

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
- CAMPUS DE ARARAQUARA -
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO ESCOLAR

**“A infância da pós-modernidade e o projeto
moderno inconcluso”**

Keity Jeruska Alves dos Santos Zadorosny

Araraquara
Setembro de 2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
- CAMPUS DE ARARAQUARA -
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO ESCOLAR

**“A infância da pós-modernidade e o projeto
moderno inconcluso”**

Keity Jeruska Alves dos Santos Zadorosny

Tese a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação sob a orientação da Profa. Dra. Carlota Boto.

Araraquara
Setembro de 2006

*Ao meu filho André Luiz, que trouxe
luz à minha vida.*

Agradecimentos

Ao meu marido, amigo e amor Rafael, pela compreensão e apoio incondicional; à minha mãe Teófanês pelo incentivo, exemplo e presença constante; ao amigo sensível e profissional competente, Prof. Dr Amarílio Ferreira Jr; à orientadora Prof. Dra Carlota Boto, por sua constante dedicação e competência.

Sumário

I – Introdução: Um primeiro olhar para a infância.....	01
II – Capítulo I – Modernidade e Infância.....	06
II.I – A Modernidade em defesa da infância: principais contribuições.....	11
II.II – Froebel e a educação do homem.....	19
II.III – Freinet e a pedagogia do bom-senso.....	50
III – Capítulo II – Pós-modernidade e infância.....	70
III.I. – Pós Modernidade.....	70
III.II – Algumas considerações sobre infância e produção cultural contemporânea.....	89
III. III – Cultura infantil, mídia e violência.....	106
III.IV – Poesia, canções e literatura infantil.....	125
III.V – Sobre brinquedos e brincadeiras.....	132
III.VI – Infância e computador.....	142
III.VII – A questão do poder invade o mundo infantil: publicidade e novas tecnologias.....	155
III.VIII – Algumas considerações sobre o stress infantil.....	161
III. IX – Finalizando o capítulo: o porquê dessas considerações.....	166
IV – Capítulo III – Vendo e ouvindo as crianças.....	168
IV.I – Imagens de infância.....	168
IV.II – Vozes de infância.....	236
V – Capítulo IV – Práticas escolares: entre a Modernidade e a pós-modernidade.....	289
VI – Considerações finais: O olhar que percebe a infância.....	314
VII – Referências bibliográficas.....	318

I – Introdução: Um primeiro olhar para a infância.

O tema central deste trabalho é a infância. A preocupação responsável para com a educação infantil perpassa necessariamente por um conhecimento aprofundado dos educadores, pais e até mesmo das próprias crianças em relação à concepção de infância. É preciso compreender como se direciona o nosso olhar para os pequenos, e fundamentalmente, como estes pequenos se concebem. Essa análise faz-se hoje necessária devido à tendência, inerente à nossa época, de transformar as crianças em adultos antes do tempo. Portanto, mostra-se necessário, para estudar a infância, caracterizar o ideário educacional pós-moderno. Neste conjunto de idéias está contida uma nova concepção de infância, que caminha na contramão da idéia Moderna dessa fase da vida. O que intriga de fato é como a educação pós-moderna transformou e continua transformando com uma força voraz a idéia clássica de infância e ao mesmo tempo transformando a si mesma. Se o capitalismo representa teoricamente, para os seus adeptos, o avanço e o progresso, não seria contraditório vincular-se a uma concepção tão ultrapassada como a do adulto em miniatura? Sim, porque é isso que a pós-modernidade vem fazendo claro que à sua maneira, mas a idéia é: fazer das crianças pequenas adultos.

A idéia chave da tese é a compreensão do que gera a adultificação da infância, e como esse fenômeno é sentido e vivido pelas crianças. Como as crianças vivem e vêem sua própria infância? Quais os elementos comuns que permanecem em todos os tipos de infância, e como os professores devem trabalhar com seriedade e pautados em valores universais diante dessa diversidade? É preciso para tanto, ouvir as crianças, o que também é proposto nesse trabalho. Sabemos que a infância é uma criação da sociedade, sujeita a mudar sempre que surgem transformações sociais mais amplas. Hoje, a mudança da realidade econômica associada ao

acesso de informações colabora para que a criança se torne um adulto precoce. A pedagogia cultural caminha lado a lado com a pedagogia escolar. O grande problema é que as organizações que criam esta espécie de currículo cultural das quais as crianças têm acesso cada vez mais cedo, não são educacionais e sim comerciais, não operando para o bem social, mas, para o ganho individual. São reflexos pós-modernos.

A pós-modernidade lança suas bases tanto na pedagogia cultural como na pedagogia escolar. Faz-se necessário amplo entendimento da cultura infantil gerada no âmago deste momento histórico para que possamos analisar com seriedade as perdas e os ganhos da proposta educacional pós-moderna principalmente no que se refere à formação das crianças. Assim como a Modernidade foi construtora de uma concepção de infância que respondia aos nossos anseios no trato com os pequenos, a pós-modernidade vem colocar em cheque esta questão distorcendo totalmente aquilo que chamamos de valores modernos. Suponho que educação pós-moderna está construindo uma nova cultura infantil da qual a criança não consegue abrir mão, e que pode trazer uma idéia falsa de felicidade. É questionável ainda o caráter democrático dessa cultura infantil criada pela pós-modernidade, pois nem todas as crianças têm acesso às novas tecnologias, desenhos animados, histórias em quadrinhos, brinquedos e literatura que esse novo paradigma oferece. Esse corpo de novas idéias pode estar sendo imposto às crianças e transformando assim a nossa representação do que seja a infância e até mesmo a visão e o entendimento que as crianças têm delas próprias. A mudança da realidade econômica associada ao acesso das crianças às informações do mundo adulto transforma nossa representação da infância. Diante disso, faz-se necessário o conhecimento da proposta de educação pós-moderna para que possamos compreender historicamente a transformação da imagem e da concepção que os adultos e as próprias crianças têm a seu respeito.

O que os pós-modernistas não compreendem, ou não admitem, é que enquanto professores e profissionais preocupados com a educação somos atores morais, e isso quer dizer que precisamos de razões que sustentem nossas ações. Algumas vezes essas razões podem ser extraídas de forma mais eficaz “*de princípios e preceitos mais gerais.*” (Beyer e Linston,1993:78). Se aderirmos ao pós-modernismo estaremos abrindo mão de qualquer compromisso com a ação social. O significado, uma vez separado das lutas políticas, encontra-se impossibilitado de influenciar os eventos sociais. As interpretações pós-modernas, apesar de pregarem o diálogo impedem-no, na medida em que negam qualquer conexão entre práticas de discurso e as coisas fora dele. O pluralismo de linguagens eternamente ambíguas, a distinção demasiado nítida entre o particular e o geral e a renúncia ao realismo acompanham o enfraquecimento da esperança de se descobrir ou criar uma teoria verdadeira ou uma descrição acurada do que seja uma sociedade justa, capaz de respeitar seus pequenos e grandes membros. Ao rejeitarem os imperativos morais, os pós-modernos dificultam significativamente as possibilidades de visualização de quais mecanismos operam nas determinações das escolhas entre idéias e cursos de ações alternativos. Enquanto agentes morais, devemos ter algumas concepções de igualdade, justiça social e um sentido reconstruído da vida cotidiana: é fundamental que tenhamos alguma concepção da fonte dos problemas sociais e das formas de opressão. A pós-modernidade parece-me incapaz de nos fornecer um quadro teórico que nos esclareça em relação a estas questões.

Isto posto, esta tese trilhará o seguinte caminho: no Capítulo I será feito um estudo abordando as características da infância moderna por meio da análise do contexto histórico e dos pensadores modernos, atribuindo especial ênfase às contribuições de Froebel e Freinet. Entretanto, para mobilizar conhecimentos sobre a infância na Modernidade, é preciso pesquisar e eleger algumas concepções que caracterizem a modernidade como momento

histórico de inenarrável valor. Para isso, Kumar (1998) foi definido como referência essencial, devido aos seus extensos estudos sobre o tema. O capítulo II seguirá a mesma lógica do capítulo I: abordará as questões referentes ao contexto histórico, e à infância dentro deste contexto; versará sobre a pós-modernidade pela ótica tanto daqueles que a defendem como dos que a criticam, para em seguida situar a infância nessa realidade complexa. O capítulo estudará deste modo, a produção cultural para a infância contemporânea, passando pelos temas da literatura infantil, programas de televisão, música, brinquedos e brincadeiras, consumo. Essa heterogeneidade de temas discutidos nesse capítulo pode parecer num primeiro momento contraditório com os objetivos propostos num trabalho que procura defender e resgatar padrões modernos de análise, estudo e produção de cultura; ressalto que essa contradição é apenas aparente, uma vez que esse capítulo requer fidelidade ao objeto que se propõe estudar. Os paradoxos estão na realidade, e precisam ser retratados da maneira mais apropriada possível. Algumas referências e textos utilizados nesse capítulo também podem despertar estranhamentos: como pode um trabalho que se propõe a obedecer aos padrões mínimos de cientificidade valer-se de artigos de revistas de grande circulação, por exemplo, para analisar seus temas? Essa é a produção cultural validada pela pós-modernidade, e embora não concordemos com ela em milhares de aspectos, não podemos desconsiderá-la. Até para contestá-la, é preciso conhecê-la.

O capítulo III trabalhará com duas maneiras de análise, novas para esse trabalho até então: imagens e entrevistas. Uma série de imagens de infância será comentada à luz da linha teórica proposta nesse trabalho, atentando para a diversidade de infâncias e representações das mesmas disponíveis hoje em dia. Trata-se de uma análise que por sua vez, procurará falar aos olhos. As entrevistas servirão para que possamos colocar em prática o tão defendido e difundido nesse trabalho, que é a necessidade de ouvir as nossas crianças. Suas falas serão

importantes para confirmar ou refutar algumas das idéias centrais discutidas nesse trabalho. E o capítulo IV finalmente, trabalhará à luz das indagações centrais propostas até o momento, com a análise das práticas escolares na atualidade, envolvendo tanto as questões de conteúdo, quanto de disciplina. Para elaborar esse percurso serão fundamentais as idéias de autores como Georges Snyders, Hannah Arendt, Antônio Gramsci e Neil Posman. Acreditamos que a escola, se consciente e comprometida, continuará sendo um espaço de preservação da infância, e não de seu epílogo. As Considerações Finais procurarão evidenciar as relações estabelecidas entre os capítulos do trabalho e tecer análise no que se refere ao esperado a ao encontrado no trabalho. Este trabalho não se baseia em pretensões e nem em certezas absolutas. É pautado por esperanças e acredita nas verdades que conseguiu construir. Trata-se de mais uma contribuição dentre as muitas que são construídas todos os dias. Mas esta é especial para mim, pois me acalenta com a sensação do dever cumprido. Tenho esperança, e não pretensão, de que ele chegue a tempo de se constituir mais um dentre os instrumentos que falam em favor da infância. Gostaria que isso acontecesse antes que se retirasse a primeira flor...

“Na primeira noite eles se aproximam e roubam uma flor do nosso jardim. E não dizemos nada. Na segunda noite, já não se escondem; pisam as flores, matam nosso cão, e não dizemos nada. Até que um dia, o mais frágil deles entra sozinho em nossa casa, rouba-nos a luz, e, conhecendo o nosso medo, arranca-nos a voz da garganta. E já não podemos dizer nada...” (Eduardo Alves da Costa, No caminho com Maiakovski).

II - Capítulo I – Modernidade e infância.

Para falar com mínima propriedade a respeito da condição infantil na atualidade é preciso que entendamos as diferenças e características da modernidade e pós-modernidade. Apesar de ser um assunto bastante controverso, alguns autores fornecem pistas fundamentais para a ampliação do conhecimento destas questões. Ao analisar a idéia de pós-modernidade, Kumar 1998, por exemplo, diz que é fundamental uma concepção de modernidade. E também esclarece:

“o pós, de pós-modernidade é ambíguo. Pode significar o que vem depois, o movimento para um novo estado de coisas, por mais difícil que seja caracterizar esse estado tão cedo assim. Ou pode ser mais parecido com o post de post-mortem: exéquias realizadas sobre o corpo morto da modernidade, a dissecação de um cadáver. O fim da modernidade é, segundo essa opinião, a ocasião de refletir sobre a experiência da modernidade; a pós-modernidade é esse estado de reflexão. Neste caso, não há uma percepção necessária de um novo começo, mas apenas um senso algo melancólico de fim.” (Kumar, 1998:79).

O autor define bem a diferença que entende como relevante: modernidade e modernismo (Kumar, 1998:79): *“ Entendo por ‘modernidade’ uma designação abrangente de todas as mudanças – intelectuais, sociais e políticas – que criaram o mundo moderno. ‘Modernismo’ é um movimento cultural que surgiu no Ocidente em fins do século XIX e, para complicar ainda mais a questão, constituiu, em alguns aspectos, uma reação crítica à modernidade.”*

A modernidade é uma invenção da Idade Média cristã. O mundo antigo era pagão, o mundo moderno, cristão, e o cristianismo, deu novo alento à idéia de história e tempo: o

passado, presente e futuro foram ligados em uma sequência compreensível. Para o autor, muito do que entendemos por modernidade está contido na filosofia cristã da história:

“...nela, o tempo é retirado da esfera natural e inteiramente humanizado (mesmo que sob a orientação divina). Ele é mostrado como linear e irreversível, ao contrário dos ciclos e recorrências do pensamento antigo. O cristianismo conta uma história com um começo (a criação e o pecado original), um meio (o advento de Cristo) e um fim (o segundo advento) – e insiste nessa ordem necessária de eventos. Simultaneamente, inverte a cronologia e interpreta a história de frente para trás, a partir de seu ponto final. É orientada para o futuro satura o presente com um senso de expectativa, criando uma tensão permanente entre o presente e o futuro. Considera o passado um simples prólogo para o presente, a caminho de concretizar a promessa do futuro. Estas são (...) algumas das características da Modernidade.” (Kumar, 1998:81).

O autor diz ainda que no que interessa à atitude sobre a própria época, a “modernidade” da Idade Média pouco diferia da concepção de tempo dos antigos:

“Durante mais de um milênio, na verdade, a modernidade exibiu, em relação ao presente e ao futuro uma indiferença que chegava ao desprezo, o que era um contraste surpreendente com a reorientação radical em relação ao tempo, implícita na filosofia cristã da história. Só em fins do século XVII é que esse conceito de história precipitou a idéia de modernidade como a entendemos hoje – e nessa ocasião, apenas alijando o arcabouço religioso que, para começar, tornara possível a sua concepção.” (Kumar, 1998:82).

Foi a Renascença na verdade, que pela primeira vez dividiu a história ocidental em três épocas: a Antiga, a Medieval e a Moderna. É muito interessante a tese de Kumar (1998:85) na

qual a Renascença sobre seu próprio status, o que a fez encarar seu próprio tempo como imitativo e não criativo:

“... o Renascimento da Renascença foi precisamente isso – a recuperação de formas mais antigas, do pensamento e dos costumes do mundo clássico. A Antiguidade Clássica havia estabelecido os padrões eternos. A Renascença, na verdade, era afortunada em poder recuperar os tesouros daqueles tempos mais antigos, o que a diferenciava da ignorância e superstição da Idade das trevas. Mas o que ela recuperou, o que reverenciou, não foi algo novo, nem alguma coisa que ela mesma tivesse inventado. Este fato, forçosamente a levava, em um nível, a menosprezar suas próprias realizações como não mais que tentativas de alcançar as alturas já galgadas pelos antigos. Anões modernos, gigantes antigos.”

Em suma, *“o novo nascimento prometido pela Renascença foi um retorno a um tempo mais puro, mais luminoso, à Idade de Ouro da Antiguidade.”*(1998:85)

Não é deste modo, segundo o autor, que devemos procurar as origens da Modernidade: pelo menos não na Renascença. Isto por que:

“...de forma paradoxal, foi a própria inclinação secular do pensamento histórico da Renascença que a impediu de conceber seu próprio tempo como ligado, de uma forma radicalmente nova, ao futuro. Seu secularismo, ligado à concepção de ciclos dos admirados modelos clássicos virou o rosto para trás, para o passado. (...) Mas há um sentido no qual, indiretamente pelo menos, a renascença de fato contribuiu para nosso conceito de modernidade. O próprio vigor e vitalidade da vida na Renascença deram aos europeus uma nova confiança em sua capacidade de, pelo menos, emular os antigos, se não ultrapassá-los. Mais importante que tudo, a Renascença em seu ataque à autoridade

dos pensadores medievais e à igreja medieval, formulou novos padrões críticos e racionais que poderiam ser usados contra todas as formas de autoridade intelectual – a dos antigos incluídas. E isso foi o que aconteceu no final do século XVII.” (Kumar 1998:87).

Ao tratar do nascimento da modernidade Kumar (1998:86) nos escreve que uma opinião bem visível era a de que os modernos não eram simplesmente os equivalentes dos antigos, pois em virtude da educação progressiva da raça durante o seu desenvolvimento desde os tempos antigos, os pensadores modernos eram capazes de ir muito além de seus predecessores. Durante todo o século XVII e maior parte do século XVIII persistiu a idéia de que a decadência e degeneração eram partes tão integrantes da cultura humana como o progresso. A cultura, ciências e artes poderiam progredir, mas em geral isso acontecia ao custo do progresso moral e espiritual. Dentre os autores que partilhavam dessa opinião temos Rousseau.

Idéias clássicas e cristãs de tempo e história continuaram a dominar o ocidente até a segunda metade do século XVIII, segundo Kumar *“enquanto persistisse essa situação, não poderia haver um autêntico conceito de Modernidade”*. Entretanto, gradualmente na Segunda metade do século XVIII, abre-se caminho para um novo conceito de modernidade. Pensadores desenvolveram uma idéia secular de progresso. *“O milênio tornou-se científico e racional, o alvorecer de uma era de progresso humano infindável na terra.”* (1998:91). O século XVIII secularizou o conceito cristão de tempo e o transformou em uma filosofia dinâmica da história. As divisões da História – Antiga, Medieval, Moderna – foram elevadas à categoria de estágios da história mundial, que aplicados a um modelo evolucionário da humanidade deram especial importância ao estágio mais recente, ou seja, o moderno. Agora, Modernidade passava a

significar rompimento completo com o passado, um novo começo baseado em princípios radicalmente novos, o que significava o ingresso num tempo futuro expandido de forma infinita e progressos sem precedentes. Deste modo, o passado passa a carecer de sentido, exceto como preparação para o presente. *“Não nos ensina mais pelo exemplo. Sua única utilidade é ajudar-nos a compreender aquilo em que nos tornamos.”* (Kumar, 1998:91).

Kumar escreve também que a revolução francesa foi a primeira revolução moderna, pois ela transformou o conceito de revolução, que passou a não mais significar o giro de uma roda ou o ciclo que sempre fazia algo retornar a seu ponto de partida. Neste momento, passou a significar alguma coisa inteiramente nova. E para os filósofos da modernidade a revolução francesa foi um dos principais veículos da nova consciência, pois anunciou o objetivo do período moderno como a obtenção da liberdade sob a orientação da razão. Vale lembrar que se a revolução francesa deu à modernidade sua consciência baseada na razão, a revolução industrial forneceu-lhe a substância material. Kumar nos diz ainda (1998:94) que somente com a industrialização é que a sociedade ocidental tornou-se com clareza crescente, uma civilização industrial. Porém, a estreita associação entre modernidade e industrialismo é uma razão porque há hoje pensadores que proclamam o fim da modernidade: o industrialismo, em sua forma convencionalmente entendida parece ter se esgotado.

“História e progresso, verdade e liberdade, razão e revolução, ciência e industrialismo, tais são os termos principais das ‘narrativas grandiosas’ da modernidade que os pós-modernistas desejam destinar à lata de lixo da história. Estes termos atingiram o ponto de cristalização nas grandes teorias sociais dos séculos XVIII e XIX. As revoluções Francesa e Industrial são seus marcos históricos reunindo em apenas dois acontecimentos suas tendências e aspirações. Não foi no vigor da alta idade média nem na explosão criativa da renascença, tampouco na revolução

científica do século XVII, mas sim na Idade da Razão, na Segunda metade do século XVIII, mais de duzentos anos depois de o monge romano e erudito Cassiodorus traçar a primeira distinção entre os antiqui e os moderni, que nasceu a idéia de Modernidade.”(Kumar, 1998:96).

Kumar (1998:104) dedica também sua análise àquilo que intitulou como “Ambivalência da modernidade”. Vejamos:

“A modernização – ou seja, os processos sociais e econômicos da Modernidade – deram, desde o início, origem ao modernismo, ou seja, à crítica cultural da modernidade. Rousseau, frequentemente tido como o primeiro pensador a corporificar a sensibilidade moderna, é bem mais lembrado por sua apaixonada revolta contra as tendências racionalizantes da modernidade. Marx, o grande teórico da modernidade capitalista impressionou-se com o paradoxo de que ‘em nossos dias, tudo parece conter em si o seu oposto’: progresso material lado a lado com empobrecimento espiritual, conhecimento científico acompanhado de ignorância em massa, conquista da natureza seguida de escravidão de seres-humanos.”(Kumar, 1998:104)

II. I - A Modernidade em defesa da infância: principais contribuições.

A Modernidade, tal como a entendemos, estende-se a partir do Renascimento (tomando como base o Renascimento italiano) do século XVI, que dentre seus muitos expoentes contempla o francês Michel de Montaigne, autor dos “Ensaio”, crítico categórico do pedantismo e da escolástica e defensor da filosofia. Em determinado momento de sua obra, Montaigne, dentre muitos assuntos, discorreu sobre a Educação das crianças, o papel da afeição dos pais na formação do ser - humano, a consciência e a amizade.

Para Montaigne, ilustre pensador do século XVI, uma educação virtuosa seria aquela que privilegiasse o bom-senso e estabelecesse relações claras e diretas entre os saberes aprendidos pela criança, e sua significação. Por não mostrarem de imediato suas tendências naturais, seria tarefa de grande responsabilidade educar as crianças, assim como conduzi-las, independentemente das indicações vaga de seu caráter, ao bem comum, ao bom, belo e verdadeiro da sociedade. Encaminhar as crianças para as coisas melhores e mais proveitosas não significava retirar da criança o direito de escolha e dúvida: o respeito à autonomia progressiva da criança era a pedra de toque de suas orientações educativas. A criança deveria ter o mínimo de civilidade necessária para bem conviver em sociedade, sem se tornar, entretanto, hipócrita. Aprender e incorporar os conceitos de verdade e razão seria fundamental para a criança, e as atitudes do mestre, decisivas nesse aprendizado, uma vez que a criança aprende a amar a filosofia por intermédio das atitudes e conversas de seu preceptor. Com uma relação afetiva permeando as interações entre preceptor e aluno, a criança perceberia aos poucos, que tem liberdade para fazer tudo, mas apenas algumas coisas convêm ser feitas, pois todos os seus atos deviam ser permeados pelo respeito a si próprio e aos outros, guardando as experiências boas e eliminando as más. A educação da criança deveria contemplar a razão e a virtude:

“Que lhe inculquem no espírito uma honesta curiosidade por todas as coisas; que registre tudo que haja de singular à sua volta (...) Nessa prática dos homens, entendo que se inclua também, como extremamente importante, a freqüentação daqueles que só vivem nas histórias dos livros (...) Que a consciência e a virtude brilhem em suas palavras, e que só a razão tenha por guia.” (Montaigne, 1996:155)

Comenius, (1592 - 1670), pai da Didática Moderna e educador do século XVII, ao propor que as escolas deveriam ensinar “tudo a todos” – os fundamentos básicos de todas as ciências

para todas as pessoas, independente de cor, credo, classe social - com prazer e na certeza de conseguir bons resultados, elaborou uma importante análise sobre a criança e seu desenvolvimento, bem como a importância da educação na infância para a construção de um mundo melhor, pautado na filosofia, na ciência e na religião. A salvação dos adultos e dos jovens seria possível se os mesmos seguissem o exemplo de pureza das crianças. Comenius valorizou a natureza como modelo de perfeição e fonte de estudos: a criança aprenderia mais e melhor se seu mestre trabalhasse mais com exemplos que com regras sem significação para a realidade infantil. Defensor extremo da escolarização, Comenius intitulava a verdadeira escola de “oficina de homens”, dando à educação um caráter que sugeria que a criança utilizasse-se de sua própria experiência para aprender.

Comenius era dono de uma visão otimista do desenvolvimento infantil descartando a possibilidade de características inatas e valorizando, por conta disso, a atuação do professor no sentido de desenvolver os germens que toda criança traz dentro de si. Ilustrou essa responsabilidade também através da metáfora do jardineiro – a criança plantinha – que os adultos precisariam acompanhar de maneira ativa para que se efetivasse um crescimento saudável, e ao mesmo tempo, pautar-se pelos exemplos destes pequenos:

“Eis que nós, adultos, que julgamos que só nós somos homens e vós sois macaquinhos, só nós sábios e vós doidinhos, só nós faladores inteligentes e vós ainda não aptos para falar, eis que, enfim, somos obrigados a vir à vossa escola! Vós fostes-nos dados como mestres, e a vossas obras são dadas à nossa como espelho e exemplo!” (Comenius, 1966:95)

Devido ao seu ideal de democratização de ensino e à sua simpatia pelo homem comum, Comenius foi concebido por razoável parcela de seus contemporâneos como portador de uma

utopia desnecessária e defensora intransigente das vontades e desejos das crianças (René Hubert, 1967). Entretanto, deste seu ideal de vida resultou a sua proposta de “Escola Materna”, espaço reservado para a aprendizagem, a alegria e a formação humana das crianças.

Rousseau, autor do maior tratado educacional concebido pela Modernidade – “Emílio ou da Educação” - encontra-se entre os principais teóricos da infância do século XVIII. Destacou-se por valorizar a união entre razão e afetividade na educação e no desenvolvimento da criança, bem como educar por meio da natureza, educação que o próprio autor chamou de “educação negativa.” Rousseau não defendia a escolarização, mas de modo semelhante a Montaigne, propunha que a educação de seu aluno imaginário ficasse única e exclusivamente a cargo de seu preceptor, uma vez que a sociedade teria o poder de corromper a natureza boa da criança: *“tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas; tudo degenera nas mãos dos homens.”* (Rousseau, 1995:12). Assim como Froebel, Rousseau valorizava o desenvolvimento dos sentidos e atribuía grande importância ao desenho como maneira de assimilar verdadeiramente o conhecimento externo das coisas.

Estudioso das características físicas e psicológicas do desenvolvimento humano, em especial o desenvolvimento infantil, Rousseau planeja a educação de seu pupilo com riqueza de detalhes. Ao mesmo tempo em que valoriza a espontaneidade e a pureza da criança, Rousseau mostra-se o condutor e responsável pela organização das situações de aprendizagem de conteúdos e valores. A incerteza da vida futura solidificava em Rousseau a idéias de que não devemos antecipar os sofrimentos da criança em função de uma vida adulta que poderia não chegar: importante seria educar a infância pela importância que essa fase da vida humana traz em si mesma:

“A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. (...) A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir

que lhes são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas, e para mim seria a mesma coisa exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura e que tivesse juízo aos dez anos.”(Rousseau, 1995:83).

E ainda:

“(…) cada idade, cada estado da vida tem sua perfeição conveniente, o tipo de maturidade que lhe é própria. Ouvimos falar muitas vezes de um homem feito, mas consideremos uma criança feita: o espetáculo será novo para nós, e talvez não venha a ser menos agradável.”(Rousseau, 1995:192).

Rousseau estabeleceu uma delimitação entre o mundo da infância e o mundo adulto, na medida em que considerou com sensibilidade a percepção que a infância tem de si mesma, e mostrou que é possível e desejável que se reflita sobre as características das várias fases da vida e se atente, contudo, para a universalidade presente no gênero humano. Para Rousseau, a infância é uma fase singular e a criança um ser em condição única, à espera de orientação, carinho e formação. A confiança na criança, com base no reconhecimento de sua riqueza interior, renova as esperanças da construção de um mundo mais humano, justo e igualitário. Menos do que criar estereótipos generalizantes a respeito da condição infantil, Rousseau concebeu a criança como ser de potencialidades, capaz de boas ações e de sentimentos nobres. Enfim, Rousseau é o representante do conceito moderno de infância, conceito este que foi em direção contrária à idéia da criança adulto em miniatura.

Jonh Dewey, filósofo, protagonista do pragmatismo americano (Cunha, 1999:32), destacou-se pelo entrecruzamento de seu pensamento filosófico, político e educativo no qual salta às vistas a democracia como forma de vida e processo de libertação da inteligência. Para este autor, a democracia só poderia ser obtida pela educação; deste modo, fazia-se necessário

que os sistemas educacionais fossem democráticos, cuja prática educativa deveria estar fundamentada na razão e nos métodos científicos, de modo a promover a constante reorganização ou reconstrução da experiência. Seu programa educativo tinha como base dois ideais fundamentais: a escola enquanto ambiente particular no qual possa ser realizadas experiências exemplares de vida social; a formação democrática como decorrente do confronto do indivíduo com alguns conteúdos específicos. No que se refere aos objetivos da educação, o autor esclarece:

“O fim da educação é, de modo geral, levar os educandos a ter as mesmas idéias que prevalecem entre os adultos, e, assim como membros reais do grupo social, dar às coisas e aos atos o mesmo sentido que os outros. Esse controle social se opera por um processo de compreensão comum dos objetos, acontecimentos e atos, de sorte que se habilitem os educandos para uma participação efetiva nas atividades associadas. Pode-se, agora, compreender o cuidado que deve haver para que a escola se organize de modo a assegurar esse resultado.” (Dewey, 1978:27)

Percebemos nas palavras de Dewey uma educação democrática consciente, que parte de uma proposta pedagógica fundamentada filosoficamente e comprometida com suas responsabilidades diante do professor, da escola e das crianças. Fornece orientações seguras ao trabalho pedagógico, propugnando uma educação inovadora e progressista com bases teóricas claras e articuladas, conscientes do passado e envolvidas com o futuro da educação. Por estas demonstrações oferecidas pelos autores modernos, coloco-me novamente como não partidária das propostas educacionais pós-modernas que trabalham com a desconstrução da responsabilidade das instâncias educativas e com uma redução exagerada do papel do professor diante de suas crianças.

Dewey também nos alerta: “para dirigir o processo educativo, precisamos saber: *como aprendemos; como o que aprendemos refaz e reorganiza a nossa vida; em que consiste uma vida melhor, mais rica e mais bela.*” (1978:27) Teria a pós-modernidade estofo teórico suficiente e densidade para lidar com estas questões do desenvolvimento humano infantil? Além disso, como socializar a criança - uma vez que para Dewey este também seria o papel da escola – se para desenvolvermos sua autonomia podemos deixar que a criança escolha não participar das atividades comuns com seu grupo social escolar? (A respeito das propostas pedagógicas que defendem veemente a autonomia da criança ver Moruzzi, A.B. A escola Lumiar e a questão da autonomia educativa).

J H. Pestalozzi (1746 – 1827) exerceu grande influência no pensamento educacional e foi um grande adepto da educação pública, democratizando a educação e proclamando ser o direito absoluto de toda criança ter plenamente desenvolvidos os poderes dados por Deus. Seu entusiasmo obrigou os governantes a se interessarem pela educação das crianças das classes desfavorecidas. Pestalozzi, sensibilizado com a condição de seu povo, que mesmo após a revolução que aboliu os privilégios feudais na Suíça não conseguiu vencer a miséria devido à ignorância e incapacidade, pensou uma educação que valorizasse cada indivíduo, que o considerasse como ser - humano digno de respeito e permitisse o desenvolvimento harmonioso se seus aspectos intelectual, ético e construtivo. (Eby,1970); além de ter evidenciado o papel da humanidade, mais do que da sociedade, na natureza do homem (Hilsdorf,1998). Possuía clareza de ideais e consciência das ações que precisaria cumprir para atingir seus objetivos educacionais. Em suma,

“(...) Pestalozzi, de fato, desperta alta dose de paixão. É verdade que seu discurso fornece infinitos ingredientes ao debate intelectual, mas por ter se alimentado de uma prática intensa, de um fervoroso idealismo e de uma entrega pessoal pouco observada na história das idéias, dirige-se também ao coração

dos homens. Mais ainda: porque seu discurso pretende resgatar a unidade do homem, rompendo a radicalização racionalista do iluminismo, reatando sentimento e razão e porque propõe a dialética entre pensamento e ação, talvez seja mesmo impossível apreendê-lo apenas como um instrumental teórico, destituído de estofo existencial, esvaziado de espírito.” (Incontri, 1997:12)

A profunda confiança de Pestalozzi na possibilidade de assentar a instrução do povo sob bases psicológicas que considerassem a intuição e superasse uma retórica superficial que predominava no ensino (1933:30), dividia espaço com sua crença no coração humano, o que fez dele autor de grande sensibilidade:

“He adquirido esta experiencia profunda: el corazón humano, y aun el corazón de los gobiernos – que es el corazón más duro de todos los corazones humanos – no resiste la contemplación del hundimiento y consunción desamparados, de cualquier aspiración grande y pura, fruto del sacrificio humano, quando sus capullos se han transformado a sus ojos em flores (...) Amigo mio, el hombre es bueno y quiere el bien; solo que cuando lo hace, quiere ao mismo tiempo encontrarse bien; y si es malo, es porque seguramente se lê há cerrado el camino por el cual queria ser bueno. Cerrarle este caminos una cosa horrenda, y ello es tan común, y el hombre así es tan raramente bueno! Sin embargo, yo creo eternamente y de um modo general em el corazón humano, y em esta creencia camino a hora por mi senda sin cimentar como lo haría por la calzada romana mejor enlosada.” (1933:107)

Korczak, em plena Segunda Guerra Mundial, foi capaz de dedicar à criança e à sua causa, todos os seus conhecimentos de médico e educador, todas as suas forças e toda a sua vida, não apenas denunciando as injustiças de seu tempo, mas colaborando para que suas crianças não perdessem a dignidade e não morressem, nem de fome e nem por maus tratos. (Ben Abraham, 1986). Este autor foi contra o estado de coisas de sua época, e, portanto, fugiu

da chamada determinação econômica: seu pensamento foi autônomo o suficiente para escapar de determinismos.

“Sua vida, suas atividades comunitárias, seu trabalho educacional e seu desempenho criativo não podem ser enquadrados em moldes convencionais, nem ser apresentados de maneira completa. É que Janusz Korczak era o tipo de pessoa que exercia uma forte influência em seu ambiente, mudava a prática social, destruía os dogmas científicos petrificados e estabelecia bases para novas teorias. Ao mesmo tempo, estava envolvido em atividades práticas de longo alcance nos domínios da medicina, da educação e do jornalismo. Condenava todas as manifestações de maldade e estupidez enquanto com o próprio exemplo indicava como o mundo pode ser tornado melhor e mais belo especialmente para as crianças. Atribuía o mais alto valor de sua vida à felicidade das crianças, a seu sorriso, a seu crescimento sem empecilhos. De fato, dedicou toda sua vida adulta à tentativa de alcançar a felicidade para o maior número possível de crianças.” (Lewowicki, Singer, Murahovschi, 1998:11).

II. II - Froebel e a “Educação do Homem”

“Tentemos ver o homem na criança; consideremos a vida do homem e a humanidade na infância”. Reconheçamos na criança o germe de toda a atividade futura do homem. Assim deve ser. Para que o homem se desenvolva totalmente na sua humanidade, é preciso que se veja na criança, reduzida à unidade, à totalidade das relações e dos aspectos da existência. Porém, a unidade não pode manifestar-se mais que se desdobrando em múltiplas singularidades, e essa pluralidade de manifestações se expressam por uma sucessão, por uma série. Por isso, o mundo e a vida se desenvolvem na criança e para a criança só em forma de particularidades, só em série. E é necessário, também, que as

diversas energias, as atitudes, as várias atividades dos membros e sentidos sejam desenvolvidos e educados naquela mesma necessária sucessão, naquela mesma ordem em que apareçam para a criança. (Froebel, 2001:41)

Friedrich A. Froebel (1782 – 1852) trabalhou com Pestalozzi, e na Prússia, atribuiu vida às sua idéia de atividade associada à liberdade. Em 1783 Froebel, criador dos jardins de infância, inaugura sua primeira escola para os pequeninos, baseando-se na metáfora do jardineiro, responsável pelo cuidado das crianças “plantinhas.” O estudo de Froebel se faz necessário neste momento para tentar demonstrar o caráter sensível e ao mesmo tempo comprometido de um autor, que até meados do século XIX, criou uma proposta pedagógica filosoficamente fundamentada, demonstrando que é possível pensar numa educação de qualidade e no bem-estar da criança de maneira responsável e ética, a qual foi posteriormente contraposta pela visão fragmentada da época atual que objetiva uma educação coerente, mas que parte em sua maioria, de idéias frágeis e teoricamente inconsistentes.

De acordo com Froebel, o objetivo da educação consiste em *“suscitar as energias do homem – ser progressivamente consciente, pensante e inteligente, ajudá-lo a manifestar sua lei interior – o divino que há nele – com toda pureza e perfeição, com espontaneidade e consciência.”* (Froebel, 2001:23). A vida consciente e livre, desejada e proposta por esse autor, seria possível de ser estabelecida por meio da educação. À educação caberia também, a condução do homem a uma visão clara de si mesmo, da natureza e da sua união com Deus. Para tal, deveria fundar-se sobre o interior e o íntimo da personalidade. Para Froebel, todo o interior passa a ser conhecido por meio de exterior; entretanto, a educação não se contenta em deduzir do exterior o interior, mas *“busca a essência das coisas, encontrando-a na dupla relação do externo com o interno e do interno com o externo.”* (Froebel, 2001:24).

Para o progresso do gênero humano, que para Froebel estava atrelada à manifestação do divino no homem e na sua atividade espontânea e livre, a educação deve tender a seguir muito mais a espontaneidade e adaptar-se à natureza do que a prescrever normas e condutas. A proposta de aprendizagem por atividade torna-se clara quando Froebel escreve:

“a educação ativa, a que ordena e prescreve, não tem, em todo caso, mais do que um destes dois sentidos: ou sugerir pensamentos claros e vivos, a idéia verdadeira, fundada em si mesma; ou bem oferecer algo que sirva de exemplo e modelo. Porém, o eterno intervém onde existe um pensamento vivo e fundado em si mesmo - de onde se prescreve o que é em si mesmo verdadeiro. Portanto, ao contentar-se com o aspecto passivo da educação – com a educação que se limita a adaptar-se e a seguir, - o pensamento vivo, eterno, divino, pressupõe e exige, por sua própria natureza, a determinação e espontânea atividade desse ser – o homem criado para a liberdade e para a imitação de Deus.”(Froebel, 2001:27)

Em função destas palavras, podemos desprender a afirmação de que somente o impulso eterno deve ser imitado, havendo de se tomar cuidado com a adoção servil de modelos exteriores. Rousseau foi também cuidadoso neste aspecto, esclarecendo que a criança pode facilmente imitar um adulto, mas é importante que saiba suas necessidades, potencialidades e desejos, e ao realizar uma ação, a faça sem ser obrigada: *“Observai que só se fazem as crianças darem coisas cujo valor elas ignoram, moedas de metal que ela carrega nos bolsos e que só servem para isso. Uma criança preferia dar cem luíses a dar um doce”.*(Rousseau, 1995:73). Para Froebel o modelo só deve ser imitado *“durante a infância, naturalmente ingênua, ou em situações muito claras e primordiais da vida adulta. Nesses casos, impõe-se o modelo mediante o exemplo e as palavras – porém, sempre no que*

concerne ao espírito e à vida, nunca no que se refere à forma.” (Froebel, 2001:28). A orientação froebeliana diverge um pouco da linha de pensamento de Rousseau, e também das idéias de Montaigne (1996), que parece interpretar essa imitação “necessária” de Froebel com uma crítica mais contundente. Entretanto, a exposição deste viés do pensamento de Froebel faz-se relevante nesse momento para mostrar a coerência teórica de sua proposta.

Ao dizer “manifesta tua essência espiritual”, Froebel faz referência a uma entrega ao “terceiro termo”, que deve imperar igualmente no professor e no discípulo bem como manifestar-se na atitude de ambos. Tem origem nesse preceito que conduz ao conhecimento e à verdade o seguinte princípio:

“O ensino, assim como o educador mesmo, deve apresentar o individual e o particular como geral, e o geral como particular e individual, comprovando-os na vida; deve exteriorizar o interior e interiorizar o externo e mostrar a necessária unidade de ambos; deve considerar o finito em seu aspecto infinito, e o infinito em seu aspecto finito, fazendo ver como um e outro se unem na vida; deve contemplar o divino no humano, e a essência do homem em Deus, tendendo a que na vida se manifestem juntamente.”
(Froebel, 2001:30)

Apreende-se destas palavras que o objetivo último de toda educação consiste no cultivo integral da essência original divina contida no homem. Para isso, é conveniente que o homem, desde menino, seja tratado como um membro necessário e essencial da humanidade, considerando o mesmo uma unidade, uma individualidade, uma pluralidade na qual se represente ao mesmo tempo, passado, presente e futuro. Estas palavras de Froebel revelam uma visão otimista e uma concepção da criança como síntese das múltiplas determinações de seu tempo e de seu espaço, encerrando em si passado, presente e futuro, categorias que demonstram a criança – ou o menino, como Froebel prefere chamar – como constituída e

constituente das partes e do todo, da sua história individual e do passado social da humanidade.

Tratar a criança desde o nascimento de acordo com sua verdadeira essência significa tratá-la de maneira a poder empregar sua *“energia com liberdade”* (Froebel, 2001:32), pois a energia é a primeira manifestação da criança. Na mesma medida em que, num primeiro momento, a energia da criança provoca resistência àquilo que a incomoda, desenvolve-se na mesma a sensibilidade do real. Neste momento, conforme Froebel encontra-se o começo da consciência do próprio ser: tranqüilidade e inquietude, prazer e dor, riso e choro... *“Essas primeiras manifestações, sua conservação e cuidado devem constituir o ponto de partida da primeira educação e a base de todo o posterior desenvolvimento, aperfeiçoamento e atividade na vida”* (Froebel, 2001:33). Seria preciso, ainda, o reconhecimento de uma continuidade entre as fases da vida, pois é um erro estabelecer limites rigorosos entre os sucessivos momentos do desenvolvimento humano. Os pais e educadores necessitariam compreender, de acordo com Froebel, que a energia e a perfeição do desenvolvimento em cada período da vida dependem de todos e de cada um dos períodos precedentes:

“O adolescente não é adolescente, nem o jovem é jovem porque completaram determinada idade, senão porque em corpo e alma passaram, ponto por ponto, toda a evolução da infância ou da adolescência. Tampouco o homem chega a ser adulto por contar tantos ou quantos anos: é-o por ter vivido e acumulado às experiências da infância e da mocidade.” (Froebel, 2001:37).

O fato de Froebel esclarecer que não é conveniente uma precipitação ao analisar o desenvolvimento da criança não significa em nenhum momento, que se prescindia de um conhecimento aprofundado sobre as fases pela qual a criança passa durante o desenvolver de

suas potencialidades: a idéia de que uma fase da vida prepara de alguma maneira, a criança para a fase seguinte não revela uma concepção evolucionista, mas uma profunda sensibilidade que desperta, conforme o autor, os pais e educadores para a necessidade de ações cuidadosas no trato com os pequenos. Este apelo de Froebel une-o a autores como Comenius (1966), e Rousseau (1995), que também revelam, consoante com seus contextos históricos, a importância dos cuidados para com “a criança plantinha”, no caso do primeiro autor e do respeito à liberdade, até mesmo física da criança desde o seu nascimento, como revela o segundo autor em seu Livro I da obra “Emílio ou Da Educação”.

Temos, ainda, como mostra de extrema sensibilidade em relação à infância, as seguintes orientações de Froebel dirigida aos pais: *“Disse-se antes que os pais deviam ver na criança o adolescente e o futuro homem; porém, vê-los e considerá-los, em princípio, como uma criança é algo totalmente diferente de ver e tratar a criança como homem, exigindo dela que precocemente se conduza.”* (Froebel, 2001:38). É muito prejudicial impor ao garoto, precocemente, um fim exterior, como uma atividade para o desempenho de um determinado emprego. Para que cada etapa se desenvolva de maneira sadia é preciso que se tenha uma profunda significação da palavra trabalho, não uma falsa concepção de trabalho que não se estende à vida e nem a envolve como princípio vivificador. A natureza humana exige que o homem, desde que nasce e se desenvolve, comece a trabalhar, manifestando sua atividade em obras exteriores. A educação por meio do trabalho é a mais própria para desenvolver de maneira viva tudo o que o homem é e possui. A esse respeito:

“A atividade dos membros e dos sentidos da criança de berço é a primeira manifestação, o botão, a primeira tendência ao trabalho. Depois deste botão, vêm as frescas e delicadas flores do jogo, a modelagem e a construção. Esse é o momento melhor para educar a criança no sentido de sua atividade futura. Todas as

crianças, todos os adolescentes e jovens, sem nenhuma exceção deveriam empregar pelo menos uma ou duas horas diárias em um trabalho sério, na produção de objetos determinados.” (Froebel, 2001:40)

Esse ideal de Froebel pode também ser encontrado, resguardadas suas peculiaridades históricas, em Comenius, quando o mesmo diz que as crianças aprendem com alegria e solidez quando podem interagir com sua realidade concreta, tendo como referência os modelos da natureza. Também Rousseau, no século XVIII atentou para a necessidade da liberdade do corpo físico da criança desde seu nascimento para seu desenvolvimento saudável; não concebe, obviamente, o trabalho da mesma maneira que Froebel explicita na citação acima, mas encaminha seu discurso no sentido de valorização da realização de tarefas e atividades gradativas propostas ao seu Emílio, como por exemplo, o cuidado de sua plantação de favas, exemplo presente no Livro II de seu Emílio ou da Educação.

Haja vista estas considerações, Froebel esclarece que ambos, trabalho e religião, devem caminhar juntos, sob pena de o homem se transformar em burro de carga, uma vez que trabalho e religião, a exemplo do criador, nasceram juntas. A expressão da religiosidade de Froebel, aliada à importância do trabalho como atividade e responsabilidade, novamente encontra eco no pensamento comeniano, que propunha em sua Didáctica Magna um modelo de escola Materna ativa, envolvente e piedosa.

Em suas orientações em relação à primeira infância, Froebel escreve que as conseqüências das atividades das crianças são, nessa fase da vida, indiferentes e irreconhecíveis para elas próprias. O que a criança faz é começar a julgar os objetos com seu corpo e sentidos:

“Nesse jogo, nesses movimentos do rosto e do corpo todo, não há que buscar, em princípio, nenhuma manifestação exterior da essência interna da personalidade, manifestação que não aparece até à etapa seguinte. Convém vigiar os movimentos para que a criança não se acostume a mover demais o corpo, e, sobretudo o rosto, sem nenhum motivo interno; não se desfigure com caretas e contorções de boca e olhos; não estabeleça, logo, uma espécie de separação entre seus sentimentos e seus atos, entre o espírito e o corpo, entre o interior e o exterior. Se essa separação for feita, a criança pode contrair o vício da hipocrisia, ou habituar-se a certos movimentos e atitudes muito difíceis de serem suprimidas voluntariamente – que por isso, podem sobrepor-se ao homem como uma espécie de máscara para toda a vida.” (Froebel, 2001:45)

Neil Postman (1999), ao discutir os pontos negativos do despejar contemporâneo de material adulto sobre a criança enfatiza em determinado momento de sua obra -“O desaparecimento da infância” - que ao tomar contato com a política precocemente, a criança desenvolve um certo cinismo em relação aos assuntos ligados à mesma. De alguma maneira, a preocupação dos autores coincide, pois ambos entendem que a hipocrisia e o desinteresse decorrentes do cinismo não são naturais à idade infantil. Remontam ainda ambos, implicitamente, a pensadores modernos como Montaigne e Rousseau, que criticaram as posturas e hábitos irracionais que estimulamos e ou obrigamos a criança a desenvolver na sua vida social.

