocidente, mulheres.

Criança como economicamente desprovida

Crianças não têm nenhum direito a propriedade e trabalho significativo, exceto pela vontade de seus pais ou guardiães. Crianças não têm nenhum meio econômico em nossa sociedade, à parte de tarefas servis extremamente mal remuneradas. Em épocas históricas nas quais as crianças eram uma parte da força de trabalho, elas parecem ter desempenhado uma tarefa

³ OEMAUSE, L. The Evolution of Childhood. In: DEMAUSE, L. (org.) *The History of Childhood*. New York: Harper, 1974.

relativamente importante em economias agrárias ou pastoreiras; ou, em lugares industrializados, tornaram-se escravos explorados por baixíssimos salários.

Criança como outro ontológico

Aristóteles identifica as crianças com animais, escravos e mulheres.⁴ À criança, ele nos fala, falta a capacidade de escolha, ou “agência moral”, ou vontade, ou seja, lhe falta a habilidade para se ocupar deliberadamente de uma ação que vise uma finalidade, ou “algum tipo de atividade da alma em conformidade com virtude”. Por isto ela não pode ser chamada “feliz”; e se a chamarmos feliz, “nós fazemos assim por causa das esperanças que temos para o futuro dela”.⁵ Aristóteles parece estar empenhado na sub-espeiação ou na atribuição da diferença ontológica para membros de grupos marginais ou estranhos culturais. Poderia ser considerado um tipo de prototeratologia, no sentido de qualquer coisa não completamente humana; na acepção adulta, masculina, ingênua da palavra, é um tipo de monstro, i.e., um ser que não tem atingido ou é incapaz de atingir a “substância” humana. A criança se enquadra no primeiro caso: o que faz da criança um perigo não é tanto que ela é um monstro como o fato de ela possuir todas as chances de se tornar um monstro sem o amoldamento dos adultos. Assim, Erasmus, 1800 anos depois de Aristóteles, nos fala:

“Para ser um verdadeiro pai, você tem que ter controle absoluto de todo o ser de seu filho; e sua preocupação primária deve ser com aquela parte do caráter dele que o distingue dos animais e está perto de refletir o divino... Assim, o que nós podemos esperar do homem? Ele certamente será um ser bruto improdutivo, a menos que imediatamente e sem demora seja sujeitado a um processo de intensiva instrução.”⁶

O temor desta passagem poderia ser interpretado meramente como um exagero retórico se não fosse que achamos, junto com a emergência do modernismo do qual Erasmus é um fundador cultural, evidência do surgimento de uma tecnologia disciplinar aplicada ao criminoso, ao louco e à criança na forma de confinamento em instituições, castigo severo e sistemático,

⁴ ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco* I ix, 1099b33-1100a5; VI xiii, 11445-10; VII xii, 1153a30; *Física*, II 6, 197b7-8.

⁵ ARISTÓTELES. *Física* II vi, 197b; *Ética a Nicômaco* I ix, 1100a.

⁶ On Education for Childhood. In: RUMMEL, E. (org.). *The Erasmus Reader*. trad. ingl. Toronto: University of Toronto Press, 1990, p. 67, 69.

vigilância constante e “tratamento” na forma de psicologias e pedagogias rígidas e objetivantes. A criança do período moderno cedo é entendida como necessitante de ser forjada, como Michel Foucault coloca, em um “corpo dócil que pode ser sujeitado, usado, transformado e melhorado.”⁷

A criança como outro ontológico também pode ser interpretada positivamente, por exemplo, na noção do Alto Romantismo de infância como um estado natural de gênio, como o primitivo, à parte da consciência corrupta e vã da sociedade. Ou a “criança divina” do mito e da religião, como se representou a infância do deus ou herói da Idade de Bronze; “eroti” hermafrodita da Grécia helenística; ou o Jesus infantil da Alta Arte Renascentista. Aqui a criança age como tela para projeções, não do *sub* mas do *super*-humano, de um estado não dividido de consciência que para o adulto é projetado tanto no passado quanto no futuro. C.G. Jung foi ao ponto de identificar a “criança divina” como um arquétipo fundamental do inconsciente, ou seja, uma imagem transcultural que se manifesta em sonhos, mito, arte, psicoterapia.⁸ A outredade física, lingüística e comportamental da criança extrai do adulto a projeção, tanto positiva quanto negativa, do seu próprio sentimento de diferença.

Criança como epistemicamente incompleta

Se nós entendermos o “déficit” epistêmico da criança como estrutural e ontogenético, tal qual nós achamos nas formulações piagetianas,⁹ ou como social no sentido de não ter ainda adquirido as convicções epistemológicas e ontológicas de sua cultura, o resultado é o mesmo: a criança é o outro irracional, o pensador mágico, o “nativo”. Novamente há nesta projeção um lado positivo e um lado negativo: do ponto de vista de educar a criança pequena dentro dos parâmetros da idade, é uma ausência a ser preenchida, uma ignorância, ou um primitivismo a ser superado. Do ponto de vista do protesto romântico contra o universo epistêmico racionalizado do esclarecimento, é uma janela que se abre para outra forma de conhecimento, o qual é capaz, como as formas de conhecer dos místicos, dos xamãs, das mulheres, dos loucos, etc., de render informação significativa sobre o mundo.

⁷ FOUCAULT, M. *Discipline and Punish*. trad. ingl. New York: Vintage, 1979, p. 198.

⁸ JUNG, C. G., KERENYI, K. *Essays on a Science of Mythology: The Myth of the Divine Child and Mysteries of Eleusis*. Princeton: Princeton University Press, 1963.

⁹ Esta interpretação particular da deficiência é mais característica das interpretações de Piaget feitas por psicólogos e educadores da década de 80, do que do próprio Piaget, o qual apresenta uma concepção mais rica em nuances.

Para a contracultura epistemológica, a noção de Piaget do adulto como sujeito epistêmico descentrado, que “encontrou nas estruturas lógico-matemáticas um instrumento de integração crescentemente independente da experiência”, pelo qual “conquista” o “ambiente experienciado”¹⁰, representa uma forma do preconceito objetivista ocidental, uma hipertrofia da divisão cartesiana entre sujeito e objeto, emblemática da subjetividade alienada do modernismo.

Criança como excluída da cultura

É característico daquela forma de infância que é dito que está desaparecendo que as crianças são assiduamente mantidas afastadas dos conhecimentos próprios dos adultos, principalmente assuntos como sexo, morte, mas também de realidades sociais e econômicas difíceis, e dos aspectos mais obscuros da alma humana. Pais e educadores freqüentemente se dizem temerosos de que se as crianças souberem “demais” sobre, por exemplo, as realidades de exploração política e econômica e opressão, conflitos de classes, racismo e etnocentrismo, genocídio, violência e abuso sexual, abuso de poder pela autoridade política, etc. pode ser um fardo muito grande para elas agüentarem, e pode conduzi-las ao cinismo, desesperança ou depressão. Muitos adultos são céticos sobre se introduzir “pensamento crítico” na educação, visto que, em sua opinião, poderia ocorrer uma erosão das relações corretas de autoridade entre a criança e o adulto, o que, segundo eles, poderia ser consequência de encorajar essas crianças a “pensarem por si mesmas”. Assim, a criança está apartada da cultura do adulto, um estado que no mundo moderno é reproduzido institucionalmente, em que as crianças são segregadas nas escolas (e também são segregadas *dentro* das escolas), excluídas dos lugares de trabalho dos adultos, e forçadas a ficar em áreas recreativas criadas para que elas brinquem e socializem-se. Alias, são objetivadas pelo “establishment” científico como unidades de estudo, sujeitas a uma rajada de classificações normativas, e nomeações semi-médicas quando elas se afastam da norma (“incapaz de aprendizagem”, “hiperactivo”, etc.).

A criança como caso especial do outro marginalizado

É muito mais fácil apontar para essas formas de marginalização e objetificação no caso de *adultos* marginais - as pessoas de cor, os doentes

¹⁰ PIAGET, J. *Biology and Cognition*. In: INHELDER, B. & CHIPMAN, H. H. (org.) *Piaget and His School*. trad. ingl. New York: Springer Verlag, 1976, p. 52.

mentais, “os aborígenes”, os pobres, ou os criminosos. A reivindicação de que a criança pode se agrupar entre eles é complicada pelo fato de que ela parece ser um caso especial de marginal. Afinal de contas, há um ciclo de vida dos organismos, humanos ou não. O ciclo de vida humano tem certos padrões distintivos, fases aparentes com limitações e possibilidades próprias de cada um. Há uma trajetória em desenvolvimento que pode ser empiricamente e biologicamente descrita como um processo de “formação” ou “orthogenesis”, que tipicamente pode ser entendido como um movimento da imaturidade até a maturidade ou, na clássica formulação de Werner, “de um estado de relativa globalidade e indiferenciação para um estado de crescente diferenciação, articulação, e integração hierárquica.”¹¹ A criança está cronologicamente situada no primeiro estágio deste “continuum”.

Dados estes limites biologicamente determinados, nós notamos pelo menos as seguintes regularidades, algumas das quais podem provavelmente ser pensadas também para justificar, pelo menos em princípio, as formas de marginalização citadas acima, ou pelo menos explicar por que elas acontecem com tal regularidade:

A criança precisa de proteção por causa do seu pequeno tamanho, peso mais baixo e musculatura mais fraca, em relação aos adultos e às crianças mais velhas, fato que a faz uma vítima em potencial daqueles que são maiores e mais fortes que elas, e menos capaz que os adultos para executar muitos tipos de trabalho necessários à sobrevivência.

A criança precisa de proteção por causa de sua relativa falta de experiência, que lhe impede de ter uma base ampla de experiências concretas por meio da qual ela possa, individualmente, resolver problemas, ou fazer julgamentos.

Muitas crianças experimentam intensos períodos de instabilidade emocional, que combinadas com uma falta relativa de controle interno, as fazem mais sujeitas a “excessos” comportamentais, tanto na forma de “ação transgressora” quanto de transtorno emocional. Assim, a criança poderia ser perigosa a ela mesma ou a outros.

Muitas crianças não têm a disposição ou o aparelho de julgamento para um trabalho continuado necessário à sua sobrevivência. As crianças podem trabalhar e trabalham de fato, sendo que nas economias agrícolas e pastoris são bastante capazes de desempenhar cabalmente algumas funções econômicas necessárias. Mas, em sociedades industriais, os períodos que pudemos observar e nos quais as crianças foram tratadas como adultos, no que respeite à capacidade de trabalho, o que aconteceu foi uma exploração

¹¹ WERNER, H. The Concept of Development from a Comparative and Organismic Point of View. In: HARRIS, D. B. (org.) *The Concept of Development*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1957, p. 126.

dramática do trabalho infantil e maus tratos infringidos às crianças por aqueles que controlam o trabalho delas. Hoje, a exploração infantil, em especial nos países periféricos, é mais do que dramática.

Concedendo o estado de especial desenvolvimento pelo qual a criança passa, ela ainda pode ser definida como um sujeito marginalizado, até o ponto em que as precauções tomadas pelos adultos para protegê-la dos resultados potencialmente prejudiciais deste estado, em muitos casos ou não a protegem, ou “superprotegem”, com resultados igualmente negativos para ela. Não vejo nenhuma outra explicação, excetuando-se o fato de que até certo ponto todas as pessoas nas sociedades ocidentais são, em maior ou menor grau, marginalizadas, para as seguintes situações contemporâneas nas vidas de crianças.

A “guetoização” contínua e crescente de crianças em instituições (escolas e creches).

O desaparecimento sempre crescente dos espaços públicos para a sociabilidade e brincadeiras das crianças, exceto aqueles especificamente criados para tal propósito, i.e., espaços “reservados” para brincadeiras.

A apropriação contínua da criança pelo Estado e instituições educacionais poderosas como “matéria-prima” para usos econômicos, militares e políticos, ou como Ashis Nandy coloca “uma inferior, fraca, mas utilizável versão do ser humano completamente produtivo e realizador que possui o mundo moderno.”¹² Quando a retórica de “recursos humanos” é combinada com os crescentes cortes no orçamento da educação pública das crianças, sua absoluta falta de coerência permite identificá-la com uma racionalização irracional.

Uma forma normativa de educação bancária continua ignorando o potencial de desenvolvimento das crianças, e fazendo delas o objeto de uma tecnologia educacional desumanizante e pseudo-científica, embora haja uma abundante evidência contrária.