Vivida a primeira infância, Froebel nos diz que a criança entra na segunda fase do seu desenvolvimento. Uma vez desenvolvidas as atividades dos membros e dos sentidos, o “menino” começa, espontaneamente, a exteriorizar seu interior. Na primeira fase,

“o interior do homem constituía uma unidade indiferenciada e sem aspectos múltiplos. Com a linguagem, principia a manifestação do interno do homem, a diferenciação e a pluralidade de meios e fins. Desdobra-se, subdivide-se o exterior e tende a manifestar-se, a revelar-se. Nesse período do crescimento humano, que se constitui na infância propriamente dita, o homem aspira, com sua própria energia, a expressar o que leva dentro de si e dar-lhe forma definitiva.” (Froebel: 2001:46).

Froebel enfatiza que é indispensável atenção mais aprimorada com o cuidado físico e a formação moral da criança. Torna-se interessante enfatizar que Froebel valorizava intensamente a importância de cada fase da vida, mas acreditava, sobretudo, na responsabilidade que envolvia a primeira infância. Embora em sua obra “A educação do homem” Froebel não revele que idade toma como referência para designar a criança como menino ou garoto, fica evidente, à semelhança dos pensadores modernos, que os primeiros anos são decisivos e definitivos para a formação do homem moral, religioso e saudável em todos os aspectos:

“na realidade, entre os diferentes períodos de crescimento e da educação do homem, não se pode estabelecer nenhuma ordem rigorosa de pré-relação: todos são igualmente importantes em seu lugar e tempo. No máximo, admitiremos que os primeiros, o primeiro sobretudo, têm maior importância.” (Froebel, 2001:46).

Quando “menino”, a criança percebe que a linguagem se identifica com o homem que fala e também os nomes e as palavras vêm a ser uma mesma coisa com os objetos denominados; em última instância, não se encontram mais separadas as palavras e as coisas, matéria e espírito, corpo e alma. Para Froebel, isto é perfeitamente observável nos jogos das crianças e na relação familiar e vital que as mesmas estabelecem com a natureza. Neste

sentido, o jogo constitui o mais alto grau de desenvolvimento do menino porque é uma manifestação espontânea do interno. O menino que joga tranqüilo e espontaneamente, resistindo à fadiga será, certamente, um homem ativo, capaz de se sacrificar pelo seu bem e pelo bem dos outros. Sendo manifestação do interior do menino, o jogo gera liberdade, alegria, satisfação, paz e harmonia com o mundo:

“Como já disse, não se devem considerar os jogos infantis como coisas frívolas e sem interesse. As mães devem intervir nos jogos, assim como o pai deve observá-los e vigiá-los. Para um observador, verdadeiro conhecedor do coração humano, toda a vida interior do homem futuro está já presente nos jogos espontâneos e livres desse momento da infância. Os jogos dessa idade são os germes de toda a vida futura, porque ali o menino se desenvolve e se mostra por inteiro, em seus variados e delicados aspectos, em suas mais íntimas qualidades. Toda a vida futura do homem – até os seus últimos passos sobre a Terra – tem sua raiz nesse período. Dele depende que sua vida seja serena ou angustiada, doce ou turbulenta, ativa ou pesarosa, fecunda ou estéril, cheia de fatos irrelevantes ou de obras brilhantes, educadora ou corruptora, que se desenvolve com visão clara do mundo ou com torpe indiferença, que promova discórdias e lutas ou convide à confiança e à paz. (Froebel,2001:48)

Parece que a pobreza da vida adulta demonstrada por Froebel estabelece grandes laços com nossa atualidade. No trecho em pauta, percebemos que o adulto sensível, poderá aprender com a criança, resistindo à tentação de transferir o vazio de seu mundo para o mundo infantil. Penso que hoje, talvez, o valor que deveria permear a idade infantil, não se constitui preocupação de primeira ordem, perdendo muitas vezes, espaço para o vazio e o efêmero da sociedade capitalista atual.

A atualidade de Froebel se revela na medida em que percebemos a atual possibilidade de extinção da infância realidade que requer nossa responsabilidade de pais e ou educadores capazes de mediar o crescimento/desenvolvimento e socialização da criança no mundo e com o mundo. Enquanto uma parcela dos adultos desvaloriza o jogo e o brincar infantil espontâneo, outra parcela se engana pensando não ser mais necessárias suas observações e orientações dedicadas aos pequenos. Isso demonstra, em certa medida, uma possível descrença na constatação de que a infância é fase primordial da vida humana e que sua preservação não torna dispensável a orientação adulta.

Froebel demonstra sensibilidade para com a criança por meio de uma preocupação com sua alimentação adequada - que lembra Rousseau no século XVIII; para ele, a alimentação contribui para fazer a criança ativa ou indolente, animada ou desanimada, débil ou vigorosa, rápida ou lenta. O primeiro alimento da criança depois do leite materno deveria desse modo, ser moderado e simples, sem excitantes ou gorduras excessivas capazes de prejudicar o organismo e sua atividade física. O alimento precisa ser um meio de vida, e não um fim em si mesmo. Até mesmo a organização do quarto da criança precisaria ser uma preocupação e responsabilidade dos pais, que devem privilegiar a maneira reflexiva de cuidar de seus filhos, encaminhando toda a energia interior da criança ao seu desenvolvimento e progresso. Neste sentido, Froebel faz um apelo: *“Quem dera que nossas palavras contribuíssem para o despertar de um amor materno, tranqüilo e constante, sensível e razoável, e para excitar em toda a reflexão consciente sobre as múltiplas manifestações e a interna unidade do processo evolutivo da vida infantil!”* (Froebel, 2001:51).

Durante o período em pauta – a meninice – nada é tão insignificante para a criança que não constitua para ela um verdadeiro descobrimento. Porque sente necessidade de conhecer a essência íntima de todas as coisas que a cerca é que a criança examina os objetos com todos

os seus sentidos, muitas vezes o destruindo. Mas é uma maneira de compreender as razões de suas próprias inclinações. Muitas vezes nós adultos, investigadores científicos, não conseguimos satisfazer esse instinto das crianças, que se bem guiado, de acordo com Froebel, há de levá-la a conhecer a Deus em todas as suas obras. Diante dessa possível dificuldade adulta, as crianças podem optar por satisfazer sozinha a sua curiosidade diante das próprias coisas. É comum querermos que a criança aprenda na escola, o que deveria aprender por si mesma, fazendo-a crescer, segundo Froebel, de um modo antinatural. Aos pais se reservaria a responsabilidade de estimular suas crianças explorando o significado daquilo que as mesmas realizam, pois: nem uma palavra, nem um desenho bastam, isoladamente, para expressar de uma maneira total as relações do objeto, sendo preciso que se definam e completem mutuamente. O desenho, tão valorizado por Froebel, ajuda também na apreciação e no conhecimento do número e quantidade. E o espírito da criança requer que as pessoas com as quais convive, principalmente a mãe, trabalhem para que a mesma desenvolva sua reflexão, intuição e conhecimento. Em suma,

“Sem profundas raízes na infância, não é possível obter logo como adulto uma verdadeira elevação no pensar e no sentir, em saber e em conhecer. Todas as aprendizagens e doutrinas futuras têm na infância seus primeiros sinais. Na infância, são acessíveis os tesouros da natureza e da linguagem: começam a revelarem-se as propriedades do número, da forma, da magnitude, do conhecimento do espaço; a natureza das energias e os fenômenos da matéria; a cor, o ritmo, o som, a estrutura das coisas apresentam-se com suas várias peculiaridades, excitando a atenção e o interesse.” (Froebel, 2001:63)

Ponto marcante da filosofia educacional froebeliana é a participação das crianças no trabalho e atividade de seus pais. Os conhecimentos e reflexões originados dessa prática

nunca poderão ser supridos pela escola, desde que conduzidos naturalmente pelo calor da vida em família. Os pais, responsáveis primeiros pela educação da criança nessa idade, podem de acordo com Froebel encontrar fonte inesgotável de alegria na educação de seus filhos. Observemos, contudo, o caráter atual das seguintes considerações de Froebel:

“Duro é o que vou dizer, porém é verdade. Contemplemos a vida que nos rodeia e nossa própria vida interior com olhar sereno e questionador. Não direi mais que a verdade crua: estamos mortos; o que nos rodeia está morto para nós. Com todo nosso saber e nossa auto-suficiência nos achamos vazios, e nossos filhos nos acharão vazios também; quase tudo o que dizemos soa sem conteúdo e vitalidade; não podemos dar atenção às crianças mais do que naqueles poucos e raros casos em que nossa conversa se baseia em intuições diretas da vida e da natureza. Portanto, tal situação tem de mudar. Deixemos que nossos filhos se manifestem espontaneamente para que eles sejam os que dêem algum conteúdo, algum valor à nossa linguagem, alguma vida aos objetos que nos rodeiam. Vivamos em intimidade com eles; deixemo-los viver conosco; eles nos darão o que a todos tantos falta faz. Palavras, discursos, relações sociais são para nós, coisas mortas, cascas sem fruto, bonecos sem vida, moedas de chumbo sem nenhum valor real; falta-nos vida interior, falta-nos substância; são fantasmas porque carecem de carne e de sangue. Nosso mundo, nosso ambiente, nossas relações, tudo o que vimos e contemplamos está morto – nos oprime em lugar de elevar-nos. Não há uma palavra que dê sentido e transcendência. Não temos consciência de nosso falar, porque os conceitos são aprendidos sem vivência e, portanto, não respondem a nenhuma realidade, a nenhuma intuição. (...) Por isso tudo, o discurso resulta vazio e obscuro. Por isso, só por isso, nossa vida interna e externa é tão pobre e se reflete com pobreza igual na vida de nossos filhos” (Froebel, 2001:67)

A citação em pauta revela, ao mesmo tempo, otimismo em relação às qualidades e capacidades da criança e uma denúncia carregada de pessimismo no que se refere à realidade dos adultos. As crianças poderiam tornar-se adultos diferentes de seus pais, uma vez respeitadas a sua espontaneidade e pureza, como também seriam capazes de oferecer à vida dos adultos um brilho de esperança. Froebel demonstra reprovação ao modo de vida dos adultos, e suas próprias palavras levam a crer que os mesmos estão nessa situação de pobreza externa e interna porque foram incapazes, em certa medida, de estabelecer vínculos significativos entre vivência e conceitos. A orientação que Froebel oferece para transformar esse vazio que envolve os pais/adultos, e conseqüentemente seus filhos/crianças, é o contato, a afetividade e a convivência entre estes dois mundos. Assim como Comenius, para quem a salvação dos jovens e adultos seria possível de ser concebida por meio da tentativa de assemelhar-se à criança, Froebel parece crer que a retomada de alguns princípios presentes nas crianças faria os homens mais humanos. O tom religioso de Froebel é mais modesto que o de Comenius, embora seja ainda bastante enfático, o que não desmerece as suas orientações, que pode ser compreendidas também como um dos caminhos possíveis para uma vida mais humana, ética, solidária. Cabe ainda esclarecer que, de alguma maneira, uma convivência harmônica com os pais prepararia a criança para uma aprendizagem, de conteúdos e valores, mais entusiasmante, um período de ensino mais feliz.

Froebel estabelece como período de ensino, a fase em que chama a criança de “garoto”:

“O período anterior de desenvolvimento humano, o de bebê, foi principalmente uma época da vida em si mesma, do viver por viver, da interiorização do externo: esse outro período, o do garoto, vai ser não só o de viver, mas o de aprender, o de interiorizar o exterior. (...) O terceiro período cultiva aspectos particulares da personalidade do garoto, dirige-o às coisas

concretas e fomenta as naturais atitudes para a especialização, mas sempre com o propósito de, por fim, fortificar a unidade interior do espírito humano. As considerações e o estudo do particular, já em si mesmo, já em relação com as diversas atitudes e disposições do indivíduo, constituem o objeto de ensino, da instrução.” (Froebel,2001:69)

O compromisso de Froebel para com uma formação humanista propõe uma valorização da escola, não enquanto ambiente único e exclusivamente pedagógico, mas enquanto portador da responsabilidade de uma transmissão consciente e primorosa de conhecimentos, o que, em última análise, remete à nossa responsabilidade como mentores e atores da verdadeira educação do menino. Froebel não limita a responsabilidade de ensinar aos estabelecimentos escolares, mas atribui também aos pais a mesma função de competências da escola, no que se refere, nas palavras do autor, conhecimento e estudo, reflexão e consciência. Como será o desafio de levarmos isso em conta hoje, quando constatamos uma tendência relativista muito forte imperando no campo do conhecimento e dos valores? De quais referências devemos partir?

“Nessa época, a evolução e cultura do ser-humano revestem a forma do ensino, respondendo não só à essência do homem mesmo, mas principalmente a leis claras, constantes, marcadas pela própria natureza das coisas, leis às quais o sujeito e o objeto estão de iguais modos submetidos. (...) É pois, a escola, o lugar onde o homem adquire o conhecimento essencial dos objetos exteriores segundo as leis particulares de cada um deles e as leis gerais do mundo. Mediante o estudo do externo, do particular, do variado, vai até o interior universal e único. O garoto se converte em aluno. Nesse período da vida, desvela-se para o menino a escola, seja fora de casa, no seio mesmo da família e tendo o pai por mestre. Ao falar de escola, não queremos nos referir exclusivamente aos estabelecimentos que levam esse nome, mas,

em geral, à transmissão consciente de conhecimentos relacionados e ordenados entre si e dirigidos a um determinado fim.” (Froebel, 2001:70)

Isto posto, Froebel assinala que os pais não devem se esquecer que o menino, com sua inocente atividade tende a se manifestar da mesma maneira que as coisas de fora se apresentam; deste modo, o “menino” pequeno trabalhará pela própria ação, e o “garoto”, pelo resultado obtido, transformando-se, o primitivo instinto de atividade em instinto de produção que caracteriza a vida deste último. O desenvolvimento deste instinto de produção requer dos adultos e principalmente dos pais, modéstia e sacrifícios, uma vez que agora não se trata mais de uma imitação da vida doméstica pela criança, mas uma colaboração para essa vida. Se bem orientado, de acordo com Froebel, o garoto nem saltará as dificuldades, nem evitará os obstáculos. (Froebel, 2001:73). Deste modo, o garoto que bem educado em sua primeira infância, e

“que tem sido acostumado a desenvolver lenta e constantemente suas energias não se atreverá a por-se à prova mais que pouco a pouco, salvando-se assim, dos perigos, como se caminhasse sob o amparo de um gênio protetor. Ao contrário, o menino cuja atividade tenha sido afogada e não conhece o esforço, carece de necessário vigor, tropeçará a cada passo com perigos que nenhum pai mais cuidadoso pode prever. Além disso, esses garotos que não têm exercitado devidamente suas forças são sempre os mais ousados, os mais imprudentes quando têm oportunidade para dar livre saída aos seus impulsos.”
(Froebel,2001:74)

As palavras de Froebel novamente parecem antecipar a realidade de hoje. Podemos perceber, analisando o comportamento dos jovens, o quanto se faz necessário o conhecimento

mínimo do processo de desenvolvimento infantil bem como de referências teóricas capazes de elaborar uma pedagogia consciente de seus limites e possibilidades. A falta de compreensão adulta pode, muitas vezes, ser responsável pelo comportamento limite do adolescente. Hoje corremos mais facilmente o risco de fragmentar o desenvolvimento humano e perdermos a noção do quanto é fundamental o equilíbrio e os valores, uma “escala de verdades” (Hojas, 1986) para a educação da criança. Caso isso não aconteça, a probabilidade da criança e do jovem agirem de maneira incorreta e sem pensar, ou mesmo não lidar com as conseqüências de seus atos, torna-se rotineira e natural.

Partindo desse conhecimento a respeito do desenvolvimento humano, notadamente o desenvolvimento infantil, Froebel esclarece que no “garoto”, existe uma certa tendência para a unidade, e por isso quer reunir e encaminhar todas as coisas que lhe interessam e estão perto dele, formando seu próprio mundo. Seria conveniente então, que o garoto tenha um lugar eleito e dado, onde possa manifestar suas energias. Froebel argumenta que há no homem um desejo ou tendência de espírito que não fica satisfeita somente com ocupações de atividade exterior, ou seja, não lhe basta o presente com toda sua complexidade. É desejável que essa necessidade seja suprida por relatos (narrações e relatos históricos, fábulas e contos), capazes de alimentar a tendência e o gosto pela exploração e conhecimento da antiguidade e da natureza.

Apesar da clareza destes pressupostos, Froebel assinala que muitos ainda fracassam. Mas suas palavras nos levam a pensar que esse fracasso não decorre da essência do homem, que é boa em si mesma; mas o sentimento social e de comunidade, quando destruídos acarretam um desenvolvimento comprometido da criança. Precisamos vencer hábitos errados e não uma provável maldade natural do homem. Isto porque

“o homem, considerado em seu aspecto material, em sua natureza física, está destinado a uma certa harmonia, a um equilíbrio consciente e racional entre o espírito e a matéria, entre a alma e o corpo. Todos os defeitos, a fonte da maldade no homem, provém de uma perturbação nas relações entre as duas partes do homem, entre o que nele muda e o que ele é, entre sua natureza e sua essência.” (Froebel, 2001:82).

O equilíbrio aqui sugerido por Froebel está visivelmente comprometido na atualidade. A mudança veloz de valores éticos em nosso tempo parece revelar ao homem e à criança que o equilíbrio entre espírito e matéria cede espaço aos modismos que caracterizam uma sociedade volúvel. O materialismo vulgar e o consumismo, invadem todas as esferas sociais atingindo todas as faixas etárias. Para ser equilibrado, é ideal que o jovem possua convicções flexibilidade, perceba a necessidade de rever suas idéias e ações e fazê-las, além de conscientemente, apenas quando necessário (Mário Sérgio Cortela, 2003). Ser flexível é diferente de ser volúvel. Só muda de convicções – e portanto de atitudes – quem é flexível, isto é, só pode mudar aquele que possui, e por possuir convicções, se permite transformá-las.

Ao tratar da escola, Froebel esclarece que a finalidade do ensino consiste em fazer com que o aluno se dê conta da unidade de todas as coisas, e que essas mesmas coisas existem, descansam e vivem em Deus. Por meio do ensino, o mundo exterior e o próprio aluno formam sua consciência como algo distinto. *“A escola destaca as tendências pessoais das coisas particulares e suas conexões e relações mútuas, levando o menino, desse modo, a uma generalização cada vez mais ampla e a uma crescente espiritualidade.”* (Froebel, 2001:86). É esse caminho da vida doméstica à social que faz a escola merecer essa denominação. A escola só será escola se buscar colocar-se como intermediária entre o aluno e o mundo exterior preservando, entretanto, aquilo que é essencial aos dois. Disto decorre a responsabilidade do professor:

“é o professor da escola que sabe compreender e fazer compreender aos demais a íntima e espiritual essência de todas as coisas. Não há criança , não há aluno que não presuma , espere, crie e exija isso do seu professor. E esse pressentimento, essa confiança e fé tecem o laço invisível e eficaz que os une. Em virtude desse pressentimento e confiança, dessa fé infantil, nossos antigos professores de escola sabiam despertar a vida interna de seus alunos muito melhor que não poucos professores atuais, que ensinam aos alunos uma quantidade enorme de coisas sem saber uni-las (...)” (Froebel, 2001:87)

Mais uma vez Froebel parece fazer uma leitura para além de seu tempo. Entre as vicissitudes que o ensino de hoje vivencia encontra-se a dificuldade de educar para a vida, oferecendo aos conteúdos uma significação capaz de conquistar a criança. A docência vem encontrando desafios para uma educação com objetivos mais amplos, podendo enveredar-se, ou pelo praticismo que visa uma formação mais instrumental, ou para o conteudismo que Montaigne (1996) intitulara “pedantismo.” Estes caminhos são tão indesejáveis quanto a abdicação do trabalho com conteúdos, face implícita da apologia ao “aprender a aprender” e ao “desenvolvimento de competências e habilidades. Penso que o desafio da escola de hoje é, tal como escreveu Paulo Freire (1999), partir da realidade do aluno, mas não estagnar-se nessa realidade, bem como ser capaz de promover a “alegria na escola” e o acesso a uma cultura elaborada, tal como defendeu Snyders (1995).

Haja vista as considerações a respeito das dificuldades dos professores, Froebel não acredita que a escola contradiga a atividade espontânea do “garoto”, uma vez que, bem dirigida, torna-se capaz de fortificar as energias íntimas do mesmo:

“O bom escolar não anda encolhido e com a cabeça baixa: deve estar alegre, disposto, são de corpo e alma. Não há antagonismo entre a escola e a vida. O garoto amigo, decidido, e até um pouco travesso não deixará de aprender numa boa escola esses sentimentos, essa nobre impulsividade do caráter.”(Froebel, 2001:88)

Em relação ao que deve ser ensinado na escola, Froebel tece interessantes considerações, e inicia esclarecendo: *“só o conhecimento daquilo que é exigido para a evolução do homem pode conduzir-nos a uma resposta adequada a essas perguntas. Porém, saber o que o garoto é e o que lhe deve ser exigido há de partir, necessariamente, da observação de suas manifestações.”* (Froebel, 2001:90) O estudo da religião, (algo importante para Froebel e ao qual dedica um capítulo da sua obra “A educação do homem”), associada à linguagem, ao estudo e à ciência, constituem o verdadeiro sentido da vida interna em Deus, que realiza suas vidas como unidade, individualidade e pluralidade. Em decorrência desta visão é que o estudo da natureza também se faz indispensável para Froebel, pois para ele, aquilo que a religião diz se manifesta na natureza, sendo esta *“um livro que nos mostra, intuitivamente e de uma maneira viva, não os conceitos, mas as relações das coisas.”* (Froebel, 2001:102) Para Froebel a educação deveria estar alicerçada na unidade constituída pelo homem, por Deus e pela natureza e os processos de exteriorização e interiorização deveriam nortear qualquer prática direcionada à criança, seja na escola ou fora dela. Caberia ao adulto perceber, deste modo, que toda atividade externa da criança é fruto de uma atividade interna. A exploração viva e o contato verdadeiro e concreto da criança com a natureza parece hoje, em grande medida, desconsiderado pela educação. As simulações e o virtual, quando não usados adequadamente no que se refere ao tempo e aos objetivos educativos, provocam grande perda da capacidade ativa e criativa da criança (Armstrong e Casement, 2001).

Froebel, ao pensar na educação da criança, relata a importância do aprendizado das formas geométricas. Entretanto, a matemática só seria verdadeiramente aprendida se a criança fosse capaz primeiramente, de estruturar seu mundo; daí temos, novamente a valorização de cada fase da vida e a comprovação de que o verdadeiro desenvolvimento vai além das atividades espontâneas. Podemos associar a esfera (conforme Froebel, a primeira e última entre as formas naturais) à representação de sua concepção de desenvolvimento pautada na interiorização e exteriorização constantes, bem como a união entre o homem, a natureza e suas coisas, e Deus, sempre em interação e ligação constantes, expressando sua essência em unidade, individualidade e pluralidade. A matemática para Froebel,

“pertence por igual ao mundo interior e ao mundo exterior, ao homem e à natureza. Assim como é produto do puro espírito, condicionado pelas leis do pensamento, das quais é expressão visível, também se encontra, com independência do espírito humano, nas formas objetivas, nas figuras reais, nas relações do mundo exterior e nos fenômenos da natureza. A natureza, na pluralidade de suas formas e figuras é exterior ao homem, é independente dele; todavia, encontra sua equivalência no interior do espírito e nas leis do pensamento. E a matemática apresenta-se como um laço de união entre o mundo externo e interno, entre o percebido e o pensado, entre a natureza e o homem.” (Froebel, 2001:131)

As considerações tecidas a respeito da matemática demonstram a coerência teórica que está por trás das suas orientações práticas. Froebel parece querer demonstrar que é tarefa do educador conhecer e vivenciar profundamente o corpo de conhecimentos que transmitirá à criança, esquivando-se assim, de uma prática pedagógica opaca. Nas entrelinhas da citação acima se encontra comprometimento e profundidade analítica que revelam ao leitor a verdadeira importância da matemática para a vida e o desenvolvimento da criança, sua

expressão enquanto conteúdo escolar visivelmente ligado à natureza e ao movimento humano de unidade e pluralidade. Ainda ao apresentar a importância do estudo das formas de vida, e também de se compreender a natureza como um todo Froebel nos revela:

“O conhecimento das leis que regem a essência das formas sólidas e vitais é imprescindível para a educação do homem. Muito ele pode obter do ensino – guia, orientação e consolo - do estudo da natureza e dos fenômenos das formas. Por isso, o homem na infância e no período escolar, deve ser iniciado no conhecimento da natureza, considerada como unidade em toda sua pluralidade, como um conjunto vital e expressão magnífica de um só pensamento de Deus.” (Froebel, 2001:127)

Sobre a linguagem, que, ao lado da religião e da natureza constituem a base da formação humana, é interessante ressaltar: *“a exposição e manifestação espontânea do interior ao exterior por meio do que é exterior se chama linguagem. (...) a linguagem deve dar a conhecer a lei de tal modo que estejam nela as leis totais do mundo interno e as do externo, em conjunto e separadamente”*; Os sinais gráficos são tão importantes quanto a oralidade, e nesse sentido:

“a escrita dá ao homem a possibilidade de chegar a adquirir consciência, conhecimento de si e de sua essência por tê-la representada ante seus olhos; estabelece um laço de união claro e seguro com o passado e o futuro, com o próximo e o longínquo; por ela, pode chegar o homem a conseguir sua perfeição absoluta na terra; é o primeiro e principal ato do conhecimento espontâneo de si mesmo.” (Froebel, 2001:143)

Ao lado da linguagem - que permite ao aluno compreender o sentido das coisas - enquanto nova maneira de expressão do interior e da essência humana, temos também a arte, representada pelo desenho, pela música e pela pintura. O que interessa mais diretamente é

estabelecer um paralelo entre o entendimento de Froebel que concebe a linguagem como instrumento de crescimento do homem e a descaracterização da linguagem nos dias atuais. Existem correntes de pensamento pós-modernas (Wood, 1999) que reduzem o valor da linguagem ao mero discurso, retirando todo seu caráter emancipador enquanto elo que permite compreensão entre presente, passado e futuro. Armstrong e Casement (2001) enfatizam que em muitos casos, a linguagem num sentido mais amplo se desassocia totalmente da oralidade, e em outros, devido à idéia de que necessariamente precisamos viver um mundo de incertezas, a linguagem não possibilita reflexão e conhecimento interior, tornando-se desse modo, unicamente instrumental.

No que se refere aos meios de educação, Froebel logo explicita que a escola deve ligar-se à família, representando a união da escola com a vida como indispensável para um perfeito desenvolvimento humano da criança. Nasce, dessa união, algumas exigências que se seguem: vivificar, fortalecer e formar o sentido religioso e aprender máximas religiosas; cuidado, conhecimento e formação do corpo como portador do espírito com exercícios adequados; aprender pequenas poesias e cantos que abarquem a natureza; exercitar-se na linguagem para que partindo da natureza, a criança se volte para seu mundo interior; exercitar-se nas manifestações externas, indo do simples ao composto: trabalhos manuais em papel, cartolina, madeira, bem como modelagem de materiais macios e plásticos; exercitar-se em fazer representações por meio de linhas; conhecer as cores, sua exposição sob superfícies planas, pintar sobre superfícies quadriculadas; jogar em liberdade várias classes de jogo; narrar histórias e lendas, contos e fábulas; fazer viagens curtas e passeios longos. Essas recomendações deveriam realizar-se na vida escolar e doméstica, familiar e humana. (Froebel, 2001:149). As ocupações intelectuais, deveriam se intercalar com as corporais de modo a renovar a vida do menino. Pensando nas necessidades dos meninos, que devem ser

cumpridas pela união da vida escolar com a familiar, Froebel ordenou-as da seguinte maneira: assuntos relativos à vida predominantemente interior; relativos à vida ativa; relativos à vida exterior. Trabalhando sobre estes três aspectos, cumpriríamos a exigência de um desenvolvimento sadio da criança. No que se refere aos cuidados com o corpo, Froebel diz que as atividades domésticas ajudam na obtenção da agilidade corporal. É importante enfatizar que o homem deve conhecer não apenas suas faculdades, mas fundamentalmente o modo de usá-las, ordenando exercícios para o corpo e para o espírito. E ainda:

“aos exercícios corporais também é proposto outro objetivo importante: encaminhar os homens e os meninos ao conhecimento vivo da estrutura do corpo, sentindo todos os seus membros em relação ativa; se a isso forma agregados desenhos que representem essa estrutura, certamente favorecerá o conhecimento e o cuidado com o corpo.” (Froebel, 2001:159)

É notável o equilíbrio da proposta pedagógica de Froebel. Trabalhar o corpo, e ao mesmo tempo a razão/intelecto; valorizar a imaginação e a capacidade de fantasia da criança; estimular o contato com a natureza e promover o desenvolvimento da linguagem seriam tarefas da escola e da família. Seus propósitos estão fundamentados no conhecimento do desenvolvimento e evolução da criança e do homem. É a falta de um alicerce que parece comprometer algumas propostas educacionais pós-modernas como a de Pourtois e Desmett (1999). Embora divulgue o desenvolvimento integral do humano, a proposta dos autores bem como suas metodologias e estratégias não se pautam por critérios rigorosos de solidez teórica e nem clareza de objetivos a serem atingidos. Em sua obra intitulada “A educação pós-moderna”, os autores colocam a incerteza como característica essencial de uma nova pedagogia, bem como enfatizam a necessidade de se reduzir o peso das concepções daquilo que intitulam “pedagogia de base”, que corresponde aos elementos “modernos” presentes na

fundamentação das práticas pedagógicas. A abdicação de qualquer tentativa de estabelecer critérios para se construir uma escala de verdades, e de resgatar a busca pelo bom e pelo belo são explicitamente as orientações de Pourtois e Desmett.

Ao dissertar sobre a importância das poesias e canções, Froebel demonstra grande sensibilidade e trilha o caminho oposto ao da pobreza teórica da pós-modernidade, retomando, mais uma vez, a necessidade dos exercícios, apenas aparentemente externos, como veículo capaz de despertar o aluno para a vida. Desse modo,

“a relação de um homem com os outros não é tão externa como se pode crer; está cheia de alta significação e sentimento; porém, seus doces sentimentos devem ter sido cultivados quando menino, não imediatamente, mas mediatamente como em um espelho; de outro modo, converter-se-ia o menino em boneco. O menino pode mostrar seus sentimentos através de canções sem fins moralizadores, o que lhe dará liberdade interna, tão necessária para o seu desenvolvimento e fortalecimento; porém, é indispensável a correspondência entre a vida interna e externa do menino. Quanto mais raro seja isso na prática tanto mais há de alimentar-se sempre que seja possível; essa relação deve estar presente no ensino, na escola; do contrário, ficariam separados, sem contato com a vida real.” (Froebel, 2001:175)

A valorização da espontaneidade infantil, de acordo com as palavras acima, firma-se como peça chave para uma educação bem sucedida e prazerosa. Froebel respeita aquilo que chama de “liberdade interna”, e nesse sentido, assemelha-se a Rousseau (1995) no momento em que analisa o conteúdo das fábulas e denuncia uma precoce e inconveniente moralização da idade infantil. Ambos os autores, na medida em que reconhecem a necessária liberdade de pensamento e expressão da criança, sem, entretanto, abrir mão do trabalho adequado do

aspecto moral, destacam-se por dominar aquilo que talvez faça falta na prática pedagógica caracterizada como pós-moderna: o equilíbrio entre o mundo interno e exterior, o comprometimento com o nível de maturidade da criança e a profundidade analítica que deve fundamentar toda e qualquer prática pedagogia, seja ela formalizada ou informal.

Froebel tinha plena certeza de que o homem se forma não apenas pelo que recebeu de fora desde a infância, mas também pelo que retirou de si mesmo. Essa premissa é indicada pela união das palavras desenvolvimento e educação, e revela-se também pela maneira como Froebel explica a insatisfação dos meninos com a posse de coisas que num primeiro momento os atrai. Ele escreve, e, discorrendo sobre as cores, destaca que a satisfação do menino não provém de possuir muitas coisas, mas de descobrir a coesão interna das mesmas, espiritualizando-as.

“O que o menino busca é a unidade da vida, a expressão da vida, a relação vital, a vida numa palavra; por isso, encantam-no as cores vendo a unidade de suas variedades; por isso, gosta das cores agrupadas, para chegar a conhecer a unidade interna por meio delas. E como nos conduzimos nesse ponto, fora a grande importância de semelhante impulso na época da infância? Deixando abandonado à própria sorte esse desenvolvimento que se dirige à inteligência e ao uso das cores. Damos ao menino pinturas e pincel como tantas outras coisas, como aos animais se lhes dá o alimento; e o menino joga longe esses objetos como os demais jogos, igual ao animal com os alimentos que não gosta; ele não pode dar-lhes vida e unidade e nós não vamos em sua ajuda para que o consiga.” (Froebel: 2001:201)

O desenvolvimento artístico e a inteligência dirigida ao uso das cores, são interpretados por nós de maneira equivocada quando acreditamos que basta delegarmos materiais às

crianças para que as mesmas se desenvolvam; esse gosto ressaltado por Froebel ultrapassa um uso arbitrário de apetrechos artísticos, mas revela a necessidade que os pequenos têm de compreender a grandeza da vida expressa nessas cores e expressões. Atualmente, dedicamos pouco tempo a explorar esses anseios interiores das crianças, e trabalhamos, muitas vezes, desde a pré-escola, partindo de uma abordagem utilitarista e desprovida de aplicações mais profundas.

Interessa notadamente à esta análise a visão Froebeliana dos jogos e da literatura infantil, uma vez que a sensibilidade e comprometimento para com essas atividades na idade infantil são os teores que proponho resgatar na atualidade. Para a realização do autoconhecimento da criança Froebel invoca o jogo e o brinquedo como meio para a consecução desse objetivo. Para este autor, o jogo seria uma oportunidade que a criança deveria ter para expressar sua visão das coisas e pessoas. Em outras palavras, além de ajudar a criança a se auto-conhecer, o jogo contribuiria para a formação da personalidade da mesma. Os jogos podem ser corporais, dos sentidos, do espírito, da imitação e do juízo. Em suma,

“os jogos nessa idade, ocupações espontâneas da mesma, mostram uma tripla diferença: ou são imitações da vida e de seus fenômenos, ou são emprego do ensinado, da escola, ou são livres imagens e manifestações do espírito, de toda a espécie e em matéria de toda a classe, segundo as leis contidas nos objetos e matérias do jogo, investigando aquelas, seguindo-as e submetendo-as às mesmas, segundo as contidas no homem mesmo, em seu pensamento e sentimento. Em todo o caso, os jogos nessa idade são ou devem ser o descobrimento da faculdade vital, do impulso da vida, da alegria de viver que existe nos meninos.”(Froebel,2001:206).

As brincadeiras também assumem papel vital nas orientações de Froebel, pois são maneiras que as crianças encontram de representar ativamente o seu interior, além de auxiliar os pequenos a encontrar, mais tarde, seu papel na sociedade. Observando as brincadeiras das crianças, o educador poderia encontrar indícios de suas tendências. Vale ressaltar que num primeiro momento, as brincadeiras das crianças estão mais centradas na atividade, no próprio movimento, tornando-se, somente mais tarde, uma atividade mais coletiva capaz de preparar para a convivência em sociedade. Embora na obra em pauta em nossa análise - A Educação do Homem - Froebel não explicita por completo o trabalho com os “dons”, tão divulgados na área pedagógica, esclarece de maneira invejável a filosofia que serve de base para sua proposta educativa. Percebemos que na obra em tela Froebel fundamenta de maneira bela suas orientações para a “infância”, “meninice”, “puberdade”, “mocidade” e “maturidade”. Os “dons” são brinquedos criados para auxiliar o desenvolvimento natural das crianças. E ainda:

“Froebel assim chamou esses brinquedos, ou materiais educativos, porque eles seriam uma espécie de ‘presentes’ dados às crianças, ferramentas para ajudá-las a descobrir os seus próprios dons, isto é, descobrir os presentes que Deus teria dado a cada uma delas. Com esses brinquedos Froebel cristalizou importantes concepções a respeito do jogo, como por exemplo: ele observou que o jogo só funciona se as regras são bem entendidas; a continuação do jogo requer sempre a introdução de novos materiais e idéias(...) Froebel percebeu também, por meio desses jogos e brincadeiras, a grande força que os símbolos possuem para a criança.” (Arce, 2004)

Ao conceber o brincar como um presente, Froebel atribui a esta atividade a capacidade de oferecer alegria à criança, bem como despertá-la para a interpretação da realidade, para o encontro do externo com o interno. As palavras acima também revelam a necessária mediação

do educador, que precisaria ser sensível para perceber o momento de introduzir novas regras, materiais, e mesmo para orientar as propostas das crianças. Podemos dizer que o fato de Froebel propor uma educação ativa não o faz defensor de atividades sem propósitos, ou ativismo. A citação de Arce esclarece o quanto é importante que o professor interfira com sabedoria nas atividades e brincadeiras das crianças. O respeito à espontaneidade da criança em Froebel não se assemelha, em hipótese alguma, à qualquer espécie de não diretivismo, uma vez que o “outro” pode e deve levar a criança ao máximo de sua alegria e realização.

“Assim Froebel elegia a brincadeira e os brinquedos como mediadores tanto no processo de apreensão do mundo pela criança, por meio da interiorização, como também no processo de conhecimento de si mesma pela criança (autoconhecimento), por meio da exteriorização. Por essa razão o criador dos Kindergarten entendia que os brinquedos e as brincadeiras não poderiam mais ser escolhidos ao acaso. Eles deveriam ser estudados para que se pudesse oferecer às crianças as atividades mais adequadas ao seu nível de desenvolvimento.” (Arce, 2004)

O descomprometimento ou desconhecimento adulto revela-se quando os jogos, brincadeiras, e brinquedos, são interpretados e oferecidos aleatoriamente à criança como passatempo, e também quando a recreação e socialização das crianças não são mediadas e ou orientadas, e observadas. Muitas vezes, enquanto educadores, apenas iniciamos o processo, mas não o acompanhamos suficientemente ao fim para encontrar indicadores capazes de auxiliar o desenvolvimento infantil. Participar dos jogos e brincadeiras com as crianças pode também estreitar nossas relações com as mesmas, despertando confiança e cumplicidade pelo mundo infantil. Ao observar a criança a sua reação diante de cada atividade que realiza nos permite aprofundar o estudo a respeito de seus níveis de desenvolvimento e

compreensão. Neste sentido, podemos dizer que Froebel atribui ao professor a responsabilidade para com o conhecimento de cada fase da vida e preparação do ambiente e planejamento de situações para que se possa desenvolver na criança o seu potencial. Assim como Rousseau, indiretamente, preparava ambientes e situações para que seu Emílio aprendesse as lições que considerava adequadas para ele.

Em relação aos contos e histórias, Froebel, ainda preocupado com o desenvolvimento amplo da criança atribui aos mesmos tanta importância quanto aos jogos; dizendo que os meninos apreciam tanto a narração porque ela os remete ao distante, quanto recorrem à imaginação, que é ilimitada. O que encanta o menino não são as figuras brilhantes que a história pode conter, mas a vida que emerge dela e que serve como parâmetro para o menino medir a sua própria vida. Entretanto,

“Não é necessário que vá acrescentando ao conto seu sentido útil, nem que desprenda a moral; a vida narrada em si mesma, em qualquer forma, aparecendo como força ativa, produz uma impressão mais profunda por meio de seus motivos e efeitos do que a que pudesse produzir a moral e a utilidade prática referidas por palavras – nada sabe o que necessita do espírito aberto e da vida sentindo-se a si mesma. Narramos muito pouco, coisas aos nossos meninos, no máximo histórias cujos heróis são máquinas ou marionetes.” (Froebel, 2001:209)

Froebel lembra Rousseau e sua crítica às fábulas, que pareciam menos preocupadas em ter uma linguagem acessível às crianças e provocar alegria do que transmitir lições de moral incabíveis e desnecessárias para determinado momento do desenvolvimento infantil. Para Froebel, toda vez que contrariamos a evolução da criança, intervimos destrutivamente em sua natureza. As crianças deveriam aprender fazendo, mas se deveria respeitar a metodologia natural das mesmas. Desnecessário seria, então, enxertarmos tendências exteriores ao

menino; nosso papel precisaria ser o de desenvolver o menor e o mais imperfeito em série “*continuamente ascendente*”, pois assim procede o criador. O divino deve manifestar-se no menino de maneira individual e concreta. Em suas conclusões, Froebel alerta para o fato de que, se descuidamos da educação do menino num primeiro momento, precisamos recuperar o tempo perdido para o próprio bem: é melhor chegar mais tarde a um fim verdadeiro do que chegar logo a um fim fictício. (Froebel, 2001:237). Em suma,

“Encontramos e conhecemos, assim, o homem e também o menino, como capazes do mais elevado para a realização de seu destino; a manifestação de sua essência, da essência divina. Elevar essa capacidade à plenitude e à segurança, à consciência e à unidade, à clareza e à vida livre é o fim a que se consagra desde a infância o homem nas etapas correspondentes de seu desenvolvimento e formação. Mostrar o caminho e os meios para consegui-lo, na vida e na realidade, está consagrado nesse escrito, e a ele está dedicada a vida do autor. Os meninos que rodeavam o velho autor deste livro são de espírito, de alma alegre, e são contentes do coração e da vida feliz. Aqueles meninos que, enquanto esse livro se escrevia, entravam no círculo educativo que o produziu e que, em grande parte, rodeavam o velho autor jogando enquanto escrevia, jamais cansados, pedindo sempre novos horizontes e alimento para sua atividade e para o desenvolvimento livre de sua natureza; esses meninos, se fosse necessária uma garantia externa, seriam os fiadores do que escrevi e de que escreverei sempre a verdade.”(Froebel, 2001:238)

Para Froebel, a essência do homem contempla a essência de Deus, como podemos comprovar nas palavras acima.

A idéia froebeliana baseada na crença de que a criança possui certas capacidades latentes e de que a vida seja uma evolução naturalmente dirigida a um alvo definido é alvo da

crítica de Dewey, conforme demonstra Marcus V. Cunha (1994:48), na medida em que para Dewey, a concepção metafísica de Froebel faz com que se dê mais atenção ao produto que ao processo, além de impor objetivos exteriores ao desenvolvimento da criança e tornando-se, aos olhos de Dewey, uma pedagogia autoritária.

A visão religiosa de Froebel não constitui demérito para as propostas pedagógicas decorrentes de seu pensamento. Menos do que exaltar ou aderir à visão cristã deste autor, cabe a um trabalho científico demonstrar a coerência interna, a clareza de objetivos, a fundamentação teórica de uma filosofia de vida e educação preocupada com o desenvolvimento saudável da infância. Tomar Froebel como exemplo de responsabilidade pedagógica não significa propagar sua religiosidade, mas comprovar que é possível ensinar num sentido mais amplo e comprometido, na perspectiva otimista em que toda educação deve pautar-se para poder sobreviver na realidade atual. Froebel demonstra o respeito à criança e a clareza de que todo educador deve conhecer as relações existentes entre a infância e a natureza, pois somente desta maneira poderá colaborar para o desenvolver do processo de auto-conhecimento de si próprio e de cada criança; em outras palavras, seu próprio processo de educação.

II.III - Freinet e a “Pedagogia do Bom-senso”

Célestin Freinet (1896 - 1966) viveu toda sua infância e juventude no meio rural; atuou, em 1914, na Primeira Grande Guerra, mas a partir de 1920 iniciou sua carreira de professor numa aldeia do sul da França, onde sensivelmente começou a perceber que as escolas de sua época eram inadequada para os alunos, dentre outras coisas, porque não promoviam uma sintonia entre educação e vida. Procurando sempre o melhor para seus alunos, criou um material próprio de trabalho, mais adequado a obtenção de seus objetivos pedagógicos. É

importante enfatizar que Freinet dominava as concepções teóricas da Escola Nova e com elas dialogava. Afastado da escola de Saint Paul por incomodar os conservadores franceses, Freinet cria em 1934 a escola de Vence, privada e laica, auxiliada por doações, mas não reconhecida oficialmente pelo Ministério da Educação. Durante a segunda Grande Guerra a escola é destruída e nosso autor é preso e adocece seriamente; porém, é neste período que escreve grande parte de suas obras. Com seu falecimento, embora já conhecido, foi tido formalmente como grande crítico da escola tradicional e reformulador das idéias da escola nova. Distinguiu-se dos demais pensadores da escola nova européia por criar um movimento em prol da escola popular e defender a livre expressão da mesma (Sebarroja, 2003). Freinet atribuiu vida às suas idéias criando uma série de práticas pedagógicas dentre as quais algumas serão aqui estudadas. Entretanto, é mais importante considerar que a pedagogia Freinet não se limita a uma proposta prática, mas constitui essencialmente uma filosofia de vida, como podemos observar em sua obra *Pedagogia do Bom-senso*. A criança é concebida como ser autônomo e racional, tendo direito ao livre arbítrio, mas não prescindindo de uma orientação em sua vida; como o adulto, a criança já possui dentro de si uma consciência moral, mas cabe ao educador aperfeiçoar essa consciência moral primitiva. É importante resgatar, nos tempos atuais, a “pedagogia do bom-senso”, *“capaz de ter um “aspecto familiar, misto de excitações e audácias, de receios e clarões de arco-íris, de risos e de lágrimas também.”* (Freinet, 1973:08). Nas palavras de sua esposa Élise Freinet (1979), uma pedagogia que caminhe no sentido contrário da abstração e do imobilismo, capaz de promover a livre-expressão da criança, capaz de gerar um clima privilegiado de liberdade e confiança.

Para Freinet, os caminhos mais simples e seguros da Pedagogia poderiam ser perfeitamente encontrados nas práticas milenares do comportamento dos homens na educação dos animais. Isso não desmerece de maneira alguma a prática pedagógica, mas

revela a necessidade de bom-senso, afetividade, confiança, bondade, ajuda e decisão. O que acontece, entretanto, na opinião de Freinet é que rimos dessa simplicidade dos pastores. Para nos mostrar esse erro, Freinet continua se apoiando nos exemplos da natureza:

“Se um dia os homens soubessem raciocinar sobre a formação de seus filhos, como o bom jardineiro sobre a riqueza de seu pomar, deixariam de seguir os eruditos que, nos seus antros, produzem frutos envenenados que simultaneamente matam os que produziram e os que comem. Restabeleceria ousadamente o verdadeiro ciclo da educação: escolha da semente, cuidado particular do meio em que o indivíduo há de mergulhar-se para sempre as suas raízes poderosas, assimilação pelo arbusto da riqueza desse meio.” (Freinet, 1973:12).

Novamente vale a pena dizer que assim como Froebel, Freinet também atribui bastante responsabilidade ao educador, embora defenda a autonomia e a espontaneidade da criança. Ao comparar a criança à semente por meio da metáfora do jardineiro nas palavras acima, Freinet revela a dimensão da importância do trabalho humano e pedagógico comprometido com a realidade da criança, etapa fundamental para o conhecimento de mundo da mesma. O educador evitaria o pedantismo e conseqüentemente a ausência de interesse de aprendizagem dos jovens e crianças.

Por meio da “história do cavalo que não tem sede”, na qual relata a atitude de um jovem que insiste em querer fazer beber seu cavalo quando o mesmo sente vontade, resume aquilo que chama o problema essencial de nossa educação:

“não é de modo algum – como hoje no-lo pretendem fazer crer – o <conteúdo> do ensino, mas a preocupação essencial que devemos ter de dar sede à criança (...) Se o aluno não tem sede de conhecimentos, nem qualquer desejo pelo trabalho que se lhe apresenta, será igualmente trabalho perdido <enfiar-lhe> nos

ouvidos as demonstrações mais eloqüentes. É como se se falasse a um surdo. Pode lisongear-se, acariciar-se, prometer ou bater... o cavalo não tem sede! E cautela: com essa insistência ou essa brutal autoridade, corre-se o risco de suscitar nos alunos uma espécie de aversão ideológica pelo alimento intelectual, e encerrar, talvez para sempre, os caminhos principais que levam às profundidades fecundas do ser.”(Freinet, 1973:19).

A idéia segundo a qual a vida faz-se pela vida, ou seja, se enriquece pelas próprias experiências, atribui a Freinet uma sensibilidade invejável, que demonstra aos pais e adultos, que poupar e super-proteger a criança no momento em que seu desejo é explorar o mundo somente acarretarão dificuldades posteriores à mesma, no trabalho, na convivência, nas brincadeiras e nas mínimas tarefas que requerem decisão e originalidade. Na medida em que nos escreve que seu laboratório é a criança, Freinet nos revela que sente e compreende - como uma criança que foi - as crianças que educa. Este é um dos segredos do bom-senso: colocar-se no lugar da criança:

“se não voltares a ser como as crianças... não entrarás no reino encantado da pedagogia. Longe de procurares esquecer a infância, habitue-se a revivê-la; revive-a com os alunos, procurando compreender as possíveis diferenças originadas pela diversidade de meios e pelo trágico dos acontecimentos que influenciam tão cruelmente a infância contemporânea. Compreende que essas crianças são mais ou menos o que eras há uma geração, não melhor que elas e que não são piores do que tu, e que seria um êxito pedagógico e uma garantia de progresso.”(Freinet, 1973:26)

Uma das grandes infelicidades das crianças, para esse pedagogo, é o fato de que, na maioria das vezes, entregamos o conhecimento pronto a elas, sem abrirmos a possibilidade das mesmas buscá-lo. Freinet relata-nos esse fato fazendo uma analogia entre a criança que

tem às suas mãos o cesto de cerejas, mas o abandona porque deseja colhê-las. Com este exemplo, Freinet não retira do adulto a responsabilidade de transmissão do conhecimento, mas faz o mesmo refletir que esse conhecimento também é da criança, e que, portanto, precisa conter elos que os liguem à sua vida. Mas infelizmente, a escola.

“só conhece deveres e lições, que são para nós, são o que a máquina é para nossos pais: uma sujeição de que nos libertamos logo que tenhamos possibilidade. Apenas os jogos nos entusiasma e nos faz esquecer as exigências desumanas do trabalho. (...)é, em primeiro lugar, pelo trabalho que se prepara para o trabalho, numa escola e numa sociedade do trabalho.”(Freinet, 1973:33)

Na crítica à visão errada que os pais transmitem a seus filhos em relação ao trabalho, Freinet chama a atenção também dos pedagogos, dizendo que o trabalho em série foi inventado pelos mesmos, na medida em que querem racionalizar a alegria e espontaneidade das crianças homogeneizando-as com o trabalho pedagógico. Para corrigir esta postura deturpada, somente uma atividade viva e construtiva representada pela pedagogia do trabalho. Ao professor caberia, então, a responsabilidade de examinar lealmente cada uma das atividades que prevê para sua sala, entusiasmando seus alunos a irem cada vez mais depressa e mais longe, despertando a necessidade de criar e realizar. O trabalho para Freinet é o coração social do homem, de tal maneira que:

“É necessária, verdadeiramente, uma acumulação de falsas manobras para fatigar um coração que trabalha tão docemente que quase nem sentimos bater. É necessária também uma perigosa acumulação de erros, para suscitar na criança o receio e depois a aversão por uma função tão natural e nobre como o trabalho.”(Freinet, 1973:37)

Ainda no que se refere ao cuidado e responsabilidade que envolve o trabalho do pedagogo, Freinet alerta “*nunca largues as mãos... antes de apoiares os pés!*” (Freinet, 1973:59) Isso significa que não se deve abandonar um método de trabalho antes de encontrar um método melhor para aplicar. Esta mostra-se para mim, uma das recomendações essenciais da filosofia Freinet, que precisa ser recuperada pois nossas crianças não podem ser vítimas de modismos ou presas de teorias sem fundamentação ética e prudência. Os recursos utilizados também precisariam ser revistos: os manuais escolares e os exercícios passados aos alunos preparavam apenas para o que Freinet chamava de “trabalho em cadeia e pensamento servil.” E vale-se de mais uma analogia para reforçar suas idéias: “*Actualmente, a ciência produz máquinas cujo olho mágico vê tudo simultaneamente e toma, em devido tempo, as decisões complexas que se impõem. Nós também cultivaremos o olho mágico que – para além dos travões e das engrenagens, prepara a profunda formação politécnica capaz de salvaguardar a dignidade e o destino do homem.*” (Freinet, 1973:64) Concebemos errado o conhecimento e sua aprendizagem: temos a idéia de que o mesmo é sempre cumulativo e todas as crianças aprendem da mesma maneira. Mas elas compreendem às vezes, como num relâmpago, um pensamento mais profundo. Exalando sensibilidade, Freinet revela: “*A infância não é um saco que temos de encher, mas uma pilha generosamente carregada, cujos fios, cuidadosamente montados, não correm o risco de deixar perder a corrente – uma rede delicada e potente, largamente distribuída e que penetra nos recantos mais secretos do organismo para dar-lhe vitalidade e harmonia.*” (Freinet, 1973:64). Todas as conquistas escolares das crianças são alimentadas por seu próprio interior, como uma chama. Ocorre que no início da escola, apagamos, de maneira científica ou não, essa chama das crianças. Talvez seja pelo fato de interrogarmos a criança o tempo todo e nos colocarmos como superiores diante do mundo que ela anseia por conhecer, uma vez que isso inibe os seus próprios questionamentos, motor de

sua curiosidade. *“Suprime a interrogação e a substitua pelo êxito de um belo trabalho”* (Freinet, 1973:66), diz Freinet; a criança precisa ser educada e não domesticada. A crítica tem seqüência quando Freinet constata que existem escolas que há séculos se esforçam por fazer com que seus alunos andem “sobre as mãos”, revelando a impressionante influência da escolástica numa metáfora que revela que os pedagogos dificultam o que é simples e dirigem suas críticas àqueles que tentam voltar a andar da maneira que indica a natureza humana:

“se eles andam sobre as mãos e pensam que sua função é ensinar aos homens um andamento tão pouco natural, não é por verem nisso uma utilidade direta. Não ignoram que os homens, assim formados por eles, não deixarão de se por em pé a fim de cuidar dos animais ou fazer compras; para eles, no entanto, trata-se de um rito particular aos do Olimpo, como o que impõe aos juízes se ataviem com a toga desusada para ocupar a presidência e deliberar. É um pouco como essas seitas de crentes percorrendo, pés descalços, ou mesmo de joelhos, os trajetos consagrados. Claro, avançariam mais depressa e com mais segurança se andassem simplesmente calçados,mas não se mortificariam. Andam sobre as mãos – exigem que façamos como eles muito simplesmente para nos submeter a uma prova. Outros ganham o céu a arrastar-se sobre os joelhos, nós arriscamo-nos a ganhar um pergaminho ao andar sobre as mãos.”(Freinet, 1973:81)

Novas técnicas são condições essenciais para a construção da Escola Moderna. Mas coerência, bom-senso e cautela são, na mesma medida, necessários: *“podemos achar desusado o arado ou a carroça e preferir-lhes o trator sem que qualquer sentimento de censura ou desaprovação agrave as comparações que se impõem; no entanto, é fazendo rolar, lado a lado a carroça e o trator que se avaliam verdadeiramente os progressos técnicos e humanos, a explorar e a reforçar.”* (Freinet, 1973:114). Em outras palavras, a construção de novos métodos requer o conhecimento do passado e a compreensão crítica do presente. Essa é a

condição de solidez de uma proposta educacional que procura formar homens felizes. Nos tempos de hoje, onde a incerteza parece operar em todos os âmbitos, e o conceito clássico de tempo, formado por presente, passado e futuro foi substituído pelo presentismo (Benedeto Croce, 1972), o bom-senso no sentido freinetiano é entendido como uma barreira para a prática da novidade e também para a adoção desmedida de modismos pedagógicos.

Exaltando a importância e sabedoria dos jardineiros e criadores, por meio de nova analogia Freinet revela que os pais tendem a queixar-se do quanto gastam para que suas crianças tenham asseguradas condições de prosperidade, revelando a insensibilidade dos mesmos. Ledo engano acreditar que estes pais e adultos estão corretos. Engano semelhante é verificado por meio da prática do hospitalismo, que fazia os médicos acreditarem que os bebês e crianças tratados nas clínicas e hospitais com cuidados metódicos com horários estritos, alimentação medida e assepsia minuciosa estavam pertos de chegar à perfeição, sem perceber, porém, que lhes faltava a presença da mãe e o contato com a magia dos elementos do ambiente, o que fazia com que essas crianças não se desenvolvessem, apesar de tudo aquilo, de maneira natural.

“A ciência pedagógica pretende regular, com a mesma minúcia cronometrada, o alimento intelectual das crianças que isola num meio especial que é a escola: silêncio, frieza neutra as lições e dos deveres, supressão sistemática de todos os contatos com o meio de vida natural ou familiar, silêncio, asseio, ordem, mecanismo. A carência é inegável: alimento mal digerido, aversão pela alimentação intelectual, podendo ir até à anorexia, recalçamento do indivíduo, desadaptação em face da vida, hostilidade para com a falsa cultura da escola. Essa carência é o escolatismo.” (Freinet, 1973:91)

Ainda a esse respeito, Élise Freinet (1979:87) reforça: *“é o intelectualismo que, por explicações abusivas, encadeamento de idéias lógicas, formais, dissocia a cultura e o pensamento dos dados realistas da vida.”* Essa visão faz com que os pedagogos confundam os conceitos de educação e instrução. E finalmente, *“o intelectualismo é o apanágio da cultura burguesa contra a qual se deve lutar.”* (Freinet,E., 1979:88). Desta maneira, é conseqüência quase natural desses pressupostos a afirmação freinetiana de que a educação encontrará no trabalho seu móvel essencial.

Uma mensagem de extrema sensibilidade e reveladora de postura muito responsável de Freinet precisa hoje ser retomada pelos educadores do nosso tempo: Freinet, ao criticar os métodos equivocados da escola tradicional, não tinha a intenção de inaugurar nenhum modismo ou mesmo de propor a necessidade irremediável de adesão à novidade. As contribuições novas precisam ser mediadas pelo bom-senso do educador, bem como pela situação e pessoas envolvidas no processo pedagógico, como num exercício de *cambar sapatos novos*:

“Mantém-te prudente com a novidade. Nunca a procures por ela mesma, mas pela melhoria que é suscetível de proporcionar ao teu trabalho e à tua vida. Essa melhoria depende tanto de ti como da própria novidade. O fato novo que compraste só te ficará realmente bem quando o tiveres feito teu, ajustado ao teu corpo, adaptado aos teus gestos e à tua maneira de ser.” (Freinet: 1973:95)

Para o autor, somente seguindo essas orientações, o professor ou pedagogo se depararia com uma profissão que é *“fórmula de vida.”* É impressionante a coerência de Freinet ao esclarecer que não se pode preparar os alunos para um mundo que não é dele,

ênfatizando, para a boa sobrevivência da democracia, a liberdade alicerçada na disciplina. Impressiona na mesma medida a sua sensibilidade ao humildemente ênfatizar que as crianças precisam de pão e de rosas. Pão, sinônimo de alimento do corpo e também da mente, o alimento da instrução, da cultura, mas afetividade, acima de tudo:

“as crianças têm necessidade do pão, do pão do corpo e do pão do espírito, mas necessitam ainda mais do teu olhar, da tua voz, do teu pensamento e da tua promessa. Precisam sentir que encontraram, em ti e na tua escola, a ressonância de falar a alguém que as escute, de escrever a alguém que as leia ou as compreenda, de produzir alguma coisa de útil e de belo que é a expressão de tudo o que nelas trazem de generoso e acolhedor.”
(Freinet,1973:102).

Freinet defendia que os estudantes se dedicassem também aos gestos, pensamentos e atos que muitas vezes podem não ser de utilidade imediata, mas certamente aspecto relevante da cultura; Educação a serviço do homem. A pedagogia que renuncia a formar homens, para o autor, caracteriza-se num retrocesso capaz de permitir a desumana metáfora das “orelhas de burro.” (Freinet, 1973:105).

A fundamentação teórica e ética de Freinet constitui o carro forte de sua pedagogia e disciplinas democráticas. Uma sociedade mais humana poderia ser conseguida e os conflitos resolvidos a partir da proposta de uma disciplina cooperativa do trabalho, capaz de gerar paixão na criança. Para tal, é necessário um educador capaz de semear liberdade e fraternidade como exemplos de vida. Vale a pena reproduzir um trecho onde Freinet antecipa as possíveis dificuldades a serem enfrentadas na luta pela construção de uma educação moderna, mas ao mesmo tempo ressalta o pensamento necessário ao educador que se arriscar a essa aventura:

“Valerá a pena fazer brilhar um pouco de sol nas nossas classes, dar aos alunos clarões promissores de uma escola moderna, se em seguida tiverem de retornar lamentavelmente ao nevoeiro e à noite da escolástica? Não correremos o risco de lhes fazer perder inutilmente o equilíbrio moral, talvez no momento em que se expunham a um modus vivendi válido para o meio escolar que lhe é imposto? Uma experiência da escola moderna será, em todas as circunstâncias, uma boa ação? É como se puséssemos a questão de saber se é generoso ou desejável deixar entrar o raio de sol no quarto do doente, com o pretexto monstruoso de que só aparece acidentalmente, e se não deveríamos habituar as pessoas das regiões brumosas ao claro-escuro e à penumbra; onde terão de trabalhar em qualquer circunstância. Se não seria prudente sujeitar as crianças, bem cedo, às privações e à dieta na previsão dos dias difíceis que tiverem que afrontar – e se temos o direito moral de ensinar a liberdade a quem talvez esteja condenado a obedecer servilmente toda a vida. Não avalies assim a tua economia pedagógica, por um raciocínio contrário ao bom-senso. Segue a natureza. O sol brilha, mesmo só por um instante. Aproveita-o. A noite virá sempre demasiado cedo. O educador não é um forjador de cadeias, mas um semeador de alimento e de claridade.” (Freinet, 1973:118)

Enquanto semeador, seguidor da natureza e possuidor de bom-senso, o educador deve ampliar o horizonte no que se refere às situações de ensino e aprendizagem das crianças. Saídas ao ar livre e elaboração de relatos precediam a elaboração do texto livre, que apropriado em seguida pelas crianças e radiantemente operado pelas mesmas através da impressora, compunha as páginas de seu Livro da Vida, livro que reunia a trajetória de aprendizagem e conhecimento de mundo das crianças. O texto livre é o texto no qual se reúnem as falas e impressões das crianças a respeito da atividade, do passeio, enfim, da aula da qual foi participante. A impressora permitiu também a criação da Correspondência Escolar, capaz de desenvolver a linguagem dos pequenos, sua responsabilidade social e coletiva e o

sentimento de comunidade, pois as crianças entravam em contato com cultura, vivências e práticas singulares realizadas [pelas crianças de outras escolas. *“A livre expressão facilita a criatividade da criança no desenho, na música, no teatro, extensões naturais da atividade infantil, progressivamente responsável por seus comportamentos afetivos, intelectuais e culturais.”* (Freinet, E., 1979:31). Além disso, *“a unidade do ser não é estática, mas genética, funcional e dinâmica. E isso em função do meio com o qual compõe um todo e reage de modo espontâneo. Não se poderia justificar melhor as razões da livre expressão.”* (Freinet, E., 1979:83).

Freinet propõe o retorno à leitura global, enquanto maneira desinteressada, porém estimulante de se aprender a ler e pesquisar, ultrapassando qualquer interesse superficial não próprio à personalidade infantil. Por meio da leitura global e produção de textos, Freinet explora a necessidade de curiosidade e atividade das crianças trabalhando os seguintes passos: a expressão das mesmas, a leitura de suas impressões e a impressão desse valioso material. De outra maneira, forçaríamos nossos alunos a lerem a opinião dos adultos impressas como verdade absoluta. O interior da criança precisa ter vida; e *“se é preciso ser quase genial para interessar profundamente, do exterior, às crianças pequenas, por outro lado é bem fácil atingi-lhes a alma se soubermos inspirar-lhes confiança e alimentar sua necessidade de expressão.”* (Freinet, E., 1979:43). O papel do educador exigiria extremo respeito à criança, uma vez que caberia a ele transcrever as idéias das crianças sem modificar seus pensamentos.

O desenho, também valorizado por Froebel, constituía instrumento indispensável do método de expressão de leitura e escrita freinetiana. Os recortes e colagens também eram instrumentos fundamentais enquanto estratégias utilizadas pelas crianças para representar seu mundo. Ao realizar as suas atividades da maneira como Freinet propõe, a criança não está

apenas reunindo letras ou realizando atividades sem significação: está criando vida, e também uma parte de sua própria vida. Ao nos esclarecer as bases do método de alfabetização de Freinet, Élise Freinet escreve:

“O indispensável é atingir e compreender o pensamento infantil, dar-lhe um motivo para desenvolver-se e educar-se. (...) Não partiremos sistematicamente das ciências ou das realizações adultas para descer à criança: tomaremos o caminho inverso: considerando a criança tal como é, seus interesses e necessidades particulares, com seu raciocínio e sua lógica especial, nós a ajudaremos a desenvolver-se: organizaremos e prepararemos o meio e os meios que lhe permitirão educar-se, com nossa ajuda, até à ciência adulta.”(Freinet, E., 1979:53).

Em relação à organização do trabalho livre, temos, além dos exercícios a serem executados simultaneamente por todos os alunos, a atividade livre de organização de fichas em caixas de perguntas e respostas das várias matérias estudadas, que afastam a dispersão e a preguiça, incentivando o trabalho. De acordo com Élise Freinet, esse trabalho nem sempre é estimulante, mas as crianças reconhecem a necessidade dos exercícios para aprender corretamente e isso desperta nelas, cedo ou tarde, a partir de seu envolvimento com o conteúdo, certa dose de prazer. Ao lado dessa organização das fichas, têm-se também a experimentação pessoal, que está na base da aquisição do conhecimento principalmente na área da matemática. Dessa maneira o conteúdo sai dos compêndios e se coloca ao alcance dos alunos. Isto posto, é importante enfatizar mais uma vez que o sucesso desse trabalho escolar depende em grande parte, da disciplina. A disciplina não é renegada por Freinet, mas adquire com ele, outra conotação:

“Achamos que primeiro, é preciso dar à palavra disciplina um novo sentido. Ou antes, essa palavra, em sua acepção corrente deveria

desaparecer de nosso vocabulário pedagógico. (...) Se não existe na classe uma atividade livre na própria base de toda a organização, então, uma disciplina especial é necessária, tanto para obrigar as crianças à tarefa não desejada, quanto para recalcar seu potencial de atividades não empregadas, que buscam a todo custo realizar-se. E é falso acreditar que essa disciplina possa ser liberal ou consentida. Mesmo que, por decisão dos adultos, seja estabelecida pelos próprios alunos, nem por isso é uma disciplina menos opressiva em sua essência, o que deixa intato o problema tão delicado da ação recíproca de educadores e educandos. O problema da disciplina parece-nos colocar-se do seguinte modo: a criança que participa de uma atividade que a apaixona disciplina-se a si mesma, a menos que o trabalho não a discipline automaticamente. Nossa verdadeira tarefa consiste em permitir aos nossos alunos todas as atividades educativas que satisfaçam sua personalidade, em estudar atentamente a técnica dessas atividades, que supõe uma disciplina motivada pelo objetivo a atingir. O único critério, então, não será saber se essas crianças são boazinhas, obedientes e tranqüilas, e sim se trabalham com entusiasmo e ardor.” (Freinet, in Freinet, E., 1979:67)

Em sua obra *O itinerário de Célestin Freinet*, Élise Freinet é categórica ao afirmar que existe uma pedagogia e uma escola de classe no regime capitalista. A prova disso é encontrada nas próprias narrativas e produções das crianças, ou seja, em sua livre expressão baseada na liberdade e na confiança. A escola proletária de Freinet se insere no âmago da alienação, está na experiência sensível do alienado. Por isso, dessa experiência sensível deve-se fazer brotar o conhecimento racional, que é em outras palavras, teoria intelectual e social. As crianças proletárias precisam de uma educação proletária, que leve em conta suas necessidades, que dê voz aos seus:

“ ‘Eu como arroz todos os dias. Minha mãe não pode comprar carne. Ela não tem dinheiro.’ ‘Minha mãe diz que se isso durar muito tempo vai acontecer muita coisa ruim. É preciso que isso se ajeite pois os pais não querem mais ver os filhos sofrerem.’ ‘Não, moça, não estou com dor de estômago, estou com fome.’

Ah! Naturalmente isso muda um pouco os textos exageradamente depurados dos manuais escolares, nos quais operários e camponeses só aparecem embelezados e idealizados.

***Mas demos palavra às crianças.** “O que nos dizem o que escrevem, o que sentem, não exprimem em trechos literários em que as palavras vêm a verdade rude, mas através de fatos, de gritos, de realidades.” (in Freinet. E., 1979:80, grifo meu)*

O fato de ser taxativo no que se refere à sua idéia de por abaixo os manuais escolares, e de dizer em alguns momentos que as aulas que apenas servem para o prestígio do próprio professor não faz de Freinet uma autor que vá contra a escola e suas tradições, como por exemplo, a necessidade do cumprimento dos programas escolares. Freinet respeita estes programas, mas acima de tudo, parte da idéia de que os mesmos precisam ser vividos. Essas vivências das crianças são registradas e condensadas no que Freinet chamou de “Fichário Escolar Cooperativo”, controlado por meio dos “Planos de Trabalho” e dos “Certificados”: *“a escola atual não pode se contentar em controlar as aquisições técnicas das diversas disciplinas escolares. Outros elementos culturais, não estritamente intelectuais, intervêm de modo decisivo no comportamento social dos indivíduos e em seu modo de vida.”* (Freinet, in: Freinet, E. 1979:107).

A tomada de consciência em favor da comunidade, característica e ação necessárias às crianças proletárias, eram trabalhadas por meio da Leitura do Jornal Mural. O Trabalho Jogo, ou Jogo Trabalho eram colocados dessa maneira porque em momento algum se excluíam, mas

se completavam enquanto duas grandes funções na aprendizagem: o trabalho, como uma prioridade orgânica (o recém nascido precisa respirar, alimentar-se...) e o jogo, como uma aprendizagem de segundo estágio. Argumentando a respeito do trabalho e do jogo, Freinet nos esclarece sua concepção em relação a este último:

“Não existe na criança, necessidade natural de jogo. Existe apenas a necessidade do trabalho, ou seja, a necessidade orgânica de usar o potencial de vida numa atividade ao mesmo tempo individual e social, que tenha uma finalidade perfeitamente compreendida, na medida das possibilidades infantis, e que apresente uma grande amplitude de reações: cansaço-repouso; agitação-calma; emoção-tranquilidade; medo-segurança; risco-vitória. É preciso, além disso, que esse trabalho salvasse uma das tendências psíquicas mais importantes, principalmente nessa idade: o sentimento de poder, o desejo permanente de superar-se, de dominar alguém ou alguma coisa... Segundo se considere um desses dois elementos, trabalho ou jogo, haverá um comportamento diferente para com os filhos, assim como na escolha dos livros de classe, do material de ensino, dos métodos da educação.

... Esse jogo, que é essencial ao animal pequeno como à criança, é, em última análise, trabalho, mas trabalho de criança, cujo objetivo nem sempre captamos, trabalho que de modo algum reconhecemos porque é menos terra a terra, menos indignamente utilitário do que comumente o imaginamos.” (Freinet, in E. Freinet, 1979:114)

Quanto à sua construção psicopedagógica, Freinet esclarece que a mesma se encontrava no pensamento sensível e no trabalho. Sua psicologia materialista que testemunhava um processo único de totalidade do ser passava do conhecimento sensível ao conhecimento lógico. De acordo com E. Freinet (1979:123) Freinet abre novo caminho de uma psicopedagogia materialista: o drama de viver se desenrola pelo efeito da sensibilidade,

propriedade fundamental da vida, mobilizada ao máximo em um trabalho de finalidade. Entre os dois, um processo universal, a pesquisa, processo instintivo em busca de um crescimento da potência vital: tateia-se, pesquisa-se em direção a um objetivo que serve a vida. A pesquisa experimental seria, durante a vida, cada vez mais complexa, fazendo-se, por meio dessa, a pesquisa científica. São as conquistas do homem que o refazem no que se refere à sua energia potencial que garante continuidade à sua vida. Para Freinet, alguns homens têm a faculdade de transformar rapidamente uma conquista em automatismo (o automatismo é condição para um desenvolvimento posterior do sujeito) liberando, deste modo, uma energia que se direciona para novas pesquisas, com novos objetivos. O processo de vida se constitui em aquisições de aprendizagens, que inicialmente, dependem dos automatismos do instinto; o aprendiz deve recorrer aos adultos e aos meios auxiliares para solidificar suas aprendizagens: a educação consiste nesse processo, e não à imposição de um quadro exterior de condicionamentos que não correspondem às suas naturais necessidades; se isso ocorre, estamos diante da domesticação. O método natural de Freinet, pautado pela livre expressão e na associação entre uma teoria experimental e prática experimental, busca favorecer as aprendizagens no sentido de um trabalho genético capaz de responder às naturais, e portanto reais, exigências do ser - humano. Deste modo, o instinto seria o motor inicial, e é natural que todas as aprendizagens se apóiem nele; entretanto, o homem é inteligente, é permeável à experiência. Por isso, quando se muda o meio ao qual o indivíduo está ligado organicamente, o instinto não é capaz de satisfazer as necessidades das novas condições. Sobre isso:

“as variações do meio obrigam o indivíduo a modificar a técnica instintiva através de novas experiências. A adaptação que daí resulta é a essência da educação. ...O grande drama da educação provém do desequilíbrio permanente entre o meio interno, por um lado, - que deve atingir e precisa conservar, para viver, um mínimo

de equilíbrio e harmonia – e um meio externo sempre em movimento, não possuindo, portanto, a estabilidade desejada. E esse meio hoje varia de uma geração a outra, a tal ponto que o instinto, que era outrora a técnica de vida soberana, quase sempre falha. Antigamente, as gerações tinham tempo e lazer para se adaptar às modificações do meio. Hoje são os indivíduos que devem vencer esse dilema: reencontrar o equilíbrio ou morrer.”(Freinet, in E. Freinet, 1979:134)

Parece que Freinet, de alguma maneira, previu os desafios pós-modernos – o niilismo, hedonismo, materialismo vulgar - revelando a principal dificuldade humana de encontrar ou reencontrar equilíbrio e alcançar algum mínimo nível de estabilidade. Atualmente, quando a novidade não é mais as mudanças, mas a rapidez com que as mesmas se processam, debilitando nosso senso de percepção e reflexão, coloca-se diante de nós, como único caminho restante a adaptação a essa realidade, adaptação que prescinde muitas vezes das idéias e dos ideais de transformação, que constituem a tônica freinetiana. Hojas (1996) já nos alertara para o fato de que o acaso dos valores supremos é um dos dramas do homem atual, pois o niilismo que paira sobre o homem contemporâneo faz com que os valores dos mesmos se diluam e percam a consistência. Viver sem valores não é viver plenamente, e Freinet, por acreditar em seus valores, representa referência a ser resgatada nos dias atuais.

Isto posto, é no momento em que firma sua psicopedagogia pautada na inter-relação entre teoria e prática e na visão de unidade na contradição que Freinet lança claramente a sua concepção de infância:

“o desenvolvimento do indivíduo não se faz sob a influência de imperativos categóricos, sejam de inteligência, de afetividade, de razão. ... Podemos afirmar que é sempre na base de obstáculos – mais ou menos difíceis – que se posicionam através da vida da criança, que se colocam, para o indivíduo, os problemas mais

determinantes. ... Observando na criança as limitações fisiológicas ou as oposições mais ou menos superáveis do meio – físico, familiar ou social – teremos o esquema de combates, vitoriosos ou não que o indivíduo terá que travar para realizar seu destino e satisfazer sua necessidade vital de poder. Munidos desse perfil vital, poderemos então ajudar de modo eficaz as crianças a triunfarem sobre os obstáculos para viverem uma vida mais harmoniosa e mais útil. ... Na verdade, é realmente a nossa concepção do processo de civilização que deve ser reconsiderada, como deve ser reconsiderada a falsa ciência que por muito tempo escorou um mundo que desmoronava.” (Freinet,in: E. Freinet, 1979:129).

Por não se pautar em regras intransigentes da pedagogia e também não oferecer receitas de quaisquer espécies aos educadores e ao mesmo tempo, denunciar que os educadores são, entre os profissionais, os únicos a operar sem métodos comprovados de aprendizagem, Freinet recebeu duras críticas, principalmente no que se refere à sua orientação de valorizar a espontaneidade da criança por meio do método natural. Para muitos, Freinet subestima a cultura com sua proposta. De acordo com E. Freinet (1979:141),

“pelo fato do método natural tocar as bases profundas e seguras da vida, porque dá uma unidade permanente a nossos comportamentos e aquisições do saber, é que é um meio incomparável de aprendizagem, de técnica e de cultura. Os métodos naturais são os únicos que corrigem a fragmentação e a dispersão dos conhecimentos científicos.”

Para Freinet, a passagem da realidade sensível à lógica racional prescinde do bom senso, que também tem suas exigências de níveis, que devem garantir o método científico e ter como norma a dúvida construtiva. O conhecimento científico, para Freinet, é obtido por um caminho simples e natural, e não são meramente conhecimentos instrutivos. Entretanto,

precisa ter um aspecto mais democrático, capaz de unir os homens na sua compreensão mais objetiva possível:

“Uso o termo conhecimento científico no sentido mais erudito, incluindo nele a ciência da história dos homens ou a de seu comportamento, e parece que a primeira característica desse conhecimento científico é bastante elementar. Eu diria que se caracteriza pelo fato de que se pode falar dele de maneira objetiva, de modo que os homens do mundo inteiro compreendam o que significam essas palavras, saibam perfeitamente o que o pesquisador realizou, possam fazer o mesmo e saber se isso corresponde ou não à verdade.”(E. Freinet, 1979:158).

Freinet deixa clara a importância do conhecimento científico e esclarece que o mesmo deve ser inteligível para os homens do povo, como condição para uma sociedade democrática. Não segue, em nenhum momento, o caminho de desvalorização desse legado, como sugerem correntes teóricas de nossa realidade atual.

III - Capítulo II – Pós-modernidade e Infância

III.I – Pós-modernidade

A suposta vitória do capital empreendida pela globalização vem, desde os anos 70 (Santos, 1990) desmobilizando a luta socialista e a própria esperança histórica daqueles que militaram em favor de justiça social. Isto posto, vemos que os problemas atuais nesse campo econômico e cultural são significativamente mais cruéis. A ciência parece estar sendo utilizada menos para alterar a realidade do que para criar palavras novas que justifiquem os efeitos dessa realidade. Acredito que o conhecimento tem caráter emancipador, tal como conferiu Snyders (1995) e Paulo Freire (1999), mas infelizmente, ainda encontra-se limitado ao poderio da classe dominante. Podemos dizer que como já alertara Rousseau (Discurso sobre as Ciências, as Artes e os Ofícios), se a ciência e a tecnologia não servirem para mudar a vida de todas as pessoas para melhor, então não há porque existirem.

De acordo com o historiador Hobsbawm (1995) as coisas realmente mudaram a partir dos anos 90. Já para Wood (1999) se o pós-modernismo é uma época, certamente começou nos fins dos anos 60 e início da década de 70 como resultados da herança intelectual do surto de grande prosperidade econômica destes anos 60. De acordo com Lipovetsky (2003:05), a Modernidade jamais existiu. Este autor diz que desde 1950 a sociedade vem sofrendo uma intensificação do tripé que sempre caracterizou a modernidade: o mercado, o indivíduo e a escalada técnica científica. Já a partir dos anos 80, com o brutal avanço da globalização e das novas tecnologias, esse fenômeno chamado por ele de hipermodernidade adquiriu uma velocidade espantosa, interferindo diretamente sobre os comportamentos e formas de vida e gerando paradoxos: *“é preciso ser mais moderno que o moderno, mais jovem*

que o jovem, estar mais na moda que a moda; de outro, valorizam-se a saúde, a prevenção, o equilíbrio, o retorno da moral ou das religiões orientais.”(2005:05)

Berman (1992) dividiu a modernidade em três fases: a primeira iria do início do século XVI até o fim do século XVIII; a segunda fase teria se originado a partir da onda revolucionária de 1790, sendo a terceira fase representada pelo século XX. Nesta última fase, a cultura moderna perderia a capacidade de organizar e dar sentido à vida das pessoas. Essa terceira fase, em minha análise, caracteriza a pós-modernidade. Já para Harvey, o projeto iluminista, representante da modernidade caiu com o século XX nos campos de concentração e as duas guerras mundiais. A partir daí, desenvolveu-se a idéia de que, em favor da própria emancipação humana, deveríamos abolir totalmente o projeto do Iluminismo; e este parece ser o objetivo maior dos pós-modernos. Conforme Wood (1999) há uma enorme contradição no bojo da pós-modernidade, uma vez que ela aceita o capitalismo, mas ao mesmo tempo rejeita o projeto iluminista, atribuindo a eles crimes que deveriam ser creditados ao capitalismo.

Anthony Giddens (1991) alerta para o fato de que não é suficiente inventar novos termos para a realidade atual, mas é preciso olhar novamente para a modernidade que até o momento da obra, tinha sido abrangida insuficientemente pelas ciências sociais. Na verdade, estaríamos alcançando um período em que as conseqüências da modernidade estariam se tornando mais radicalizadas e universalizadas do que antes. Estaríamos prestes a perceber os contornos de uma ordem nova e diferente, que é a pós-moderna; mas esta ordem seria diferente do que chamaríamos de pós-modernidade. Desponta por sua vez, a interpretação descontinuísta do desenvolvimento social moderno notada pelo autor; a história humana seria marcada por descontinuidades, e as descontinuidades associadas ao período moderno interessaram diretamente o autor. Para ele, a influência a longo prazo do evolucionismo social (teoria evolucionária, e portanto metanarrativa totalitária, na visão dos pós-modernos) é uma

das razões porque o caráter descontínuista da modernidade tem, com frequência, deixado de ser apreciado. Giddens alerta para a necessidade de percebermos que tudo é um caos, pois negar as metanarrativas não nos faz crer, necessariamente no caos. Entretanto, é inegável dizer que a modernidade é uma faca de dois gumes: com o desenvolvimento das instituições sociais modernas, criaram-se mais oportunidades para os homens, mas o desenvolvimento de forças produtivas teve um potencial destrutivo em relação ao meio ambiente material. Além disso, a modernidade seria multidimensional, no que se refere ao âmbito das instituições: houveram descontinuidades que separaram as instituições modernas das ordens sociais tradicionais, que são o ritmo e o escopo da mudança e a natureza intrínseca das instituições modernas, exemplo desta última, o sistema político do Estado Nação.

A questão central de Giddens é descobrir quais são as fontes de natureza dinâmica da modernidade. Neste sentido, a separação tempo espaço foi crucial para o desenvolvimento da modernidade: o tempo, ainda estava conectado com o espaço, até que a uniformidade da mensuração do tempo pelo relógio mecânico correspondeu à uniformidade na organização social do tempo. Essa mudança coincidiu com a expansão da modernidade e não havia sido completada até o final do século passado. A coordenação através do tempo é a base do controle do espaço. O desenvolvimento de espaço vazio pode ser compreendido em termos da separação entre espaço e lugar. Nas sociedades pré-modernas, espaço e tempo coincidem amplamente. O advento da modernidade arrancou crescentemente o espaço do tempo. E essa separação entre tempo e espaço, é condição, segundo Giddens, para o processo de desencaixe e proporciona os mecanismos de engrenagem para o traço distintivo da vida social moderna: a organização racionalizada. As organizações modernas são capazes de conectar o local e o global. O desencaixe seria o deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaço.

Para Giddens, história e historicidade não são as mesmas coisas; a historicidade estaria ligada às instituições da modernidade. Dizer que são iguais significa que acreditamos numa falsa unidade do desenvolvimento histórico. A história como mecanismo utilizado para fazer a própria história não é um princípio aplicável em todas as épocas; ele deveria ser sim entendido enquanto uso do passado para entendimento do presente, o que daria a esse mecanismo certa autonomia em relação à idéia de respeito ao passado. Nesta perspectiva poderia se romper com o passado enfatizando dele apenas aquilo que pode ser justificado como testemunho. A historicidade seria uma primeira orientação para o futuro enquanto aberto, mesmo que esse traga condicionantes que interferirão como alongamento tempo-espaço que é proporcionado pelas condições da modernidade:

“a ruptura com as concepções providenciais da história, a dissolução da aceitação de fundamentos juntos com a emergência do pensamento contrafactual orientado para o futuro e o escamoteamento do progresso pela mudança contínua, são tão diferentes das perspectivas centrais do iluminismo que chegam a justificar a concepção de que ocorreram transições de longo alcance. Referir-se a estas, no entanto, como pós-modernidade é um equívoco que impede uma compreensão mais precisa de sua natureza e implicações.” (Giddens, 1991:56)

Pelas palavras de Giddens podemos compreender que estamos vivendo um momento de radicalização da modernidade e não uma passagem para algo que vá além do moderno: a modernidade estaria se colocando em cheque, o que justificaria a reflexividade moderna, uma vez que a modernidade não seria apenas uma civilização entre outras, mas o controle declinante do Ocidente sobre o resto do mundo; *“(…) não é o resultado de uma diminuição do impacto das instituições que ali emergiram primeiramente, mas pelo contrário, o resultado de sua disseminação global.”* (1991:57).

Segundo Touraine (1999) a história da modernidade é história do progresso, da razão, da liberdade e da felicidade. e para este autor, os iluministas tomavam a verdade como fonte de valores. Mas a ideologia capitalista veiculada pelo liberalismo fez com que a autonomia da razão humana esclarecida fosse substituída pela razão instrumental. Touraine esclarece também que o historicismo enquanto instrumento de análise da realidade e da dinâmica societária perdeu a importância devido à propagação dos pós-modernos segundo a qual não podemos mais pensar a realidade em termos de desenvolvimento histórico. Segundo este autor vivemos atualmente uma forma exagerada de degeneração do modelo racionalizador da modernidade, mas não vivemos ainda uma ruptura. Touraine discorda veementemente com a idéia pós-moderna de destruição dos sujeitos, uma vez que não podemos pensar em relações sociais sem sujeitos. A sociedade pós-moderna – que Touraine chama de sociedade programada – quer reduzir o sujeito a mero consumidor. Mas isso não é possível – e aqui se encontra a rejeição de Touraine à pós-modernidade – pois essa mesma tentativa leva o sujeito a lutar contra a objetividade de suas necessidades, e nessa luta ele se assume enquanto sujeito.

Já para Lipovétsky (2004) a pós-modernidade.

“correspondia a algo próximo do vivido, porque se distanciava dos grandes discursos revolucionários, a política se tornava menos importante, a idéia de que viver com vista no futuro resultava em benefícios para o tempo presente. Mas a conceitualização, a idéia de pós-modernidade – isto é, de algo que vem após a modernidade – evidentemente não tem nenhum sentido, isso não foi exatamente um sonho, como você diz, mas um conceito falso porque nunca estivemos além da modernidade. Houve, isso sim, uma outra modernidade. O que se coloca em seu lugar a partir dos anos 1950, 60, não foi um ‘após’ a modernidade, mas sim, uma nova forma de modernidade, que já era o início da hipermodernidade.”

Interrogado sobre se a pós-modernidade fora uma espécie de transição, Lipovetsky argumenta que foi uma transição cultural, mas que não chegou a ser fundada conceitualmente, pois a idéia que se tinha, de que se havia chegado ao fim da modernidade era uma idéia falsa, uma vez que os três elementos constitutivos da modernidade (mercado, indivíduo e escalada técnico científica) nunca chegaram a ser destruídos, mas tiveram suas lógicas radicalizadas. Ao lado disso há ainda a consolidação dos princípios da modernidade: os direitos humanos. Em relação ao domínio do mercado em nível mundial, ele é criticado mas não tem verdadeiramente, nenhum concorrente, nenhum modelo alternativo.

De acordo com o autor, tudo se torna “hiper”, e cita o hiperurbanismo da cidade de São Paulo, na qual os limites da tradição se perderam. Mas ao mesmo tempo, a sociedade valoriza a saúde, o equilíbrio, o retorno da moral... ao mesmo tempo que há a pornografia, a vida sexual é moderada... há formas alternativas, à população, mas são muito limitadas. Se de um lado há excesso, de outro há uma certa ordem no comportamento. Esta é a desordem desorganizada. Isto ocorreria em função da existência de normas contraditórias: a hipermodernidade é a destruição de limites, mas ao mesmo tempo existem normas que continuam a orientar o comportamento humano. *“O apaixonante da hipermodernidade é que se trata dessa combinação um pouco contraditória entre normas ilimitadas completamente loucas e uma recomposição de princípios que vêm de muito longe.”* (2004:5).

Suponho que o pós-modernismo não é apenas uma transformação cultural como podemos perceber no artigo de Lipovetsky (2004), mas antes e ainda, uma mudança engendrada pelas modificações daquilo que se entende por infraestrutura no sentido marxista. Kumar (1997), em seu estudo intitulado “Da sociedade industrial à sociedade pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo” nos escreve que a teoria da pós-modernidade

tem pontos em comum com o pós-fordismo e com a idéia da sociedade de informação. De acordo com este autor, na década de 1960 e princípio da de 1970, muitos sociólogos elaboraram uma interpretação da sociedade moderna que chamaram de teoria da sociedade pós-industrial, dentre eles Daniel Bell (1973), Peter Drucker (1969) e Alvin Toffler (1970). A continuidade desta postura é vista no Próprio Bell, que interpreta a sociedade moderna como a sociedade da informação. Para Kumar, a sociedade da informação ajusta-se bem à tradição liberal e progressivista do pensamento ocidental, além de manter a fé no iluminismo e na racionalidade do progresso. Mais inesperada para este autor, é a visão da nova sociedade que emergiu entre as correntes de esquerda: os marxistas denunciaram a idéia pós-industrial que representava a mais clara demonstração da fase final da ideologia burguesa. Alguns destes marxistas formularam sua própria idéia da teoria pós-industrial, veiculada sob a bandeira do chamado pós-fordismo. A terceira corrente da teoria pós-industrial é a teoria da sociedade pós-moderna:

“O pós-modernismo é a mais abrangente das teorias recentes. Acolhe em seu generoso abraço todas as formas de mudança – cultural, política e econômica. Nenhuma delas é considerada o ‘vetor’ privilegiado do movimento em direção à pós-modernidade. O que outros vêem como provas de ‘pós-fordismo’ ou da ‘sociedade de informação’, ela tranquilamente agrupa como componentes de sua própria e ambiciosa conceituação de fenômenos correntes. tão eclética – e escorregadia – em sua constituição ideológica quanto o ecletismo, que considera ser uma característica principal do mundo moderno, o pós-modernismo é a teoria moderna de avaliação mais difícil. Seus termos podem levar-nos a um círculo confuso de auto-referências.” (1997:16):

Lipovetsky (2004:07) afirma que a pós-modernidade não tem sequer 50 anos. Mas reflete,

“(...) por exemplo, quando Fukuyama fala do fim da história, acho que ele não está correto, porque a democracia não é apenas uma forma política, mas também um estado social, com classes, modo de vida, educação, e isso nós simplesmente inventamos. Portanto, ainda não é possível saber o que será a hipermodernidade em 20 ou 50 anos – será preciso inventá-la. Há tendências – a dinâmica tecnocientífica irá continuar, a democracia provavelmente deverá se perpetuar, assim como o mercado. Mas, mesmo que o mercado e democracia venham a ser provavelmente o futuro, nós não sabemos que democracia será, que mercado será. Pois a democracia tem uma história, ela não foi sempre a mesma – ela é o modo como se educam as crianças, que escola se construirá, como se irão reduzir as desigualdades, e tudo está em aberto. Não estamos mais em uma época em que seja possível determinar as leis da história. A história não está escrita nas coisas, ela se inventa.”

Gianni Vattimo (1996) relaciona a pós-modernidade às idéias de Nietzsche e Heidegger, que interpreta como fundamentos filosóficos sólidos da época atual, uma vez que forma estes autores que criticaram pela primeira vez na história a modernidade do século XX. Entretanto, Vattimo considera a necessidade de estabelecer uma posição na história, uma vez que é a modernidade que atribui um caráter ontológico a essa mesma história. Neste fato encontra-se a maior contradição da pós-modernidade: aceitar que estamos num momento histórico posterior com relação à modernidade pressupõe aceitar o que caracteriza essa modernidade que é a idéia de história e de progresso. Diante desta contradição, Vattimo esclarece que existe sim na pós-modernidade a sugestão de fim da história no sentido historicista. Essa condição pós-histórica de Vattimo baseia-se na idéia de que o progresso é rotineiro, o que significa dizer que as capacidades do homem dispor tecnicamente da natureza se intensificaram tanto a ponto de alcançar sempre novos resultados, o que não os livra da capacidade humana de planejamento torná-los cada vez menos novos.

Vattimo escreve que a imagem de história que temos constitui produto da escolha do gênero literário de quem a conta, bem como de sua ideologia, o que faz com que se atribua à história um caráter unitário. Livre destas condições, a história dos eventos seria apenas mais uma história entre muitas. Podemos dizer que este ponto de vista minimiza de alguma maneira o valor que atribuímos aos grandes movimentos de idéias e às metanarrativas. No que se refere às metanarrativas, Lyotard (1989) diz que estas não fundamentam mais o discurso atual como fundamentavam os discursos modernos. Para este autor, vivemos uma mudança no estatuto epistemológico da ciência moderna, mudança essa provocada pelo desenvolvimento tecnológico que permite a saída da sociedade de sua condição industrial. À condição pós-industrial corresponderia à cultura pós-moderna. A respeito da condição pós-industrial, temos interessantes contribuições de Kumar - para quem a teoria da pós-modernidade, da sociedade da informação e do pós-fordismo retratam a contemporaneidade.

Ao comentar sobre a sociedade da informação, Kumar nos escreve que o computador, por si só, transformaria muito das operações da sociedade industrial. Entretanto para Bell, autor chave nos estudos dessa teoria, o que gerou a sociedade da informação foi a convergência explosiva do computador e telecomunicações. Essa união, segundo Bell, acabou com a antiga distinção entre processamento e disseminação do conhecimento. A nova esfera da informação opera em um contexto global. Para Bell, o conhecimento não só determina a inovação técnica e o crescimento econômico, como está se tornando rapidamente a atividade chave da economia e a principal determinante também da mudança ocupacional. Kumar diz que Bell, não deduz de seu modelo predominantemente econômico, todas as características de vida social e política da sociedade de informação; para ele, economia, estado e cultura reagem a normas diferentes, apresentam ritmos diferentes de mudança e são regulados por princípios

diferentes. Outros críticos acreditam que as profundas mudanças aconteçam em toda a sociedade, e não apenas na “estrutura técnico-econômica” de Bell. (Kumar, 1998:25).

No que se refere ao mundo do trabalho, Kumar afirma (1998:35):

“O conhecimento, segundo os teóricos da sociedade da informação, progressivamente influencia o trabalho de duas maneiras. A primeira é o aumento do conteúdo de conhecimentos do trabalho existente, no sentido de que a nova tecnologia adiciona mais do que retira da qualificação dos trabalhadores. A outra, é a criação e expansão de novos tipos de trabalho no setor de conhecimentos, de modo que trabalhadores em informação serão predominantes na economia. Além disso, supõem-se que os trabalhadores de informação mais qualificados e melhor preparados constituirão os núcleos da economia de informação.”

Entretanto, acrescenta o próprio Kumar: (1998:37) *“Já temos motivos para duvidar, genericamente, se a força de trabalho está aumentando em perícia e autonomia. Na medida em que o taylorismo continua a ser o princípio dominante, a tecnologia da informação possui maior potencial de proletarizar do que profissionalizar o trabalhador.”*

Lyotard opta pela apologia à pós-modernidade, que desconsidera totalmente as ressalvas feitas por Kumar. Para Lyotard o desenvolvimento tecnológico promoveu transformações no estatuto da ciência. Essas transformações afetam o saber em suas duas principais funções que são as de investigação e de transmissão de conhecimentos. Os usos cada vez maiores das tecnologias de informações afetariam a circulação de conhecimentos de modo que apenas o saber e quantidade e em linguagem de máquina seria considerado. A hegemonia da informática teria como seqüela a separação entre o saber e aquele que sabe.