A insensibilidade relativa da sociedade para o abuso contra a criança, nas suas mais variadas formas, é análoga a sua insensibilidade aos abusos que o homem infringe à mulher nas relações conjugais. Este fato é comprovado nas decisões dos tribunais¹³ como também nas reações cotidianas dos adultos que testemunham negligências ou abusos cometidos contra as crianças.

¹² Reconstructing Childhood: A Critique of the Ideology of Adulthood. In: *Traditions, Tyranny and Utopias: Essays in the Politics of Awareness*. Delhi: Oxford University Press, 1987, p. 61. Nos Estados Unidos, a mais flagrante, proeminente e recente expressão deste conjunto de pressuposições, talvez seja o relatório da Comissão Nacional em Excelência de Educação, *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Washington D.C.: U.S. Government Printing Office, 1983, o qual começa: “Nossa nação está em risco. Nossa outrora indubitável proeminência no comércio, indústria, ciência e inovações tecnológicas está sendo alcançada por competidores por todo o mundo.”

¹³ Nota do tradutor: o autor se refere a decisões de juizes que devolveram as crianças a pais que tinham abusado delas, mesmo com risco físico para as crianças. Muitas delas acabaram perdendo a vida.

A disciplina secular da psicologia do desenvolvimento, que, predominantemente, ainda interpreta a criança como “organismo”, isola e nega-lhe sua subjetividade em teorias dos estágios e em taxonomias objetificantes.

O fato de estas formas de colonização também serem impostas aos adultos, como na marginalização dos trabalhadores pelas corporações do capitalismo, na marginalização das pessoas de cor e das mulheres pela sociedade organizada de forma racista e etnocêntrica, machista e patriarcal, não mitigam ou servem de escusa à situação das crianças. Poder-se-ia dizer que, em um mundo de objetificação e “normalização” da vida humana através dos aparatos operados pelo Estado, o locus estratégico para recuperarmos o que P. Freire denomina de nossa “ontológica vocação se Ser Mais [humanos]”¹⁴, das “tecnologias disciplinárias” perpetuadas pelas instituições governamentais, corporativas, científicas e educacionais, está no âmbito da criação e educação das crianças, seja expressa dentro da família e da comunidade local, ou da educação na escola. Isto porque a relação adulto - criança é o lugar do interpessoal onde a formação mais fundamental de auto-compreensão forma assento: onde o equilíbrio entre o consciente e o inconsciente, instinto e repressão, socialização e não-socialização, liberdade e auto-restrição, é formado e praticado. O caráter desse equilíbrio determina a capacidade de os seres humanos de qualquer determinada época ou cultura seguirem sua “vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora”¹⁵, que parece ser a condição necessária para se resistir à colonização.

O surgimento da forma moderna de colonização da criança: uma explicação psico-histórica

Um olhar psico-histórico para a relação adulto-criança sugere que há uma relação de projeção, por natureza complexa, entre adultos e crianças, que revolve ao redor da economia de instinto e repressão ou, como o historiador Norbert Elias caracterizou, uma “interação” mutável entre os níveis conscientes e os níveis inconscientes da personalidade.¹⁶ Parece característico do ciclo da vida em geral que a “criança” representa o inconsciente, o irracional, o outro não socializado que o adulto carrega dentro de si. A criança é o “ego primitivo”

¹⁴ *Pedagogia do Oprimido*, p. 70.

¹⁵ *Ibid.*, p. 83.

¹⁶ ELIAS, N. *The Civilizing Process: State Formation and Civilization*. trad. ingl. Oxford: Blackwell, 1994 [1939], p. 475.

do adulto, presente mais tarde nesse adulto como um traço e como um potencial.

Nas sociedades em que a relação entre a expressão instintiva e a repressão favorece a expressão, a criança e o adulto são menos diferenciados e são tidos como representativos de diferenças de tipo em lugar de diferenças de grau. Assim, por exemplo, no período medieval, durante o qual as manifestações da agressividade e de libidos eram menos coibidas na população em geral, não existia, de acordo com Philippe Ariès,¹⁷ nenhuma concepção de “criança” como nós temos hoje; tão logo elas adquiriam linguagem e mobilidade, partilhavam da vida dos adultos. Correlativamente, os adultos eram mais “infantis” do que são tidos como sendo hoje em dia. Eles viviam uma concepção estreita de privacidade em comparação com a que nós possuímos hoje. O adulto típico daqueles tempos carregava menos um senso de si mesmo como um indivíduo e mais como membro de uma coletividade. O que Elias se refere como a “fronteira do pudor” estava mais distante. Funções corporais, por exemplo, eram menos protegidas da visão pública; nudez não era entendida como embaraçosa ou vergonhosa na mesma proporção que é hoje; arranjos para dormir eram casuais, muito comumente envolvendo dois ou mais estranhos dormindo na mesma cama.¹⁸ E as crianças, que partilhavam do que Ariès se refere como um ambiente social “polimorfo”, eram achadas em todos os lugares que os adultos estavam, engajados nos mesmos tipos de atividades, jogando os mesmos jogos e ouvindo as mesmas histórias que os adultos ouviam.

As mudanças econômicas, políticas, tecnológicas, demográficas e religiosas que deram lugar a uma economia instintiva favorável à repressão são muito numerosas e complexas para serem enumeradas aqui. Combinando as interpretações psico-históricas de Elias e Foucault, achamos a expansão, iniciada pela “Corte” e tendo os mesmos limites com a subida das monarquias absolutas do começo da Europa moderna, de um ideal clássico de introspecção referido por Foucault como o “cuidado” ou a “tecnologia” do eu.¹⁹ Este “eu” do período moderno emergente, universalizado pela ascendente classe média, é um indivíduo antes de ser membro de qualquer comunidade. Ele é privado, auto-consciente, solitário dentro da nova ordem cósmica copernicana descentrada e da epistemologia baconiana da ciência empírica e instrumental. Ele é o que Elias chama de “homo clausus”; “Seu

¹⁷ *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. trad. ingl. New York: Knopf, 1962.

¹⁸ ELIAS, N. *The Civilizing Process: The History of Manners*. trad. ingl. Oxford: Blackwell, 1994 [1939], p. 134 - 178. Cf. SHAHAR, Sh. *Childhood in the Middle Ages*. London: Routledge, 1990.