Kumar enfatiza que é preciso tomar cuidado ao classificar determinada situação que para muitos, é uma parte inescapável da realidade, como mera ideologia. Além disso, comenta o autor:

“O principal argumento da crítica à sociedade da informação ‘que o desenvolvimento e difusão da TI (tecnologia da informação) não implantaram nenhum princípio ou direção fundamentalmente novos na sociedade. É reconhecida a notável velocidade da difusão da TI, como também a sua potencialidade de produzir mudanças radicais nos costumes sociais (...). A nova tecnologia , porém, está sendo aplicada em uma estrutura política e econômica que confirma e reforça padrões existentes, ao invés de gerar outros. O trabalho e o lazer são ainda mais industrializados , ainda mais submetidos a estratégias fordistas e tayloristas de mecanização, rotinização e racionalização. As desigualdades sociais existentes são mantidas e ampliadas. Abre-se um novo ‘hiato de informação’ entre os produtores e usuários das novas tecnologias e os que (...) são seus clientes passivos, compradores e consumidores. (...). Há abundância de informações , mas pouco interesse em corporificá-la em um arcabouço de conhecimentos, quanto mais cultivar a sabedoria em seu uso (...). O conhecimento e a informação , que antes figuravam entre os recursos mais públicos e mais disponíveis na sociedade, tornaram-se agora privatizados, foram transformados em mercadorias expropriados para venda e lucro (...). Os instrumentos e as técnicas podem mudar, mas os objetivos e finalidades supremos das sociedades industriais capitalistas permanecem os mesmos.” (Kumar, 1998: 44).

De acordo com Lyotard, o saber, na medida em que se torna a maior força de produção, provocará um afastamento gigantesco entre os países desenvolvidos e os países em vias de desenvolvimento. Hoje, não difundimos mais conhecimentos pela sua importância política e formadora, mas pela mesma lógica de circulação da moeda.

Boaventura Souza Santos (1995) acredita que a razão moderna se encontra desequilibrada para responder aos desafios da ciência contemporânea, e por conta disso, a pós-modernidade se caracterizaria como novo paradigma capaz de abranger toda a dinâmica

societária, não apenas o domínio científico. A grande questão é que Santos propõe a resolução dessa problemática reformulando a teoria com que aprendeu a pensar, como se antes, diante deste mesmo conflito, nenhum outro pensador tivesse escolhido este mesmo caminho.

Henry Giroux (1993) acredita que o pós-modernismo não se caracteriza por uma ruptura drástica com a modernidade, mas trata-se de ser uma parte das mudanças estruturais da sociedade. As mudanças – dentre elas a maneira pela qual a cultura é criada, transmitida e acumulada – precisariam ser interpretadas através de novas lentes. E neste sentido as teorias pós-modernistas são bem vindas uma vez que contribuem para questionamentos sobre a importância da subjetividade humana e também sobre ideal moderno de uma vida igualitária e justa. O pós-modernismo seria a peça chave para se questionar as teorias totalizantes e as verdades absolutas de cunho moderno. Além disso, a teoria pós-moderna permitiria um aprofundamento da análise das relações existentes entre cultura, poder e conhecimento. A luta pela democracia deveria se pautar, desse modo, pelas reivindicações pós-modernas de formas múltiplas, específicas e heterogêneas de vida. Ao mesmo tempo em que Giroux defende novas formas de pensar que o aproximam do modismo intelectual pós-moderno, revela sua crença segundo a qual o modernismo ainda vive uma vez que ainda existem grandes formas de continuidade dentro das sociedades atuais.

Peter Mc Laren (1993) defende que diante das novas formas de dominação hoje existentes, temos também novos espaços para novas liberdades e recriação de poderes. O pós-modernismo teria a tarefa científica de compreender o fracasso dos ideais iluministas. Para este autor, as teorias críticas deveriam continuar existindo, mas adequando-se às novas exigências da realidade pós-moderna; as pedagogias críticas de resistência deveriam caminhar na contramão da explicação do mundo baseada nas metanarrativas que impedem que se

atribua o devido valor à importância da práxis e do conhecimento por parte das minorias oprimidas.

Tomaz Tadeu da Silva (1993) surpreende pela profunda capacidade de mudança radical de suas concepções teóricas: autor que contestava as possibilidades da pós-modernidade, hoje, torna-se o principal representante da tendência que o próprio intitula como pós-modernismo e pós-estruturalismo, correntes capazes de promover integração entre análise e intervenção política. A crítica às metanarrativas e ao conceito de ideologia são a tônica dos escritos de Silva; a idéia de que não existe uma realidade “para além e fora da linguagem” o pano de fundo de suas análises. Conseqüentemente, temos neste autor a rejeição da perspectiva objetivista do conhecimento, do conceito de alienação e de uma subjetividade humana não fragmentada. Uma vez que os sujeitos são descentrados, não há necessidade e nem possibilidade de transformação social via transformações de consciência. Levar as pessoas a pensarem por si próprias constitui demonstração de autoritarismo, diz Silva (1993:136).

Landon Bayer e Daniel Liston (1993) defendem a modernidade se apoiando na necessidade da universalidade da razão, uma vez que estudos localistas não são capazes de satisfazer as exigências de formação do educador. Além disso, a ênfase no ouvir a voz do outro tem feito os pós-modernos avessos a qualquer idéia de comunidade e a prática do verdadeiro diálogo, que deve estar sempre associado a um compromisso com a ação social. Para estes autores, a profissão de educador exige constantemente a tomada de decisões que precisam estar alicerçada em razões que as sustentem, pois somos atores morais e a pós-modernidade com suas características não nos oferecem alicerces que nos permitam lidar de maneira saudável com elementos deliberativos da vida educacional cotidiana. Svi Shapiro, (1993) também avesso à idéia de pós-modernidade afirma que a mesma quer abolir o projeto

iluminista sem perceber que ao fazer isso, abraça novos mitos e inventa “novos contos de fadas ideológicos.” (1993:115)

A pós-modernidade tem como braço armado a globalização, e este processo está atrelado ao capitalismo neoliberal. Podemos afirmar com certeza que a pós-modernidade atua no campo cultural, mas também, e essencialmente na realidade material. Conforme Marilena Chauí (1995), o pós-modernismo constitui ideologia do capitalismo neoliberal. A análise mais completa e profunda que temos é a análise de Pablo Gentili (2001): podemos dizer, conforme essa análise, que os neoliberais impuseram suas verdades como aquelas que devem ser defendidas por qualquer pessoa sensata: é desta maneira que a forma neoliberal de pensar se projeta nas políticas educacionais argumentando que a educação funciona mal porque foi estatizada. O grande objetivo neoliberal resume-se assim, no esforço pra transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, o que reduz notadamente a educação à sua condição de propriedade eliminando seu caráter de direito. Pablo Gentili identifica os responsáveis diretos e indiretos, segundo os neoliberais, pela crise educacional: Estado Assistencialista, Sindicatos, e os próprios indivíduos. Para os neoliberais, a solução da crise educativa dependeria da satisfação de duas necessidades: necessidade de estabelecer mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais; necessidade de articular e subordinar a produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho. É evidente que o neoliberalismo formula um conceito específico de qualidade decorrente de práticas empresariais e o transfere sem mediação para o campo educacional, assim como propaga a adequação às demandas de trabalho sem esclarecer que não pretende garantir empregos ou criar fontes de trabalho: a educação deveria apenas oferecer uma ferramenta necessária para se competir no mercado, esgotando-se a função social da educação nesse ponto, pois o resto dependeria das pessoas. Ocultando seu caráter cruel nas

sutilezas de seu discurso, o neoliberalismo encobre também as contradições presentes em sua lógica articulada de descentralização-centralizante e centralização descentralizada. Em outras palavras:

“o Estado neoliberal é mínimo quando deve financiar a escola pública e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e anti-democráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola, entre eles, principalmente aos professores. Centralização e descentralização são as duas faces de uma mesma moeda: a dinâmica autoritária que caracteriza as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais.” (Gentili, 2001:27)

Gentili denomina o processo de transformação da escola em empresa de mcdonaldização do ensino, processo que se revela no currículo, na formação de professores, na competição interna do ambiente escolar. Como conseqüência dessa configuração tem, segundo o autor: dificuldade de manter e expandir mecanismos democráticos de governabilidade; o aumento acelerado da violência social, política e econômica; a corrupção como lógica cultural; ausência de solidariedade coletiva; darwinismo social; exclusão, desigualdade e discriminação; dualismo que nega até mesmo o mais elementar direito à vida. Estes elementos parecem suficientes para revelar o caráter cruel e contraditório da pós-modernidade e do neoliberalismo: promete mais mercado para a solução destes problemas, sem evidenciar, entretanto, que é na própria configuração do mercado que se encontram as raízes da exclusão e da desigualdade. Além do mais, o neoliberalismo não diz nada acerca de como devemos atuar para acabar com as causas estruturais da pobreza, mas atua intensificando essas causas. Gentili (2001:29) escreve ainda que hoje, em nossas sociedades

dualizadas, a exclusão é invisível aos nossos olhos e parece ter perdido sua capacidade de produzir espanto, deixando de ser um problema para se tornar um dado. Podemos ir mais além afirmando que essa naturalização da exclusão ocorre na medida em que a pós-modernidade e o neoliberalismo atribuem a cada indivíduo a responsabilidade e a culpa por problemas que são e devem ser parte da esfera social, ou seja, responsabilidade do Estado.

Existem análises pós-estruturalistas como as de Isabel Bujes (2002) e Sandra Mara Corazza (2000) que surpreendem pela crítica ao legado moderno e pela capacidade de atribuir ao passado responsabilidades que pertencem à realidade atual. Numa perspectiva pós-moderna, Bujes explicita que a matriz discursiva da educação infantil ainda hoje encontra-se associada à racionalidade política do Estado de bem-estar social, que compartilha a responsabilidade pelas crianças com a família e a sociedade. Neste sentido, imperativos de ordem moral indicariam as tarefas que cabem a cada um destes setores no governo da infância, o que é criticado pela autora. Com base em Foucault, Bujes esclarece que o afastamento do Estado em determinados campos de atuação não consiste verdadeiramente numa retirada, mas numa reconfiguração de formas de regulação. Utiliza ainda como exemplo dessa sua afirmação, os Referenciais Curriculares nacionais para a educação infantil, que segundo ela, revelam preocupações em colocar os sujeitos na ordem da moralidade e ordenar os conhecimentos segundo preceitos científicos; este documento constituiria, segundo Bujes, um mapa para marcar territórios mentais e ao mesmo tempo, para construir maneiras de entender o mundo, e ao mesmo tempo, atribuir uma ordem a esse mundo; os RCNEI decorreriam assim, da necessidade moderna de classificar, categorizar, enquadrar e excluir. Até os RCNEI que são produtos de uma pós-modernidade e reveladores de políticas educacionais neoliberais são utilizados para se tecer críticas à modernidade e seus ideais. Para Bujes, a modernidade foi incapaz de trabalhar com crianças de carne e osso, perdendo-se em

abstrações e metanarrativas, ideais de criança normal e natural. Este fato é suficiente para que devamos, conforme a autora, desconfiar do ideal moderno de crença no potencial libertador da escola contra os obstáculos das diferenças sociais. A modernidade, na análise pós-estruturalista, possibilitou ao tornar os corpos e mentes infantis objetos da ciência, uma regulação de conduta do sujeito criança. A tese de Bujes parte do princípio de que a educação infantil é o efeito de uma aliança estratégica entre os aparelhos administrativo, médico, jurídico e educacionais devidamente assessorados por um saber científico; e mesmo que essa aliança não exista a partir de uma intencionalidade prévia, teve sempre como finalidade o governo da infância e a fabricação do sujeito infantil. Como podemos observar, essa análise reduz a autonomia da infância, rejeita uma modernidade que é sequer conhecida pela própria autora (que também confessa a ausência de processos metodológicos na orientação de suas pesquisas) e nos diminui enquanto sujeitos modernos capazes de nutrir pela infância um sentimento nobre e livre de segundas intenções.

Corazza (2000), numa análise que intitula foucaultiana, disserta sobre a influência da “roda” enquanto instrumento que a história se utilizou para arruinar o corpo infantil. E compara o sistema educacional a uma “roda educativa” que atuará sempre sobre o corpo objetivo da criança com a intenção de ampará-lo (leia-se moldá-lo). Toda a argumentação da autora caminha no sentido de provar que a concepção de infância está, desde o seu surgimento, sempre e necessariamente atrelada à questão do poder. Além disso, atribui toda uma influência negativa à escola, instituição social que organizou o começo histórico do infantil na modernidade: *“a proliferação dos discursos sobre o educativo institucionalizado se dá de tal maneira que a escola é vista como um bem em si mesma.”* (2000:188) E não seria a escola um bem em si mesma? Mas a autora prossegue denunciando que a escola, através de seu

mecanismo pedagógico transformou a infância em infância escolar, “*segregada de modos diversos*” (Corazza, 2000:190). E ainda:

“A infância escolar veio a dar em uma infância minuciosamente pedagogizada, em seus corações e mentes, pelas disciplinas educativas, de modo que todo o seu comportamento passa por ser codificado em conceitos de normalidade, através de métodos de normalização cada vez mais exatos e criteriosos.” (Corazza, 2000:190).

Corazza assinala que a sociedade mostra a criança de forma ilusória, criando na mesma, falsos desejos e no adulto, modelos ideológicos de infância, que prejudicam suas relações com as crianças concretas “de carne e osso” (mesma expressão utilizada por Bujes 2002). Em conseqüência, a infância perde sua autonomia por ser interpretada e codificada de forma universal, definitiva e enganosa. Quais as reais intenções da autora com essa crítica? Seu ataque veemente à modernidade parece cegar a autora para o fato de que a sociedade de informação não explica a criança por meio de meta narrativas, mas cria uma imagem única, específica e particular da criança: adulto em miniatura. É essa representação da criança que impede o acesso às crianças de carne e osso como dizem as autoras (Corazza e Bujes), e não assombrosas e criticadas ideologias modernas, como sugerem as mesmas. Revela-se deste modo, por meio das análises das autoras que comungam das mesmas idéias e vocabulários a fragilidade das explicações pós-modernas: possuem críticas que não sustentam a si próprias. Nesta linha de rejeição de modernidade, Corazza critica também a psicologia do desenvolvimento e a classifica como um etapismo, também moderno, que assim como a escolarização, sufocam a realidade subjetiva das crianças em nome de uma pedagogização em nome da “*racionalidade, da moralidade e dos bons costumes.*” (Corazza, 2000:226).

Também analisa de maneira negativa a afirmação de Neil Postman, como se a escola tivesse se disposto unicamente a implantar o sentimento de culpa e de vergonha nas crianças, descobrindo as “debilidades” destas e as “responsabilidades” do adulto. A autora chama nossa luta contra o fim da infância de *“escatologia messiânica para a qual é necessária uma santa aliança que opere o advento da terra prometida de uma infância sem fim”* (Corazza, 2000:354). Na análise de Corazza, parece implícita a idéia de que somos egoístas o suficiente para lutarmos pelo fim da infância numa tentativa desesperada de continuarmos sendo aqueles que poderão suprir o que falta aos nossos pequenos: e a autora ironiza: *“esta é a importância da humanidade: o que será dela se não faltar nada o que suprir?”* (2000:354). Devo esclarecer neste momento que o caminho trilhado por este trabalho não tem como objetivo representar uma possível arrogância diante da infância como a autora sugere que nós adultos fazemos, mas quer exatamente preservar aquilo que é próprio da infância, aquilo que reconhecemos fazer parte do mundo infantil e não do nosso. Tal atitude, revelada em autores modernos e em pesquisadores contemporâneos parece curvar-se diante da riqueza da infância, e não utilizar uma suposta superioridade diante da criança. Isso não significa que deixaremos a criança à mercê de seu mundo, como denuncia Hannah Arendt: -sob o pretexto de respeitar a independência da criança, ela é excluída do mundo dos adultos e mantida artificialmente no seu próprio mundo: essa retenção é artificial porque extingue o relacionamento natural entre adultos e crianças, relacionamento que envolve o processo de ensino aprendizagem. Significa que reconheceremos o papel necessário da intervenção do adulto junto ao mundo infantil, até mesmo para preservar esse mundo, e também reconheceremos a importância de uma relação saudável entre o mundo infantil e o mundo adulto um dia galgado pela criança. Tento nesse trabalho, seguindo as orientações de Hannah Arendt, nas palavras da mesma, *“assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxemos as crianças.”* (Arendt, 1979:240)

III.II - Algumas considerações sobre infância e produção cultural contemporânea.

Pensar o tema da infância é tão melindroso quanto apaixonante. Apaixonante porque não deixamos de voltar a nós mesmos, e melindrosos porque podemos erroneamente pensar que é fácil fazer isso. Pensar sobre a infância e sobre a atual produção cultural destinada a essa fase da vida requer mais rigorosidade do que aceitação fascinada. O que produzimos e ou destinamos às nossas crianças reflete o sentimento que nutrimos por elas: não podemos aceitar qualquer coisa. Para tanto, penso ser fundamental refletir sobre o binômio infância e cultura a fim de estabelecermos critérios sobre o que devemos ou não compreender como saudável à vida física, emocional e intelectual dos nossos pequenos. Iniciemos, então, uma pequena, mas comprometida, reflexão sobre o tema.

Rita Pereira e Solange Jobim e Souza (1998:27) partem da afirmação 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)”*. As autoras acreditam que a produção do conhecimento acerca da infância está ligada ao lugar social que a criança ocupa na relação com o outro. Assim sendo, as autoras esclarecem que foi com o projeto iluminista que se ampliaram as preocupações com a infância e que ela se tornou objeto da ciência; entretanto a mesma concepção iluminista gerou um paradoxo: a infância tornou-se depositária de algo que iria se revelar no futuro, isto é, a imagem de homens dotados de razão. Deste ponto de vista, caberia então à educação transformar aqueles pequenos e imperfeitos seres em homens dotados de linguagem. Cabe enfatizar que, de meu ponto de vista, nem o iluminismo e nem a Modernidade e seus ideais tinham esse objetivo posto pelas autoras.

De qualquer modo, na perspectiva de Pereira e Souza:

“O entendimento moderno do conceito de infância 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.” (Pereira e Souza, 1998:29).

Pereira e Souza usam o conceito de “maioridade” presente na *“Dialética do Esclarecimento”* para justificar sua colocação e dizem que a preocupação iluminista, embora pioneira, não tinha por objetivo prioritário tratar das especificidades da infância. E ainda: *“Foi sob o signo da razão que se estruturou a chamada vida moderna. Contradição e pressa. Muita pressa.”* (1998:30). Vejamos a metáfora das autoras: *“clik. 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 pilhado nas esquinas.”* (Pereira e Souza, 1998:30). É importante fazer aqui um parêntese e enfatizar que as contradições é que movem a dinâmica societária, e a razão moderna não prescindiu destas contradições. A “pressa” exagerada a que as autoras se referem é uma característica dos tempos atuais, chamado por muitos pensadores de pós-modernidade. Isto posto, é preciso pensar: qual o lugar da infância nesse tempo tão apressado? Ecoa fortemente em nossos ouvidos e mentes a questão que se refere ao lugar da infância atualmente. Para as autoras, esse fato é reflexo da Modernidade. E baseadas nisso, Pereira e Souza sugerem que, para buscar respostas, uma opção válida é recorrer à ciência. Entretanto, em determinado momento do mesmo texto, as autoras enfatizam que a ciência, no afã de explicar a infância acaba deslegitimando a autoridade dos pais em relação aos filhos. E ainda tecem séria crítica à psicologia do desenvolvimento. Questiono:

quais referenciais temos, de fato, para pensarmos a infância contemporânea? A radicalidade da crítica das autoras me parece neste momento, refletir uma das tendências pós-modernas, uma vez que há uma variação dessa corrente de pensamento que visa desconsiderar todo conhecimento acumulado historicamente, interpretado como “generalizante” (Wood, 1999).

Vejamos:

“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 desenvolvimento. À família restam a insegurança e a incerteza, cada dia maiores, do seu papel de orientação na educação dos filhos.” (Pereira e Souza, 1998: 31).

Creio que a insegurança da família advém da condição contemporânea, que nos impede a reflexão e provoca constante inversão de papéis e de valores, e não a um exagero científico decorrente da modernidade, como entendem as autoras. A questão é muito mais complexa. Leandro de Lajonquiére em sua obra intitulada *“Infância e ilusão psicopedagógica”* esclarece que atualmente, existe sim uma supervalorização da dimensão psicopedagógica, que acaba por comprometer a própria dimensão educativa: *“se a educação hoje, converte-se a priori em um fenômeno de difícil acontecimento, tal coisa se deve ao império do ideário (psico)-pedagógico contemporâneo.”* (Lajonquiére, 1999:25). O exagero científico por parte das ciências que proliferaram com a pós-modernidade é fato, mas não responsabilidade da modernidade. Também parece ser responsabilidade do tempo atual a capacidade de desviar a atenção de questões essenciais para debatermos questões acessórias. Como sugere Frigotto,

a verdade enquanto resultante de um mosaico montado pela junção de diferentes posturas não seria um argumento da classe dominante para manter a atual ordem das coisas? (Frigotto, 1998:87) Penso, ao examinar os autores citados que é a nossa apropriação das idéias modernas, apropriação sobre a qual pesam todos os determinantes históricos da época atual que gerou o que Lajonquiére chamou de ilusão psicopedagógica e Pereira e Souza intitularam discurso cientificista e a-histórico. Atribuir a responsabilidade desta crise atual à Modernidade, isto sim, constituiria uma renúncia ao ato educativo. Menos que identificar culpados, penso ser necessária nossa atuação educacional comprometida e militante para encontrarmos o bom-senso ausente em algumas propostas pedagógicas atuais.

Pereira e Souza exemplificam seu modelo “cientificista e a-histórico”(supostamente moderno) de pensar a infância com o seguinte diálogo: “*clik. André, quatro anos, colocado na berlinda ‘O que você vai ser quando crescer?’ resposta imediata: ‘ora, um André grande.’*” (Pereira e Souza, 1998: 32). A fala desta criança revela, em minha análise particular, que a ciência nos é fundamental para o estudo da infância, mas a voz da criança é a matéria prima capaz de demonstrar, na simplicidade de sua mensagem, que somente a ciência é insuficiente se não nos dispusermos a ouvir a voz das crianças. Tomando a fala de André e analisando a condição contemporânea, as autoras fazem referência a Benjamim (1987:33) e sua análise de Angelus Novus, quadro do pintor Paul Klee, nos esclarecendo por analogia:

“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 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 evapora aos nossos pés sem deixar rastros ou marcas? (Pereira e Souza, 1998: 32).

Este tempo revelado pelas autoras parece o tempo atual perpassado por viéses pós-modernos que exaltam o hedonismo e o presentismo desmerecendo a idéia de passado e futuro enquanto etapas e fundindo, da mesma maneira, o futuro no eterno presente. Convenço-me que não são características modernas. Temos ainda:

“Nesse ritmo incessante, inaugurado pelo modo de produção capitalista e exacerbado pelas revoluções tecnológicas contemporâneas, vamos construindo novos modos de experimentar a vida pautados na dispersão, na simultaneidade, na superficialidade. Condenado a ser um eterno presente, o cotidiano parece abdicar de sua historicidade e o tempo vivido vai perdendo seu caráter processual. É como se acordássemos todo dia anestesiados num contexto essencialmente novo, originariamente novo, sem marcas ou apelos do passado e como se os nossos atos não contivessem uma força prospectiva.” (Pereira, 2002:150).

Uma maneira de atuar na contramão da perspectiva presentista da pós-modernidade seria o resgate do diálogo, com o outro e com o tempo histórico. Baseadas nos conceitos de Benjamim e Rouanet, Pereira e Souza (1998) nos escrevem que o diálogo permanente com a história, pode e deve ser refeito e recontado:

“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.” (Pereira e Souza, 1998:35).

O diálogo é desvalorizado na contemporaneidade, assim como cada fase da vida, banalizada – inclusive a infância – e não mais interpretada como única e especial. O conceito de experiência de W. Benjamin é trabalhado de forma discreta pelas autoras, assim como a arte de narrar, que além de aproximar crianças e adultos, nos fazem pensar sobre nossa própria infância. Nesse sentido, retomando a idéia do entrecruzamento temporal (1998:36), as autoras esclarecem que a criança e o idoso têm a peculiaridade de contar histórias:

“A infância, tomada na perspectiva de outras temporalidades, não se esgota na experiência vivida, mas é ressignificada na vida adulta por meio da rememoração. 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, a releitura crítica no

presente da vida adulta.” (Gagnebin 1997, in: Pereira e Souza, 1998:36)

Para Pereira e Souza, conforme as considerações acima, (1997:36) a infância pode ser vista alegoricamente como elemento capaz de desencantar (ou reencantar) o mundo da razão instrumental, capaz de trazer à baila a crítica do progresso e daquilo que elas chamam de temporalidade linear do século das luzes – embora seja importante esclarecer que este século não se limitou a essa temporalidade; Para as autoras, a criança ainda vai além: mostra aos adultos, verdades que ele não são mais capazes de ouvir ou enxergar, como demonstram valendo-se de Gagnebin:

“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, 1987:182 in: Pereira e Souza, 1998:36).

Isto posto, percebemos que a tese de Pereira e Souza (1998: 36) defende que o sentido plural da palavra é o caminho para o resgate da criança e do adulto como sujeitos da história (Souza, 1994). Continuam, para explicar essa assertiva, escrevendo-nos que crianças e adultos já não se misturam e por isso percebemos a tendência acirrada de separação do mundo de crianças e adultos também gerados, na opinião das mesmas, pela modernidade, na medida em que estabeleceu o ambiente escolar como lugar definitivo da aprendizagem das crianças. Podemos perceber que as autoras talvez associem diretamente e sem mediações, a separação da afetividade e da troca cultural como necessariamente decorrente da criação

desse novo espaço físico, o que do meu ponto de vista, é questionável, pois o mais importante não é a quantidade do tempo que crianças e adultos passam juntos, mas a qualidade desse tempo. E neste sentido, o “ouvir” a criança é fundamental para o não distanciamento entre o mundo infantil e do adulto; ou nas palavras das autoras, para o não enclausuramento que vai desde a escolarização até os modos mais sofisticados e sutis de confinamento espacial:

“Criança pequena com agenda lotada. A televisão que se transforma em babá. Os pais ausentes. Carinho transformado em objeto. (...) Erotização da infância. Sexualidade. Publicidade. Cultura do consumo. O outdoor anuncia: ‘Xtrim. Pra quem tem, beijinho, beijinho. Pra quem não tem, thau, thau!’ 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 compõe 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.” (Pereira e Souza, 1998:37).

Enfatizo novamente que esse enclausuramento, em minha análise, é consequência do modo de vida contemporâneo e não resultado da modernidade como a leitura do texto das autoras parece sugerir. A modernidade, representada por autores como Montaigne, Comenius, Rousseau e seus seguidores, firmaram a valorização da infância, e não o contrário. As autoras concluem que hoje, a questão da alteridade emerge, mas sob a forma da cumplicidade de toda uma geração que já não se inquieta em se tornar adulta, pois os filhos não se reconhecem mais como continuidade da história dos pais, e vivem o dilema de ser, ao mesmo tempo, consumidor e objeto de consumo: *“Sua face (a da criança) passa a ser rótulo até mesmo para produtos que não se destinam a ela.”* (Pereira e Souza, 1998:37). Podemos afirmar postas

essas informações, que a ausência de diálogo entre adultos e crianças, principalmente pais e filhos, estabelece relações com o espaço ocupado pela indústria cultural na vida infantil, fator que vem desestruturando os adultos contemporâneos: conforme W. Pereira, os pais ficam perdidos por não possuírem controle quanto ao ambiente informacional de seus filhos. O autor explica:

“Hodierno, poucos são os pais, pela forma que a sociedade se estrutura que possuem tempo, por exemplo, para contar histórias a seus filhos. Quando o tempo existe, é preenchido pela TV. Os próprios pais dizem não confiar mais nas suas histórias. Sentindo-se impotentes frente às questões levantadas por seus filhos, preferem entregá-la nas mãos de especialistas para resolverem os problemas. Está na hora de a família voltar a confiar na grande arma que possui para uma educação autêntica da infância: o diálogo. Tanto o diálogo como as historinhas contadas cotidianamente, estabelecem no lar uma rede de comunicação.”
(W. Pereira, 2003:39)

Percebemos que hoje a indústria cultural invade o universo infantil de tal forma que faz a infância adquirir um novo sentido que as leva a se portar como adultos, desaparecendo a sua dimensão autóctone. No mundo que a indústria cultural cria para conquistar a criança estão diversão e consumo, que se retroalimentam. A diversão, para a indústria, não possui outra finalidade que não consumo, alienação, massificação, rotulação e incapacidade de elaborar opiniões próprias. Temos os exemplos dos filmes, onde a criança busca diversão e ao mesmo tempo, violência: a visão de que alguém tem que sofrer para vencer. (W. Pereira, 2003:34)

Ainda tratando do afastamento das crianças de seus pais, temos a análise interessante de Krutzen (2002), que vincula o sentimento de infância à cultura de vida da família da criança: assim como há diferentes infâncias em função de diferentes classes sociais, existem diferentes

infâncias em função de diferentes tipos de função materna e paterna. No caso da criança de rua, por exemplo: infância abandonada supõe alguém que a abandone, no caso, o grupo familiar.

Quando nos conscientizamos do afastamento das crianças de seus pais, dos adultos, de nós próprios, nos vemos diante de outro sentimento: o temor em relação às nossas próprias crianças; não somos capazes de resgatar um convívio que as livre da violência do convívio familiar ou das ruas das grandes cidades. Devido ao distanciamento do adulto, como saída, a criança se insere na cultura mediada por identificações da ordem do virtual. E ainda:

“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.”(Pereira e Souza, 1998:38).

É necessária uma recuperação do diálogo entre adulto e criança, do saber ouvir e falar; mas não de um despejar sem critérios de material adulto sobre as crianças como nos alerta Neil Postman (1999), e muito menos a inversão de papéis, a adultificação da infância e a infantilização da idade adulta. Podemos neste momento, novamente, lembrar W. Benjamin e sua tese da atual incapacidade do ser - humano em criar narrativas: Aludindo à Benjamin (Experiência e Pobreza, 1980), Amaral (2001), assim como Pereira e Souza, chama a atenção para o fato de que estamos vivendo a redução da experiência coletiva e também o empobrecimento da arte de narrar, conseqüências do esvaziamento da dimensão privada da experiência;

“(...) Benjamin, ao mencionar o declínio da arte de narrar, referencia-o ao declínio da experiência no sentido de Erfahrung, ou seja, como experiência coletiva concebida reflexivamente, o qual acabou produzindo, no início da era burguesa, um duplo processo de interiorização: do ponto de vista psíquico, assistiu-se à superposição dos valores individuais e privados aos coletivos; do ponto de vista espacial, o espaço coletivo cedeu lugar às residências privadas. A casa particular tornou-se o refúgio frente a um mundo hostil e anônimo. Com isso, o campo da vivência (erlebnis) empobreceu-se na medida em que se desvinculou da experiência coletiva.” (Amaral 2001:38).

Walter Benjamin debruça-se sobre o entendimento da barbárie dos tempos modernos, mostrando-se extremamente atual e fornecendo subsídios também para o entendimento da contemporaneidade, marcada pela rapidez veloz do aparecer social. Esta nossa sociedade também precisa resgatar a figura do homem capaz de narrar. A beleza dos escritos de Benjamin nos é esclarecedora, pois para ele é comum:

“... a todos os narradores a despreocupação com que sobem e descem os degraus de sua experiência, como se tratasse de uma escada. Uma escada que alcança o interior da terra e se perde nas nuvens é a imagem de uma experiência coletiva para a qual, mesmo o choque mais profundo de todo o indivíduo, a morte, não representa impedimento ou barreira.” (Benjamin, 1980:69).

Em minha análise, o homem incapaz de narrar nutre estreitas relações com a criança que não foi, com as interações que deixou de viver, com o outro que deixou de ouvir. Talvez não sejamos narradores porque somos vazios de experiências, somos pobres de histórias na

medida em que perdemos o senso de coletividade capaz de fazer de nós verdadeiros seres humanos.

Constatamos hoje, que vivemos a experiência de um mundo dividido, adultos ausentes, crianças autônomas e alteridade em ruínas. Entretanto, é possível pensar numa nova comunicação, na qual a criança torna-se tradutora para o adulto, de linguagens que ele mesmo construiu. Neste diálogo talvez se encontre a possibilidade de um encontro, de diferentes temporalidades e linguagens que caracterizam crianças e adultos, bem como o resgate de um conhecimento pautado eticamente na 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.”* (Pereira e Souza, 1998:38). Numa outra perspectiva, Carlota Boto (2002) nos demonstra a importância do saber ouvir as crianças, pois muitas vezes falamos da infância ou nos comprometemos a escrever sobre ela tendo como referências discursos das mais diferentes fontes, mas não consideramos as palavras daquelas que elegemos como protagonistas de estudos:

“... é preciso reconstituir o objeto infância, em alguma medida, não apenas pela constituição de novas respostas, mas pela ousadia de novas indagações. A pedagogia compreende a infância mediante eixos analíticos habitualmente postados, cada qual, como única representação válida da realidade. O corre que, sob tal pretensão de racionalidade onipotente, esquece-se por vezes, de ouvir a criança naquilo que ela pensa sobre si própria. Existe uma cultura pensada para a infância. A expressão de tal cultura advém por práticas familiares, pela escolarização formal, pelos meios de comunicação de massa, pelas artes e até pela cultura

acadêmica. Devem existir, porém, crianças capazes de contar de si, de ser protagonistas e narradores de seu próprio relato. Ouvir essa voz, parece-nos ser condição inarredável para levar adiante o discurso moderno; este, - pode-se dizer – traz consigo a virtude de reconhecer que pouco ainda sabemos sobre a frágil, poderosa e promissora condição de ser criança...” (Boto, 2002:58).

A visão particular das autoras Rita Pereira e Solange Jobim e Souza revela a tendência pós-moderna segundo a qual, o que somos, decorre dos usos que fazemos da linguagem, como se fôssemos criatura e não criador. A perspectiva pós-moderna valoriza excessivamente a linguagem como se fosse uma realidade única e nada mais existisse fora dela. Concordo que a questão da narração, da experiência, do saber ouvir a criança, requer hoje atenção imensurável. Mas é preciso uma perspectiva coerente, como nos demonstra Boto (2002). Somos nós que construímos nossa linguagem, não a linguagem que nos constrói, como se estivéssemos condenados a ser o que a nossa linguagem revela que somos. Pensar a criança exige analisar o adulto e as relações travadas entre eles. Precisamos de um estudo comprometido, que olhe acima de tudo para as reivindicações das crianças. Entretanto, a criança é bem mais que linguagem, é expressão de si mesma que transborda em seu olhar, em seus atos e em seu silêncio. Por isso, opto por ouvi-la, não por reduzi-la à linguagem. Entender a pós-modernidade significa mergulhar em seu âmago, todavia, não significa aderir a ela. Ouvir a criança é buscar compreendê-la e não reduzir sua riqueza interior a pura linguagem. A questão da linguagem me preocupa, uma vez que para Wood (1999), crítico da Pós-modernidade, alguns pós-modernistas se interessam por linguagem, cultura e discurso, mas para eles, a sociedade não é semelhante à língua: ela é a própria língua, o que os leva a pensar que não existe nenhum padrão externo de verdade. Entretanto, nossas crianças são reais. É importante que pensemos numa nova maneira de educar condizente com os dias de

hoje; mas é preciso cautela; se, atualmente, a infância está em vias de se extinguir, é exatamente contra essa tendência que temos que lutar, e não a seu favor. Por isso se faz tão necessário o debate sobre a criança real e o lugar que essa criança ocupa na realidade. Podemos dizer que hoje a realidade traduz-se num cenário banhado pelo novo que já nasce velho e pautado por valores insólitos, o que influencia o modo de agir da criança. Segundo Pereira (2002), há no contexto contemporâneo, uma infância impelida precocemente à jovialidade, ao lado de uma velhice tratada como exílio ou finitude. O adulto olha para o mundo e suas experiências como forma de problemas práticos e filosóficos;

“Já para a criança, o desvendamento desse mundo, bem como a compreensão das transformações históricas encontra-se circunscrito na esfera do lúdico e é atuando nessa esfera que originariamente a criança passa a tomar consciência das suas intervenções e re-significar o lugar social que ocupa.” (Pereira, 2002:152).

As relações sociais também são deste modo, muito influenciadas por esse novo contexto. Adultos e crianças estabelecem entre si uma relação autoritária e essa relação envolve um processo histórico e social cuja origem está na consciência da diferenciação entre a infância e a vida adulta. Essa diferenciação gera desdobramentos que se expressam nas transformações dos modos como os adultos e as crianças se posicionam frente a este contexto. Recuperar a “processualidade” destas transformações demanda uma recontextualização histórica da infância. Estaríamos hoje dispostos a realizar tal tarefa que significa comprometimento com as crianças e com o presente e futuro das mesmas?

Parto do princípio que a construção do conceito de infância é histórica, e o conceito Moderno pauta-se prioritariamente na diferenciação frente ao mundo do adulto e está ligado à

tomada de consciência, por parte do adulto, dessa diferenciação. Conforme Pereira (2002), o conceito de infância tomou forma testemunhando amplas e profundas transformações: com o avanço da ciência, o homem tornou-se objeto à espera de uma explicação, e a infância passou a ser vista como objeto privilegiado para uma ciência comprometida com o desencantamento do mundo e seus projetos educativos para uma nova sociedade.

De posse destas considerações, a autora divide a história da infância em dois contextos: o seu surgimento clássico, - sobre o qual fala brilhantemente Ariés em sua obra *História Social da Criança e da Família* (1981) – e o seu suposto desaparecimento; cujo principal teórico é o americano Neil Postman (1999). No primeiro contexto, segundo Pereira, a criança é vista como dependente do adulto, uma vez que não está inserida no processo de produção. Por isso mesmo é tratada como ser incompleto que precisa ser educado sob a lógica do capitalismo. Ainda hoje, a infância é vista de maneira paradoxal: por um lado, é livre das implicações trazidas pelo mundo do trabalho; por outro, passa ser olhada a partir daquilo que não é, mas que se tornará, ainda orientada pela mesma lógica do trabalho e da produção. Este pensamento se revela por meio da comum pergunta que fazemos às crianças: “o que você vai ser quando crescer?”

Cada época cria aquilo que, a seu tempo, pensa ser a mais avançada das invenções. A criação da imprensa trouxe a exigência de uma aprendizagem específica para a leitura e a escrita, o que auxiliou na diferenciação entre adultos e crianças. Reservadas as particularidades das diferentes sociedades e de suas relações com a globalização da economia e da cultura, podemos dizer que

“no contexto contemporâneo das sociedades ocidentais, a relação entre adultos e crianças tem sido marcada por um desconforto oriundo da imprecisão dos lugares ocupados por cada um.

Deparamo-nos hoje, com uma crescente dificuldade em precisar a linha divisória que separa a infância da idade adulta: por um lado, percebemos a infância marcada por um amadurecimento precoce, adultizada, envolvidas em práticas até então próprias ao adulto, quer seja a erotização, o trabalho ou a criminalidade. Por outro lado, percebemos um adulto que recusa-se a amadurecer (...) Como desdobramento disso, temos um esvaziamento do lugar do adulto no que se refere às suas responsabilidades frente à criança, que, por sua vez, experimenta a controvertida aventura do virar-se sozinho” (Pereira, 2002:158)

É sensato atuarmos de forma militante a fim de mantermos uma relação saudável entre o mundo infantil e o mundo adulto. É aconselhável, entretanto, garantirmos às crianças a propriedade de seu mundo, o que não significa a não intervenção do adulto revelada pelo seu discurso de não interferência nas possibilidades naturais das crianças. *“A criança de hoje não é a mesma de ontem a ponto de sua mão bem poder agir em nome de motivos adultos.”* (Lajonquiére, 1999: 54). Assim como a criança tem direito a limites, é necessário que tenha efetivado também o direito à singularidade do mundo infantil. Existiria relação entre a despreocupação de proteger o mundo infantil do mundo adulto e um possível medo adulto de reconhecer na infância seus valores perdidos? Conforme Gentili e Alencar (2001:121) *“As crianças podem suscitar guerras e amores, encontros e desencontros. Magas imprevisíveis e involuntárias, as crianças buscam e vão criando o espelho que o mundo dos adultos evita e detesta.”* Se acreditamos ser lícita a causa da preservação da infância - que não se assemelha de maneira alguma com a renúncia da responsabilidade adulta – é preciso entendermos criticamente quais são os fatores atuais que sobrecarregam nossa atmosfera da ausência de indignação. A cultura de massa e do consumo, por exemplo, são encaradas como conseqüências naturais de nossa contemporaneidade, realidade que preferiu abraçar novas causas e elencar como secundárias as preocupações que se referem aos cuidados para com

as crianças. Mas para aqueles que ainda entendem a infância como uma questão maior,

Pereira (2002) escreve:

“O que se apresenta como questão é o fato de que o adulto deixa-se de apresentar-se como um possível lugar onde a criança busca suas respostas na medida em que ele próprio se permite ser uma eterna pergunta. É certo que a própria vida é uma constante indagação; é certo também que muitos caminhos apontados pelas gerações passadas não encontraram eco nas questões fundamentais das novas gerações. Ainda assim eram incorporados, mesmo que em forma de desobediência, gerando com isso novas perspectivas – uma história onde o novo é construído impelido por um sopro do passado. Trata-se aqui, pois, de buscar compreender como, ao longo de um século, construímos esse deslocamento dos lugares de experiência, daquilo que é trabalhado da história humana acumulada num percurso de vida para o domínio de aparatos técnicos passíveis de ser convertidos em manual. Quais as conseqüências éticas que podemos extrair dessa nova condição? Que princípios filosóficos, econômicos e sociais estão lhe servindo de base? Como se constituem a alteridade, a identidade, o afeto? Como se põe em questão a incompletude do nosso olhar, a necessidade de um outro que nos confirme e nos desafie? Se uma das características da cultura humana é a transmissão das descobertas da humanidade para as gerações vindouras para que estas possam colocá-las sobre o crivo de sua época e lançar-se a novos desafios, o que podemos esperar de uma geração condenada a buscar por si próprias suas respostas? Que novos papéis se desenham à família e à escola? Que intervenções se fazem necessárias? Em que lugar encontrar essas respostas?”
(Pereira, 2002:165).

Despontam nas análises vistas até este momento, não apenas uma tentativa de “re-conceber” a infância, mas também um desejo de “re-conhecer” o lugar desta infância e também

da vida adulta, neste novo contexto do qual somos protagonistas. É reconhecido o mal-estar que o sentimento de “não se encontrar” gera nos sujeitos contemporâneos, seja por meio de uma crítica avessa à Modernidade, seja pelo reconhecimento de que aquilo que criticamos na Modernidade é na verdade, espectros pós-modernos. Existe uma percepção apurada sobre os principais problemas da atualidade, mas em alguns casos, uma indefinição quanto aos seus responsáveis, como pôde observar nas idéias de Pereira e Souza, que revelam uma criança que ora moderna, ora pós-moderna, pede socorro num mundo indefinido. Penso que nem sempre é mais importante questionar do que responder. Algumas questões precisam sim, de respostas. Precisamos saber quem são e como se concebem as nossas crianças. Precisamos, aludindo a Boto (2002), ouvi-las. Na tentativa de elucidar um pouco esta incógnita, discutirei a partir daqui, temas que envolvem o universo infantil, iniciando pela trincheira já inicialmente explorada: a cultura e o consumo.

III. III - Cultura infantil, mídia e violência.

De acordo com Ketzer (apud Steinberg e Kincheloe, 2001), em nossa época, a cultura da mídia acabou por invadir o lugar das instituições tradicionais como instrumentos principais de socialização. Os jovens, e também as crianças, por sua vez, recebem das corporações de mídia, papéis e elementos formadores de identidade, categorias que deveriam ser recebidas e trabalhadas adequadamente por seus pais e professores. A família muitas vezes, e também a escola, vêm falhando na educação das crianças e não estão conseguindo acompanhar o que às mesmas têm acessado a partir dos meios de comunicação de massa. A nossa cultura - afirma Kincheloe - é cada vez mais uma cultura de mídia e por conta disso, esta espécie de cultura deve se tornar uma parte importante da educação de um modo geral. Segundo Ketzer, citada por Steinber e Kincheloe, a cultura de mídia é uma forma de pedagogia e para combatê-

la, ou lidar positivamente com ela, temos que desenvolver “contrapedagogias” adequadas. Não se trata mais de proibir o acesso dos jovens e crianças à cultura de mídia, mas sim, de desenvolver uma educação que ofereça lentes teóricas adequadas para ver o que está diante de nós e que por vezes não enxergamos.

O exemplo que Kincheloe utiliza para fundamentar suas assertivas está no próprio título de seu artigo “Beavis e Butt-Head: sem futuro para a juventude pós-moderna.” Beavis e Butt Head, personagens de um desenho animado americano de grande audiência, inclusive no Brasil, nos revela um mau-gosto apurado, conteúdos totalmente desprovidos de julgamento e racionalidade e ausência total de valores éticos e políticos, uma vez que os dois protagonistas degladiam-se o tempo todo numa seqüência de tentativas de ridicularizar o outro e crescer com sua derrota.

Magalhães (apud Jacoby, 2003) em seu artigo intitulado “Criança e televisão: uma relação superpoderosa” nos escreve que hoje, (como há vinte anos atrás), a televisão continua sendo a janela para um mundo mágico e divertido capaz de atrair todas as crianças. Segue argumentando que atualmente, as crianças se adaptam com muito mais rapidez e propriedade do que nós adultos somos capazes de alcançar, e esse desconforto gerado na dificuldade de entender a complexidade da relação da criança com a TV acaba por levar pais, educadores e pesquisadores a buscar respostas fáceis e até atraentes. Por conta disso, as discussões em torno do tema criança e TV não passam muitas vezes de caricaturas maniqueístas – de um lado, crianças desprotegidas – do outro, o monstro que é a televisão. Em suma, vivemos com a TV, uma relação de “ambivalência afetiva”, segundo o autor: ela é amada e odiada ao mesmo tempo. Isto posto, Magalhães nos alerta para o fato de que precisamos fugir do tentador relativismo atual que justifica que tudo é social, tudo é cultural, pois isso retira a responsabilidade dos agentes (emissoras, educadores, telespectadores e Estado) de agir nos

processos de intervenção significativa de algum conteúdo ou quadro que seja desfavorável ao pleno desenvolvimento e à construção da cidadania das crianças e jovens. Para que exista uma comunicação saudável, ou, nas palavras do autor, uma “interação comunicativa”, as mensagens, os conteúdos, devem considerar a relação entre os sujeitos, levar em conta o que eles são antes do início desse processo de contato com a mídia, mas também analisar onde estes sujeitos estão inseridos hoje, suas potencialidades de futuro e o que esperam um do outro e também de si próprios.

Uma mobilização pode ser iniciada em casa, desenvolvendo a prática do assistir TV em família, aprender juntos a ler criticamente as mensagens e imagens, fornecendo exemplos na própria relação adulto - TV, e até negociando regras quando for o caso, uma vez que a maioria das crianças ainda tem total autonomia com os veículos de comunicação aprovada pelos próprios pais. Considero sensata e as orientações de Magalhães, assim como a propriedade de sua análise, mas não posso deixar de refletir sobre estes pressupostos levando em conta as transformações culturais e estruturais pelas quais estamos passando neste novo momento histórico. Com a desestruturação familiar - ou melhor, com a reorganização das famílias e da sua adequação à rotina da atmosfera pós-moderna - torna-se raro o quadro, e principalmente o momento em que a família se reúne para ver TV. Pais trabalhando fora – na melhor das hipóteses, crianças sozinha em casa, com colegas e irmãos menores ou da mesma idade, crianças em escolas não preparadas adequadamente, não têm orientações ou diálogos sobre o conteúdo assistido. Muitas vezes, quando há oportunidade de pais e filhos assistirem juntos a algum programa, ouvimos interjeições de silêncio dos primeiros em relação aos segundos. A pós-modernidade privatiza tudo, inclusive o tempo dispensado àqueles que amamos. Penso que o uso da televisão enquanto instrumento que supre a ausência dos pais, tem servido como entretenimento indiferenciado, fazendo com que a distância entre a afetividade de pais e filhos

amente ainda mais. O contato e o diálogo saudável com o adulto preservam a infância, e ao mesmo tempo, não retém a criança tempo demais nessa fase da vida, isolada dos adultos, como escreveu Arendt (1978). O diálogo entre criança e adulto é um dos mecanismos que permite o contato mediatizado da infância com a vida adulta, sem, entretanto, ferir sua atmosfera própria.

Ulla Carlsson e Cecília Von Feilitzen (1999) fornecem algumas informações importantes para adentrarmos ao cerne das preocupações com a produção cultural, partindo do princípio de que o mundo passou por diversas transformações que afetaram as condições de vida e as perspectivas das crianças; na década de 90. Com a globalização, a mídia foi uma das esferas mais afetadas, e os avanços tecnológicos e desregulamentação do setor de telecomunicações, os fatores que mais contribuíram para a globalização da mídia.

Os conteúdos da mídia globalizada estão hoje causando preocupações entre pais, professores e autoridades, pois sabemos que a pornografia e a violência exercem grande influência na mente dos jovens e das crianças. E a violência é mostrada na TV, vídeo, e também nos jogos de videogames e jogos de computadores. Exercem uma influência extremamente forte nas crianças, os desenhos infantis, principalmente os da Disney, por serem coloridos e contar com personagens perfeitos e ao mesmo tempo engraçados, firmam nas crianças estereótipos, uma vez que provocam a formação de opiniões errôneas sobre pessoas com as quais elas não se relacionam e retratam um mundo com o qual elas se identificam de imediato, seja pelo desejo de pertencer a ele, seja pela semelhança que suas redes de intrigas e confusões têm em relação ao seu mundo real. Associadas aos desenhos estão às questões do consumo e de marketing: com base nos clássicos da Disney lança-se uma série de produtos incrivelmente variada, que passa das bonecas ao material escolar e atinge até as tendências de vestuário.

Além da influência negativa que a TV pode exercer no que se refere ao desenvolvimento da personalidade e elaboração dos valores da criança, os efeitos dessa influência se estendem para outros campos: o fato das crianças passarem um tempo prolongado diante da TV faz com que as mesmas desenvolvam cansaço visual, fadiga e comportamentos que interferem negativamente nos relacionamentos pessoais com a família e também na maneira de analisar a realidade. As crianças conhecem cedo à sexualidade e a criminalidade adulta. A TV, além de contribuir para os casos extremos de obesidade infantil, na medida em que paralisa o físico da criança e estimula cada vez mais o consumo de alimentos, também produz uma superestimulação que provoca uma alteração hormonal que antecipa a puberdade dos meninos para os 9 anos e das meninas para 7/8 anos como revelam os estudos de um endocrinologista apresentados em um congresso sobre esportes realizado na Itália: a TV criaria também, de acordo com esse mesmo estudo, uma confusão na mente dos pequenos a ponto de eles não saberem o que é realidade e o que é ficção, comprometendo assim, sua saúde mental. A esse respeito: *"il bambino há difficoltà a discriminare il ricordo del passato reale da quello di scene di cui è stato solo spettatore."* (Salti, endocrinologo, in: Notizie) A TV faz ainda com que as crianças desenvolvam atitudes de cinismo em relação à vida política de sua sociedade, devido à constante banalização de problemas sérios. Sem sombra de dúvidas, isso tudo compromete gravemente o desenvolvimento global e o processo de subjetivação dessas nossas crianças na juventude. Acredito que a TV diminua a capacidade de imaginação por parte da criança, em comparação com aquela criança que foi formada com um sólido hábito de leitura; a TV ainda favorece a passividade o sedentarismo e a imitação de modelos que nem sempre são desejáveis.

Luiz Lobo (1990) escreve que as crianças, quando assistem TV, são influenciadas tanto fisicamente como psiquicamente. As crianças são envolvidas pela situação televisiva e

identificam-se com personagens, o que nem sempre ocorre de imediato, mas o cérebro armazena a identificação e a busca quando é estimulado; acontece, então, por parte da criança, a imitação do que foi assistido. A criança que convive com a violência, por exemplo, ao assistir situações do mesmo tipo na TV, passa a encarar a violência como natural. Já um artigo de Revista de grande circulação no Brasil, traz dados interessantes em relação ao assunto em tela: um estudo, realizado pela universidade de Michigan, comparou a violência vista pelas crianças na TV com a praticada por eles na vida adulta. Entre 1977 e 1979, foram feitas 557 entrevistas com crianças entre seis e dez anos. O objetivo era saber quais os programas preferidos e com que frequência assistiam. Quinze anos depois, os pesquisadores voltaram a 329 delas e comparando as informações prévias com a análise de seu comportamento naquele momento, concluíram que meninos e meninas que tiveram maior exposição à cenas de violência tornaram-se mais agressivos. Na época, diz a reportagem, entre os programas violentos estavam “Cyborg, o homem de seis milhões de dólares” e “Mulher biônica”. O desenho do “Papa Léguas” era ícone da garotada e o seriado “Dirty Harry e Justiça em dobro” despertavam o mesmo interesse das novelas de hoje. Segundo o Professor L. Rowell Huesmann, co-autor do estudo, tais programas passam a mensagem de que atos violentos são justificáveis e até apropriado em certas situações. É isto o que acontece quando um herói é recompensado a o vencer o bandido com tiros, socos e pontapés.

E ainda:

“Comparados à programação atual da TV brasileira, os filmes e desenhos dos anos 70 parecem tão inocentes quanto os livros de Monteiro Lobato. Que efeitos provocarão, então, os trejeitos que acompanham músicas como a ‘Eguinha Pocotó’, o mau gosto das pegadinhas que povoam as tardes de domingo e a pancadaria

dos desenhos de luta japoneses? Some-se ainda o fato de, hoje, os heróis infantis terem quase sempre suas imagens ligadas a dezenas de produtos. Segundo Márcia Giuzi Mareuse, psicóloga do laboratório de pesquisas sobre infância, imaginário e comunicação (LAPIC), da Universidade de São Paulo, isso intensifica a influência sobre a criança: ‘Ela não está envolvida com a história apenas enquanto assiste ao desenho. Os personagens estão nos cadernos e nas mochilas. Seu universo, às vezes violento, invade o dia a dia da criança’, diz.” (Vannuvhi, Lobato e Moraes, 2003)

A mesma reportagem traz mais efeitos negativos do uso da TV, sendo os físicos: obesidade decorrente da inércia, elevação dos níveis de lipídios no sangue (colesterol, triglicérides), insônia; psicológicos: tendência à imitação, submissão, isolamento ou apatia; aumento da agressividade e do consumismo; falta de organização, atividade sexual precoce e diminuição da comunicação familiar; efeitos pedagógicos: diminuição do exercício de pensar e da capacidade crítica, dificuldade para ordenar o pensamento e estabelecer relações, respostas estereotipadas, inibição da curiosidade, dispersão e dificuldade de concentração, falta de iniciativa e de interesse por atividades com baixo grau de estimulação externa.

A violência que a mídia incentiva nas crianças, ao lado de outros fatores, influencia o desenvolvimento de uma juventude sadia, parte fundamental do crescimento humano: Levinsky (1998:204) escreve:

“As atuações, independentemente da idade, prosseguem e constituem-se numa modalidade de comunicação. Elas atenuam-se com o desenvolvimento de uma capacidade maior de transformar a liberação direta da pulsão em pensamento.” E

ainda,: *“... considero que existe sempre uma comunicação. Alguma mensagem inconsciente está presente, mesmo que a atitude manifesta tenha um caráter voluntário e intencional. A esse fenômeno, presente em todas as análises , em especial na análise de crianças e adolescentes, dá-se o nome de acting-out.”* Assim, *“... prefiro compreender o acting-out como uma manifestação do processo primário, quer ocupando uma função defensiva, quer como meio de comunicação de estados primitivos da mente, cuja compreensão possibilitará alcançar o insight e a elaboração. (...) são situações muito difíceis de serem trabalhadas, mas ricas em significados, nem sempre traduzíveis em palavras, por expressarem situações pré-simbólicas ou em início de representação da vida afetivo-emocional, em que self e objeto encontra-se insuficientemente discriminados.”* (1998:205).

De acordo com esse autor, baseado na tese de Anna Freud sobre o acting-out (manifestação agressiva limite) nas crianças, durante a adolescência o primitivo emerge, imbricando-se com os aspectos atuais da personalidade. Por isso nesse momento é extremamente importante que o jovem tenha uma base familiar estruturada, capaz de lhe fornecer os elementos necessários à construção sadia de seu próprio eu. Quando os pais não sustentam emocionalmente (e até mesmo materialmente) o jovem, estão interferindo em todo o desenvolvimento psíquico desse jovem. Segundo R. B. Levisky (1998), é a partir da família e das experiências emocionais vivenciadas nas primeiras relações com os pais que são introjetados os modelos de identificação. Nesse sentido, a qualidade do vínculo estabelecida com o jovem é decisiva em seu processo de formação e elaboração. Baseada em Freud (Mal estar na civilização e cultura, 1930), a autora apresenta-nos dois tipos de pais: os que evitam frustrar os seus filhos e aqueles que não dão amor aos seus, relegando-os a um total desamparo. Desse modo,

“No primeiro caso, os pais demasiadamente tolerantes poderão contribuir para a formação de um superego muito rígido na criança, de forma que ela não encontrará meios para dar vazão à sua agressividade no meio externo, familiar, onde tudo pode, colocando-a dessa forma, para dentro de si. Já na situação de desamparo dos pais em relação à criança, esta poderá desenvolver uma falta de tensão egóica e superegóica, e todo o seu ódio ser voltado para o exterior. Esse fenômeno também é observado nas instituições de crianças carentes ou nos jovens que vivem perambulando pelas ruas.” (R.B. Levisky, 1998:180).

É importante ressaltar que as características da sociedade atual, sua tendência à violência e suas mudanças quase que instantâneas acabam provocando confusões na vida humana, e tudo isso se reflete na relação entre os pais e os filhos, de modo que estes últimos não se tornam suficientemente fortes para lidar com perdas e estruturados para seu processo de subjetivação e elaboração. Deparamo-nos então com a existência das atuações: o adolescente repete por meio de seus atos e ações aquilo que não é capaz de elaborar, de lembrar. A repetição é uma tentativa de lembrar algo que não se elaborou, ou seja, lembrar é um caminho para se elaborar e olhar para o passado inconsciente.

Lipovetsky apresenta uma visão diferente de Levisky e otimista em relação à atual inversão de valores gerados pela pós-modernidade:

“Os ‘adultescentes’ também são um sintoma desse excesso hipermoderno? Sim, a chamada síndrome de Peter Pan, os adultos que não querem envelhecer, é também uma forma de excesso. Pode-se muito facilmente se divertir com esse comportamento e denunciar uma infantilização da população, mas de forma alguma estou seguro disso, não vejo a questão dessa

forma. (...) trata-se de considerar que as coisas não são completamente negativas. As mesmas pessoas que se comportam como crianças adultas ou adultas crianças são pessoas que também podem ser responsáveis. Trata-se talvez de uma forma de hedonismo, mas não de pessoas que, necessariamente, não têm nenhum tipo de responsabilidade. (...) um hedonismo que significa que não se precisa renunciar aos prazeres do tempo da infância, um hedonismo que talvez seja a expressão de uma sociedade que se torna cada vez mais difícil...”
(2004:07)

Parece claro que a questão do desaparecimento da infância não se encontra isolada na contemporaneidade, mas faz parte de todo um corpo de sintomas de uma sociedade que insiste em não conceber a plenitude de cada fase da vida, como se a mesma fosse uma incessante busca de uma época ideal, que precisa ser resgatada e ou superada. A mídia influencia exacerbando essa insatisfação humana.

Lipovetsky acredita ainda, que a mídia tem limites. Em relação ao papel exato da mídia hoje, diz que ainda é considerável uma vez que a tradição não tem mais a força de antigamente, portanto, é na mídia que as informações são veiculadas. E ainda, *“pode-se analisar a mídia como algo que vem condicionar as pessoas, mas pode-se também dizer que ela contribui para uma maior reflexividade”* (2004:07). As mídias ocupam o vazio deixado pela crise da legitimidade da sociedade hipermoderna, mas de uma maneira inteiramente diferente, porque a tradição não se discute, ela não permite o questionamento: “a tradição é a repetição, enquanto a mídia, em tese, retransmite uma informação para fazer mudar.” (2004:07)

Na reportagem de Fernanda Colavitti (2002), publicada também em revista de grande circulação no Brasil, temos a constatação de que, enquanto aumenta a velocidade da

informação, diminui a capacidade de nosso cérebro armazená-la. Segundo a reportagem, cientistas do mundo todo são unânimes ao associar a rapidez das informações geradas pelo mundo digital com a restrição de nosso “disco rígido natural”. Enfatizam que o problema não está nas novas tecnologias, mas no uso exagerado delas, o que faz com que deixemos de lado atividades mais estimulantes como a leitura, por exemplo. Os mais prejudicados por esse processo têm sido crianças e adolescentes cujo desenvolvimento neuronal acaba sendo moldado preguiçosamente.

Na mesma reportagem, o neurocientista português Antonio Damásio explora a importância dos sentimentos para o processo de recordação. Ao ser questionado em relação ao papel das emoções na constituição da memória, responde que elas exercem grande influência na nossa capacidade de memorizar. Na maioria dos casos, tanto os sentimentos negativos quanto os positivos que acompanham um determinado episódio, fazem com que ele seja gravado e lembrado mais facilmente. No entanto, emoções extremamente fortes, especialmente as negativas, como um acidente, podem surtir efeito contrário, causando distúrbios de memória. Um dos problemas sérios que o excesso de informações qualitativamente indiferenciadas provoca é uma espécie de cansaço da memória: além de não reter fatos importantes, a memória sobrecarregada elimina arquivos arbitrariamente. Paralelamente, S. Wurman escreve, para citar apenas o conhecimento impresso, que cerca de mil livros são publicados no mundo diariamente. Diante deste contexto, é como se nosso cérebro funcionasse como uma jarra cheia, cujo conteúdo começa a transbordar. O antídoto para evitarmos essa situação, de acordo com a reportagem, é a concentração: para que uma informação fique gravada por mais tempo, ela deve ser processada por uma região do cérebro chamada “hipocampo.” É lá que, por meio de reações químicas específicas, ocorrem mudanças nas sinapses que possibilitam a memorização. É nessas conexões que o cérebro escreve as

informações que serão armazenadas. Muitos estímulos confundem o hipocampo e isso o impede de estabelecer as associações adequadas. Por isso, ele não consegue registrar tudo na memória. A solução nesse caso é estabelecermos prioridades e nos concentrarmos no que verdadeiramente nos interessa.

Como se concentrar com tantos estímulos em volta? Os especialistas nos aconselham a fazer uma seleção:

“O videogame, por exemplo, exige concentração, mas só envolve atividades mentais que exigem reflexos rápidos, como uma partida de futebol. Na prática, é um entretenimento que em excesso também é prejudicial à memória. A leitura na internet pode não ser o melhor caminho para guardar tudo na memória, pois frequentemente o internauta se perde entre os links, desviando a atenção de seus objetivos iniciais. O mesmo acontece com a televisão. Segundo o neurologista Gilberto Xavier, da USP, isso ocorre porque o próprio meio induz à passividade e ao relaxamento, o que não é bom para as conexões. (...) Mas a receita favorita dos especialistas, quando o assunto é memória, tem sido ironicamente esquecida nestes tempos de crescimento do mundo digital. (...) é exatamente aquela que as pessoas estão no fundo, cansadas de saber: é ler.”(Colavitti, 2002:34).

Cristiana Campos e Solange Jobim e Souza (2002), ao tratar da mídia e cultura de consumo escrevem que estamos vivendo o surgimento da produção de uma nova subjetividade em função da organização do cotidiano pela mídia. Isso nos faz pensar novamente, quem são nossas crianças e esses adolescentes contemporâneos cada vez mais adultizados. As mudanças atuais tiraram da família e da escola o controle das informações. Em função desta situação, B. Sarbo (1997), citada por Campos e Souza (2002), explica que a criança se

encontra espremida por uma adolescência bastante precoce e uma juventude que se prolonga até os 30 anos. Estamos falando da matéria prima sobre a qual a mídia constrói seu império.

A publicidade vale-se de modo indiscriminado, da imagem da criança, do jovem e do adulto para vender estilos de vida e mercadorias, criando uma nova fórmula de estratificação social e cultural. Em função disso, o processo de construção da identidade na cultura de consumo apresenta-se como cambiante, fluido, fragmentado e parcial. No mercado do consumo, todos são iguais. “A infância muda seu lugar social: sai do lugar de inapta, incompleta, para o de consumidora, transformando sobremaneira sua forma de inserir-se no mundo.” (2002:135). É disponibilizado o relato de Marcela, uma adolescente que expressa sua opinião sobre a infância contemporânea:

“Eu acho que a criança de hoje ela está muito precoce pras coisas. Tem muita coisa que eu acho errado, por exemplo: uma garota de quatro anos botar um shortinho da Carla Perez, um topizinho... Eu acho isso horrível! Eu acho muito precoce! Pois é, eu acho que é influência da televisão, é achar bonito. Ninguém mais acha bonito Sítio do Pica-pau Amarelo, que era uma coisa educativa. Hoje todo mundo... vamos ver o Programa do Raul Gil, do Faustão, que vai ter a bunda lá da Carla Perez. Gente! Eu acho que poderia trabalhar essa coisa precoce da criança de hoje mais voltada pra outro lado, entende? Tem crianças de cinco anos hoje que está dançando? Beleza! Vamos dançar! Então vamos botar numa aula legal, em vez de estar dançando a música do tchan.”
(Campos e Souza, 2002:136).

Este depoimento da adolescente nos faz refletir a respeito da função da escola. Esta instituição, de acordo com as autoras, precisa reaprender a ser atraente e sedutora (embora Campos e Souza não expressem em que momento a escola foi sedutora, no sentido aqui expresso) para uma infância que está imersa na cultura audiovisual. Pais, professores e

adolescentes coincidem suas opiniões a respeito desta mesma questão: a mídia influencia fortemente o sujeito na criação e internalização dos valores. Eles também observam que os valores que têm sido veiculados pela mídia, muitas vezes não se coadunam com os que a família e a escola consideram como legítimos e que devem ser passados às crianças e adolescentes. Identificam ainda que a TV seja uma forte presença na vida de todos, muitos admitindo que dormem com a TV ligada, a título de vício. Mas as autoras chamam a atenção para o fato de que estes mesmos grupos, em alguns casos, possuem uma visão crítica, ora culpabilizante (responsabilizando a mídia e os jogos eletrônicos por todo tipo de transgressão à ordem social), ora ponderada sobre o papel que a mídia tem exercido em nossa sociedade na formação de valores. Com frequência ela é apontada como desencadeadora de violência nos grandes centros urbanos. Os pais criticam a mídia, porém, a supervalorizam quando deixam, por exemplo, a criança “de castigo” sem ver TV. Por isso é importante que atentemos para a diferença entre o que fazemos e o que orientamos a criança a fazer. A diferença entre o fazer e o falar é característica de uma orientação segura e comprometida: Freire (1999) já dizia que a prática é o verdadeiro testemunho daquilo que se diz. As autoras finalizam:

“A mudança na sociedade em que vivemos, afeta não somente os valores que assumimos, mas também a temporalidade e a concentração para uma determinada atividade. Há um bombardeio de informações que afeta a rotina de crianças e adolescentes e impõe-se pela rapidez com que as coisas acontecem. Um novo ritmo impera. A escola identifica essas mudanças, mas ainda parece haver dificuldade em conjugar o ritmo do tempo na escola e o ritmo do tempo vivido pelo aluno fora dela.”(Campos e Souza, 2002:145).

Os desenhos animados procurados e assistidos pelas crianças são aqueles que trazem violência, competição, preconceito, além de superexcitar o comportamento das crianças, que demonstram agitação excessiva e agressividade ao assisti-los. Como resultado de um trabalho realizado durante a disciplina gestão educacional com alunos de um curso normal superior, foi elaborada uma análise sobre desenhos animados para as crianças, tendo como critério de escolha os desenhos mais citados pelas crianças com as quais os alunos trabalhavam, e os saudosamente lembrados com base em sua infância passada. Vejamos o resultado (2004):

“(...). Analisamos até o momento, os seguintes desenhos: os atuais Meninhas Superpoderosas (Craig Mccrackene) Pokemon (Satoshi Tajiri); os mais antigos: os de Hannah Barbera e Snoop (Charles Schulz). A turma da Mônica (Maurício de Souza) também foi analisado, entretanto, pertence tanto às décadas de 80 e 90 como permanece nos dias de hoje. (...) percebemos que os desenhos da turma da Mônica desenvolvem o respeito às diferenças além de retratar traquinagens naturais das crianças, que não prejudicam os amigos, mas apenas oferecem a elas regalias temporárias (como os planos infalíveis de Cebolinha e Cascão). Além disso, as crianças se respeitam e logo fazem as pazes. Snoop e Hannah Barbera seguem a mesma linha, enquanto as Superpoderosas e Pokemon, surpreendem pela falta de gosto estético, ausência de valores e excesso de violência e crueldade.”

Interessante é constatar que os desenhos animados da *Turma da Mônica*, relativamente recentes, que do ponto de vista dos alunos, trabalham de maneira saudável conflitos do cotidiano da vida infantil, quase nunca são solicitados pelas crianças. Interessante também é perceber como filmes tais como *O mágico de Oz*, *Alice no país das maravilhas*, *Branca de Neve e os sete anões* são substituídos por filmes que anunciam promover uma verdadeira revolução no mundo dos contos de fadas. O filme comercial *Abracadabra* é baseado numa

mistura de histórias e personagens clássicos que perdem o sentido de suas ações, não promovem uma identificação pautada por valores desenvolvendo a sensação de que hoje tudo precisa mudar e o mundo está de cabeça para baixo, portanto, é permitido qualquer tipo de atitude que seja conveniente ao individualismo implícito nos personagens.

É sabido que os contos de fadas, e também os desenhos – dentre eles, os de Walt Disney – são alvos de sólidas análises críticas, como a de Giroux (1993) e Kincheloe (2001). Entretanto, transmitiam lógica, demonstravam um enredo cuidadosamente elaborado e relacionado, que as crianças compreendiam e reelaboravam; mostravam finais felizes e eram feitos e pensados para as crianças. Hoje, o alvo continua sendo as crianças, mas ao mesmo tempo, a diversão descompromissada do adulto também. Da mesma maneira como as crianças são utilizadas comercialmente para vender produtos que sequer são infantis, as produções culturais não são pensadas única e exclusivamente para crianças. Parece viável que um adulto se divirta e se apaixone por um filme ou desenho infantil, mas o contrário aconteceria sem conseqüências danosas no que se refere à formação dos pequenos? Aludindo a Postman (1999), parecemos ter perdido a capacidade para o segredo: revelamos tudo para a infância, até aquilo que não queremos que elas assimilem e coloquem em prática. O desenho animado Shrek (Dream Works), por exemplo é adorado pelas crianças, que sonham com os produtos que tenham o logotipo do simpático Ogro verde. Em suas aventuras que contam de dois filmes até o momento, não demonstram nenhuma sugestão de boas maneiras para serem admiradas, também não revelam vocabulário dos mais polidos. Pela liberdade excessiva do Ogro, talvez encante o seu público. Mas a liberdade excessiva que parece natural no desenho em pauta, não é desejável na escola e nem em casa. As crianças estão sendo orientadas para esse tipo de reflexão? Penso ser importante dedicar um pouco mais de atenção a essa questão. Nesse desenho, fazem parte do enredo como coadjuvantes, diversos personagens dos contos de

fadas clássicos, os sete anões, Pinóquio, que por sua vez aparece aprisionando Gepeto, seu criador, que interagem com personagens como os do filme Matrix, por exemplo. No final de um dos filmes, todos os personagens aparecem numa grande festa dançando “Macarena.” Em sua propaganda, fica claro que Shrek é um desenho para todas as idades. Entretanto, possui vocabulário, trocadilhos e insinuações de mau gosto direcionadas aos adultos, mas acessível também às crianças. Shrek toma a vez de programas como *Castelo Rá-tim-bum* e *Cocoricó* (TV Cultura) e *Sítio do Pica-pau amarelo* (Globo). E mesmo assim, disputado e imitado pelas crianças. Parece revelar o indício de um crescimento (?) precoce das crianças, que se distancia dos programas pensados para sua faixa etária preferindo, talvez induzidas pelos adultos, programas que extrapolem seu universo de ingenuidade e fantasia.

Ao analisar a influência da TV sobre a criança, necessariamente precisamos da ajuda mais próxima das contribuições da teoria da indústria cultural. Wilmar Pereira em seu já citado estudo sobre a influência da mídia sobre as crianças, parte da seguinte hipótese: a forma sofisticada que a indústria cultural se impõe sobre o universo infantil acaba por restringir gradativamente o seu significado, e ao mesmo tempo limita esse período a episódios e hábitos que fazem parte do mundo dos adultos. Deste modo, o autor tem como pressuposto que a indústria cultural nutre relações estreitas com a idéia do desaparecimento da infância. Pereira contribui agora, com uma questão fundamental: Quais são os motivos que dificultam a prática educativa nas crianças contemporâneas e a conquista de um espaço autêntico destinado à infância? A indústria cultural se impõe e cria além do sentido uma falsa concepção de infância.

Cabe neste momento esclarecer que o conceito de indústria cultural de que Pereira se vale é o conceito de Adorno. Após o caos cultural do período pós-guerra, uma nova racionalidade começa a emergir e se impor de forma sofisticada e alienadora: a racionalidade da indústria cultural. Criou-se, conforme o autor, uma nova unidade e uma nova identidade em

todas as esferas. O problema é que essas esferas são falsas, criam, conforme Adorno uma falsa identidade do universal e do particular. No jogo destes grandes dirigentes, as regras são evidentes, mas as massas manipuladas são incapazes de perceber. Essa falta de percepção ocorre por conta da maneira que a indústria cultural cria e dá sentido ao cotidiano das pessoas usando os meios de comunicação, que reproduzem e perpetuam o poder e as necessidades: em outras palavras, impor os padrões com os qual a sociedade se identifica e os aceita como seus sem resistência. Entretanto, isso tudo é muito pequeno para dar sentido à vida, e subestima dimensões essenciais do ser - humano, pois o concebe como passivo.

Ale dos problemas já analisados no que se refere aos desenhos animados infantis, é pertinente comentar nova questão: os programas infantis brasileiros insistem em valer-se também da libido infantil por meio da exaltação de concursos de beleza infantis. A pergunta que constantemente se faz às crianças “Você tem namorado?” constitui uma agressão à infância: a indústria cultural faz desaparecer a infância quando a faz desaparecer da mídia (W.Pereira,2003:36). Isto porque, paradoxalmente, na mídia a criança também é retratada como um adulto em miniatura. Um dos caminhos a serem seguidos para minimizar a influência dessas produções culturais inadequadas na vida da criança, é orientar a escola para que proponha uma pedagogia diferenciada, uma vez que ela é um dos únicos espaços públicos onde é possível estabelecer uma relação dialética entre o universo da criança e do adulto, partindo do pressuposto de que são etapas diferentes. A escola deve ser a principal aliada da família na luta contra a banalização, a erotização precoce, o treinamento ao consumo e a vulgarização do saber.

Pereira se mostra bem consciente em relação aos problemas enfrentados pela infância contemporânea, mas esclarece que isto não significa retomar a pedagogia tradicional entendida por mim neste texto, como sendo a pedagogia dos modernos. Neste ponto me

coloco enfatizando que é preciso a retomada de certos aspectos dessa pedagogia para a construção de uma pedagogia crítica que emancipe a infância atual. Por isso transcrevo:

“O que se perdeu foi aquela visão romântica e pura de criança que, isolada da sociedade, possuía uma bondade natural. A infância que não está perdida é essa que se configura cotidianamente numa sociedade plural e pautada pela existência de uma outra escala axiológica, na qual os valores não são mais fixos, mas abertos à busca de novos consensos. Em meio a tamanha crise no universo infantil, ocorrem manifestações de alguns pais, professores e pessoas vinculadas à educação de um certo retorno a métodos tradicionais, com o intuito de livrar as crianças desses perigos. “A maioria das pessoas não entende mais e quer o modelo tradicional idealizado da criança porque o novo modelo não pode ser respaldado por sua experiência e imaginação.” (W.Pereira, 2003:38)

W.Pereira não explicita aquilo que chama de modelo tradicional de infância, mas pelo desenrolar de sua análise, é notável que esteja se referindo à concepção moderna de infância. Pereira se vale quase o tempo todo de Postman (1999) para relatar o possível desaparecimento da infância, mas as suas soluções para este fato parecem vir de orientações um tanto quanto pós-modernas. Não acredito que devemos direcionar a educação totalmente para as novas demandas, mas que devemos pensar se estas demandas são válidas de acordo com nossos princípios e valores de pais e educadores modernos, ou ultrapassados, se assim quiserem. Pereira enfatiza que precisamos criar uma nova alfabetização para enfrentar o desafio das novas tecnologias e de escritas diversas. As novas tecnologias estão alterando todos os aspectos de nossa sociedade e cultura, e por isso precisamos de novas alfabetizações para compreendê-las. O autor assegura:

“Estamos convencidos de que não possuímos mais as bases seguras da concepção moderna e metafísica de infância. Isso nos remete, necessariamente, para um trabalho criativo, norteado por outros indicativos. É necessário um olhar plural da infância: falar de uma infância universal como unidade pode ser um equívoco ou até um modo de encobrir uma realidade. Todavia uma certa universalização é necessária, para que se possa enfrentar a questão de refletir sobre ela, sendo importante ter sempre presente que a infância não é singular nem é única. A infância é plural: infâncias.”(W.Pereira, 2003:39)

Penso ser importante neste momento, indagar com mais profundidade: que novos indicativos são estes que deverão nortear um trabalho criativo para com a infância? A concepção moderna de infância é metafísica? Embora aponte a necessidade de um olhar universal sobre a infância, o autor parece não ter total clareza do que seja essa visão universal.

Feitas estas considerações, penso que o trabalho com a poesia e literatura infantil seria uma tentativa de construção de um diálogo entre crianças e adultos, além de desenvolver também, em última instância, a capacidade de narrar. Falemos um pouco sobre ela.

III. IV – Poesia, canções, literatura infantil.

Para Bordini (apud Jacoby, 2003), todos os produtos culturais nascem em determinadas circunstâncias históricas, e a estrutura do texto poético incorpora os elementos e valores sociais de cada época. A poesia infantil remonta à Idade Média. Durante o século XV as crianças da nobreza, que ficavam sob os cuidados das amas de leite, eram distraídas por meio de rimas, como a atual “uni duni tê, salamê mingüê”. E para dormir, eram embaladas em canções de ninar, em geral povoada de seres imaginários (boi da cara preta... etc.) que muitas vezes se destinavam a obter a obediência dos pequenos. No século XVI, com a propagação da imprensa, começaram a circular pequenos livros de gravuras em xilografias voltados para o

público infantil. A criança, em geral analfabeta, olhava as gravuras e ouvia contos populares sobre nobres cavaleiros. Na elite, a criança ouvia dos tutores as narrativas clássicas da épica e da mitologia, sem adaptações, pois era tratada ainda, em sua grande maioria, como adulto em miniatura. No século XVIII, com o surgimento das escolas públicas, a poesia passa a assumir um papel eminentemente pedagógico. A poesia do século XIX vai trabalhar com ilustrações em preto e branco, com histórias personagens e cenários rurais com imagens carregadas de ilogismo, em que os animais são antropomorfizados. Graças ao desenvolvimento de pesquisas filológicas (como o caso dos Irmãos Grimm, que é paradigmático), registram-se fórmulas e canções populares, transmitidas de geração a geração e repassadas ao meio pedagógico.

No século XX, como sabemos, a situação social da família sofre transformações dentre as quais o acesso da mulher ao mercado de trabalho, o que faz surgir a necessidade das creches e de pessoal especializado no que se refere à infância. As conquistas do conhecimento psicológico e pedagógico sobre as etapas do desenvolvimento infantil, a mudança de atitude quanto à sexualidade decorrente da elucidação psicanalítica da constituição da identidade do sujeito, finalmente colaboram no que faltava para a compreensão da criança enquanto criança. A literatura infantil também sente a pressão da nova organização social do capitalismo.

No Brasil, as primeiras décadas do século XX não testemunham o surgimento de grandes poetas para a infância. Só após a metade do século, na década de 60, ganham espaço os poetas modernistas como Cecília Meirelles, Henriqueta Lisboa e Vinícius de Moraes, que representaram, na produção poética para crianças, a virada do conceito de infância de dependência, para a autonomia. Mas atualmente, estes artistas estão sendo esquecidos. E hoje na pós-modernidade, cabe perguntar que tipo de poesias são valorizadas para e pelas crianças.

Em relação às canções infantis, é possível perceber atitudes que aparentemente, buscam o bem das crianças, mas na verdade, se ocupam de questões totalmente irrelevantes e diria ainda, pândegas, diante dos muitos problemas que a mudança de postura que a pós-modernidade vem gerando, acarreta. Em 13 de outubro de 2003, ouvi num programa de reportagens, psicólogos dizendo sobre a influência negativa que certas histórias clássicas e algumas canções folclóricas exerciam sobre a infância na atualidade. Acessei a reportagem pela Internet e encontrei:

“Novas versões para clássicos infantis: veja as letras originais de algumas canções infantis e suas versões politicamente corretas:”

Atirei o pau no gato (original):

Atirei o pau no gato/mas o gato/não morreu/dona chica/ admirou-se/com o berro/que o gato deu/miau!!!

Versão politicamente correta: não atire o pau no gato/ porque isso/ não se faz/ o gatinho/ é nosso amigo/não devemos maltratar os animais/jamais!!!

O cravo e a rosa (original):

O cravo brigou com a rosa/debaixo de uma sacada/o cravo saiu ferido/ e a rosa despedaçada/o cravo ficou doente/ e a rosa foi visitar/ o cravo teve um desmaio/ e a rosa pôs-se a chorar.

Versão politicamente correta: O cravo brigou com a rosa/debaixo de uma sacada/o cravo saiu ferido/ e a rosa despedaçada/o cravo ficou doente/ e a rosa foi visitar/ o cravo teve um desmaio/ e a rosa pôs-se a chorar/ a rosa deu um remédio/e o cravo logo sarou/ o cravo foi levantado/a rosa o abraçou!

Boi da cara preta (original):

Boi/boi/boi/boi da cara preta/ pega essa criança que tem medo de careta.

Versão politicamente correta: Boi/boi/boi/boi do Piauí/ pega essa criança que não gosta de dormir.

(http://fantastico.globo.com/tvglobo/jornalismo/telejornais/fantastico/cda/pops/tvg_cmp_f...)

Toda a violência verbal e ilustrada com imagens da mídia é considerada inofensiva, e um clássico folclórico, subversivo? O que houve com nossa capacidade de análise? Seria esse tipo de preocupação uma estratégia pós-moderna para desviar nossa atenção do problema central que é a pobreza teórica e o excesso de violência e banalização que permeiam a produção cultural destinada aos pequenos. E a fantasia infantil estimulada por meio dos contos de fadas clássicos, já se encontram em xeque? Será que uma parcela de nossa sociedade prefere que os adolescentes cometam acting-out matando seus pais do que se identifiquem com o lobo mau da História *Chapeuzinho Vermelho*, por exemplo, onde a criança, num processo de identificação temporária constrói sua subjetividade e seu caráter de forma sadia?

Em relação à literatura infantil, percebemos cada vez mais a desvalorização atual das histórias clássicas, dos contos de fadas e das fábulas, na escola e no âmbito familiar. No livro "*O patinho feio*," versão de Hans Christian Andersen, quando o patinho cujo ovo não se partia, resolveu nascer, sua mãe, ao bicar seu ovo reage: "ele é feinho, mas com o tempo vai mudar...". Essa mudança demorou um pouco, o que fez com que o patinho fugisse de vergonha de sua feiúra; o patinho buscou abrigo junto aos marrecos, junto a uma senhora velha que vivia com uma galinha e um gato, mas rejeitado, passa a viver em um lado onde conhece vários cisnes, e logo percebe por seu reflexo na água que é um deles, e ainda, o mais belo de todos! A estória permite que a criança elabore externa e internamente a questão das diferenças, da rejeição, da beleza interior e do julgamento do diferente pelos iguais, o que comumente acontece no ambiente escolar. Haja vista as críticas que sofre, O Patinho Feio de Andersen encanta porque permite à criança alegria diante do feliz final do protagonista. Embora Bruno Bettelheim (1980:133) classifique O Patinho Feio como uma história muito mais para adultos, insisto na beleza, temporalidade, significado e sentido da mesma. Considerando a análise do autor, em última instância,

“Encorajar a criança a acreditar que pertence a uma outra espécie, por mais que ela aprecie a idéia, pode levá-la à direção oposta do que sugerem os contos de fadas: que ela deve fazer algo para conseguir sua superioridade. Em ‘O Patinho Feio’ não é expressa nenhuma necessidade de fazer alguma coisa. As coisas simplesmente são predestinadas e se desenrolam nessa direção, independente de o herói tomar alguma atitude, enquanto na estória de fadas são os feitos do herói que modificam a sua vida.” (Betelheim,1980).

É no mínimo instigante supor uma análise de Bettelheim diante da obra “O patinho realmente feio e outras histórias malucas: a galinha burrinha, a menina do shortinho vermelho, o problema de João pé-de-feijão, a tartaruga e o pêlo do coelho, cinderumpelstiltskin, o homenzinho do queijo fedorento e muito mais...”(1997), cuja introdução avisa de imediato:

“Há muito, muito tempo atrás, as pessoas costumavam contar histórias mágicas, cheias de fatos maravilhosos e extraordinários. Essas histórias se chamavam contos de fadas. Mas estas histórias não constam desse livro. As histórias deste livro são quase contos de fadas. Mas na verdade não são. O que este livro contém são histórias malucas. Esquisitas. Bobas. Realmente Bobas! O que você diria de uma história chamada, A menina dos cachinhos de ouro e os três elefantes? Imagine só: uma menina está passeando pelo bosque e sente um cheirinho de mingau com amendoim. Aí, ela resolve invadir a casa dos elefantes, comer o mingau, sentar nas cadeiras e dormir nas camas. Mas quando entra na casa ela não consegue subir na cadeira do bebê elefante, porque é muito grande. Também não consegue subir na cadeira da mamãe elefante, porque é enorme, e também não consegue subir na cadeira do papai elefante porque é imensamente gigantesca. E assim, ela vai embora para casa. Fim. E se você não achou que essa história é estranha, experimente ler O homenzinho do queijo fedorento. Na verdade, acho melhor você começar a ler as histórias agora mesmo, pois o resto dessa introdução só fala, fala, e não diz nada. Eu pus tudo isso aqui no

fim só para preencher a página, e para dar a impressão de que eu sou um grande especialista no assunto. Portanto, pare de ler agora. Estou falando sério. Pare. Vire a página agora. Se você ler essa última sentença, ela não vai lhe dizer nada.” (Scienzka e Smith, 1997)

A cada página do livro a criança encontra um comentário totalmente descontextualizado da “galinha burrinha”, assim como também encontra páginas de ponta cabeça, ilustrações geometrizadas nada atraentes. Mas a história do Patinho realmente feio merece ser transcrita:

“Era uma vez uma mamãe pata e um papai pato que tinha sete bebês patinhos. Seis eram patinhos normais. O sétimo, porém, era um patinho realmente feio. Todo mundo dizia: ‘mas que bando de patinhos tão bonitinhos... todos, menos aquele ali. Puxa, mas como ele é feio!’ O patinho realmente feio ouvia o que as pessoas diziam, mas nem ligava. Sabia que um dia iria crescer e provavelmente virar um cisne, muito maior e mais bonito do que qualquer outra ave do lago. Bem, só que no fim, ele era apenas um patinho realmente feio. E, quando cresceu, tornou-se apenas um pato grande realmente muito feio. Fim.” (Scienzka e Smith, 1997)

Diante do exposto, penso que a lógica de estórias contadas ou lidas para e pela criança, formada por início, surpresas, meio e final foi abolida em função de um novo estilo que não coopera para a organização lógica do pensamento, explora o negativismo, não tem qualquer preocupação com gosto estético. As gravuras encantadoras cedem espaço a desenhos monstruosos e sem colorido. Acreditando, apoiada em Froebel e Freinet, que a leitura auxilia a criança na elaboração de seu pensamento e conseqüentemente, amplia suas possibilidades de oralidade e escrita, compreendo essa nova maneira de falar com as crianças como uma perda de sentido, tal qual a perda de nosso próprio sentido de existência. Os vocabulários pejorativos

também não são poupados, levando-nos a um mundo pautado pela desordem, sem relações denexo e causa e efeito, personagens sem passado e sem méritos constantemente interpelados pela tal galinha burrinha. Como podemos, nós adultos, empobrecermos tanto a produção cultural para a criança, abdicando do compromisso de lutar por uma infância saudável que permita à criança pensar? Renegamos a literatura oral como estímulo da criança à sua entrada no mundo da escrita, uma vez que não contamos histórias ou dialogamos com ela valorizando a oralidade, e agora minimizamos também a importância de se construir histórias ricas e de qualidade para essa criança? O que está havendo com o adulto? Talvez Silva (2002) tenha razão ao dizer que existe uma luta desigual travada entre crianças e adultos: *“ (...) as pessoas grandes, os chamados adultos, que deveriam ajudar as crianças na difícil tarefa de crescer, o fazem, pelo visto, sem perceberem que não sabem ser nem criança nem adulto.”*(2002:46).

Inovar no que se refere à literatura infantil deve ser um mérito, mas é preciso que essas inovações sejam minimamente guiadas por estudos sobre o desenvolvimento infantil, pautadas por arcabouços teóricos verdadeiramente interessados no desabrochar da criança. A produção de histórias parece estar sendo direcionada para o mesmo caminho da produção cultural midiática que veiculam programações sem qualquer intencionalidade ou conteúdo educativo. Os títulos mais procurados pelas crianças de hoje, principalmente nas escolas, parece seguir o mesmo estilo do livro em pauta: “Nove NOVOS contos de fadas e princesas”, “A verdadeira história do Lobo mau”, e toda uma série cujo herói é chamado de Capitão Cueca, e o primeiro livro da coletânea, intitulado “Capitão Cueca e o ataque das privadas falantes”.

A literatura infantil começa a ser absorvida, em parte, pela tendência do mundo atual que deixou de zelar pelos valores Modernos do Bom, Belo e Verdadeiro, e por uma pedagogia da Virtude, promovendo o entretenimento fugaz que reforça o presentismo e a conduta

descompromissada. Confusa em todos os sentidos, esse tipo de história compromete a idéia de temporalidade e diminui o poder de concentração e o desenvolvimento da lógica da criança.

III. V - Sobre brinquedos e brincadeiras.

"(...) Mas, quando um poeta moderno diz que para cada um existe uma imagem em cuja contemplação o mundo inteiro submerge, para quantas pessoas essa imagem não se levante de uma velha caixa de brinquedos?" (W. Benjamin, 2002:102)

Falar sobre produção cultural para a criança implica verificar o que se entende por cultura e de qual criança estamos falando, bem como o circuito de produção no qual se inserem os bens culturais focados na criança. Ketzer (2003), vale-se de Da Matta (1986) para distinguir cultura e erudição, dizendo que erudição significa instrução vasta e variada, prerrogativa daquele que sabe muito e cultura, toda e qualquer forma de construção de significado. Deste modo, adquirir cultura é uma condição inerente a todo ser - humano que com suas experiências produzem significados, individual e coletivamente, no seu tempo. Para a autora, infantes não constituem tábulas rasas ou recipientes vazios que devem ser preenchidos pelo professor. Há que se considerar suas experiências progressas, que redundam na constituição de significados sobre o mundo e sobre a vida. Cabe, portanto ao professor, respeitar a bagagem que a criança traz para a sala de aula. Entretanto, interessa analisar a que tipo de produção cultural a criança encontra-se exposta.

Mas afinal, de que criança a autora está falando? A condição vivida socialmente pela criança no fim do século XVI pode ser verificada na contemporaneidade, em camadas da população socialmente desprivilegiadas, em que o infante divide, em pé de igualdade com o

adulto, as agruras da vida impostas pela lei da sobrevivência. Portanto, aquela criança afetada pela produção cultural, ou seja, que tem acesso aos meios de produção cultural como o gibi, o livro, o cinema, teatro, programas de TV internet e brinquedos, não são as mesmas que estão nas ruas. Estas, de maneira geral, pouco conhecemos, segundo Ketzer, até porque elas se encontram ausentes da maioria dos estudos sistematizados.

Para Ketzer (2003) a criança pertencente a camadas socialmente privilegiadas traz consigo a marca do consumo. Depois da mulher, que é provedora/protetora das necessidades da casa, a criança passou a ser considerada um dos instrumentos mais importantes na publicidade de maiorias. No que se refere aos brinquedos, as crianças de gerações passadas esperavam com paciência histórica pelas datas previamente marcadas no calendário. Acrescenta-se a este fato, a preservação do que ganhavam um princípio válido para a formação dos indivíduos – preservação e conservação das relações humanas. Vale a pena reescrever o momento ao qual a autora se vale de Monteiro Lobato para nos convencer de sua assertiva: *“(...) as crianças desadoram os brinquedos que dizem tudo, preferindo os toscos onde a imaginação colabore. Entre um polichinelo e um sabugo, acabam conservando o sabugo. É que este ora é um homem, ora uma mulher, ora é carro, ora é boi – o polichinelo é sempre um raio de polichinelo.”* (Lobato, apud Ketzer, 2003). Benjamim (2002), nesta mesma linha, denuncia que o adulto, ao tentar escolher o brinquedo para a criança, desconsiderando sua atração pelos materiais simples, está interpretando a seu modo a personalidade infantil. Para ele, a brincadeira da criança não é determinada pelo conteúdo do brinquedo, e sim o contrário. Quanto mais atraentes – no sentido corrente – são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos de brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se distanciam da brincadeira viva. Benjamim com essas idéias, não pretende convencer de que o conceito de brinquedo deve ser buscado apenas na análise do espírito infantil, mas

em um diálogo de sinais entre a criança e o povo. Deste modo, não são simplesmente as próprias crianças movidas por suas próprias necessidades que determinam todos os seus brinquedos, e exemplo disso revela-se quando o adulto justifica o chocalho nas mãos de uma criança porque a audição é o primeiro sentido a exigir atividade, e na verdade o chocalho era usado desde há muito como instrumento capaz de afastar os maus espíritos, crença tipicamente adulta. Além disso, o brinquedo também é condicionado pela cultura econômica e, muito em especial, pela cultura técnica das coletividades.

Também discutindo sobre a história do brinquedo, Ketzer comenta que o cenário que compunha a vida das gerações passadas - afunda ou o bodoque; o jogo de amarelinha ou sapata; as três marias; a pandorga, o papagaio, a pipa; a boneca de pano; o carrinho de mão; o bambolê; o passa-anel; a corda; o pião; o bilboquê; a bola de gude, o telefone sem fio, povoaram os sonhos de meninos e meninas, assim como a magia exercida pelo circo (palhaços, malabaristas, mágicos...). Para a autora, tudo isso foi esquecido pela força do impulso industrial vivido pelos pais, principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial, esclarece que não se trata de atribuir um papel perverso à indústria cultural, mas sim alertar para sua força de penetração entre as crianças, por meio dos produtos que afetam seu imaginário e atuam no controle e manipulação de suas opiniões. O importante seria, então, que às crianças fossem oferecidas com frequência, formas de acesso a todos os bens culturais, e conseqüentemente, a outras linguagens também.