¹⁹ MARTIN, L., GUTMAN, H., HUTTON, P. H. (org.) *Technologies of the Self: A Seminar with Michael Foucault*. Amherst: University of Massachusetts Press, 1988.

núcleo, seu ser, seu verdadeiro eu aparece(...) como algo que é isolado do exterior por uma parede invisível, isolando-o, assim, inclusive de qualquer outro ser humano.”²⁰

A reorganização do polimorfismo social do mundo medieval resulta tanto no incremento da interdependência social quanto na separação psicossocial - um paradoxo histórico que não deveria ser difícil para nós, que vivemos em sociedades industrializadas do final do século XX, entendermos. Uma separação de classe articulada recentemente vem acompanhada de uma crescente centralização estatal e controle das populações e resulta em lugares separados, porém relacionados - a casa, a escola, o trabalho, a prisão, o manicômio, o quartel. Relações de poder e poder coercitivo dentro da sociedade se refletem em relações dentro do eu, girando em torno do equilíbrio entre repressão e vida instintiva e impulsiva. O eu moderno torna-se “sujeito” em duas formas, tanto no sentido de que formaram-se fronteiras mais nitidamente definidas e menos permeáveis entre si próprio e seu ambiente natural e social, conduzindo para uma “subjetividade” mais privada e introspectiva, quanto no sentido de estar “sujeito a” uma nova disciplina na vida privada e maior circunspeção nas relações interpessoais.

Este novo sujeito moderno observa a si mesmo cuidadosamente, e escreve manuais de etiqueta que podem ser lidos, hoje, tal como os manuais endereçados às crianças em fase de socialização. Atitudes e comportamentos comuns entre os adultos da idade média passaram a ser vistos como vulgares e infantis. Antes de mais nada o novo adulto é um “leitor”. Ele lê a si mesmo, os outros e as situações e, em lugar de ir à praça pública para informar-se através de intercursos verbais com os outros, se isola no silêncio, nos símbolos abstratos do sistema impresso, o qual pode deslocar a linguagem e o pensamento para fora do tempo e para além do mundo comunicativo cotidiano.²¹

O resultado do aparecimento do “sujeito” moderno é que a criança permanece atrás, e se torna nossa “criança” moderna. Considerando que adultos e crianças tinham antes compartilhado em larga medida tanto o mundo da vida privada, quanto o mundo da vida social, agora ambos têm experimentado uma separação. Diferenças entre adultos e crianças têm se tornado diferenças de tipo em lugar de diferença de grau; doravante as crianças têm que *fazer-se* adultos através da educação. Como Elias diz:

“...o modelo emergente [no começo do período moderno] é

²⁰ ELIAS, N. *The History of Manners*, p. 204. Cf. p. 205 - 215.

²¹ Cf. ONG, W. *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. New York: Methuen, 1982.

caracterizado por uma profunda discrepância entre o comportamento dos assim chamados adultos e das crianças. Mas precisamente por este aumento da proscrição social de qualquer impulso, pela repressão destes impulsos da superfície da vida social e da consciência, a distância entre a estrutura da personalidade e do comportamento dos adultos em relação às crianças foi necessariamente ampliada. (...) As crianças têm que, num espaço de poucos anos, alcançar o elevado nível de vergonha e violentas mudanças que têm-se desenvolvido ao longo de muitos séculos. Sua vida instintiva tem de ser rapidamente sujeitada ao controle estrito e amoldamento específico que dão à nossa sociedade a sua feição, e que se desenvolveu muito lentamente ao longo dos séculos.”²²

A característica principal deste “controle rígido e amoldamento específico” é resumido no termo foucaultiano “disciplina”, ou “fórmulas de dominação”, impostas no interesse da formação de um “corpo dócil”, ou (na terminologia rousseauiana) de um “cidadão”. O corpo dócil tem sido “sujeitado”, isto é, re-ajustado para atender os propósitos da economia e política modernas através “do controle, intensificação e da distribuição de forças, do ajuste e da organização das atividades”.²³

Numa cultura ajustada para ser repressiva, a criança é o “corpo selvagem” por excelência, até mesmo mais do que a mulher, o louco ou o criminoso, pois ela representa a natureza e a origem, e cada uma das suas expressões instintivas é uma lembrança viva dos próprios impulsos reprimidos dos adultos, agora interpretados como transgressivos. A criança tem se tornado o outro transgressivo, a fonte de perigo emocional, análogo ao perigo epistemológico, do louco, o perigo social do pobre, o perigo sexual do sexo feminino. Cito Elias numa extensa citação:

“ À medida que o padrão de delicadeza e pudor aparece aos adultos como mais “natural” e uma repressão aos estímulos instintivos mais “civilizada” é tida como correta, mais incompreensível se torna para os adultos que as crianças não tenham esta delicadeza e pudor “naturalmente”. (...)As crianças esbarram, necessariamente, por repetidas vezes nos limites da delicadeza dos adultos e, desde que elas não estejam adaptadas ainda, infringem os tabus da sociedade, cruzam a fronteira do pudor adulto e penetram em zonas emocionais perigosas, as quais o adulto, ele próprio, apenas pode controlar com dificuldade. (...)A ansiedade se apossa dos adultos quando a estrutura de sua própria

²² ELIAS, N. *The History of Manners*, p. 115.

²³ FOUCAULT, M. *The History of Sexuality*, trad. Ingl., v. 1, extraído de RABINOW, P. (org.) *The Foucault Reader*. New York: Pantheon, 1984, p. 267.

vida instintiva como é definida pela ordem social se vê ameaçada. Qualquer outro comportamento significa perigo. Isto conduz a um meio-tom emocional associado a demandas morais e a uma severidade agressiva e ameaçadora que sustentam-nas, visto que a quebra das proibições coloca em posição um instável equilíbrio de repressão para todos aqueles para os quais o modelo de sociedade se tornou uma “segunda natureza”.²⁴

Isto explica a severidade do ensino das boas maneiras às crianças desde muito novas, na modernidade, em casa, mas especialmente nas escolas, quando nós entendemos que o projeto é de fato corrigir a natureza humana a serviço do que se apresenta, por si mesmo, como o mais alto e evoluído ideal da natureza humana. Lloyd deMause refere-se a dois tipos de introdução de boas maneiras às crianças, que predominaram no começo do período moderno como “ambivalente” e “intrusiva”. Para o primeiro tipo, a criança é ainda “um receptáculo para perigosas projeções” de sua própria vida instintiva, conduzindo seus pais a sentirem a necessidade de, forçosamente, “moldarem”, mais tipicamente através de castigos físicos, as crianças “dentro de uma forma”. Com o estabelecimento do modo intrusivo, os pais têm removido suas próprias projeções para mais longe: a criança é menos ameaçante, mas os pais ainda continuam precisando “dominar sua mente, com vistas a controlar seu interior, sua raiva, suas necessidades, sua masturbação, sua própria vontade”.²⁵

A formulação de deMause a respeito dos modos de criação de crianças, dos quais ele teoriza seis,²⁶ consiste no que ele descreve como a “teoria psicogenética da história”, a qual postula um avanço²⁷ evolutivo na capacidade dos pais de nutrir e assegurar seus filhos. Esse avanço, segundo deMause, amplia a capacidade dos adultos “de regredir à idade psíquica de suas crianças e trabalhar através das ansiedades próprias àquela idade de uma maneira

²⁴ ELIAS, N. *The History of Manners*, p. 137.