Discutindo sobre o papel da escola neste contexto, é preciso refletir sobre o que faz bem e o que faz mal à formação do infante. E o educador tem que estar consciente de que o seu papel não é o mesmo desempenhado pela televisão. As linguagens e a gramática de comunicação são muito distintas, a começar pelo fato de que a TV atua para o anonimato da multidão e a docência se faz com um público identificado, pronto para interagir na

simultaneidade dos acontecimentos. Ele pode desencantar a criança, despertá-la de seus sonhos de alienação e devolvê-la ao mundo onde vivem homens e mulheres. O professor pode tornar-se forte defensor da comunicação em sala de aula, valorizando a voz dos alunos como sujeitos e não como objetos do processo e promovendo uma leitura crítica desses diferentes meios. Sabemos que essa tarefa não é simples. Exige do professor uma reflexão não apenas sobre os meios de produção cultural e seus possíveis efeitos sobre a infância, mas também sobre a criança que tem à sua frente, que traz consigo as marcas das rápidas transformações verificadas no âmbito social, econômico, científico e tecnológico.

Complementando essa análise, temos a visão de W. Pereira, autor para quem o brinquedo, fundamental na vida das crianças principalmente quando construído por elas, está atualmente desfalecido: tudo o que a criança tentar sonhar, já está pronto para ser dado a ela. Na lógica da indústria cultural, não permanece mais a idéia de construção, pois vivemos na cultura do desmonte e do descartável. Interessante é a idéia de que o interesse das crianças hoje é desmontar: em função disso, os brinquedos são pensados para isso: por isso são facilmente destruídos, e conseqüentemente, esquecidos. Os brinquedos educam hoje, para um sucessivo consumo. E esse consumo vem justificado por uma falsa idéia de liberdade: *“a pretensa liberdade, apresentada nos meios de comunicação, confere à criança a impressão de que ser livre é poder consumir.”* (2003:36).

Vitória (2001) nos revela que no ato de representar a vida cotidiana por meio do brinquedo é que a criança expressa seus entendimentos do universo adulto, exteriorizando-os de forma natural, espontânea e inequívoca, mas também desvelando a cultura de uma época, os valores que a sustentam, os costumes que a caracterizam e as manifestações artístico-religiosas de que se revestem. São os valores éticos e estéticos das classes dominantes que têm sido destacados como elementos definidores dos parâmetros daquilo que se entende por

cultura, e a produção cultural têm tradicionalmente, sido pensada a partir destes parâmetros. Assim sendo, os critérios balizadores da indústria cultural, quando do lançamento de novos produtos para o mercado infantil, se pautam pelos valores éticos e estéticos das classes dominantes; isto explica, por exemplo, o porquê de a oferta de bonecas negras sere tão pequena. O brinquedo constitui boa parte da trama de conhecimentos e projeção de cultura de que nossa história se reveste. Portanto, o significado do brinquedo para os indiozinhos terá uma representação diferente daquela que teria para a criança urbana, embora em ambos os casos, o brinquedo represente cultura e meio de produção cultural. Não se trata, portanto, de analisar um tipo específico de cultura, mas de indicar as diferentes formas em que o brinquedo se traduz como expressão de um produto sócio-cultural.

Walter Benjamin (2002:85) oferece informações sobre uma história do brinquedo partindo da atitude adulta diante do brincar. Para este autor, brincar significa libertação, e por conta disso o adulto, assolado por uma realidade ameaçadora sem possibilidades de solução liberta-se dos horrores do real mediante sua reprodução miniaturizada. Por isso no momento pós-guerra houve surpreendente interesse pelo tema dos brinquedos e livros infantis. Entretanto, Benjamin alerta para o fato de que mesmo assim, jamais são os adultos que executam a correção mais eficaz dos brinquedos quebrados pelas crianças (mesmo que esses adultos sejam pedagogos, fabricantes ou literatos) e sim elas próprias no ato de brincar. Ao mencionar uma faceta indesejada por muitos e presente na natureza infantil (o poder de destruir que pertence a todas as pessoas: o elemento despótico e desumano), Benjamin revela sua concepção de infância, mais realista, ou talvez mais pessimista do que aquela presente na maioria dos pensadores modernos:

“demorou muito tempo até que se desse conta de que as crianças não são homens ou mulheres em proporção reduzida (...) É

sabido que mesmo as roupas infantis só muito tardiamente se emanciparam das adultas. Foi o século XIX que levou isso a cabo. Pode parecer muitas vezes que nosso século tenha dado um passo adiante e, longe de querer ver nas crianças pequenos homens ou mulheres, reluta inclusive em aceitá-las como pequenos seres-humanos.”(Benjamin, 2002:86).

Este trecho revela uma concepção de infância atrelada ao brinquedo e ao brincar, e ao mesmo tempo, reveladora da criança enquanto portadora do poder de construção e destruição, assim como o adulto, porém de uma maneira especial. Nada haveria de mais bonito que pequenos atentados terroristas maravilhosamente executados com príncipes que se despedaçam, mas volta-se a recompor, e incêndios que irrompem automaticamente em grandes magazines... *“Pelo menos, os meus pequenos não querem mais prescindir de nada disso.”* (2002:87)

Sabemos que cada contexto social cria uma cultura a partir da qual emerge os conceitos sobre a infância, sentimento de infância, e também sobre o brinquedo e suas manifestações. Até a metade do século XVII, na Europa, as atividades lúdicas desenvolvidas pelos adultos não apresentavam distinção em relação às desenvolvidas pelas crianças, pois eram compartilhadas por ambos; já no Brasil, por exemplo, no final do século XIX, começa a surgir o “objeto-brinquedo-mercadoria. Passa-se deste modo, do brinquedo artesanal ao brinquedo industrial, que não estimula a criança a criar e inventar em sua plenitude. A autora Vitória se vale de Barthes (1980:42) e ilustra sua idéia: *“por isso, trata-se de brinquedos descartáveis que não têm história para contar, portanto, quando velhos ou usados, não têm sequer vida póstuma para garantirem seu lugar na história.”* Mas na verdade, são estes brinquedos descartáveis que a indústria cultural promove e coloca como diferencial de posse entre as crianças.

Em uma cultura como a brasileira, Vitória afirma que existe a característica herdada do patriarcalismo, que se revela na distinção entre brinquedos para meninos e meninas, seja nas cores (azul e rosa, respectivamente) como nas formas (bonecas e carrinhos).

O brinquedo, por ser construção cultural, dirige atitudes e comportamentos, representa práticas sociais que definem valores e atitudes que se deseja instituir. A autora destaca que na sociedade capitalista contemporânea, o brinquedo assume características que traduzem as novas dinâmicas sócio-culturais. A tela de computador e os instrumentos de controle remoto passam a fazer parte do universo e do imaginário infantil. Por conta disso já se prevê a necessidade de alfabetizar o sujeito na linguagem do computador, além de alfabetizá-lo na escrita. O brinquedo é encarado como possibilidade de constituição de identidades de sujeitos eficientes, eficazes, produtivos, versáteis e adaptados ao novo perfil tecno-industrial necessário para a vida em uma sociedade da informação. Vale enfatizar que devemos tomar cuidado para não confundirmos brinquedo com tela de computador, como parece entender a autora em alguns momentos. Entretanto para muitas de nossas crianças, esta tela pode se tornar muito mais atraente que qualquer brinquedo.

Diante destas informações, precisamos estar atentos aos interesses e compromissos do brinquedo, exercitando uma postura crítica frente ao que faz parte de nossa realidade. A temática-brinquedo-brincadeira, segundo Vitória, deve representar uma possibilidade analítica, a partir da qual se entenda e compreenda a produção cultural dos diferentes momentos que compõe nossa trajetória e, conseqüentemente, que tipo de identidade (s) se trata de construir. A mídia não tem preocupação pedagógica em sua divulgação. Eu diria que não tem preocupação alguma além da promoção do consumo desenfreado. Por muitas vezes, os pais acabam deixando o senso-crítico de lado e comprando brinquedos que em nada promovem o desenvolvimento infantil, servindo apenas como fonte de posse e não de prazer. As crianças

que não possuem o brinquedo da moda são quase sempre ridicularizadas e questionadas pelas que possuem, pois a mídia incentiva esse tipo de comportamento discriminativo em suas propagandas.

Ainda estudando sobre o brinquedo, no texto “O lúdico em diferentes contextos”, temos uma análise dos jogos e brinquedos tradicionais e também algumas considerações sobre a criança e o computador.

Os jogos e brinquedos tradicionais são aqueles que por sua característica de fácil assimilação, desenvolvimento prazeroso e aspecto lúdico, foram aceitos coletivamente e preservados através dos tempos, e transmitidos de uma geração a outra. O brinquedo tradicional, de acordo com o texto, geralmente é confeccionado pela própria criança, dentro da concepção infantil de objeto de brincar; ou então, é produto da expressão artesanal do homem do povo. Esse tipo de brinquedo faz parte do acervo de cultura espontânea do povo.

O brinquedo industrializado é projetado pelo adulto para a criança, conforme a concepção que o adulto possui, não cabendo à criança criar ou acrescentar nada; além de seu custo ser muitas vezes, elevado, e suas recomendações de uso restringir a atividade lúdica.

É sabido que, através das brincadeiras lúdicas, a criança assimila valores, adquire comportamentos, desenvolve diversas áreas do conhecimento, exercita-se fisicamente e aprimora habilidades motoras; no mundo lúdico, a criança encontra equilíbrio entre o real e o imaginário. E de acordo com Benjamin, a essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformação dessa experiência mais comovente em hábito. (2000:102)

Para Huizinga (2000), o jogo constitui uma atividade voluntária; as crianças gostam de brincar, e é neste fato que reside sua liberdade. Além disso, o jogo caracteriza-se como uma função significativa: encerra em si um determinado sentido, o que implica em sua essência, a

presença de um elemento não material. Suas principais características residem na capacidade de excitar, e em seu poder de fascinação.

A informática é um dos campos que mais tem crescido atualmente. Este progresso tem atingido, sobretudo, as áreas de educação e lazer. O computador é um novo tipo de produto social com possibilidades de desencadear alterações nas relações entre as pessoas. Quando a criança se volta para a sociedade atual, através da informática, não está apenas frente a um novo instrumento de consumo ou brinquedo; o computador estrutura um novo recorte da realidade, possibilitando recriar uma parte dela. Portanto, o computador está transformando a sociedade, que, por sua vez exigirá que as pessoas estejam preparadas para viver nesta realidade cada vez mais redefinida e recortada. O professor tem papel fundamental nessa transformação, pois quando se pensa nas estruturas de pensamento da criança, as pesquisas se voltam para o desenvolvimento da inteligência, nas formas mais eficazes de pensar, aquelas que possibilitam o desenvolvimento maior do sujeito; no entanto, tem sido feita uma ligação muito grande entre as possibilidades do mau uso dos computadores e a destruição do sujeito, pois no acesso à internet, - de acordo com o texto em pauta - a criança já encontra tudo pronto, não é necessário criar: basta imprimir. É importante frisar que discutir sobre os limites e possibilidades da internet é bem mais complexo do que debater sobre a televisão, pois no primeiro caso, trata-se de uma tecnologia da informação bastante distinta. Discutirei o uso do computador e o desenvolvimento infantil mais adiante.

Embora o espaço da vida infantil ocupado pela TV e pela internet, em alguns casos, seja maior do que desejaríamos, penso que o brincar pelo brincar ainda atrai as nossas crianças. Isto posto é importante refletir: como a escola pode favorecer o equilíbrio e restaurar a importância do brincar? As relações das crianças com suas brincadeiras e jogos do passado, assim como a relação com os adultos, eram mais sociais, ao mesmo tempo públicas e

privadas, nas cidades, em suas ruas e praças. Hoje, a falta de espaço é um dos problemas que mais se tem observado. A criança tem necessidade de um espaço onde possa brincar se divertir e ter liberdade. É por isso que a brinquedoteca vem ganhando tanta força nas escolas. Embora seja importante lembrar que outro papel importante a ser assumido pela escola é a conquista e a formação de sujeitos leitores. A escola não deve se limitar a ser produtora de cultura, mas deve também ser intermediadora de culturas: da produzida no ambiente familiar e das produzidas pelos meios como a TV, o teatro, a internet, o cinema, o brinquedo e principalmente o livro.

Mundo de brinquedos é a primeira idéia que surge para quem entra na brinquedoteca. Brinquedos variados, coloridos, novos e usados, de madeira, plástico, metal, pano, aquele da propaganda, um outro com que nossos pais brincavam, ou aquele que é desejado, mas é muito caro... Brinquedos que vão ser capazes de realizar sonhos, desmistificar fantasias ou simplesmente estimular a criança a brincar livremente. Porém, a brinquedoteca não é só um monte de brinquedos; são objetos que não têm vida em uma estante, mas que quando chegam às mãos das crianças ganham vida. Para nós educadores, a brinquedoteca tem como principal, dentre seus muitos objetivos, o de poder analisar, observar a preferência da criança, ou seja, o interesse que ela demonstra por determinado brinquedo dentro de um espaço bem estruturado. Numa brinquedoteca, sob orientação e observação de alguém comprometido pedagogicamente, até mesmo os brinquedos tão cultuados pela mídia, podem desempenhar um papel educativo. Neste sentido, penso que são importantes as considerações de Ketzer, quando ressalta que mais importante que bombardear a influência que a indústria cultural exerce sobre as crianças – aqui me refiro à divulgação de brinquedos da moda – é trabalhar para que seus efeitos perversos deixem de assim ser.

O filme *Em busca da Terra do Nunca* (Finding Neverland), de Marc Forster, ao contar a inspiração de Barrie na busca da elaboração de sua nova peça Peter Pan, revela as atitudes desse dramaturgo no relacionamento com as crianças da família Davies. Essa convivência é extremamente feliz, rica e cheia de imaginação, criando histórias fantásticas e brincando muito. Como se trata de um filme baseado em uma história real, temos que é perfeitamente possível, haja vista esse exemplo, valorizar a infância trabalhando a imaginação saudável, o brincar, e atribuindo à infância a devida importância que ela merece.

III. VI - Infância e computador.

É importante deixar claro que ao fazer a crítica às novas tecnologias, pauto-me pela diferenciação estabelecida por Pierre Lévy, na qual ciberespaço, em meu entendimento, é diferente de realidade midiática, embora ambas, se não trabalhadas adequadamente, comprometam o desenvolvimento infantil em vários aspectos. Por isso coloco um dado importante:

“a verdadeira ruptura com a pragmática da comunicação estabelecida pela escrita não pode vir à luz com o rádio ou a televisão, pois esses instrumentos de difusão em massa não permitem nenhuma verdadeira reciprocidade, tampouco interações transversais entre os participantes. Em vez de emergir das interações vivas de uma ou mais comunidades, o contexto global instaurado pela mídia fica fora do alcance dos que consomem apenas sua recepção passiva, isolada.” (O universal sem totalidade, essência da cybercultura)

Em seu texto “Imagens da criança no computador”, Letícia Nogueira (1998) nos conta que no ano de 1995 realizou uma pesquisa que teve como objetivo entender o que o computador significava para as crianças e captar na fala, escrita e produções infantis, os

aspectos presentes em suas relações com a tecnologia. As crianças pesquisadas, segundo a própria autora, fizeram-na perceber que nem sempre o computador é fascinante, e que talvez essa máquina suscite sentimentos intensos só enquanto é novidade – embora enfatizo que não existe nenhum instrumento fascinante sempre.

Os pais, muitas vezes, colocam os filhos em escolas de computação preocupados com a melhora no rendimento escolar ou com uma preparação para o futuro mercado de trabalho – o que não deveria ser uma preocupação essencial para as crianças. Muitas vezes, os pais e professores não percebem o prazer das crianças em lidar com a máquina. Diz a autora:

“Mas o prazer transforma-se, algumas vezes, em desprazer, em irritação: com a professora que corrige um erro, sem perceber o processo da criança; com o companheiro de grupo que não ajuda na composição de um trabalho. Transforma-se em frustração e desinteresse quando o uso do computador passa a ser exposto, excessivamente dirigido. O computador, objeto de prazer em casa, entra na escola, muitas vezes transfigurado em trabalho obrigação, perde seu encanto, seu mistério. Porque a escola não aproveita o interesse da criança pelo computador? Porque torna maçante o que é, em outros contextos, interessante?” (Nogueira, 1998:113).

Com base na análise da autora podemos pensar: onde estaria o problema se acabei de argumentar que as crianças precisam da orientação dos pais em suas atividades lúdicas?

Juntos, adultos e crianças, companheiros de computador, trocam experiências ensinando-se uns aos outros: como se tivéssemos voltado ao século XVII, quando de acordo com Ariés, a aprendizagem para a vida era determinada pela convivência entre jovens e adultos, assim como as brincadeiras e os jogos eram realizados por todos; quando os laços coletivos eram estreitados pela cumplicidade de conhecimentos. O interessante, segundo

Nogueira, é que a troca não acontece somente entre pais e filhos, tios e sobrinhos, mas também entre as próprias crianças. E mesmo muitas vezes sem saber o que significam certas palavras, as crianças as utilizam penetrando na corrente de comunicação verbal. *“A linguagem, é construção social coletiva e as crianças, falando, ressignificam-na, reconstroem-na.”* (Nogueira, 1998:115). Encaminhando a discussão para a esfera do jogo, Nogueira vale-se de Benjamim:

“Assim como a criança lendo, a criança jogando no computador, ‘está misturada entre as personagens muito mais perto que o adulto. É indizivelmente preocupada pelo acontecer e pelas palavras trocadas e, quando se levanta está totalmente coberta pela neve do lido’ (Benjamim, 1993b, p.37). O jogo é uma grande fantasia, uma grande aventura, na qual a criança penetra sem medo, vivendo as personagens. Uma fantasia na qual as regras e as estruturas preestabelecidas devem ser descobertas; uma grande quantidade de informação deve ser distinguida e selecionada. Por outro lado, o jogo eletrônico, muitas vezes, dispensa parceria: torna-se individual uma atividade há tempos coletiva.” (1998:120).

Segundo Nogueira, essa é a grande crítica que os adultos tecem ao uso do computador: a falta de socialização. Por isto os jogos são vistos como menos importante que a escrita e os desenhos. Entretanto, as indústrias da moda, querendo satisfazer as crianças e contentar os pais, começam a produzir jogos educativos em versões eletrônicas, pois jogando, a criança faz o que mais gosta de fazer, e também aprende caminhos mais difíceis e subordina-se às regras, que são importantes para ela.

Dentre as opiniões em favor do uso do computador, temos a do já citado filósofo francês Pierre Lévy, para quem o surgimento dos computadores e da internet foi uma conquista tão

importante para a humanidade como o controle sobre o fogo. Para este autor, estamos entrando na época da noosfera (relativa ao espírito), na qual surge a possibilidade de construir uma inteligência coletiva. Conforme este autor (Lévy, 2003), precisamos sair de uma educação e de uma formação institucionalizada para uma situação geral de troca de saberes. Deste modo, para chegar a essa cultura planetária, é preciso que a escola crie modelos de aprendizagem em que o professor seja um animador de inteligências coletivas e não mais um fornecedor de conhecimentos. Lévy diz ainda que a universidade perdeu a excelência de seu lugar de produção de conhecimentos, que compete agora a toda a sociedade, pois a sociedade exige que todos desenvolvam ao máximo suas potências criativas, criando negócios, teorias, inventando ferramentas e produtos de acordo com as habilidades de cada um. Em minha análise, encontra-se implícita nesta fala uma preocupação muito grande com o progresso da ciência e com o desenvolvimento econômico. Mas e as interações sociais? E a humanização que deveria caracterizar a relação de ensino-aprendizagem? Em minha opinião, animador é bem diferente de formador. E nestes tempos pós-modernos, é de formação em conteúdos, mas fundamentalmente em princípios e valores que nossas crianças escolares precisam.

Em função dessas informações é que é preciso consciência de que o papel da escola é formar indivíduos - tanto crianças como professores - que saibam usar crítica e criativamente o computador, que é uma tecnologia social e histórica assim como o cinema, a fotografia, a pena, a impressão e a escrita. É papel da escola democratizar o acesso a mais um instrumento de informação e criação. Neste sentido, embora Nogueira fale a respeito da interação entre as crianças e o computador e Lévy, numa análise mais profunda aborde inclusive a questão do ensino à distância deslocando-se pelas esferas do mundo adulto, é importante considerar o que este último nos revela sobre o novo papel dos docentes diante daquilo que chama de ciberespaço e que maneira alguma se assemelha ao imobilismo da sociedade midiática: “ O

ponto essencial aqui é a mudança qualitativa nos processos de aprendizado. Procura-se menos transferir cursos clássicos em formatos hipermídia interativos ou abolir a distância do que implementar novos paradigmas de aquisição dos conhecimentos e de constituição dos saberes. A direção mais promissora, que aliás traduz a perspectiva da inteligência coletiva no campo coletivo é a do aprendizado cooperativo.” (Lévy, 2005). Mas o professor da educação infantil e os pais que disponibilizam essa nova tecnologia para as crianças teriam clareza desses pressupostos?

Como resultado de sua pesquisa, Nogueira descobre que:

“O computador como objeto de gente de todas as idades foi a imagem que apareceu mais nítida. As histórias das crianças que jogavam no computador do pai, e aprendiam com ele e com o irmão, multiplicaram-se. (...) Mas dentre todas as imagens da criança no computador, a que mais me encantou (e encanta) foi (e é) aquela da máquina instrumento de criação. Máquina que transforma o mouse em lápis, pincel, carvão, nanquim, tesoura, cola, aquarela. E a tela do computador em papel. Cortando, colando, experimentando, brincando com as cores, com as letras, com as texturas, com os efeitos especiais, as crianças começam a dominar a técnica de transformação da imagem eletrônica. Começam a perceber o que há por trás das imagens que estão a sua volta, transformando-se em leitores mais críticos. Talvez essa seja a imagem da mudança.” (Nogueira, 1998:128).

Penso que, tanto Nogueira quanto Lévy valem-se do computador enquanto instrumento que capacita o ser humano para um novo mundo que se descortina desde a infância. Entretanto, essa nova tecnologia deve fazer parte do cotidiano das crianças, sem, entretanto constituir-se na única realidade interessante. Isso sim, provocaria uma falta de interação real, a

partir da apologia ao hiper-real. Às críticas mais radicais sobre um possível isolamento humano provocado pelo computador, Lévy esclarece:

“Devemos lembrar sem cansar a inanidade do esquema da substituição. Da mesma maneira que a comunicação pelo telefone não tem impedido as pessoas de encontrarem-se fisicamente, pois usamos o telefone para marcar nossos encontros, a comunicação por mensagens eletrônicas muitas vezes prepara viagens físicas, colóquios ou reuniões de negócios. Mesmo quando não acompanha algum encontro material, a interação no ciberespaço não deixa de ser uma forma de comunicação. Ouve-se à vezes, porém, o argumento de que certas pessoas passam horas frente à tela, isolando-se dos outros. Não restam dúvidas de que não podemos encorajar os excessos. Mas será que dizemos de quem lê que ele passa horas diante do papel? Não. Porque a pessoa que lê não está se relacionando com uma folha de celulose, mas está em contato com um discurso, com vozes, com um universo de significados que ela contribui para construir, para habitar com sua leitura. Que o texto esteja numa tela não muda em nada o fundo da questão. Trata-se ainda de leitura, embora, as modalidades de leitura tendam a transformar-se com os hipertextos e a interconexão geral.” (2005)

Este é o momento histórico de atribuir o merecido valor à importância do computador no desenvolvimento do poder de criação, dentre outros, que desenvolve na criança. Mas também é necessário problematizar estas informações e ampliar estas questões, uma vez que depende de nós usarmos o computador para favorecer a formação humana ou para desempenhar o papel de babá eletrônica – como a TV – entre as crianças, e de passatempo entre os adultos que buscam o prazer em travar relações frágeis e impessoais, e navegar descompromissadamente por conteúdos qualitativamente indiferenciados. Interessante, é que para isso, encontra-se tempo, e para reflexões, não.

Alison Armstrong e Charles Casement (2001), ao chamar a atenção a respeito do modo como a informática parece ter dominado a percepção pública do significado da educação, de maneira a promover a idéia de que talvez nada de valor pudesse acontecer nas escolas sem envolver computadores, tecem considerações sobre aspectos que também merecem ser considerados nesse trabalho. Para os autores, desde a metade da década de 90, tem havido um enfoque na Internet enquanto ferramenta universal de comunicação e pesquisa, capaz de conectar os estudantes e crianças com o mundo das telecomunicações globais. É preciso considerar que este fato também irá expor os jovens e crianças a aspectos menos desejáveis do mundo real como a pornografia, a pedofilia, e a literatura xenófoba. O dilema está posto: de um lado, maior liberdade, de outro, necessidade de um controle maior por parte dos pais e educadores, que nem sempre é percebido. Os autores escrevem ainda que os computadores já começam a rivalizar com a televisão como possibilidade de passatempo, e aí encontramos também perigo. (2001:19). Mas a opinião pública é menos favorável à televisão do que ao computador. Isso por que:

“de acordo com a percepção do público, existem diferenças críticas entre os dois. A televisão é assistida, ela evoca uma resposta passiva, ao passo que os computadores são usados, exigindo uma intervenção ativa. Enquanto a televisão é vista como um relaxamento descuidado, produzindo pessoas sedentárias, os computadores são associados com habilidades necessárias a uma carreira de sucesso, pois ajudam a desenvolver os principais cientistas da informática do futuro. (...) Ainda assim, de um modo importante, os computadores e a televisão são mais parecidos do que é freqüentemente reconhecido: ambos envolvem pessoas sentadas em frente a uma tela que os alimenta com uma rápida sucessão de imagens (...) Tanto o computador como a televisão nos apresenta um mundo artificial que limita a nossa capacidade de experimentar o verdadeiro. Devemos ter isso em mente ao

contemplar os possíveis efeitos do uso do computador sobre as crianças pequenas.”(2001:20)

W. Pereira (2003) reconhece a importância do computador como auxílio pedagógico à infância contemporânea argumentando que o mesmo requer minimamente uma alfabetização, e a criança diante desta máquina, tem que pensar, diferentemente do que faz para ter acesso à TV onde a informação é espontânea e de graça. Embora se apóie na vertente crítica da indústria cultural, Pereira parece ser menos radical no que se refere à relação entre a infância e alfabetização do que Armstrong e Casement. Para estes mesmos autores, a informática está reencenando a revolução causada pela tecnologia da imprensa, que transformou o modo de pensar das pessoas: Quando crianças aprendem a usar o computador, estão aprendendo muito mais que uma técnica, pois estão mudando suas relações com o mundo ao seu redor, alterando as percepções que as crianças têm sobre o saber e o fazer. Entretanto, o computador altera gigantesca e a percepção da escrita, uma vez que esta encoraja a reflexão e a consideração cuidadosa de diferentes pontos de vista, e os computadores requerem ação imediata, deteriorando reflexão e entendimento às custas de velocidade e controle.

“O grande volume de informações disponível através da informática, encoraja esse tipo de resposta imediata. Existe muito para ser visto, ou, no mínimo, muitas possibilidades a serem exploradas. Assim, emerge uma situação em que uma rápida busca por informações, seguida de uma rápida revisão, substitui um acúmulo de conhecimento e de produção de idéias. Será positivo esse tipo de aprendizagem para um desenvolvimento saudável de mentes jovens?”(2001:23)

Para os autores, as crianças pequenas precisam ser orientadas sobre o mundo no que se referem aos seus sons, cheiros, gostos, imagens e texturas. E o computador, é um meio de comunicação predominantemente visual, além de contribuir pouco para o desenvolvimento da oralidade da criança, que precisa ouvir também com atenção para ser capaz de internalizar o que está sendo dito para conceber se isso está de acordo com suas intenções. A internalização da fala, que nos permite ouvir o conteúdo consciente de nossa mente, para Armstrong e Casement, é o prelúdio da arte de pensar racionalmente. O desenvolvimento do discurso interior está diretamente relacionado com a capacidade de pensar. Como pensar diante de uma avalanche de estímulos? Os autores dizem que é um processo semelhante à tentativa de tentar ligar diversos eletrodomésticos em uma só tomada. E ainda:

“Muitos adultos pensam que algo de maravilhoso aconteceu quando seu filho de três ou quatro anos de idade conseguiu fazer umas poucas palavras aparecerem na tela do computador, mas algo igualmente maravilhoso acontece quando aquela criança sente prazer traçando marcas na areia, constrói uma torre de brinquedo (e a derruba depois) ou conversa com um ursinho de pelúcia. Os computadores não são capazes de proporcionar esses tipos de experiências sensoriais, nem podem cultivar os laços emocionais e intelectuais que se desenvolvem entre as crianças e aqueles que as ajudam a aprender. Os computadores não podem igualar-se à capacidade de um bom professor de inspirar interesse e motivação no aprendizado, e não podem falar com paixão e comprometimento sobre nenhuma idéia. Embora um programa de computador possa produzir uma palavra ou duas de elogio quando uma criança dá uma resposta certa, o computador não se importa se a resposta estava ou não certa. Ele sabe quando a criança comete um erro, mas não está interessado no porquê de o erro haver sido cometido.” (2001:23)

A expressão corporal e o desenvolvimento sensório motor da criança também se comprometem quando atribuímos responsabilidade demais ao computador, pois a riqueza a ser aprendida num jogo que envolva movimento físico, ou mesmo desenvolva acuidade visual e auditiva é incomparável a uma relação na qual a criança não experimenta por completo seu potencial físico, limitando-se a uma relação fechada, nas palavras dos autores, “quase autista” (2001:63) com o que aparece na tela. Os autores citam Montessori como exemplo de educadora clássica que colaborou para transformar o monótono ambiente da sala de aula. E hoje, em muitos aspectos, caminhamos na contramão desses ideais, pois colocar a criança em frente ao computador pode retrocedê-la a uma monotonia sensorial.

Já foi esclarecida nesse momento a crítica dos autores no que se refere à relação sobre a questão da oralidade e o uso do computador; compete agora enfatizar as considerações que dizem respeito ao desenvolvimento da capacidade de leitura. E neste caso, Armstrong e Casement (2001:94) são taxativos:

“as limitações da tela como meio de leitura podem levar uma criança a formar uma idéia limitada do que a leitura significa. Vendo um adulto acessando textos em computador, a criança pode ter a impressão de que a escrita é algo usado para se procurar, com máxima velocidade e eficiência, por informações específicas. Esse é um uso perfeitamente válido da escrita (um leitor de jornal ‘varre’ uma matéria da mesma forma), mas apresenta a leitura como se ela tivesse um valor puramente funcional, não contribuindo para transmitir as dimensões intelectuais, emocionais e imaginativas da leitura por prazer e por imaginação. Existe também a possibilidade de que, por estarem condicionadas a esperar por algo mais interessante do que somente textos na tela do computador, as crianças venham a desvalorizar o texto em si, concentrando-se nos aspectos de animação e ilustração da tela.”

Além disto posto, mesmo lendo o que vê na tela a criança pode não conseguir absorver seu conteúdo uma vez que a escrita eletrônica carece da estrutura e permanência da escrita no papel; o conteúdo de um livro, permanece fisicamente presente na totalidade, permitindo que a mente se mova no seu próprio ritmo; já o texto eletrônico pode vir a ser confuso em sua dinâmica promovendo que a mente fique parada enquanto o texto passa.
(2001:96)

Tecnologia nem sempre significa melhores resultados. A consciência dessa assertiva deve colaborar para que valorizemos atividades simples que, entretanto desenvolvem imenso potencial em relação à alfabetização infantil e desenvolvimento da criatividade como o ler alto histórias infantis para as crianças. É pertinente questionar em função disso, a ficção interativa permitida pelo computador:

“Histórias em hipertexto sacrificam grandemente a participação direta do leitor. Nossa capacidade de nos identificarmos com mundos fictícios é o que torna a ficção tão interessante de ler. Os escritores de livros infantis criam mundos que são autênticos e consistentes em seus próprios termos, locais em que o leitor pode habitar sem ser constantemente lembrado de sua artificialidade. Quando, porém, escolhemos o modo como uma narrativa se desenvolve, nosso envolvimento como leitores é submetido a uma mudança fundamental. Entramos em um jogo de ‘vamos ver o que acontece se...’ e assim, nos tornamos mais interessados no que podemos fazer pela história do que naquilo que ela conta.”
(2001:99)

A crítica dos autores também perpassa o âmbito dos efeitos físicos do uso do computador: para eles, esses efeitos podem ser sérios e duradouros, senão permanentes. Estes efeitos contribuiriam ainda para ampla gama de problemas musculares, de juntas, uso

dos tendões, enxaquecas e cansaço dos olhos. As emissões tóxicas e campos eletromagnéticos produzidos pelos computadores e terminais de vídeo também constituem potenciais riscos à saúde. O corpo humano foi construído para o movimento, e é natural que não reaja bem ao ato de ficar imóvel, sentado, longas horas por dia. Além disto, o uso excessivo do computador também compromete o desenvolvimento infantil em relação à musicalização e às artes, que oferecem à criança a disciplina interna necessária à administração posterior de suas vidas. As crianças precisam aprender a canalizar suas energias para atividades de valor como as artísticas.

“em contraste, a grande maioria de software disponível para crianças supre aquilo que se percebe como a necessidade da criança de um resultado imediato, independentemente da energia gasta. Brincar com jogos de computadores ou trabalhar com a maioria dos softwares certamente não exige muita iniciativa ou auto-disciplina, comparado com o esforço necessário para aprender a tocar flauta doce ou violoncelo, ou para aprender a desenhar em perspectiva.” (2001:181)

Isso tudo posto, a afirmação muitas vezes corriqueira de que o computador aproxima a criança do mundo real parece perder seu significado, uma vez que os autores nos levam a entender que é exatamente o contrário que acontece: as crianças são afastadas do mundo real. Os desafios ambientais de nosso tempo requerem que a criança desenvolva sensibilidade às forças que moldam a vida do planeta. Os projetos escolares devem promover o contato com coisas vivas, incentivar as saídas e passeios das crianças, mas tudo isso está mudando com a entrada dos computadores na sala de aula: as experiências das crianças com o mundo cultural estão sendo substituídas e limitadas por imagens de tela de computador, websites, enciclopédias de multimídia, e programas de simulação. A experiência direta das crianças

passa a ser moldada pela tecnologia que revelam um mundo que é instantaneamente sujeito as mudanças arbitrárias e conseqüências capazes de ser revertidas com facilidade. As simulações parecem fazer com que as crianças não desenvolvam a responsabilidade por seus atos: a vida não é um programa que, quando dá algo errado, basta abri-lo e fechá-lo novamente. Refletindo sobre a necessidade do resgate das atividades científicas práticas, temos que *“os educadores devem ensinar às crianças a terem confiança nas evidências de seus próprios sentidos, pois essa é uma das lições mais importantes a transmitir.”* (Armstrong e Casement, 2001:204).

Os programas eletrônicos de computador que substituem o universo real e concreto podem dar à criança, como já foi dito acima, uma falsa idéia de seu relacionamento com o mundo natural:

“Como acessar uma imagem ou videoclipe de um determinado animal ou habitat é tão fácil, as crianças desenvolvem a impressão de que a natureza está convenientemente na ponta de seus dedos e de que seus processos podem ser manipulados e acelerados ou servidos para ela em um formato fácil de ler. Isso representa uma má preparação para a apreciação e o entendimento das realidades da natureza, pois o estudo da natureza requer uma grande quantidade de observação paciente e, às vezes, possui dificuldades consideráveis. O mundo natural não ‘funciona’ por demanda, e grande parte dele encontra-se em regiões remotas que são atingidas com dificuldade e possuem climas inóspitos. Ironicamente, os programas projetados para encorajar um interesse na natureza podem ter um efeito oposto. Ao serem confrontados com a coisa verdadeira, as crianças podem ficar aborrecidas ou sentirem-se ameaçadas, e podem muito bem preferir a versão da tela.” (Armstrong e Casement, 2001:197)

Essa concepção de valorização da observação dos sentidos, que tem a natureza como grande referência para o aprendizado nos remete tanto à concepção teórica de Froebel, como à pedagogia Freinet. Isso comprova que existem autores atuais, que tratam questões relativas à infância de maneira comprometida, e pautada, indiretamente nos clássicos, caminhando na contramão da proposta educacional pós-moderna.

III.VII - A questão do poder invade o mundo infantil: a publicidade e as novas tecnologias.

Kincheloe (2001) elabora um belo trabalho utilizando-se do exemplo de Ronald McDonald's (também conhecido como Ray Kroc) para trabalhar a questão do poder que a propaganda exerce sobre a criança. O autor diz estar decidido a escrever sobre o McDonald's porque sua vida estava interligada com o que ele chamou de "arcos-dourados" (alusão ao referido fast-food). Como parte de uma peça cômica que fez enquanto estudante universitário, disse aos seus ouvintes que havia consumido seis mil hambúrgueres do Mc Donald's antes de completar o segundo grau. Um bônus extra de sua hamburguermania de quinze centavos era sua taxa de colesterol que se arrastava cada vez mais para o alto.

O fato de o McDonald's continuar a manter uma imagem igualitária é testemunho da força e habilidade de sua estratégia de relações públicas. Poucos americanos pensam, segundo Kincheloe, em como os interesses do poder na grande sociedade induzem as pessoas a adotar os comportamentos desejados. Baseado em Giroux (1998), Kincheloe diz que tais comunicações são destinadas a conquistar a aprovação ou o consentimento dos cidadãos para as atitudes tomadas pelas elites do poder. E o papel da empresa nessa dinâmica de poder ilustra o processo em grande escala. Se alguma organização tem o poder de moldar as vidas das crianças de Peoria a Moscou, essa empresa é o McDonald's.

A construção de quem somos e do que acreditamos não pode ser separada dos esforços do poder. Poder, como o usado em seu texto – nos alerta Kincheloe – não é nem macro nem micro, não confia tanto na legalidade nem na coerção; o poder, como tem evoluído no final do século XX, mantém sua legitimidade de formas muito mais sutis e eficazes. O autor considera o poder gerado pelo uso que as empresas fazem da mídia para se definir não apenas como uma instituição americana, mas como a própria América: Ray Kroc (dono do McDonald's), segundo o autor, entendeu desde o começo que tinha não simplesmente que vender hambúrgueres, mas vender à América uma visão dela própria. Ele esforçou-se por associar o que significa ser americano ao McDonald's.

O McDonald's e outras lanchonetes anunciadas descobriram um enorme e antes não percebido mercado infantil; crianças na faixa etária dos cinco aos doze anos gastam anualmente, segundo o autor, 4,2 bilhões de dólares do seu próprio dinheiro. Crianças acima de três anos já sabem, por exemplo, que o McDonald's vende hambúrgueres. E como se esse nível de "colonização da consciência infantil" não fosse suficiente, o McDonald's, junto com a marca de outras empresas, têm visado às escolas públicas como um novo meio de mercado e consumo infantil. As crianças são vistas como consumidores em treinamento.

As crianças do final do século XX, afirma Kincheloe, não são ingênuas e passivas espectadoras da TV; como publicitários profissionais têm ensinado, crianças são expectadoras ativas e analíticas, que muitas vezes fazem seus próprios julgamentos, tanto dos comerciais quanto dos produtos que eles vendem. Essas dinâmicas sociais e psicológicas entre publicitários e crianças, merecem uma análise mais aprofundada, pois pensam eles: se nós nos dirigirmos às crianças como crianças que são, elas adorarão nossos comerciais, embora os pais possam odiá-los. No final dos anos 60, a TV comercial infantil e as propagandas foram fundamentadas nessa premissa.

Para Kincheloe, Mc Donaldlândia é um lugar onde o consumo não é apenas a ocupação exclusiva, mas o meio através do qual seus habitantes ganham suas identidades. Todos os personagens da McDonaldlândia, segundo os relatórios profissionais, reverenciam Ronald McDonald's ou Ray Kroc. Cheio de críticas, Ray se obcecou por se tornar um homem de moral e ser dono de uma empresa também de moral, capaz de exercer uma saudável influência sobre as crianças de todo o mundo. Como utopia da livre empresa, a McDonaldlândia apaga todas as diferenças e todos os conflitos: iniquidades sociais são superadas por atos de consumo. A lição é clara para as crianças: política não importa, deixem o McDonald's e seus homens de negócio fazerem seu trabalho da maneira que julgarem corretas e necessárias. Isto nos lembra Postman (1999), quando escreve dizendo que a adultificação da infância acaba gerando atitudes de cinismo ou indiferença das crianças em relação à política. Temos aqui um claro exemplo disto.

Kroc e seus líderes corporativos entenderam inequivocamente sua mais importante prioridade de mercado: retratar o Mc Donald's como um lugar "tipo família". Como se concentram em ligar o McDonald's à família e à América, retiraram as cerâmicas vermelha e branca modificando os restaurantes para parecerem mais com as casas suburbanas que proliferaram em toda a América nos anos 50 e 60. A maior ironia dessas propagandas é que, mesmo isolando as famílias de qualquer conexão econômica, elas promovem a "mercantilização da vida familiar". O mundo do lar e da família retratados pelas propagandas de legitimação do McDonald's é sempre um terreno sem conflito ou tensão. No que se refere à vida diária, o McDonald's não encoraja longas refeições familiares, vagarosas e interativas. Os assentos e as mesas são desenhados para serem desconfortáveis, obrigando a que clientes comam rapidamente e partam.

O cinismo presente nos anúncios do McDonald's e a realidade de outras propagandas minam a estrutura social, levando, de acordo com Kincheloe, a cultura de nossos filhos a habitar um lugar frio e mais malicioso. Tal cinismo leva as corporações a subverter a democracia e a justiça na busca por novos mercados. Tal cinismo firma Kroc, por exemplo, como herói, enquanto ignora heróis autênticos, homens e mulheres que lutam diariamente para orientar boas vidas, serem bons pais e propagar a justiça social.

De acordo com Bernadete Mourão (2003), Kincheloe trabalha fundamentalmente com a idéia de cultura infantil subversiva, que se origina no fato de as crianças estarem atualmente, expostas à mídia de maneira intensa, e devido a este fato, muitas vezes acaba detendo mais conhecimento – embora desorganizado e superficial – que os próprios adultos, subvertendo deste modo, a lógica do passado que sustentava a autoridade dos mais velhos sobre os mais jovens. No passado, certos temas eram proibidos às crianças, como sexualidade e crime – e aqui percebo um comungar de idéias com a necessidade do sentimento de vergonha de Postman (1999) e hoje são rotineiros na vida infantil. Novo aspecto da cultura infantil pós-moderna também considerada pelo autor, e daí a procedência de sua análise do McDonald's, é o fato dessa cultura ser feita por adultos, sendo os mesmos empregados das grandes corporações que visam o lucro. No passado, conforme Kincheloe, a cultura era transmitida de criança para criança. Para este autor, a estreita relação criada entre Estado e grandes corporações empresariais, foram capazes de produzir um imaginário cultural pós-moderno que veicula o consumismo e compromete a idéia clássica de infância que perdurou até meados de 1950. Isto posto, não é fundamental que a criança se isole destes artefatos novos que fazem parte de sua cultura, mas que aprenda, com o auxílio do adulto, a fazer uma releitura crítica dos mesmos. Na busca desenfreada por lucro e poder, esqueceu-se dos valores que serviam

de guia à racionalidade do pensamento ocidental. Como consequência da cultura consumista implantada em nossas crianças, temos:

“Pesquisa exclusiva traça o perfil das crianças brasileiras de hoje: além de mais inteligentes, são ligadas em novas mídias, informadas, vaidosas, consumistas e folgadas.”

(Época, 2003) Este é o título de uma reportagem da Revista de grande circulação que deixou surpresos formalmente pais e educadores. Veiga forneceu-nos dados que assustam:

“Nascidas em plena revolução tecnológica, as crianças de hoje continuam gostando de brincar – especialmente com videogame, gameboy ou outro artefato tecnológico. Curtem a companhia dos pais, sobretudo se for para ir ao shopping fazer umas comprinhas. A garotada adora consumir roupas e faz questão de escolher os modelos. Recebe mesada, e depois de gastar dinheiro com guloseimas, compensa com refrigerantes e sorvetes diet. Independentes, meninos e meninas tomam atitudes e discutem assuntos com a firmeza dos adultos. São informados, consumistas, vaidosos e plugados. Esse é o novo perfil da infância revelado por uma pesquisa da Cartoon Network, canal de TV a cabo destinado ao público infante juvenil, feita com 1503 meninas e meninos de 6 a 11 anos das classes A,B e C de São Paulo, Rio de Janeiro, Curitiba e Belo Horizonte.” (2003:70).

Conforme a entrevista, antigamente, era na entrada da adolescência que os pais se espantavam com o comportamento dos filhos; agora o susto vem mais cedo. E as afirmações sem mediação alguma continuam como a que se segue: “as crianças de hoje são, inclusive, mais inteligentes que as de algumas décadas atrás.” Esta afirmação é feita pela revista apenas com base na informação de que os jogos eletrônicos são decisivos no aumento do QI. Cabe aqui questionar: QI significa ainda hoje, sinônimo de inteligência?

Além dessas informações, a reportagem nos revela: 81% das crianças entrevistadas passam mais de três horas na frente da TV. Entretanto, pesquisadores ainda não sabem se as novas mídias estimulam ou limitam a imaginação da criança; para eles, o meio crítico não é o eletrônico, mas o conteúdo exibido.

Segundo pesquisadores da Universidade da Califórnia (Época, 2003), a preocupação excessiva dos pais em relação ao tempo gasto pelos filhos com a tecnologia não teria fundamento. O bem-estar, segundo eles, depende da interação com outras pessoas, e a tecnologia encoraja as crianças a ficar em contato com colegas do mundo real, não a se isolar em um mundo de faz de conta. A este respeito, considerando o computador como umas das novas tecnologias, têm o alerta de Armstrong e Casement (2001:145) como oposição à opinião dos pais relatada acima:

“A maioria das crianças menores de sete anos não possuem a capacidade de distinguir entre o que é real e imaginário. Muitas crianças pequenas consideram as personagens de livros e histórias, de quadrinhos, de programas de televisão e comerciais sendo tão parte de suas paisagens emocionais e sociais quanto seus familiares e amigos. Os laços emocionais profundos que as crianças formam com essas personagens imaginárias permanecem com eles de alguma forma até a idade adulta. Em gerações anteriores, as personagens de infância adquiriam vida nas histórias contadas por seus pais e outros membros da família. Essas narrativas geralmente tinham algum propósito moral além de seu valor como entretenimento. Elas mostravam o que acontecia com pessoas que eram bondosas e generosas, ou egoístas e desinteressadas, corajosas ou covardes, espertas ou estúpidas, perseverantes ou preguiçosas. Elas lidavam com as motivações humanas mais básicas e as mais poderosas ações humanas. Com a chegada da televisão e agora mais ainda com a Internet, a vida de fantasia das crianças foi invadida por uma

gama de criaturas unidimensionais descartáveis, cujo único propósito é o de capitalizar esses laços emocionais com o intuito de transformar as crianças em consumidores para a vida toda. (...)”

Outro dado importante de pesquisa (Época, 2003) é a preocupação excessiva das crianças com a aparência. Quase metade - 445 delas temem ser gordinha e 145 consomem produtos de baixas calorias. As meninas estão na frente nesse quesito. Abreu, membro da Sociedade Americana de Pediatria diz que já atendeu casos de anorexia. Sobre as crianças, explica: *“infelizmente, elas estão sendo estimuladas a adotar valores que não condizem com sua idade. Crianças inseguras fazem qualquer coisa para ser aceitas, até emagrecer.”* (2003:74).

Um terço das crianças brasileiras garante ter o poder de decisão ao comprar roupas, assunto de grande interesse para 65% delas. Além disso, as meninas preferem batons, perfumes, e acessórios para os cabelos. E mais: *“As crianças são consumistas sim, e não negam. Mais que isto, estão estressadas pela pressão de ter o que os outros têm. Isso cria problemas para o desenvolvimento de sua identidade, independentemente do nível sócio econômico.”* (2003:75) Com base nessas informações é quase que inevitável concluir que estamos promovendo a relação direta entre a felicidade de nossas crianças e a posse de produtos e ou brinquedos constantemente apologizados pela mídia. Na mesma medida, grande parcela dos adultos acredita que estão colaborando para que seus filhos tenham uma parcela a mais de competência no futuro se forem estimulados abusadamente de todas as possíveis maneiras que a sociedade atual sugere. Entretanto, o que a sociedade atual sugere é o fim da infância, e as crianças que tentam heroicamente resistir e viver sua condição de *infante*, por muitas vezes se deparam com a insensibilidade adulta e ou, com o stress infantil.