²⁵ DEMAUSE, L. *The Evolution of Childhood*, p. 153.

²⁶ No *The Evolution of Childhood*, p. 53, deMause identifica os seguintes modos, os quais afirma seguirem um progresso evolutivo através da história: Infanticida (Antigüidade até séc. IV d.C.), Abandono (séc. IV a séc. XII), Ambivalente (séc. XIV a séc. XVII), Intrusivo (séc. XVIII), Socialização (séc. XIX até a metade do séc. XX) e, Cooperação (começa no meio do séc. XX).

²⁷ Não é necessário ler a teoria de deMause como evolucionista. De fato, Peter Peschauer sugeriu que todos os seis modos estejam presentes em qualquer determinada sociedade humana, expressados em práticas que podem variar através da história e cultura. Ele ressalva o aparecimento de uma cultura evolucionária pela sugestão de que um modo particular é predominante em cada período, e que a direção ou progresso dos modos indicam que a criança é uma projeção completa do próprio material instintivo do adulto, evoluindo para modos nos quais está aumentando a separação entre os dois. Cf. *The Childrearing Modes in Flux: An Historian's Reflections*. *The Journal of Psychohistory*, v. 17, n. 1, p. 1-41, 1989.

melhor neste segundo embate do que quando eles o fizeram durante sua própria infância. O processo é similar à psicanálise, a qual também envolve regressão e uma segunda chance de enfrentamento das ansiedades infantis.²⁸ O sucesso desta “regressão a serviço da criança” gira em torno da consciência que o adulto deverá ter de sua própria relação projetiva com a criança. O adulto, quando “confrontado com uma criança que necessita de algo”, ou aproxima a criança como uma tela para a projeção de seu próprio inconsciente (reação projetiva); como um substituto para um adulto em seu passado, com quem seu relacionamento é ainda, não resolvido (reação inversa); ou é capaz de sentir empatia pelas necessidades instintivas da criança, e fazer alguma coisa no intuito de satisfazê-las (reação de empatia).²⁹

A teoria de deMause tende a confirmar tanto a análise de Elias como a de Foucault sobre a nascedoura relação adulto-criança moderna. O que é particularmente interessante acerca de sua teoria é um pressuposto que parece paradoxal: a dinâmica fundamental da evolução da relação adulto-criança no ocidente envolve tanto uma *mais íntima* aproximação com a criança, isto é, a habilidade para identificar-se com suas necessidades instintivas, quanto uma *separação*, tal como representada pela noção de retirada da projeção. A reação de empatia torna-se possível porque o adulto é capaz de separar ele próprio da ansiedade produzida pela “zona de perigo emocional”, a qual a criança engatilha através da sua relativa falta de repressão ao instinto. Isto é, ele pode, nas palavras de deMause, “regredir ao nível das necessidades da criança e identificá-las corretamente sem uma mistura das projeções do próprio adulto”, e então “manter distância suficiente da necessidade no intuito de ser capaz de satisfazê-la”.³⁰

Isto parece indicar um movimento dialético. A possibilidade de mais íntimas aproximações das crianças por parte dos adultos somente é criada como resultado de uma separação inicial, a qual é representada pelo aparecimento da “fronteira do pudor” assinalada por Elias, isto é, o novo equilíbrio entre instinto e repressão no adulto moderno. É através deste novo equilíbrio que o adulto moderno se torna um ser hermenêutico, ele é agora um “leitor” da vida e do outro, e um leitor é, por definição, alguém que interpreta. Esse interpretador certamente deve interpretar porque está afastado da situação ou do “texto”, isto se tornou estranho através da transformação do tempo. Mas é somente esta situação de mudança, ou relativo desembaralhamento, que torna o diálogo possível; e este diálogo resulta numa

²⁸ The Evolution of Childhood, p. 3.

²⁹ Ibid, p. 6.

³⁰ Ibid., p. 6 - 7.

“fusão de horizontes”, seguido por, nas palavras de Paul Ricoeur, uma “apropriação”, ou reconstituição do texto dentro do entendimento do leitor, que ele caracteriza como “entendimento na e através da distância”.³¹ Aplicado à relação adulto-criança, o processo hermenêutico é o que deMause se refere como sendo uma revogação da projeção através do distanciamento psicológico, seguida pela identificação, ou a habilidade de “regredir ao nível da necessidade da criança e indentificá-la corretamente sem se lhe acrescentar as próprias projeções do adulto.” É nesse momento que o adulto desperta para a voz da criança.

O privilégio epistêmico das crianças

Estar desperto para a voz da criança significa que essa criança é entendida como portadora de novas informações para a auto-compreensão do adulto. Como outro afastado, a situação da criança é análoga ao ponto de vista que as teóricas feministas descrevem como “valiosos estranhos para a ordem social”, ou “marginalizados de dentro”.³² Como as mulheres, pessoas de cor, ou outros marginalizados pelo construto individual, interpessoal e social, eurocêntrico e patriarcal, o lugar da criança no mundo natural e social proporciona a ela uma “prerrogativa epistêmica”. Desde que ela vive antes, ou às margens da administração dos instintos do adulto, sua relação com essa administração é inerentemente transgressiva. Dado que ela não é, como descreve Harding, uma “aborígene”,³³ ela percebe situações que os aborígenes não percebem.

O que acontece ao adulto que escuta a voz da criança é que, através dessa relação com a criança, redescobre a sua própria infância ao ter consciência dos limites do instinto e da repressão resultantes da sua própria formação de infância. Sendo consciente de sua própria “criança”, recupera a si mesmo num nível mais alto: incorporando conteúdos inconscientes à consciência. O processo de fazer consciente o inconsciente, como temos aprendido tanto de Freud como de Jung, é o objetivo inerente do desenvolvimento psíquico, que se formulou como “aonde o *id* estava, lá o *ego* estará” (Freud), ou a crescente abertura da consciência aos conteúdos do inconsciente (Jung). De uma perspectiva Ricoeuriana, o resultado do processo hermenêutico é uma

³¹ Cf. GADAMER, H-G. *Truth and Method*. trad. ingl. New York: Crossroad, 1975; e RICOEUR, P. The Hermeneutical Function of Distanciation. In: *Hermeneutics and the Human Sciences*. trad. ingl. Cambridge: Cambridge University Press, 1987, p. 143.

³² HARDING, S. *Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1991, p. 124, 131.

³³ *Ibid*, p. 307.

“metamorfose do ego”, por meio da qual, através de “um momento de distanciamento na relação do ego para si mesmo”,³⁴ esse ego recupera-se a si próprio num novo equilíbrio. Alice Miller o coloca de forma mais concreta:

“Uma vez que sejam permitidas às crianças serem mais que os portadores de projeções parentais, eles podem se tornar uma fonte inesgotável de conhecimento sobre a natureza humana. Sensualidade, prazer com o próprio corpo, prazer no afeto demonstrado por outra pessoa, a necessidade de se expressar, de ser ouvido, visto, compreendido e respeitado, não ter que suprimir a raiva e a ira e ser permitido expressar também outros sentimentos como pesar, temor, inveja e ciúme...”³⁵

À medida que ir entrando em diálogo com a voz da criança resulta numa maior integração psicológica por parte do adulto, isto é então refletido na expansão de uma forma de criação que reconheça a importância do conjunto das “necessidades narcísicas” das crianças, “tais como o respeito, vêr-se em espelho, ser compreendida e ser levada a sério”³⁶. Isto, a sua vez, conduz ao desenvolvimento de adultos que experimentem um relacionamento mais saudável e criativo entre os elementos conscientes e inconscientes da personalidade, e são, portanto, mais capazes de “investigação e transformação criativa”.

Começando: Elementos de uma reconstrução emergente da relação criança-adulto

A possibilidade de uma troca positiva dos limites entre “criança” e “adulto” parece depender especialmente das condições materiais da civilização. DeMause insiste em que aquilo que ele chama de “pressão geracional para mudança psíquica”, a qual guia (e é guiada pela) a evolução dos modos de criação das crianças “ocorre de forma independente das mudanças sociais e tecnológicas”;³⁷ porém achados do estudo da história da infância continuam a confirmar a importância do aperfeiçoamento das relações adulto-criança no crescimento e estabilidade política e econômica, no relativamente

³⁴ RICOEUR, P. *The Hermeneutical Function of Distanciation*, p. 144.

³⁵ *Thou Shalt Not Be Aware: Society's Betrayal of the Child*. trad. ingl. New York: Meridian, 1986, p. 154.

³⁶ *Ibid*, p. 144.

³⁷ *The Evolution of Childhood*, p. 3.

sofisticado conhecimento, prática e acessibilidade médicas e epidemiológicas, na formação e manutenção de um ambiente de informação que produza “leitores” (ou “hermeneutas”) num amplo sentido.

Além disso, qualquer argumento para uma mudança histórica modelada na dialética hegeliana é um pouco suspeito. A interação variável entre os níveis consciente e inconsciente na personalidade modal de qualquer cultura é por demais complexa para ser consignada em um movimento histórico “progressivo” e linear, e afigura-se por ser caracterizado na vida cotidiana pela assimetria, espiralamento, regressão, patologia, fracasso, fatalidade, boa ou má “sorte”, etc.,³⁸ como também por ser influenciado por incontáveis e únicas, porém relativamente previsíveis, variáveis locais e regionais. Pode-se reconhecer abertamente, pelo menos, que o projeto de “revogação da projeção” que conduz à “relação de empatia” parece ser um elemento chave para a capacidade dos seres humanos de conviverem com a diferença, e então articula-se profundamente com a superação do sexismo, do racismo, do etnocentrismo, do classismo, da homofobia, da intolerância religiosa e do nacionalismo agressivo. O que parece se seguir aos argumentos apresentados acima é que a relação adulto-criança é o ambiente interpessoal onde qualquer organização instintiva de um indivíduo se produz; e que é o caráter de tal organização que configura a capacidade humana de tolerar a diferença, de valorar as necessidades narcísicas dos outros, de se desenvolver psicologicamente e na qualidade chamada de “razoabilidade”, a qual, como nosso século tem mostrado, não depende apenas de racionalidade.

Como iria se parecer uma cultura que tivesse internalizado o ideal de empatia? Existem indicações de que esta mudança já tenha começado a se insinuar, pelo menos no ocidente pós-moderno. A preocupação com a “criança interna” na psicoterapia contemporânea parece ser uma delas. Constitui um índice de revogação da projeção no sentido que o adulto que reconhece a criança interna reconhece sua unidade ontológica com a criança, e é consciente de que a relação adulto-criança é continuamente presente em cada época do ciclo da vida. Isto está relacionado à recente tendência em teoria psicanalítica, implícita em Freud, mas explicitada na psicologia do ego pós-Freudiana, ao interpretar o processo de desenvolvimento como vitalício. Neste ponto, o adulto é sempre ainda criança. Dieter Misgeld colocou isto eloqüentemente:

“...em lugar de localizar crianças e adultos como estando em estágios diferentes dentro de uma seqüência de desenvolvimento, como um

³⁸ Cf. KENISTON, K. Psychological Development and Historical Change. In: RABB, T. K., ROTBERG, R. I., *The Family in History: Interdisciplinary Essays*. New York: Farrar, Straus & Giroux, 1976. Ele caracteriza desenvolvimento psicológico como “uma estrada muito áspera, marcada com obstruções, entremeada com ruas sem saída, e com paradores sedutores.” (p. 149).