III.VIII – Algumas considerações sobre o stress infantil.

De acordo com Marilda Novaes Lipp (2000) o stress é uma reação do organismo diante de situações muito difíceis, que podem ocorrer em qualquer pessoa, independente da idade, sexo, raça e situação sócio-econômica. O stress não é em si uma doença, mas quando intensa e prolongada, a reação ao stress pode enfraquecer o organismo, levando-o a uma condição que propicia uma queda no funcionamento imunológico de tal porte que vários sintomas e doenças podem se manifestar. Além disso, o stress pode se manifestar tanto no corpo quanto na mente. Aparecimento de doenças como depressão ou ansiedade podem estar ligadas ao stress.

O stress procura o órgão mais enfraquecido para se manifestar. É importante saber, todavia, que o stress não é o causador dessas doenças; ele enfraquece o organismo, deixando que problemas latentes apareçam. O início do processo de stress manifesta-se por meio de sintomas como mãos frias, coração acelerado, insônia, tensão muscular e irritabilidade. Estes sintomas ocorrem em todas as pessoas. Algum tempo depois, dois outros sinais ocorrem também em quase todos que estão estressados: o “acordar cansado” e dificuldades de memória.

É importante para a criança vivenciar momentos de stress, a fim de que o inocule, vacine-se emocionalmente contra o stress maior. Isto deve ser entendido da seguinte maneira: os pais não devem dar total proteção em todas as situações que a criança deverá enfrentar, uma vez que uma criança excessivamente poupada não tem chance de viver de forma saudável no mundo “stressante” que temos hoje. Avalio essa postura como uma tentativa de promover, de alguma maneira, uma educação para a resiliência, conceito bastante trabalhado hoje pela psicologia – mas não abarcado nesta tese – que se caracteriza pela capacidade que

a criança desenvolve de se sair cada vez melhor e mais fortalecida diante das adversidades da vida.

Muitas vezes, os pais ficam confusos quanto ao que fazer para melhorar a disciplina dos seus filhos; ora elogiam, ora usam a súplica como meio de tentar convencê-los; outras vezes perdem a paciência e gritam desmerecendo os pequenos; quando estão ocupados, deixam as crianças fazerem o que querem, outras vezes punem e exigem isto quando não há desencontros de postura entre a mãe e o pai. Nesses casos, não existe mínima previsibilidade no mundo da criança. Ela não sabe as conseqüências que enfrentará dependendo de seus atos. Muitas vezes, a “supertolerância”, combinada com a crítica intensa, gera forte stress na criança que, insegura e ansiosa, não tem a oportunidade de aprender quais são seus limites. Todas as crianças precisam de limites, e cabe aos pais pô-los de modo calmo e seguro. Impor limites não é somente um direito dos pais, mas, sobretudo, um dever para com toda criança e toda sociedade.

Outra idéia retratada no enredo de filmes e desenhos é a de que, no mundo administrado, tudo pode ser resolvido utilizando a técnica. E as crianças, ainda em formação, absorvem deste modo, noções errôneas de diversão e arte, e a idéia de que a técnica domina tudo, torna a diversão sem graça. O espaço da criação é preenchido por brinquedos técnicos. O problema está no fato de que, essa falsa animação e diversão estão ligadas a uma falsa noção de prazer. A violência dirigida o personagem de certa forma capta o espectador, e isso acarreta stress na criança. Conforme Pereira, até o riso é descaracterizado pela indústria cultural, representando uma falsa alegria. Então,

“vemos então a distorção até mesmo dos sentimentos que invadem o universo infantil, sem muitas vezes nos darmos conta. Desse modo a criança não está vivendo a sua realidade, mas a

realidade criada e fortalecida pela indústria cultural. As noções de prazer, de fantasia, de brinquedo, de valores, não são autênticas e são elas que preenchem grande parte do dia a dia das crianças.”
(Pereira, 2003:35).

É interessante comentar um ponto fundamental no qual toca a autora, que é o stress dos pais e dos professores: infelizmente, quando uma pessoa está estressada, ela fica irritável, hipersensível e sem paciência, além de não se sentir bem fisicamente. Quando se está nessa condição, é muito difícil levar uma convivência alegre e descontraída com os demais, principalmente com as crianças. Há um perigo eminente nos adultos estressados: toda vez que um adulto se apresenta dessa forma com a criança, ela pode se sentir culpada por algo que não fez o que acaba dificultando um relacionamento de qualidade. Deste modo, a autora sugere: ao tentarmos identificar o stress numa criança, é preciso perguntar: será que eu estou estressado (a)?

A respeito da saúde mental dos pais, Lipp afirma que, depressão, psicose, e outros distúrbios graves dos pais podem afetar profundamente os filhos, embora certo número de crianças consiga se tornar mais resistente ao stress do que aquelas que não vivenciaram esse tipo de dificuldade familiar. A situação é mais grave quando, tanto o pai quanto a mãe, possuem um comprometimento psíquico e também quando a doença da mãe ou do pai se prolonga por muito tempo, o que faz a criança assumir o papel do adoentado. Pesquisas sobre o assunto mostram que as crianças que conseguem lidar bem com tais situações em que os pais não oferecem apoio, apresentam as seguintes características: parecem ser naturalmente mais resistentes e são mais criativas e inteligentes.

O stress infantil pode estar envolvido na origem de vários distúrbios, tanto físicos quanto psicológicos, tais como, comportamentos agressivos que não são representativos no comportamento mais geral das crianças como, desobediência, choro excessivo, dificuldades de

relacionamento, dificuldades escolares, pesadelos constantes e “birras”. O stress é uma síndrome que se compõe de vários sintomas, alguns psicológicos, outros físicos, que se confundem dificultando um diagnóstico preciso. Dentre alguns distúrbios físicos estão: bronquites, doenças dermatológicas, obesidade, cáries, dores abdominais e diarreias. Existem também crianças que passam por várias dificuldades na vida: elas enfrentam fatores causadores de stress de uma magnitude praticamente desumana como abuso sexual, fome, doenças e guerras. Estas crianças se tornam adultos extremamente resistentes aos embates da vida.

A prevenção do stress infantil deve envolver paciência. Requer prazer de estar com a criança, alegria por sua existência, aceitação e calma no enfrentamento de problemas. Um outro aspecto para a prevenção é o brincar, extremamente fundamental para o desenvolvimento da criança. É brincando que ela desenvolve coordenação motora, espírito de equipe, o “aprender a perder.” É também através das brincadeiras que as crianças aprendem a respeitar normas, condição essencial para uma boa vivência em sociedade.

Quando a criança já apresenta um quadro de stress, é aconselhável que se faça todo o possível para diminuir a pressão que pesa sobre ela. Entretanto, é importante que não se poupe a criança em demasia, pois uma criança muito protegida, não desenvolve a necessária imunidade ao stress. O stress deve ser proporcional à idade e ao amadurecimento da criança. Nós, pais e educadores devemos tomar cuidado para que, na tentativa de ajudarmos a criança a resolver seus problemas, não prejudiquemos o aprendizado de enfrentamento de stress, que é importante adquirir durante crises e dificuldades. Um bom exemplo: ensinar a criança a relaxar enquanto tenta lidar com o que a está estressando é bom; mas ensiná-la apenas a relaxar, sem ensinar estratégias de resolução de problemas não é adequado, uma vez que a criança precisa aprender a lidar com o fator causador do stress. Tão impróprio quanto, é

levamos a criança a assumir responsabilidade por todos os problemas, sem que ela esteja preparada para isso. Insistindo neste caso, podemos levar a criança à depressão e ao desalento. O ideal para evitarmos estes erros, é ajudar a criança a atuar de forma própria sobre aquilo que está ao seu alcance. Já para Lipovetsky (2004), o stress precisa ser encarado de maneira natural: o autor escreve que estamos numa sociedade esquizofrênica em que convivem de um lado, uma funcionalidade da técnica, da ciência, que trabalha cada vez mais critérios mensuráveis de eficácia e operacionalidade; paralelamente, assistimos à ascensão de comportamentos disfuncionais, encarados como patologias. Questionado se essa disfuncionalidade é um contrapeso ou uma consequência da tecnociência, o autor responde que é uma consequência, mas não direta da tecnociência mas sim da hiperindividualização:

“O grande problema da hipermodernidade não é tanto a disfuncionalidade, mas a fragilização dos indivíduos – suicídio, ansiedade, depressão, medo dos desastres ecológicos, medo dos pais, medo da AIDS, medo de envelhecer, medo do desemprego; a modernidade tinha a confiança no futuro: agora, temos a dúvida. Uma sociedade complexa e paradoxal porque se, de um lado, se estimula o prazer – o hedonismo, o consumo, as férias, a moda – de outro, é uma sociedade que produz muita ansiedade e psicopatologias.” (2004:06).

III. IX - Finalizando o capítulo: o porquê dessas considerações.

Pode parecer contraditório, num primeiro momento, encontrarmos, num trabalho que procura caminhar na direção oposta da aceitação do fim da infância e da maneira inapropriada com que se elabora grande parte de suas produções culturais, análises de aspectos tão diversos como mídia, Internet, literatura e brincadeiras. Parto do princípio de que, se queremos colaborar para a transformação de uma situação que julgamos poder melhorar, precisamos

penetrar em seu âmago e conhecê-la. Penso que todo problema traz em si, o germe de sua solução, lembrando Paulo Freire (1999), posso viver numa sociedade neoliberal sem, entretanto, me corromper no que se refere aos meus princípios e valores. Essas breves considerações deste capítulo são apenas uma parcela tímida de contribuição para repensar a questão da infância. Depende de nós, adultos, considerarmos a criança em nossas análises e aprendermos a ouvi-las, mas também falar por elas quando as mesmas nos tomam como referência segura de identificação: a criança tem direito a ter limites! Não objetivo cair no equívoco do criticismo, mas sonho poder participar ativamente da luta pela preservação da infância; a criança precisa ser orientada pela mediação do adulto, que não pode isolá-la de seu mundo, mas também obrigatoriamente deve zelar por seu espaço e condições de existência. Debater questões que se referem à infância constitui parte inicial e essencial dessa trajetória abarcada pela responsabilidade da educação. Afinal,

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável se não fosse a renovação e a vida dos jovens e dos novos. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós(...)” (Arendt, 1972:247).

IV - Capítulo III – Vendo e ouvindo as crianças.

IV. I – Imagens de infância.

Como já foi discutido nos capítulos anteriores, temos hoje uma tendência muito forte da mídia em utilizar-se das crianças para sensibilizar e atrair para o consumo, dentre muitos outros objetivos nem sempre idôneos e éticos. Algumas poucas imagens foram escolhidas para demonstrar a variedade de maneiras pelas quais as crianças são expostas, e muitas vezes, ao invés de despertar nosso senso crítico, nos encanta. O que nos encanta certamente, é a sedução da beleza da infância; mas sem percebemos, desviamos o nosso olhar das estratégias nem sempre corretas da propaganda, bem como esquecemo-nos de pensar quais valores passam a ser veiculados como naturais através dessas aparentemente inofensivas imagens. Seguem as imagens:



A criança é utilizada hoje em dia para fazer propagandas de produtos que sequer são pensados e ou produzidos para elas. A foto acima retrata essa realidade atual, mostrando um bebê que traz no corpo marcas de tênis, merchandising de lanchonetes e refrigerantes, embalados por quatro mãos que representam o pai e a mãe, coniventes com o uso do bebê propaganda.



A criança é utilizada nessa propaganda de partido político como representação de futuro. Interessante é que a categoria de futuro é incompatível com o presentismo pós-moderno, que se vale da criança para sensibilizar os cidadãos. A nossa crença no fato de que as crianças são o amanhã melhor se identifica com a imagem acima. Mas não sobrevive a uma análise mais apurada, pois podemos concluir que ao mesmo tempo em que a criança é retratada como possibilidade de futuro, tem a sua infância – fase atual desrespeitada em função da preparação para uma fase que ainda está por vir. O futuro deve ser consequência natural de uma infância saudável e respeitada, e não etapa mais importante e desejada para a vida do ser - humano.



A relação de amor entre pais e filhos, principalmente bebês, ilustra a propaganda de calçados infantis, sugerindo que comprar o produto significa demonstrar esse afeto. Esse tipo de apelo da mídia pode parecer banalidade, mas a questão é que ele exerce bastante influência sobre alguns adultos, principalmente pais ausentes, que procuram compensar sua ausência oferecendo às crianças presentes, quistos por elas ou não. Esse tipo de apelo também pode gerar um sentimento de inferioridade naqueles pais de condições sócio-econômicas menos favorecidas, que por não poderem adquirir o produto, acreditam não estar demonstrando o afeto ao seu filho, como a propaganda sugere. Além disso, algumas crianças que já compreendem a estratégia da propaganda podem usá-la como argumentação para convencer seus pais da necessidade de possuir o produto como prova de carinho por parte dos mesmos.



Esta foto aproveita a data comemorativa em pauta – o dia dos pais - e a ternura da imagem de pai e filho para sugerir o consumo, desta vez, de produtos destinados ao adulto, no caso, o pai. Nesse caso é utilizada pela mídia a mesma estratégia comentada na imagem anterior: neste caso, dirigida não apenas aos pais, mas também às crianças que já sentem a necessidade de comemorar a data presenteando o pai herói, tal como sugere a propaganda em pauta. Nesse caso, a propaganda não está direcionada a um único produto, mas ao ato de comprar – não importa o que, desde que seja no shopping em pauta.

Embora esteja desgastada pelos programas de TV que colocam em xeque as relações afetivas entre as pessoas, a imagem da família ideal parece surtir ainda bastante efeito em propagandas como as da foto em questão. O grande problema está também na maneira como as crianças assimilam o apelo da propaganda, podendo pensar muitas vezes, que para exteriorizar seu amor aos pais, precisa necessariamente presentear-los.



Criando um Novo Mundo

A foto ao lado valoriza o brincar, atribuindo, indiretamente a essa prática o significado de construção. Entretanto, também se trata de uma propaganda para vender brinquedos. Os jogos de encaixe constituem excelente material pedagógico para a fase pré-escolar, e continuam constituindo, mesmo depois dessa fase, interessante divertimento. Seu custo, entretanto, é elevado, e em muitas escolas eles são utilizados sem intencionalidade pedagógica, como mero passatempo. Para os pais os jogos de encaixe também podem servir apenas para distrair a crianças enquanto se realiza outras tarefas, como qualquer outro brinquedo.



Nesta foto, temos a criança brincando com o cotidiano adulto: provavelmente, utilizando-se dos jogos de imitação. Também propaganda, desta vez de louça, a imagem que traz uma criança vestida com roupas de época apela para a beleza do brincar e da criança caracterizada para anunciar os produtos em pauta. Utilizar crianças vestidas como adultas para vender produtos, tem sido uma estratégia bastante utilizada pela mídia, e que tem chamado bastante à atenção, seja pela maneira crítica como é interpretada por alguns, seja pelo encantamento que sufoca o senso crítico e concebe a propaganda como uma beleza. Muitos pais se empenham para que suas crianças se tornem garotos-propagandas de marcas que fazem sucesso, e muitos também, utilizam os próprios filhos como mascotes em propagandas de lojas e ou produtos próprios, sem sequer consultar o desejo da criança em participar de tais atividades.



Nesta foto temos a criança representando o prazer em ler um livro. Faz parte de uma campanha de incentivo à leitura. A foto é uma das muitas utilizadas para incentivar a leitura, mas não necessariamente a compra de livros. Objetivo louvável, incentivar a leitura parece sempre papel da escola ou do ministério da cultura, dificilmente da família. As propagandas que incentivam a leitura são sempre mais sutis do que aquelas que têm como objetivo a comercialização de qualquer outro produto. Parece sugerir que, na dúvida, compre o produto da propaganda, não o livro: ele será encontrado na escola ou na biblioteca. Dificilmente vemos crianças lendo em propagandas de livros, mas constantemente vemos crianças brincando, em comerciais de brinquedos da moda.



Aqui, encontramos crianças aparentemente de classes sociais menos favorecidas, reunidas para brincar. A brincadeira está presente em todas as classes sociais. Essa imagem foi encontrada na internet em um trabalho que enfatizava a importância de projetos sociais. É o tipo de imagem que sensibiliza e comove por simbolizar a união, representar o brincar, e envolver crianças, como ditas, economicamente desfavorecidas, mostrando que brincar na infância não se limita a possuir os brinquedos da moda, mas cultivar a imaginação, a emoção, e promover a socialização, o contato com o outro. Imagem que representa de maneira bonita uma das muitas infâncias, não estabelece relações com consumo, mas procura retratar uma infância real, não produzida para fins comerciais.



Na foto acima temos uma criança escondendo o rosto, que parece fazer uma alusão às palavras de Neil Postman (1999) sobre a necessidade da recuperação do sentimento de vergonha para que a infância continue a existir. As propagandas de hoje exaltam a criança extrovertida, criativa, que imita adultos famosos, ou que se parece com eles. O elemento “vergonha” não é valorizado, visto atualmente como tabu. A vergonha como sentimento capaz de preservar a criança de assuntos do mundo adulto; enquanto elemento que deve fazer parte do cotidiano tanto dos pais / adultos, como das crianças não encontra hoje, espaço para existir e ou se fortalecer. A transformação do privado em público aparece como característica em alta da nossa época.



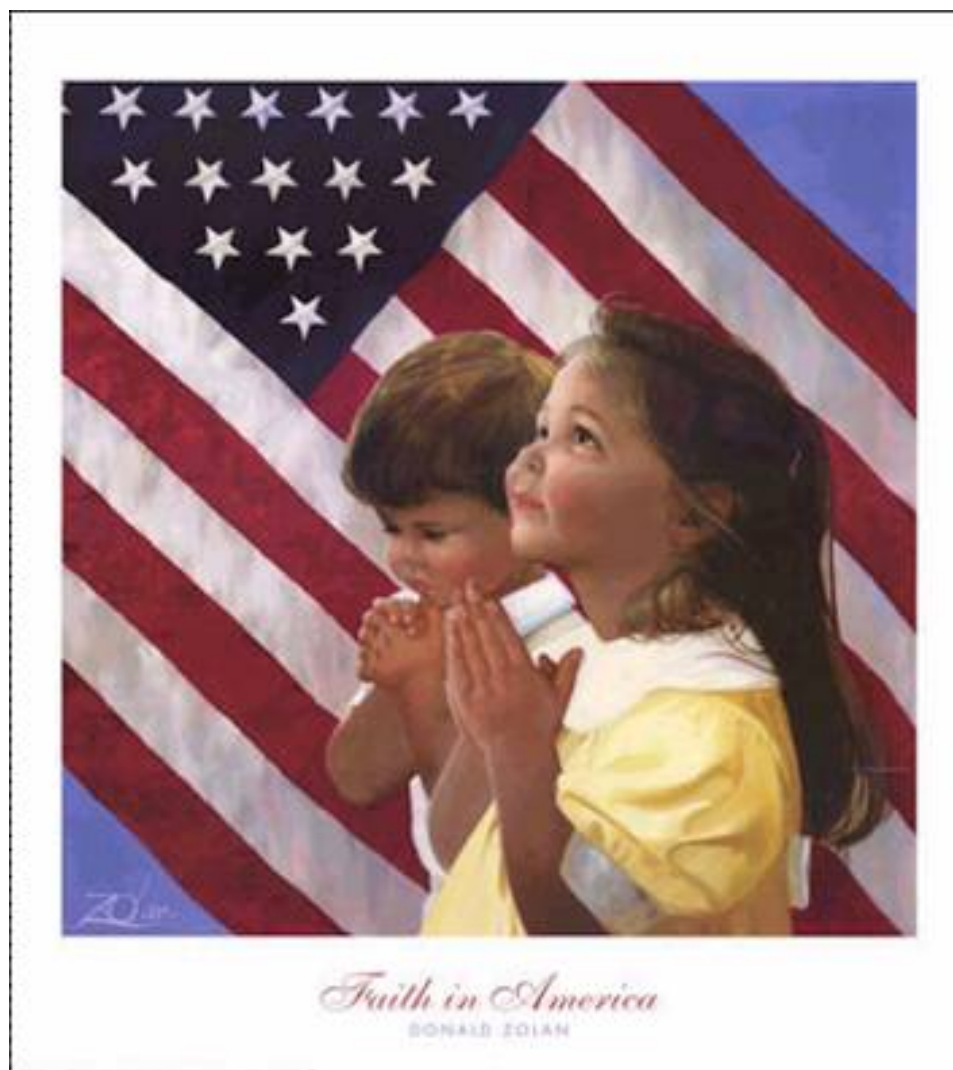
Essa foto também pode ser interpretada como uma outra alusão à teoria do desaparecimento da infância de Neil Postman (1999): a fuga das crianças do mundo adulto como representativa do descontentamento dessas crianças para com uma realidade que não permite que elas sejam quem são. Temos nessa imagem, duas crianças: poderíamos argumentar que o compartilhar de idéias, ideais e sonhos é que une as crianças e alicerça a construção de uma infância feliz. Um adulto estará sempre mais distante do mundo da criança do que uma outra criança. Desta maneira, para que a infância não desapareça, é importante que suas peculiaridades sejam respeitadas, o que não significa uma não intervenção do adulto no mundo infantil; mas as intervenções precisam ser feitas com base na valorização das vozes infantis.



Essa imagem revela um dos sintomas do possível desaparecimento da infância: a criança representando profissões que deveriam ser tipicamente adultas, como no caso, modelo. A imagem ilustra um apelo para que os pais incentivem seus filhos a serem modelos. A preocupação com o corpo, com o físico, com a aparência é expressiva em nossos dias, associada à necessidade do aparecer social. Isso deslumbra muitos pais, que muitas vezes apresentam suas crianças para testes e fotos como se as mesmas fossem produtos. No que se refere às crianças mais velhas o quadro se agrava, pois a necessidade de manter seu corpo nos padrões exigidos pela moda gera transtornos psicológicos e físicos.



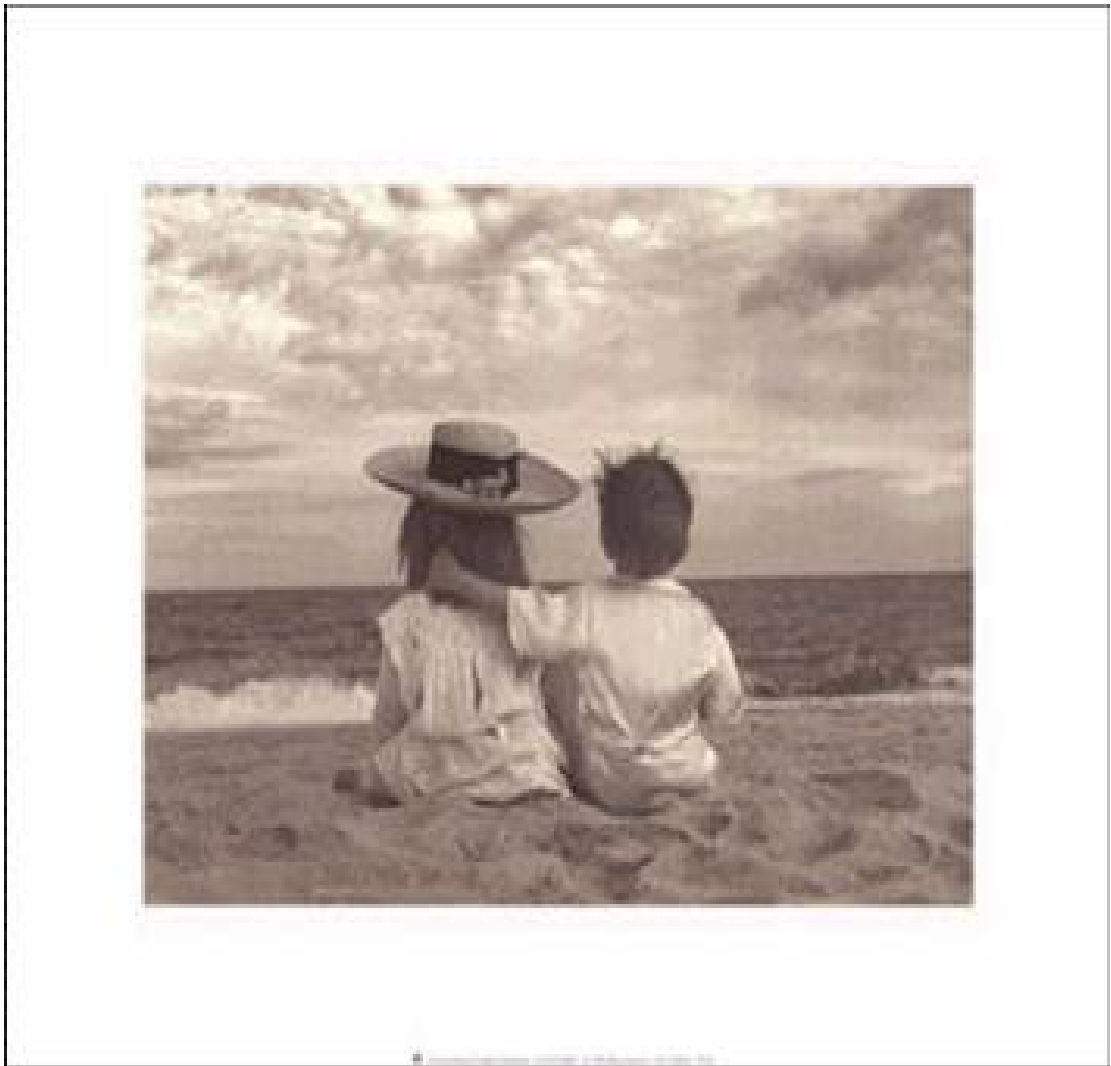
Essa foto é uma montagem do quadro O Grito, do pintor norueguês Edvard Munch (1863-1944), entretanto, a criança está ocupando o lugar do personagem central que representa o medo. É uma imagem bastante utilizada em programas de TV e circula na internet acompanhando notícias chocantes. Imagens desse tipo são comuns na internet: crianças fazendo caretas ou gracinhas chamam a atenção das pessoas, que as utilizam para efeitos engraçados e até mesmo para propagandas de consumo.



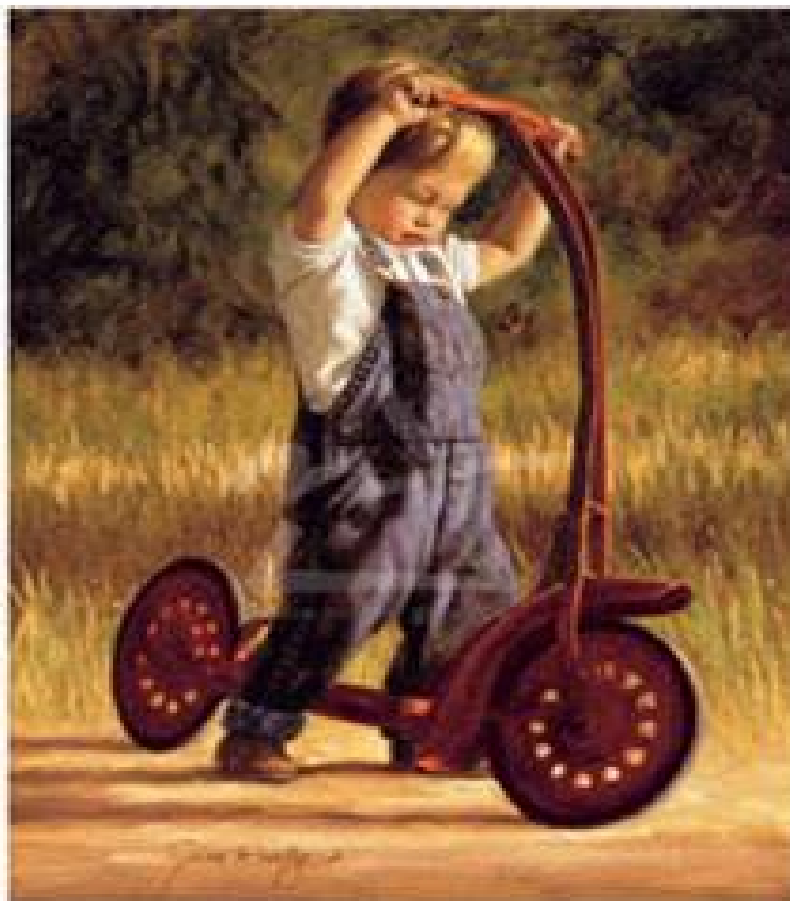
Essa foto é um pôster, vendido no site www.allposters.com: representa o patriotismo americano e ilustra a insensibilidade dos adultos em desenvolver forçosamente nas crianças atitudes para as quais as mesmas não estão preparadas. Esta também é uma maneira de desrespeitar o universo infantil. Não se trata de disciplina, pois até mesmo para desenvolvermos disciplina na criança, precisamos convencê-la da importância de sua ação disciplinada. A vida da criança precisa ter e fazer sentido, e para isso o adulto precisa ter sensibilidade e ensinar as coisas certas nos momentos adequados, caso contrário, a criança desenvolverá aversão por tarefas que não são capazes de compreender.



Também um pôster, essa figura lembra a importância do brincar na vida da criança, sensibilizando inclusive pela presença de animais de estimação na brincadeira. O cenário parece ideal para essa atividade, embora idealizado e quase incompatível com a realidade urbana dos ambientes nos quais nossas crianças convivem. Vestido como criança que é o menino parece se divertir também com um brinquedo adequado que propicia o desenvolvimento da fantasia e da imaginação. O cenário colabora para que a imagem do menino pareça bastante angelical, despertando de alguma maneira, a sensibilidade do adulto tanto para a infância quanto para a importância do brincar.



A foto acima representa uma manifestação de afeto entre duas crianças; de maneira ingênua, própria dessa fase da vida. A paisagem favorece, despertando a sensação de serenidade e tranquilidade. A imagem de infância utilizada nesse caso está associada à candura, à pureza, à inocência. Foto que não agride de maneira alguma o específico mundo da criança. Também não está sendo utilizada com objetivos comerciais, mas como tentativa de retratar os sentimentos nobres que a contemplação da infância desperta em nós adultos.



HE CAN'T QUITE REACH (1878)

A foto acima retrata a simplicidade de ver a criança tentando brincar com um brinquedo maior que ela. A graça da infância está também em superar desafios próprios à idade. Foto bonita, inclusive pelas roupas do pequeno, também específicas da infância traz uma imagem simples e serena da condição infantil. Valoriza também a necessidade do brincar como elemento promovedor de alegria.



O garoto acima é uma pintura, não uma foto. Está no site www.allposters.com, e não traz a data. Representa um adulto em proporção reduzida e podemos perceber isso pelos traços grosseiros dos braços e pernas, bem como pelos traços e expressão do rosto da criança. O menino está vestido como um jogador de baseball, com as roupinhas grandes inclusive. Não parece representar uma brincadeira, mas uma responsabilidade adulta, revelada pela expressão preocupada do garoto. Certamente chama a atenção exatamente por essas características.



A hora do banho enquanto momento de brincadeira: assim deveria ser a infância: aproveitada e vivida intensamente e de maneira lúdica em todos os momentos. Foto não comercial que revela que a criança encontra alegria e prazer nas coisas mais simples da vida, capacidade que perdemos quanto mais nos afastamos da infância.



A pintura acima demonstra o trabalho da menina pastora e em alguma medida nos faz pensar sobre a relação existente entre trabalho e brincadeira, bem como na maneira como essa relação é encarada pelas diferentes classes sociais.

Trata-se de uma imagem bem feita, mas que talvez não encante, exatamente por mostrar a criança numa situação de aparente trabalho, que aparece num primeiro momento aos nossos olhos, incompatível com uma situação de brincadeira. Encantamo-nos quando vemos a imagem de uma criança brincando, mas na realidade, permitimos que o momento da brincadeira aconteça?...



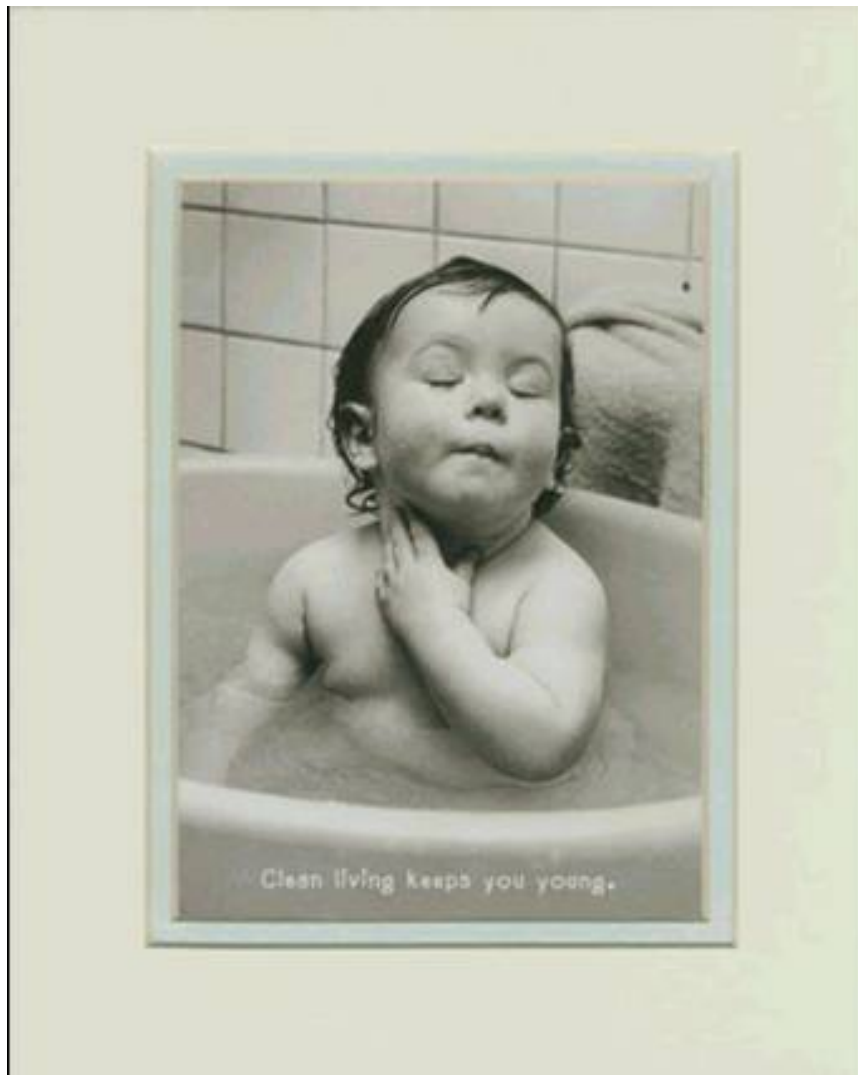
No mesmo estilo da foto anterior, essa imagem chama a atenção para as tarefas adultas realizadas pela criança. A falta de proporção entre a menina e o chapéu nos faz refletir sobre a propriedade de sua tarefa nesse momento de sua vida. Entretanto, parece uma foto mais alegre que a anterior, talvez pela presença do animal de estimação e pelo semblante da criança, também mais leve e feliz do que o da criança da foto já comentada. Como não temos certeza se a menina está brincando ou trabalhando, acabamos desenvolvendo mais empatia por esta última foto, que certamente nos incomoda menos enquanto defensores do direito da criança ao brincar.



Essa foto revela totalmente a tendência atual do consumismo, bem como da “adulificação” da infância: uma criança feliz, cheia de compras, vestindo um casaco de peles. Atente-se para o volume dos pacotes perto do tamanho da menina. A expressão de felicidade do rosto infantil, diante da situação, também assusta um pouco. Também é um pôster vendido em site específico, e é um dos mais vendidos e mais procurados pelas crianças e adolescentes. Essa imagem parece tornar lícita e menos culposa o consumismo na infância...



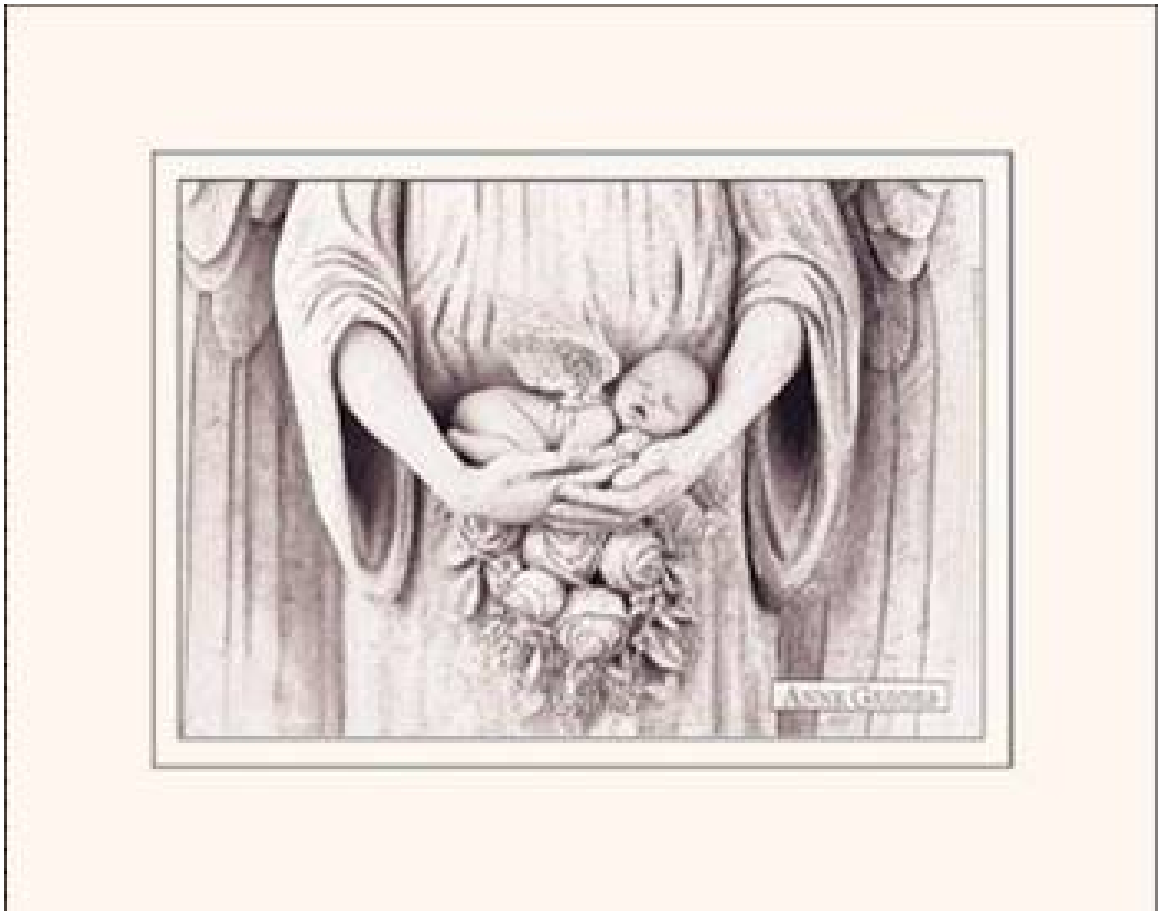
Essa foto segue a mesma linha da foto anterior: meninas vestidas como mulheres adultas, felizes com seus acessórios totalmente impróprios para sua idade. Os colares, óculos de sol e bolsas de todos os tipos e tamanhos hoje fazem parte dos desejos das crianças e adolescentes, não apenas de mulheres adultas vaidosas. O comércio se aproveita desse crescente interesse criando e vendendo cada vez mais produtos deste tipo específicos para as crianças, argumentando, não que esses acessórios são desnecessários, mas que foram pensados, feitos e vendidos especialmente para elas.



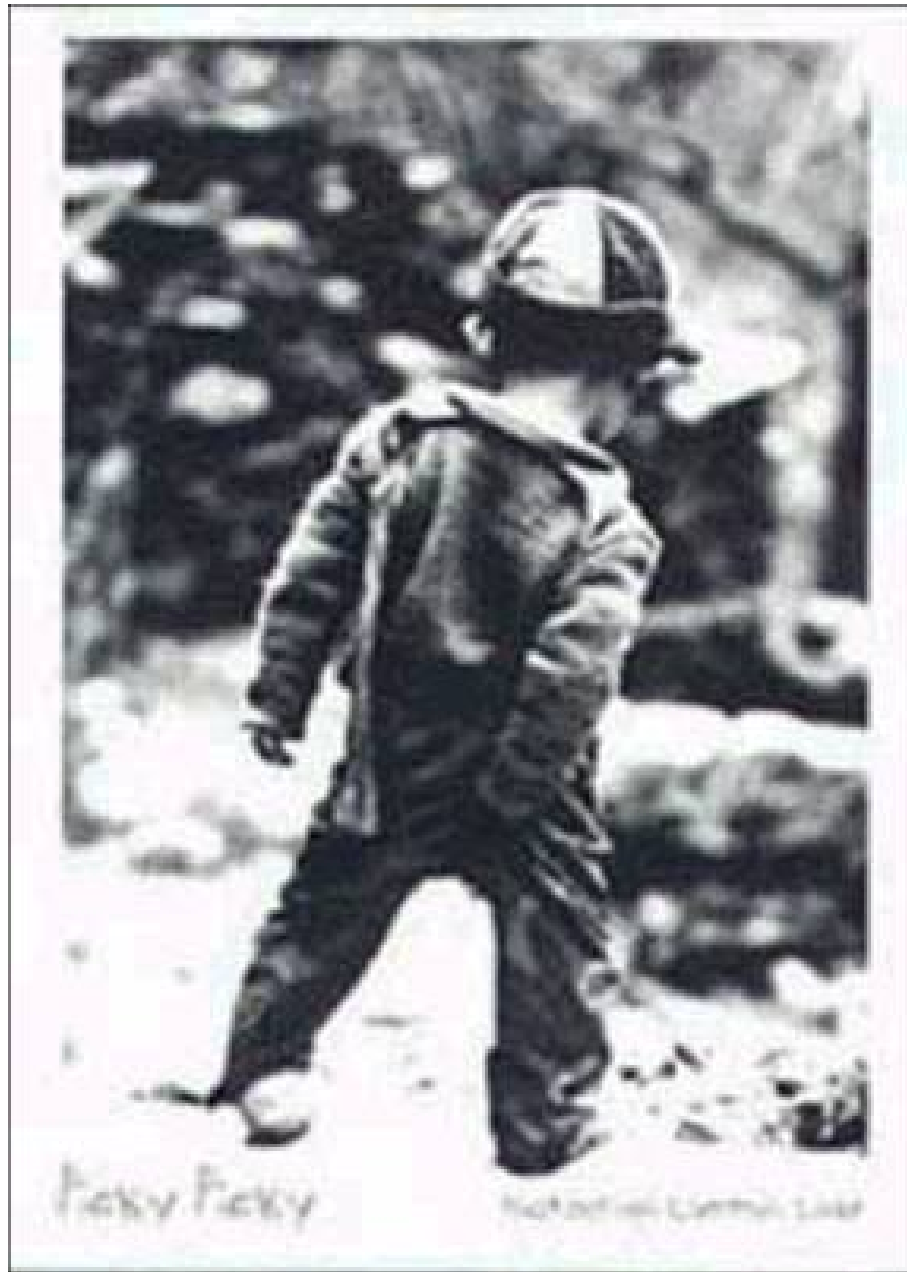
Novamente a hora do banho como momento que deve ser aproveitado pela criança como momento de prazer e brincadeira. A simplicidade e a expressão da criança mostram mais uma vez que a criança se encanta com as pequenas e simples coisas da vida. Imagem de infância que também faz refletir sobre a pureza da criança, uma vez que mostra um momento cotidiano da rotina infantil e não está sendo utilizada para fins comerciais, mas para cativar o adulto em relação à beleza da condição infantil.



As três crianças representam novamente o “adulto em miniatura” e o consumo, revelados pelas roupas e pela sedução do olhar presente nas próprias garotinhas. A pose sedutora da criança do meio chama a atenção por fugir das características infantis. O imenso chapéu também parece revelar o desejo forte de se tornar uma adulta. Trata-se de um pôster e não de uma propaganda, entretanto chama a atenção, mesmo indiretamente para aspectos já citados do consumismo infantil, que faz com que as crianças cresçam antes da hora e conheçam cedo demais aspectos que deveriam pertencer apenas ao mundo adulto.



Essa imagem é uma das milhares da autoria de Anne Geddes, que se utiliza de crianças (principalmente bebês) vestidas de frutas, anjos e muitos outros motivos e em diversas situações para encantar os apaixonados por crianças. Nessa foto em especial temos a criança representada como um anjo, imagem que ainda hoje associada à infância, sensibiliza bastante os adultos. As imagens de Anne Geddes são divulgadas no mundo todo principalmente em cartões, pôsteres, materiais escolares. Por serem fotos extremamente bonitas e bem feitas, são apaixonantes, apesar de expor as crianças a situações não adequadas a elas para se obter o resultado final.



Essa imagem do site allposters mostra um menininho numa atitude engraçada, aparentemente natural, mas típica de um homem adulto; chama a atenção, como nas demais fotos semelhantes, por mostrar a criança com pose de adulto. Claro que a foto também chama a atenção pela espontaneidade revelada pela criança, o que a torna bem interessante, mas é inegável o estilo adulto do menino.



Fotos de bebês encantam muitas pessoas em quaisquer circunstâncias, como as já citadas fotos de Anne Geddes. Mais uma vez a hora do banho proporcionando alegria ao bebê, emociona por despertar sensibilidade e chamar a atenção para a pureza da infância. A carinha de alegria do bebê demonstra mais uma vez a capacidade da criança em se envolver e ser feliz com coisas simples. Não se trata de uma foto comercial, mas de um pôster que busca enaltecer a infância; foto comum, não tolhe a expressividade e naturalidade da criança, parece ter sido tirada espontaneamente por alguém que a admirava.



Essa foto do site allposters revela três crianças em atitudes tipicamente adultas: preocupações com a vaidade, sentimento que não é, e nem deve ser natural às crianças. A vaidade está ligada ao ato de consumo, e a foto em pauta, revela um apelo exagerado às aparências. Fazer as unhas, enrolar os cabelos, ficar num secador não combinam com as crianças, e sequer são imagens engraçadas. Olhar revistas enquanto se cuida da aparência também é rotina adulta, e parece atribuir um tom a mais de futilidade adulta às três meninas da foto. É uma das mais vendidas pelo site.



Essa pintura, embora sem data, encanta pela maneira verdadeira através da qual a criança está sendo representada, inclusive pelos maiôs próprios ao conforto dos movimentos das pequenas, hoje, infelizmente, substituídos pelos biquínis semelhantes aos das adultas. Os chapéus também oferecem um toque especial à imagem, assim como os baldinhos atentam para a importância do brincar.

As “dobrinhas” nas pernas das meninas bebê revelam sensibilidade ao se retratar a infância de maneira verídica, diferente dos traços adultos em proporção reduzida, como já revelado por Phillippe Áries.



Seguindo a mesma linha anterior, essa pintura de época – embora não traga a data - retrata a simplicidade e a pureza da infância, chamando a atenção para a beleza e propriedade das roupas das crianças. As duas meninas brincam descompromissadamente, fazendo refletir sobre a alegria e espontaneidade próprias da infância, que a idade adulta de hoje insiste em minimizar a importância.



Valem para essa pintura, as mesmas considerações das duas imagens anteriores.

Nessa imagem agora em pauta, temos um bebê e uma criança – menina - um pouquinho maior, recolhendo conchinhas na praia. Vemos que estão vestidas adequadamente para a brincadeira, e vestidas como crianças que são. O cenário embeleza o conjunto promovendo reflexão, admiração da infância, sensibilizando indiretamente para o respeito a essa fase da vida.

Trata-se de uma imagem diferente das fotos onde as crianças aparecem de fantasias ou dentro de frutas, legumes e saquinhos de supermercados, que podem não ter intuito comercial, mas usam de artifícios desnecessários para ressaltar a beleza da infância.