ponto final fixo como se fosse um padrão imutável válido para a avaliação da seqüência, uma orientação particularmente ego-reflexiva coloca em questão a existência definitivamente localizável de adultos e crianças. É um questionamento no qual *a comunidade do adulto e criança, seu pertencer conjunto*, é trazida à tona. Isto apenas acontece em reconhecimento que, como um adulto, o mesmo não é mais do que o movimento de volta à criança, e daí adiante até o ponto onde o mesmo começou o movimento. Ter sido uma criança é ainda uma possibilidade que o mesmo vive, algo que o mesmo tem que desenvolver com vistas a estabelecer a si mesmo como um adulto. O mesmo gera, reflexivamente, uma comunidade de adultos e crianças na qual princípios e regras são debatidos *em ambos os lados*, na qual estar amarrado à norma como um adulto pode ser questionado fazendo-se referência às crianças como possuidoras de mais princípios do que os adultos. Porque as crianças, às vezes, podem parecer que sejam menos atadas à norma do que os adultos, por isto, parecendo mais adultas do que os próprios adultos ... Um interesse em crianças não é independente de um interesse em estabelecermos para nós mesmos quem nós somos, como adultos, e o que nós devemos encaminhar a fim de vivenciar nossa maioridade.³⁹

Tal mudança de perspectiva tem implicações óbvias para a educação, uma vez que nela repousa o trabalho de base para uma pedagogia fundada no diálogo entre o adulto e a criança. Também tem implicações para a psicologia da criança, já que a direção do desenvolvimento no qual todas as teorias do estágio adulto são baseadas, a idéia de "ponto de chegada seguro" da auto-possessão racional Cartesiana, ou do descentrado sujeito epistêmico Piagetiano, torna-se problemática. Assim, tal mudança aponta para possibilidade, dentro das ciências humanas, de uma metodologia dialógica preferivelmente a uma objetivante.

Reconhecer a unidade também envolve reconhecer a diferença. O descentramento do adultismo implica no entendimento de que a criança ocupa uma perspectiva através da sua colocação frente aos outros, a qual não é completamente acessível aos adultos - essa perspectiva é informada não somente pela diferença orgânica, mas pelo posicionamento no mundo social e suas relações de poder e também no mundo natural. Ampliar os privilégios epistêmicos para a criança envolve colocar entre parênteses as normas epistemológicas dos adultos, e a postura de perceber o que a criança pode saber, não somente por sua posição de "estranhos de dentro", mas também por causa do seu baixo nível de socialização do estoque de conhecimentos por ela recebido, isto é, a ausência de uma visão de mundo cristalizada, ou de

³⁹ MISGELD, D. Self-Reflection and Adult Maturity: Adult and Child in Hermeneutical and Critical Reflection. *Phenomenology + Pedagogy*, v. 3, n. 3, p. 199, 1985.

uma ontologia e epistemologia recebidas.⁴⁰ Um exemplo poderia ser a abertura da criança a outras espécies e outras formas de vida, o que Dewey se refere como um “*poder* maravilhoso de atrair a atenção cooperativa de outros” através de uma “*habilidade flexível e sensitiva (...) de vibrar empaticamente com as posturas e ações em torno dela.*”⁴¹ E Coleridge identificou a criança pequena com o que ele chamou de “*razão intuitiva*”, a qual descreveu como “*aquela intuição de coisas que surge quando nos possuímos como seres em conjunto com o todo*”, em contraste com “*aquilo que se apresenta quando (...) nos pensamos enquanto seres separados, e colocamos a natureza em antítese à mente, assim como o objeto em relação ao sujeito, a coisa em relação ao pensamento, a morte em relação à vida.*”⁴²

O reconhecimento de que há muitas coisas que a criança não sabe que o adulto sabe, mas de que também o contrário ocorre, se opõe a noção de “*déficit teórico*” da infância. Esse reconhecimento também introduz outra fissura no edifício epistemológico objetivista ocidental, em adição àquelas fissuras introduzidas pelo feminismo e pelas epistemologias multiculturais. Pareceria indicar que aquilo que o sujeito marginalizado sabe, o sabe porque ele *não sabe* algo mais, isto é, o conhecimento tácito da estrutura dominante ou “*nativa*”. Se este princípio é correto, também opera na outra direção e problematiza a noção de um conhecimento unificado, ou pelo menos separado do diálogo ilimitado como um princípio epistêmico fundamental. Nandy traz esse ponto para o problema da revogação da projeção, fazendo a conexão entre a cultura da infância e a cultura dos povos oprimidos, e as relações respectivas delas com o colonialismo patriarcal branco. Ele diz:

“A cultura do mundo adulto cruza, e às vezes confronta, o mundo da criança. Idealmente, esse compartilhamento de espaço deveria acontecer na base do respeito mútuo. Que isto não acontece é uma medição do nosso medo de perder nossa própria identidade através dos nossos contatos próximos com culturas que ousam representar nossas outras identidades, e também uma medição do nosso medo da liminaridade entre o adulto e a criança que muitos de nós carregamos dentro de nós mesmos. Esta é a liminaridade que Freud trabalhou em sua interpretação da psicopatologia. Esta é, também, a liminaridade que Gandhi teve de enfrentar abertamente em sua batalha contra a ideologia

⁴⁰ Para uma idéia da criança jovem como um profeta involuntário contra a redução ontológica da natureza implícita no materialismo filosófico, KENNEDY, D. Fools. *Young Children, Animism, and the Scientific World Picture. Philosophy Today*, v. 33, n. 4, p. 374-381, 1989.

⁴¹ DEWEY, J. *Democracy and Education*. New York: Macmillan, 1916, p. 43.

⁴² Citado em KENNEDY, D. The Hermeneutics of Childhood. *Philosophy Today*, v. 36, n. 1, p. 44-58, Spring 1992.

do colonialismo... O teste final de nossa habilidade em viver uma existência bi ou multicultural talvez ainda seja nossa habilidade em vivermos com nossas crianças em reciprocidade.”⁴³

Não importa quão isolada e marginalizada ela possa se tornar, o ambiente originário e principal para a interseção e confrontação, a que se refere Nandy, será sempre a família nuclear. O papel potencial da escola, contudo, desde que seja “um espaço de compartilhamento (...) sobre a base do respeito mútuo”, não pode ser subestimado. Este potencial só pode ser realizado através de uma reorientação por parte do sistema educacional, o qual, até o momento presente é, assim como a maioria da população de pais aos quais serve, orientado, ainda que apenas por omissão, para a criança com um material cru e um modelo deficiente.

Compreender a escola como um lugar de socialização mútua, onde, para citar Nandy, “nossos maiores vínculos liberalizantes podem ser com as crianças não socializadas”,⁴⁴ pareceria significar mudanças não só profundas como quase inimagináveis em nossa presente situação. Significaria, pelo menos, o desmantelamento da estrutura de poder hierárquica adulta das escolas, a qual procede como possuidora do modelo de produção educacional adequado; uma reformulação completa de um sistema objetivante de apreciação e avaliação, o qual veicula o sistema curricular e pedagógico “bancário” ao qual serve; e uma reconstrução da criança como sujeito, como ativo e competente protagonista em seu próprio aprendizado e processo de desenvolvimento. Mesmo num sentido genérico, isto implicaria numa reintegração dos mundos vividos pelas crianças e adultos, e numa superação da guetoização das crianças dentro das escolas e creches. Ambas se dariam através da recuperação dos espaços de trabalho e através da reclamação de espaço público para que as crianças brinquem e socializem-se.

A importância do pensamento crítico, ou da filosofia, na redefinição da criança como sujeito que sabe é particularmente crucial para a transformação tanto da relação adulto-criança quanto da escola, porque sua atividade característica está no âmago de uma educação problematizadora e dialógica. Filosofia é a disciplina que emerge mais diretamente do sentido humano fundamental de espanto, e que também suscita o questionamento tanto da realidade quanto do nosso conhecimento acerca de tal realidade. Com a prática do conhecimento questionador, tanto do próprio conhecimento quanto dos outros, promete ser a cunha epistêmica e curricular que abre a experiência da infância à reflexão, tanto por parte das crianças quanto dos adultos.

⁴³ Reconstructing Childhood, p. 73, 75.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 75.

Parece ser mais do que coincidência o fato de que a valoração negativa do poder de julgamento, de razoabilidade e de reflexão da criança tem legitimado a marginalização das crianças desde Aristóteles até Piaget. O que isto significa do ponto de vista da criança é que o adulto não pode “escutar” sua forma de razão, tanto no que esta forma tem de similar como de diferente da do próprio adulto, o que faz da infância uma cultura do silêncio. A voz da criança torna-se uma voz desde as margens, associada a uma natureza “essencial”, à loucura, à criminalidade, ao divino⁴⁵, isto é, ao sem voz. O tipo de reflexão que a filosofia figura, especialmente a filosofia feita em diálogo comum ou “comunidade de investigação”, oferece uma oportunidade ideal para os adultos garantirem a prerrogativa epistêmica das crianças; reconhecerem uma fala diferente da sua própria; defrontarem-se com uma cultura a qual “representa nossos outros egos”; viverem o outro lado.

O modo da mudança

Qualquer que seja a causa formal ou eficiente, é provavelmente seguro (e talvez confortável) dizer que a transformação positiva da relação adulto-criança não está realmente sob nosso controle. As vicissitudes da dialética histórica que esbocei neste trabalho foram, sem dúvida, simplificadas demais, e, como conhecimento retrospectivo, não têm, necessariamente, nenhum valor profético. De fato nossa época é assombrada pelo espectro do que Postman chama de “adulto-criança”, isto é, uma personalidade modal, produzida e mantida pela televisão, com a “idade mental de treze anos”, quer ela tenha oito ou trinta anos de idade, que sorri maliciosamente às mesmas piadas sexuais e vibra diante da mesma violência (quer real ou representada - isto nem sempre é claro), que veste as mesmas roupas e assiste aos mesmos eventos esportivos. Do ponto de vista do re-equilíbrio da economia instintiva, isto pareceria análogo àquilo que os estudantes de culturas bilíngües chamam de “semi-lingüismo”, ou erosão da competência lingüística em ambas as línguas que a pessoa fala.

Uma mudança histórica do tipo aqui discutida parece acontecer num processo gradativo, que se caracteriza por períodos possivelmente muito longos, de avanços, de retrocessos, de supressão, de reação e, de repente, de saltos imprevisíveis. O único controle real que nós possuímos sobre ela é provavelmente no campo da educação; mas o caráter colonizador da educação

⁴⁵ Assim J. Derrida diz: “o Homem se chama homem só traçando limites que excluem seu outro do jogo da suplementaridade: a pureza da natureza, da animalidade, do primitivismo, da infância, da loucura, da divindade. A aproximação para estes limites é temida imediatamente como uma ameaça de morte, e desejada como acesso a uma vida sem diferença”. *Of Grammatology*. trad. ingl. Baltimore: Johns Hopkins Press, 1976, p. 245.

patrocinada pelo Estado parece estar ainda profundamente entranhado na corrente principal. Enquanto isso, os esforços na descentralização escolar, dominados como são por interesses econômicos, religiosos e de classe, tendem a reproduzir o modelo hegemônico. Como quer que seja, a emergência da teoria e prática educacionais dialógicas centradas na criança parece oferecer a esperança mais concreta para a possibilidade de reconstrução social através da reconstrução dialética da relação adulto-criança.

Resumo

O que encontramos sobre crianças e infância nos registros históricos do Ocidente indica que, desde os primeiros tempos, tem-se conferido a elas um *status* cultural marginal similar ao atribuído às mulheres, escravos, minorias étnicas ou raciais e aos economicamente oprimidos. As crianças são um caso especial do "outro marginalizado", próximas às mulheres pelo fato de que sua subjugação aos poderes patriarcais realiza-se explorando elementos que se encontram e inscrevem no corpo. Este trabalho argumenta que o momento presente da dialética histórica que relaciona criança-adulto oferece a possibilidade de transpassar esses limites; oportunidade de não somente reconstruir a infância, mas também de reconstruir a adultez. O papel da educação nesta mútua reconstrução é um papel crítico. Implica particularmente o que Freire chama de "educação problematizadora" ou "diálogo", porque daí pode emergir o *locus* da mutualidade reflexa entre adulto e criança.

Abstract

What we find of children and childhood in the Western historical record indicates that from earliest times they appear to have been liable to the same cultural outsider status as women, slaves, ethnic or racial minorities, and the economically oppressed. Children are a special case of the marginalized other, closest to women, in that their subjugation by patriarchal power centers is accomplished by exploiting elements which are found in, then reinscribed on, the body. This paper argues that the present moment in the historical dialectic of the child-adult relation offers the possibility of a shifting of the boundaries, and therefore necessarily an opportunity, not only for reconstructing childhood, but adulthood as well. The role of education in this mutual reconstruction is a critical one, particularly what Freire calls "problem-posing education," or "dialogue," for here the locus of reflective mutuality between adult and child can emerge.