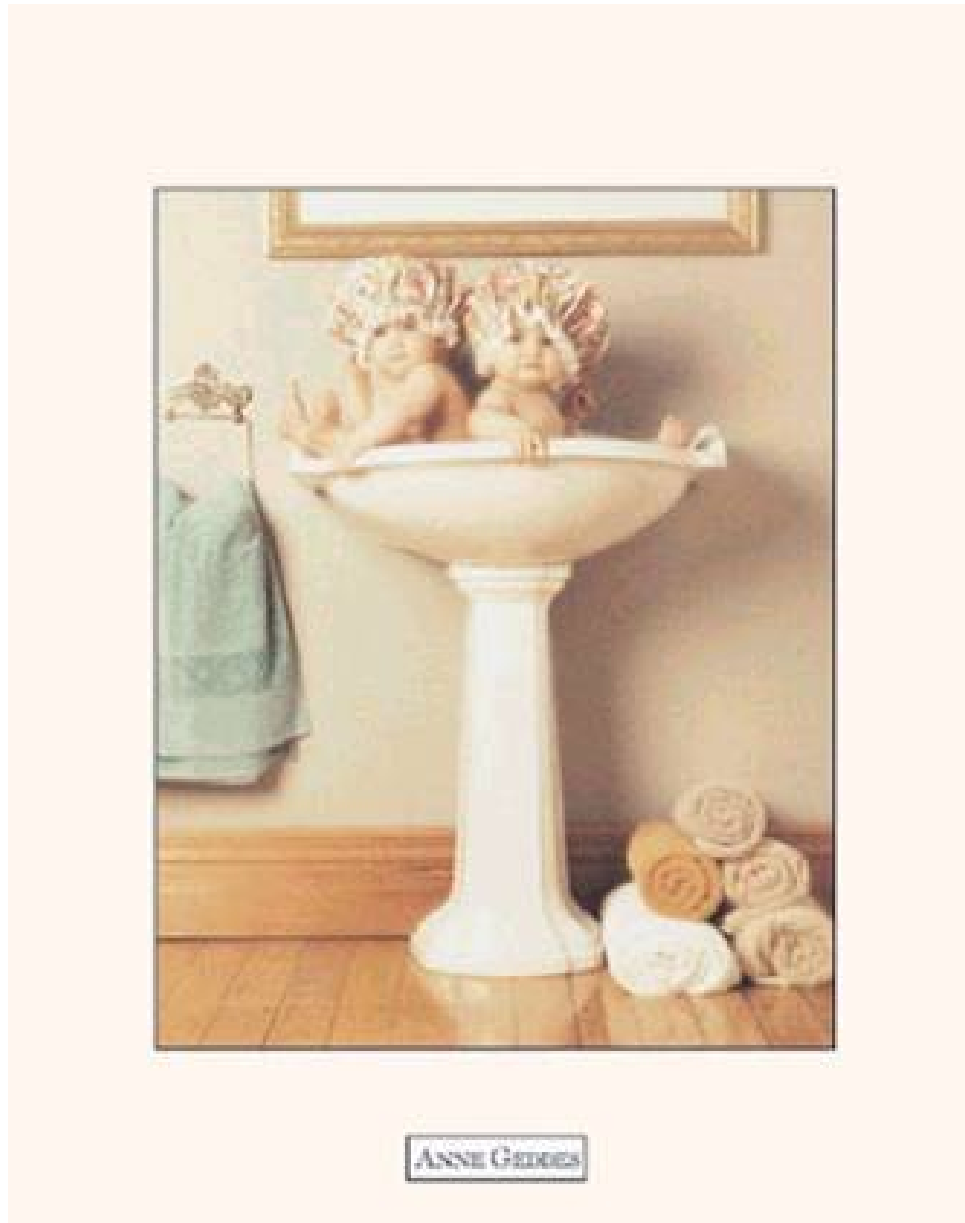


Girls just want to have fun!

Essa foto revela um grupo de crianças com roupas e expressões, senão de adultas, de adolescentes precoces: óculos de sol, colares, penteados, batom. As poses de adultas: pernas cruzadas, expressão de escândalo no rosto da criança do meio. Podemos notar pelas roupas usadas, que a primeira menina, da esquerda para a direita, simula uma gravidez. Seria apenas um jogo de imitação ou a realidade das crianças de hoje que são incentivadas cada vez mais a falar, vestir e ser como os adultos. Embora também não seja propaganda de nenhum produto específico, a foto chama a atenção e estimula sim um pseudo-desenvolvimento e crescimento precoce da criança.



Essa foto, embora não tão nítida, é importante de ser considerada porque demonstra a importância dos jogos de imitação durante a infância, levando-nos a refletir que é saudável para a criança desejar em alguns momentos, ser como o pai, a mãe, ou um outro adulto que tomar como referência; isso não significa, entretanto, que devemos colaborar para que a criança se torne como um adulto em miniatura como sugere a análise da foto anterior. Espelhar-se e se projetar no adulto, em certa medida é saudável para a criança, o que não deve servir para fazer com que a mesma abra mão das peculiaridades da fase da vida a qual pertence para se comportar de maneira adulta.

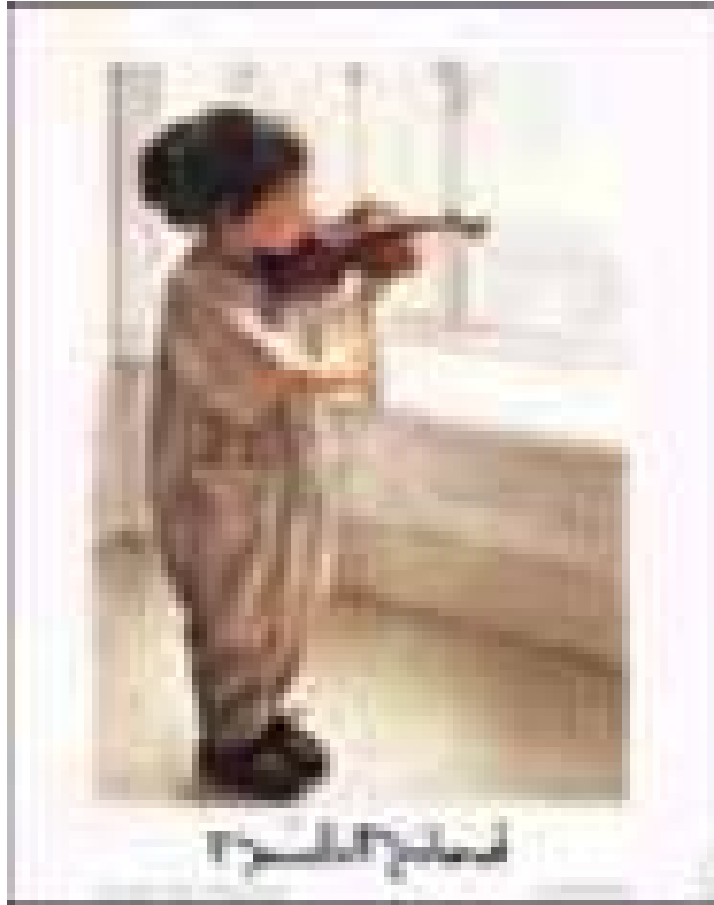


Aqui temos mais uma foto da Anne Geddes: por vezes encantamos-nos tanto com as imagens que não pensamos no transtorno que deve ser para nossos bebês, “posar” para esse tipo de foto. São fotos que não têm o objetivo de vender um produto específico, mas são a marca registrada de sua produtora, fotos presentes em cartões, cadernos, pôsteres, etc. Muitas outras fotos de mesmo estilo podem ser encontradas também na internet, no site www.annegeddes.com



Também da Anne Geddes, esta foto é uma das muitas montagens encontradas no site.

Desta vez temos cinco bebês “devidamente trajados” dançando “can-can.” Certamente a expressão de alegria no rostinho das crianças não seria verdadeira se as mesmas estivessem realmente levantando as perninhas para se equilibrar na dança em pauta, complexa até para os adultos. A imagem da criança mais uma vez, utilizada como motivo de cartões, cadernos, pôsteres e produtos do gênero.



Essa foto, apesar de não estar tão nítida, vale a pena ser considerada e comentada, pois nos remete à fala de autores como Armstrong e Casement (2001) mobilizados nesse trabalho, ao chamar nossa atenção para a importância de se colocar a criança em contato com aprendizagens elaboradas, como a aprendizagem de instrumentos musicais, que requer disciplina, persistência, paciência, uma vez que ela desenvolverá na criança potencialidades fundamentais que hoje, infelizmente, são desconsideradas pelo mundo pós-moderno.



Esta imagem é bastante divulgada hoje em sites de mensagens virtuais: parecem representar a evolução – se é que podemos chamá-la assim – que invade também o mundo da criança de hoje. Um dos símbolos representativos desse avanço é o computador, que chama a atenção das crianças que os possuem e que os almejam. Faz-nos pensar também a respeito do debate atual a respeito das vantagens e desvantagens do uso do computador na educação da criança e no discurso polêmico que classifica o computador ora como brinquedo, ora como material pedagógico. A foto revela o fascínio que a máquina exerce sobre as crianças, exagerando um pouco mais: mostra o computador encantando bebês.



Pieter Bruegel
My Son Asleep

Foto que retrata a brincadeira infantil, novamente associada ao animal de estimação, num ambiente de brinquedos quase que extinto hoje em dia. Podemos observar que a criança brinca com blocos que parecem conter letras e números, e também com o carrinho, não industrializado, todos elaborados em madeira. O menino dormindo representa o descanso após o prazer intenso oferecido pela brincadeira, e o animal de estimação simboliza os laços de amizade, também muito importantes para a criança nessa fase da vida. Trata-se de uma foto não comercial e que chama a atenção pela simplicidade com a qual foi retratada.



Essa foto segue a mesma linha da imagem anterior. A criança está brincando em um ambiente doméstico, com os animais de estimação e um pequeno trator. Há também outros animais circulando livremente pela fazenda. A expressão feliz da criança acrescenta beleza ao conjunto da imagem. Embora esteja em um tratorzinho, em momento algum parece que a criança está trabalhando, mas sim se divertindo descompromissadamente. O brinquedo está adaptado ao seu tamanho, e o cenário favorece tranquilidade para a brincadeira. Foto que também chama a atenção pela simplicidade.



Kim Anderson

Esta foto mostra uma garotinha numa moto adulta. O sorriso da menina representa a beleza da infância, entretanto a meiguice da criança parece se confundir com a inadequação do cenário. As flores coloridas, assim como a criança, dão à imagem como um todo um destaque especial, demonstrando quem sabe, duas realidades completamente diferentes: a personagem e o cenário.



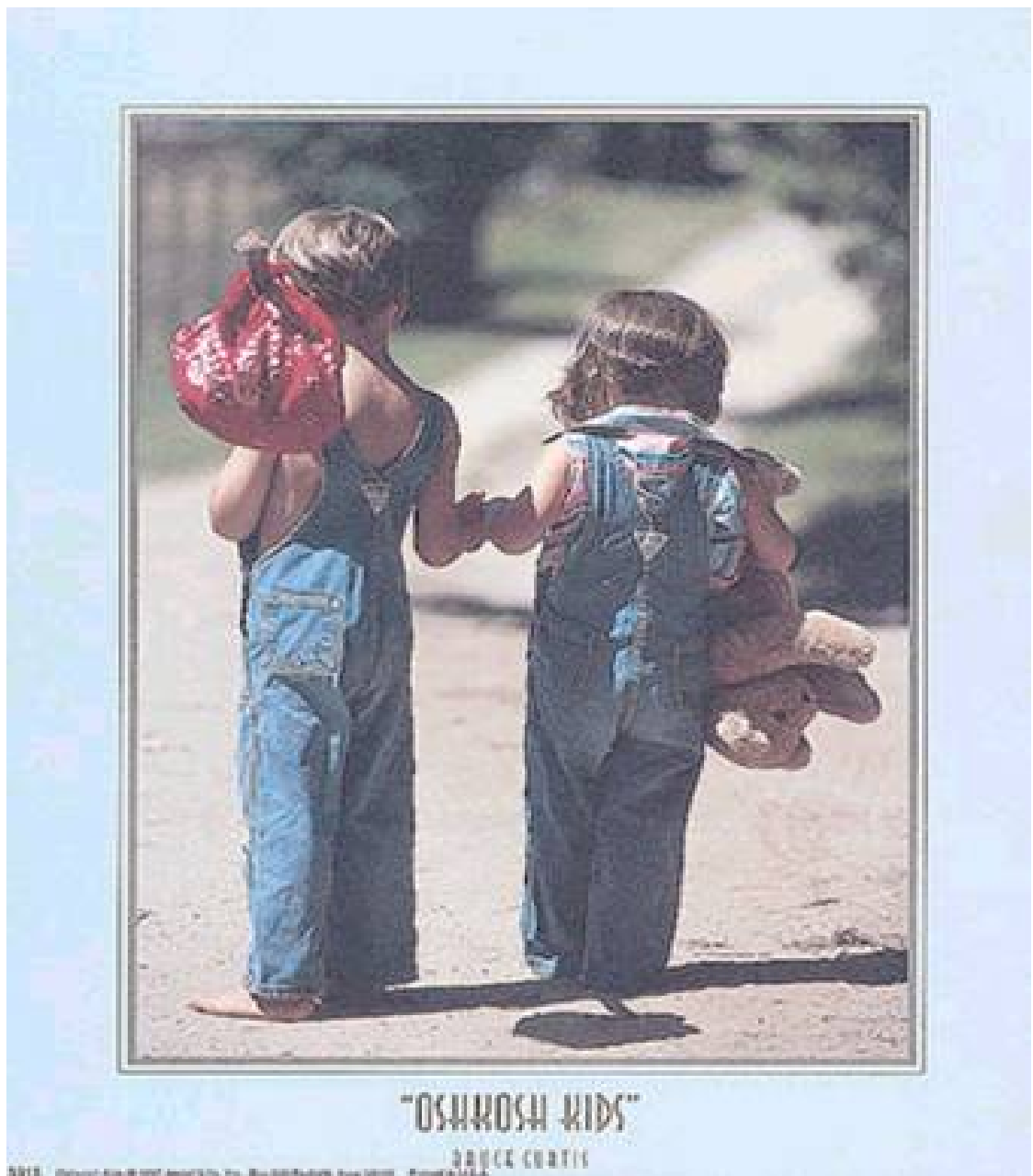
THE READING LESSON
J.M.W. TURNER
1842

A irmã mais velha cuidando e lendo para as irmãs mais novas; pintura que retrata uma infância de responsabilidades, mas que nem por isso deixa de ser prazerosa. O olhar das crianças é de espanto, encanto e interesse. A roupa das crianças indica que se trata de uma pintura não recente, e também demonstra retratar crianças camponesas. O tamanho do livro também chama a atenção, nossa e das crianças em tela; pintura sem fins comerciais, que retrata mais uma das muitas imagens de infâncias que existiram e ou existem ainda hoje.



Desta vez temos uma pintura que retrata cinco pequenos meninos – parecem até bebês – uniformizados para o que parece ser um jogo de basquete. Os meninos “espiam” alguma coisa por sobre o muro, numa atitude marota típica da infância. Entretanto, os corpinhos das crianças parecem retratados de uma forma “adultizadas”, com traços não tão delicados e próprios a meninos da idade.

Disponível para venda no site allposters, a pintura é utilizada para decorar quartos de crianças do sexo masculino, e embora, uma pintura, está entre as imagens mais procuradas e vendidas do site.



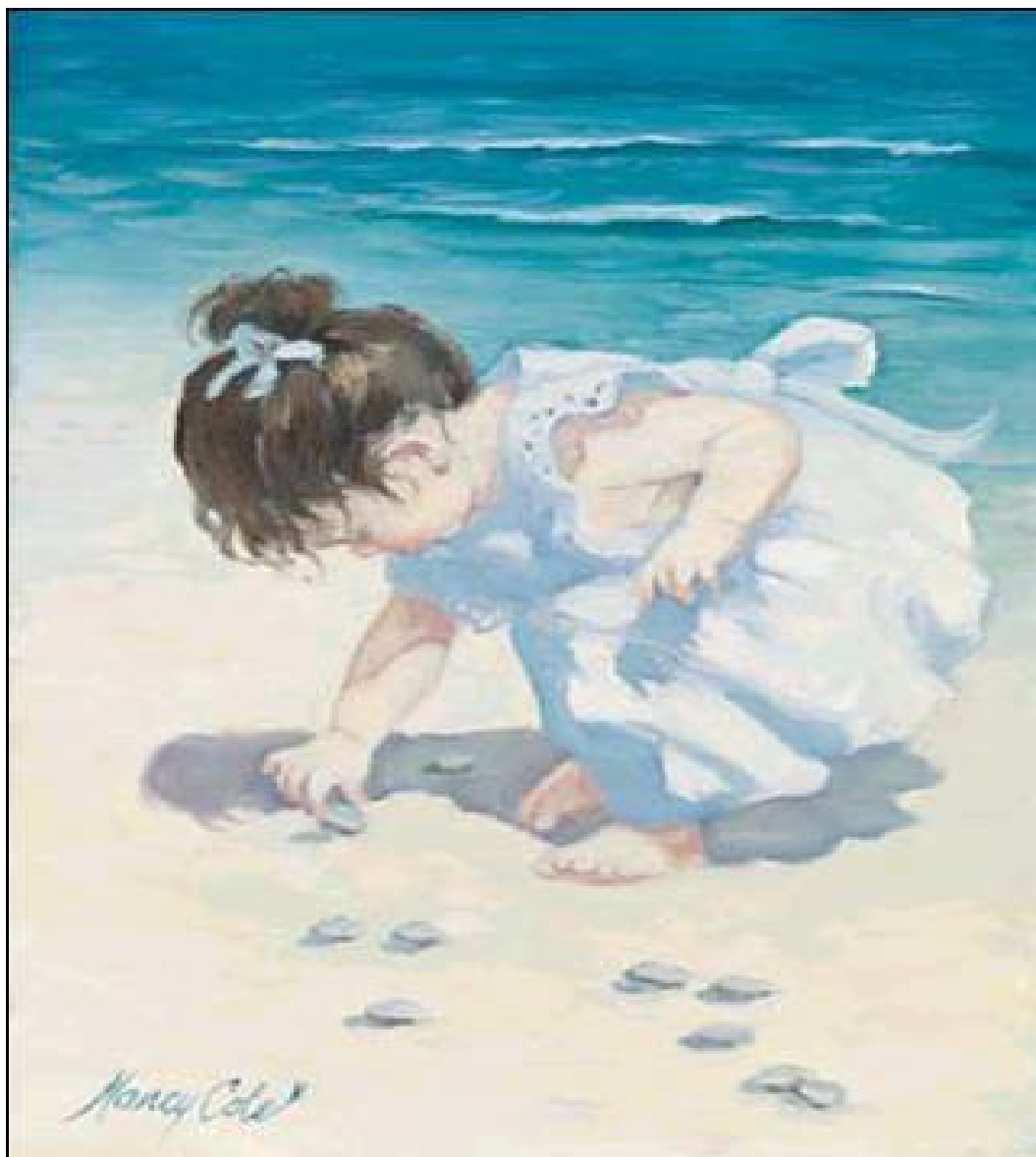
Nesta foto temos duas crianças, aparentemente o menino mais velho – e, portanto, mais responsável, tanto que carrega a “mala” das crianças – e a menina, mais nova, demonstrando a condição infantil carregando um ursinho de pelúcia. Vestidos para a “fuga”, de macacões – as crianças de costas nos fazem refletir sobre os rumos da infância na atualidade, diante de seu possível desaparecimento.



Novamente, a criança vestindo os sapatos da mãe, demonstrando a importância da identificação saudável com o modelo adulto na infância, o que não deve caracterizar abandono dessa fase da vida. É exatamente a magia da identificação e não da imitação constante que acaba por preservar a criança de um crescimento precoce.



O olhar sensual e a “pose” da criança revelam uma atmosfera artificial não condizente com a infância, atmosfera essa que vem sendo estimulada constantemente pela atualidade. Com bolas de tênis e raquete nas mãos, a menina exibe a saia curtíssima confundindo o que é próprio da infância com os padrões adultos. Entretanto, nesse caso, assusta menos a roupa do que a expressão da garotinha.



Estamos diante de uma pintura, que se destaca pela maneira com a qual retrata as vestes infantis, condizentes com a idade da criança. Os vestidos com detalhes de renda, laçarotes, ou singelos babados não são quase vistos hoje em dia, porque as crianças são vestidas de acordo com a moda ditada pela mídia. A ação de recolher conchinhas na praia embeleza a imagem como um todo, transmitindo a serenidade e despertando a sensibilidade dessa representação de infância.



A cena do beijo, comum hoje em dia, tanto em fotos, pôsteres como em comerciais de televisão, chama a atenção de adultos e crianças. Estranhamente, ela não desperta uma análise crítica num primeiro momento - decorrente da incompatibilidade entre cena e personagens - mas, pela suposta beleza que a imagem traz consigo, como se fosse natural uma criança beijar a outra nos lábios para demonstrar o seu carinho.



O pequeno garoto, vestido formalmente como um “gentleman” carrega rosas quase do seu tamanho e revela, pelo olhar aparentemente tímido, interesses do mundo dos adultos. É inegável que se trata de uma foto belíssima, haja vista o detalhe das rosas coloridas no contexto da foto toda em preto e branco. Mas interessa observar que o menino está vestido como um pequeno adulto.



Temos nesta foto, novamente a cena do beijo. Numa estação de trem, uma menina e um menino, devidamente vestidos como adultos, beijam-se na boca. Tanto a menina quanto o menino, estão vestidos como adultos. O menino carrega uma maleta, para dar a impressão de uma despedida rumo a uma viagem de negócios. As mãos do menino no bolso demonstram pressa, ou indiferença diante da despedida, características normalmente observadas nos adultos. Esta foto, assim como as demais que retratam beijos na boca e ou outras atitudes adultas pelas crianças, são as mais procuradas e também encontradas tanto em pôsteres como em materiais como cadernos, agendas e outros destinados às crianças e também aos adolescentes, embora encantem também os adultos.



Esta é uma das muitas imagens, como já comentamos, da autoria de Anne Geddes. Desta vez, temos o bebê dentro de um saquinho de compras de supermercado, entre dois outros saquinhos de flores. Não se trata de montagem, mas de foto real. Essa representação nos faz pensar a infância tanto como um presente, como uma mercadoria. Talvez chame a atenção, como todas as demais fotos do gênero, por representar a criança em situações de traquinagens, em contextos engraçados: bebês dentro de frutas, vasos, enfeitados com flores, sujos de guloseimas.



Atitudes cavalheirescas, hoje não encontradas sequer nos adultos, ilustram a representação da infância na foto acima. O menino, de joelhos, oferece uma rosa à menina que o aguarda. A gravata e o chapéu demonstram não apenas a formalidade da situação, mas o caráter adulto da veste do garoto. Trata-se de uma foto bem bonita, e discreta também: não tem beijo na boca e ou poses e expressões menos ingênuas para a infância. Mas mesmo assim, representa uma circunstância própria do mundo adulto, representada pelas crianças.



Nesta foto temos a pequena menina sonhando, provavelmente de maneira precoce, com o príncipe encantado. O vestido estampado até parece mesmo roupa de criança, mas as mangas bastante dobradas mostram que se trata de um figurino adulto. O tamanho do chapéu também é um indicador de que a criança está vestida como adulta. Entretanto trata-se de uma imagem bonita, que não faz nenhum apelo direto ou imediato ao consumo, ou ao fim de uma das idades mais gostosas da vida.



Cena pouco vista hoje em dia, essa foto nos remete ao sentimento de vergonha necessário à preservação de toda infância como alertara Neil Postman (1999). Trata-se de uma foto um pouco antiga, embora não esteja datada, que mostra uma menina erguendo a saia e um menino, bastante envergonhado, cobrindo o rosto. Demonstra a ingenuidade do ato da menina, e o pudor do menino, fazendo refletir como as crianças agem e interpreta as mesmas coisas de maneiras diferentes, o que revela a riqueza de interpretação presente nessa fase da vida. E, é claro que as diversas maneiras de agir da criança estabelece relações com os ensinamentos adultos.

As cinco fotos que se seguem fazem parte de uma seqüência de muitas outras que circulam na internet sob o título de “almas gêmeas”: trazem crianças com seus respectivos animais de estimação, e arrumadas de tal modo que se parece com eles: o cabelo amarrado da menina da primeira foto, bem como sua cor, lembra o seu animal; os olhinhos e os dentes do japonês também são semelhantes ao do cão; as rugas do sharpei são iguais às “dobrinhas” do bebê; na penúltima foto, o garoto todo sujo se parece bastante com a sujeira de seu melhor amigo. Na última foto, a criança negra traz em seus cabelos encaracolados, presilhas semelhantes às de seu animal. Nada de agressivo ou apelativo nas imagens, mas as crianças não deixam de ser usadas para parecer engraçadas no contexto.







Temos agora uma seqüência de fotos também retiradas da internet, de uma mensagem que circula intitulada “O que você quer ser quando crescer?”. A própria pergunta já é de mau gosto: as fotos mostram igual desrespeito: não seriam essas crianças muito novas para estarem caracterizadas como estão para realizar essas fotos? Não estamos diante de montagens, mas de uma pequena bailarina, de um médico, de um executivo ou advogado, de uma roqueira – com tatuagem e tudo – e de um bebê de fraldas e chapéu adulto que pergunta insistentemente onde será a festa.

Podemos argumentar que muitos pais levam as crianças em estúdios para tirar fotos das mesmas com fantasias; as crianças gostam, e o uso das fantasias desperta a alegria e a criatividade dos pequenos; entretanto, estamos num contexto diferente: as crianças das fotos que se seguem parecem claramente estar sendo usadas com qualquer outro intuito que não a construção de um álbum com suas melhores poses...

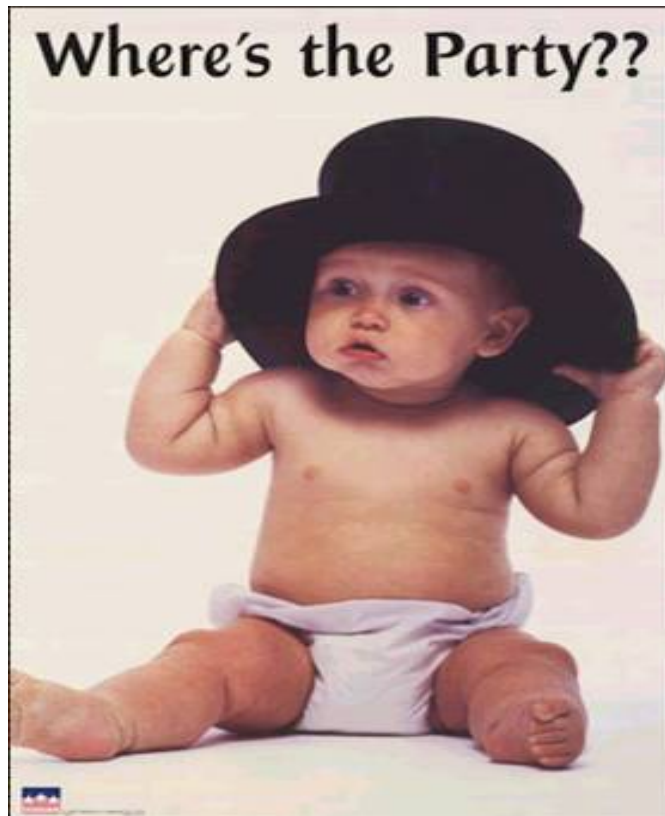




©Tom Arma



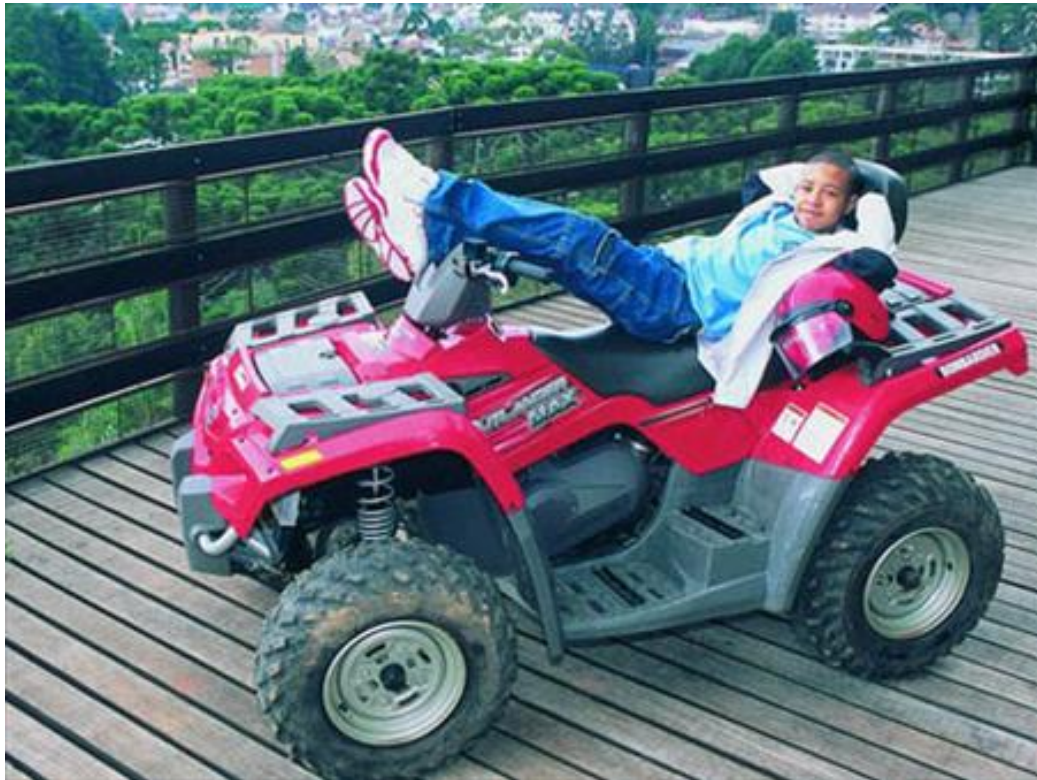
©Tom Arma





Essa é a foto de uma atriz mirim encontrada no site da revista “Caras” destinado àqueles que os editores chamam de “pequenas celebridades”. Há um espaço apenas para eles no site, intitulado espaço “Carinhas.” Juntamente com a foto temos o texto: A ESTILOSA CLÁUDIA DE OLIVEIRA: Ela sonha em ser artista ou modelo. Decidida, Cláudia Santos Vargas de Oliveira (7 anos) já sabe o que vai ser quando crescer: artista. Ela adora interpretar, cantar, dançar, desfilas e participa sempre das peças de teatro no colégio. Posar para fotos é outra paixão. Cheia de charme e estilo, ela escolhe os figurinos e se arruma toda. ‘Quero usar esse chapéu com flores. “Estou parecendo uma personagem de historinhas’, disse ela com roupa de época.”

Será que uma criança de 7 anos tem condições de decidir o que quer ser quando crescer? A própria pergunta não seria uma agressão à infância? Participar das peças de teatro da escola é um indicativo de que a menina será atriz/modelo/manequim? Ou esta criança está apenas assimilando resignadamente uma realidade escolhida para ela provavelmente por seus pais? São questões para as quais nos remetemos quando estamos diante de crianças com carreiras precoces e irrealistas para a idade que possuem.



Ed624_carinhas_mussunzinho_fotao_29

Temos agora a foto de um ator mirim de novela de grande audiência de uma das emissoras mais assistidas de nosso país. Ao lado da foto segue o texto da revista: “BOA VIDA DE CELEBRIDADE AGRADA TRAPALHÃOZINHO: Já famoso mussunzinho anda de quadriciclo e fala da gratidão pela sua amiga Glória Perez.” Glória Perez é a autora da novela, e mussunzinho é uma alusão a um personagem humorístico da TV brasileira com o qual o menino guarda semelhanças. Mas o que chama a atenção mesmo, é o texto da revista que se refere à “boa vida” do pequeno astro. O que seria uma “boa vida” para uma criança? Ao mesmo tempo em que assedia sempre a criança em direção ao futuro, a mídia revela profunda falta de sensibilidade ao valorizar, mesmo que de maneira sutil, futuros ocios e vazios de significação, cheios de fama, sensacionalismo, e “vida boa”.



ed6225_carinhas_desfile_fotao_29

Também destaque da revista “Carinhas”, temos agora crianças em desfile de modas. As crianças da foto acima estão tão superproduzidas que fica difícil dizer se está falando de crianças ou adolescentes. De todo modo, vale a pena direcionar a atenção para as poses e expressões das meninas, bem como para os “saltos plataformas”, mini-blusas e cinturas-baixas. A terceira menina parece estar com roupas um pouco mais condizentes com sua condição de criança.



ed6225_carinhas_desfile_gh2_1

Na foto acima também temos crianças em desfile de modas. Elas representam grife de roupa infantil feminina bastante famosa, a “Lilica Ripilica” Os bonecos nas mãos das meninas são o mascote da grife. Assim como os adultos, as crianças desde cedo aprendem a comprar “etiquetas” ao invés de produtos, e a mídia implanta o tempo todo nas crianças a falsa necessidade de estar sempre na moda. E estar sempre na moda significa vestir as grifes e marcas que estão em alta. Estas são normalmente as mais caras, e seria coincidência o fato de que são mais parecidas com o estilo de roupa dos adultos?



ed6225_carinhas_desfile_gv1_1

A criança da foto é sócia de atriz famosa, modelo e garota propaganda de diversos produtos – que não são direcionados ao público infantil. Com quatro anos de idade, a menina desfila grifes famosas e participa de diversos comerciais de televisão.

Estariamos diante de uma nova representação da infância ou diante de um desrespeito para com essa fase da vida?



Ed6225_carinhas_desfile_gv8_1

O garoto acima é praticamente um bebê. O boneco que carrega é quase do seu tamanho, e o menino parece feliz e à vontade com a passarela. Serve-se de consolo, o menino pelo menos está vestido como uma criança: tênis confortável, camiseta e macacão, chamando talvez a atenção dos adultos para a necessidade – embora considerada por muitos, “démodé” de vestir a criança de maneira condizente com sua idade. Entretanto, seria um desfile de modas o melhor e mais adequado momento e espaço para revelarmos e ou relembrarmos essa necessidade?



Ed6225_carinhas_desfile_gv13_1

Esta última foto do desfile mostra uma criança com trajes de praia, esbanjando sensualidade na passarela. Apesar da pouca nitidez da imagem, podemos observar que o biquíni e as saias não foram pensados e ou desenhados para uma criança. Mais uma vez, a infância representada, em carne viva, pelos padrões adultos.



A foto acima é uma propaganda de celular. Temos duas crianças na praia, ou piscina, conforme demonstra o cenário, conversando num aparelho celular. A beleza das crianças encanta, mas a cena representada assusta. E nos remete indiretamente a muitas questões: que representação de diálogo e afetividade estamos construindo em nossas crianças? Acessórios eletrônicos que deveriam facilitar a vida dos adultos estão sendo utilizados e desejados cada vez mais cedo por nossas crianças como representação de um desejo precoce de crescer das mesmas?



Esta foto foi encontrada num site de divulgação de trabalho de um fotógrafo especialista em fotos de crianças. O bebê – uma menina – está bem à vontade, com rostinho feliz, e o que é mais bonito, vestida como um bebê, como uma criança. O cenário não é nenhuma fruta, ou sacola de supermercado como nas fotos comerciais já analisadas nesta sessão, mas nem por isso é menos belo. A imagem retrata com simplicidade e beleza uma criança, e um jeito de tratar a infância que parece esquecido hoje em dia, em função do consumismo e inversão de valores. Guardemos essa imagem de infância feliz em nossas mentes e acreditemos que nem tudo está perdido.

IV.II – Vozes de infância.

Propus durante grande parte deste trabalho, que ouvíssemos as crianças, para que pudéssemos com mais propriedade, pautarmo-nos pela necessidade do resgate de alguns valores e práticas que se perderam em função das correntes idéias pós-modernas. Para tanto, foram entrevistadas 30 crianças, com idade de cinco, seis e sete anos, quinze de uma escola pública localizada na periferia, e quinze estudantes de uma escola particular de elite. O questionário, aberto, foi dividido em quatro partes: concepção de infância, família, escola e cultura. As questões abordaram problemáticas discutidas no decorrer desta tese, e mais do que fechar conclusões, procuraram servir como indícios de confirmação e ou negação de minhas constatações teóricas. O questionário¹ contemplou as seguintes questões:

Questionário de pesquisa

I – Identificação:

Data:

Entrevistado:

Sexo:

Idade:

Escola:

Série:

Localização:

II - Concepção de infância

- 1) O que é ser criança para você?
- 2) Você é criança? Até que idade somos crianças?

¹ O questionário foi baseado nas propostas e análises realizados pelo grupo de estudos de História da Infância da FCL da UNESP de Araraquara, criado e coordenado pela Prof. Dra Carlota Boto.

- 3) Você gosta de ser criança? Por quê?
- 4) Você gostaria de ser criança para sempre? Por quê?
- 5) Crianças e adultos são iguais ou diferentes? Por quê?
- 6) Quem é mais feliz, o adulto ou a criança? Por quê?

III – O brincar

- 1) Você brinca? Com quem e de quê?
- 2) Você gosta de brincar? Por quê?
- 3) Que brinquedos você tem e mais gosta?
- 4) Que brinquedo você gostaria de ter? Por quê?
- 5) Você brinca sozinho ou tem companhia?
- 6) Onde você brinca?

IV – Família

- 1) Com quem você mora na sua casa?
- 2) Quem cuida de você na sua casa?
- 3) Na sua casa, você cuida de alguém?
- 4) Você ajuda nas tarefas de casa? Em quais tarefas?
- 5) O que você mais gosta de fazer na sua casa?

V – Escola

- 1) Você gosta de vir à escola? Por quê?
- 2) O que você mais gosta de fazer na escola?
- 3) Há alguma coisa que você não goste de fazer na escola?
- 4) O que você gostaria de fazer na escola, mas não faz?

VI – Cultura

- 1) Você assiste TV? Quais programas? Você assiste sozinho ou alguém assiste com você?

- 2) Qual programa de TV você mais gosta? Por quê?
- 3) Qual programa de TV você não gosta? Por quê?
- 4) Você costuma ler? Gosta de ler? O que você lê?
- 5) Você conhece computador? Você o usa? O que gosta de fazer nele?
- 6) Você gosta de música? Que música gosta mais? Onde você a ouve?

Observações.

A primeira escola visitada para entrevista das crianças localiza-se no centro de Araras, local privilegiado, prédio bem grande, escola particular desde sua origem, tradicional da cidade. A escola tem cinquenta anos, trabalha com educação infantil (a partir dos três anos de idade), ensino fundamental (séries finais e iniciais) e ensino médio, no período da manhã e da tarde. A escola não tem nenhum programa de bolsa de estudos e atende a elite da cidade. De orientação religiosa católica, só aceita alunos e professores da mesma religião.

A segunda escola observada foi uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) localizada na maior periferia da cidade de Araras. A chamarei de LUZ. Trata-se de uma pré-escola relativamente nova, possui oito anos (foi inaugurada em vinte e cinco de abril de 1998). Possui cinco classes no período da manhã e cinco no período da tarde, sendo na manhã dois maternais (crianças de três anos), um jardim I (crianças de quatro anos), um jardim II (crianças de cinco anos) e um pré (crianças de seis anos); à tarde, duas classes de jardim I, uma classe de jardim II e duas classes de pré. A média de crianças por sala é de trinta e duas. A escola atende, deste modo, cerca de cento e sessenta crianças do bairro. A rede municipal de ensino procura implantar uma proposta educacional baseada no sócio-interacionismo, e nas palavras da professora coordenadora pedagógica da EMEI em questão, o objetivo da escola não é promover assistencialismo, embora se encontre numa região economicamente carente;

também não é alfabetizar precocemente, mas formar a partir do aprender brincando e de um forte trabalho de iniciação a valores.

Na terceira escola escolhida conversei com as crianças de sete e oito anos, ou seja, das primeira e segunda séries, Trata-se de uma escola na mesma periferia da EMEI Luz. Denominarei a mesma de Céu. Essa escola é recente na cidade (inaugurada em 2002) e trabalha com crianças das séries iniciais do ensino fundamental, no período da manhã e da tarde.

Na primeira questão da parte I (O que é ser criança para você?), procurei conhecer um pouco a maneira através da qual as crianças, principais sujeitos desse trabalho, representam a fase da infância, e nas questões seguintes, descobrir se elas próprias pertencem e se incluem às representações que criaram. Na escola particular, treze (87%) das quinze crianças entrevistadas associaram o ser criança à idéia do brincar. As cinco crianças de sete anos, que estão cursando a primeira série além de mencionarem o brincar, associaram-no ao “divertimento”. As respostas das crianças de seis anos foram surpreendentes: *“Ser menor que os adultos e brincar bastante”*; *“É não ser adulto... é não lavar louça, comer sozinho...”*; *“É legal, é poder se divertir mais... no meu aniversário eu convido quem eu quero!”*; *“É poder brincar, andar de bicicleta...”*; *“É legal, é brincar de muitas coisas, poder praticar esportes, passear...”*

Na escola pública, as cinco crianças da pré-escola fizeram referência o brincar, uma delas enfatizando que ser criança, além de brincar é *“não precisar fazer serviço”*. No total, doze crianças (80%) disseram que ser criança é poder brincar. Interessante comentar que na escola particular, 100% das crianças da primeira série consideram a infância “o poder brincar”, enquanto na escola pública, apenas três crianças (60%) mencionaram essa atividade como representativa da infância. Poderíamos pensar, que para as crianças de periferia, o acesso à primeira série do ensino fundamental constituiria, de alguma maneira, uma barreira à

possibilidade do brincar? Talvez essa idéia esteja presente no imaginário das crianças mais carentes, não tanto pelo sistema pedagógico da escola pública, mas sim, pela influência dos pais, uma vez que se trata de uma clientela que não concebe totalmente a importância da educação infantil na vida dos seus pequenos, mas vê as EMEIS e Creches como um lugar alternativo onde pode deixar seus filhos com segurança enquanto trabalha. De todo modo, parece haver, para as crianças da rede pública de ensino, uma ruptura mais significativa ligada à passagem para o ensino fundamental, no que se refere à possibilidade de continuar sendo criança, como se brincar ou aprender com seriedade fossem atividades incompatíveis a esse novo ambiente escolar.

A segunda questão (Você é criança? Até que idade somos crianças?) procurou evidenciar, como o já dito, se as crianças, quando falam sobre a infância, se incluem nessa conceitualização, e também como olham para si mesmas. Perguntar a elas até que idade somos crianças foi uma tentativa de novamente perceber se elas estão falando de si próprias ou estão se excluindo da concepção que elaboraram. Na escola particular, quatorze crianças disseram ser crianças; as idades variaram muito, mas cinco crianças (33%) disseram que se é criança até os dez anos de idade. Interessantes algumas respostas das crianças da pré-escola: *“Sou criança sim, olha o meu tamanho... bem, acho que até os 14 anos, depois sou adulto.”*; *“Sim, sou criança. Até 11 anos. Porque minha irmã já tem 8 anos, que são quase 11, e não é mais criança...”*; *“Sou criança até os 14 anos; depois disso, não assiste muito desenho, pára de brincar e às vezes tem até que trabalhar.”*; *Sim, sou criança. até 09 anos, porque a partir de 10, já é jovem.”* Uma criança da primeira série (sete anos) surpreendeu pela resposta: *“Eu sou criança, mas já tenho carteira, cheque, cartão de banco e outras coisas mais de adultos.”* Embora pareça um exemplo daquilo que chamei nesse trabalho de adulto pós-moderno em miniatura, a fala dessa criança ainda mantém uma distinção entre coisas que são próprias da

infância e outras específicas da idade adulta; desse modo, a criança em questão parece transitar pelo mundo dos adultos sem abrir mão de ser criança, o que, em minha análise, já é uma vitória.

Na escola pública, 100% das crianças disseram que são crianças; seis crianças (40%) disseram que abandonamos a infância a partir dos dez anos. Importante enfatizar que duas crianças da escola pública colocaram que deixamos de ser crianças com sete anos de idade, porque daí entramos para a “escola” (ensino fundamental). Como já pontuei na questão anterior, essas falas podem estabelecer relações com o fato de que na escola de ensino fundamental, as brincadeiras sofrem redução de espaço e tempo em função de atividades mais formais, ou até mesmo o ler e escrever convencional, que para muitos pode significar o passaporte de acesso para a vida adulta. Mesmo as escolas que continuam valorizando o lúdico como o coração do processo de ensino aprendizagem, de alguma maneira, no imaginário dos pais, garantem às crianças responsabilidades anteriormente inexistentes. Três respostas das crianças de seis anos chamaram a atenção: “*Sim, sou criança, mas tomo leite no copo. Acho que somos crianças até 1, 2 anos, depois a gente já cresce...*”; Essa criança associa a infância à fase do bebê; em contrapartida, parece um pouco confusa em relação à sua condição de criança, pois se sente uma, mas pela sua lógica inicial, não faz mais coisas de bebês, como por exemplo, precisar de ajuda para beber leite...

Outra resposta interessante: “*Para minha mãe, eu sou um adulto, pois eu sempre ajudo ela. Mas para mim, eu sou criança. Acho que até os 10 anos, porque depois de 10, a gente não liga muito para brincar...*” Essa criança parece bem certa de sua condição, embora em sua interpretação, a mãe pense o contrário. Embora se refira à idade de dez anos como limite para a infância, o critério que de fato, parece pesar para ela é o desinteresse pelo brincar, que ela supostamente crê que deve chegar por volta dessa idade.

A terceira resposta mencionada encanta pela sabedoria: *“Sim, sou criança. Do mesmo tamanho que eu sou. Até 200 anos, porque a gente cresce, mas morre criança!”* Quando questionada a respeito dessa sua fala, a criança completou argumentando que não existe idade para deixarmos de ser criança. E pelo entusiasmo de sua resposta, pareceu ser muito bom para ela que as coisas continuassem e fossem de fato dessa forma. A infância como uma fase de incompletude pareceu passar longe do imaginário da maioria das crianças.

A terceira questão “Você gosta de ser criança? Por quê? Surpreendeu pelas respostas: 100% das crianças da escola particular gostam de ser crianças e associam esse gostar ao brincar e ao poder fazer muitas coisas. Uma criança de primeira série se remete à possibilidade do descanso, revelado pela sua fala, aparentemente ausente do mundo adulto: *“Sim, gosto de ser criança, porque podemos brincar e descansar durante o tempo livre. Quando somos adultos, temos que trabalhar até tarde.”* Todas as crianças de segunda série, fizeram oposição ao mundo adulto: *“Sim, gosto de ser criança, podemos levar uma vida mais tranqüila.”* *“Sim, porque pode ir na montanha-russa e o adulto não quer ir mais.”* *“Sim, porque pode brincar de boneca, e o adulto brincando é feio.”* *“Sim, a gente pode assistir jogo, tem adultos que não assistem, pois trabalham.”* *Sim, a criança tem uma vida boa. Há um ditado assim: ‘ser criança é tudo de bom’.* Na visão dessas crianças, ou os adultos não podem, ou não querem fazer coisas de criança, e isso empobrece, de alguma maneira o cotidiano da vida adulta, que além de abrir mão do prazer e do brincar, parece ter que abrir mão também do descanso e do lazer.

Na escola pública, tanto na EMEI como no Ensino Fundamental, quatorze crianças gostam de ser crianças, o que corresponde a 93%; Treze crianças, 87% associam à possibilidade do brincar. Na pré-escola, uma das crianças não gosta de ser criança por causa da mãe, e me responde: *“Mais ou menos... acho que eu não gosto de ser criança porque minha mãe me xinga e eu tenho vontade de ser adulto. Criança pode brincar, mas o ruim é que eu*

não tenho irmão...” Apesar da insegurança ao responder, e da tristeza pelo comportamento da mãe, a criança em pauta ainda sente alegria na possibilidade do brincar, e isso reforça minha idéia de que o brincar é condição essencial para a existência de uma infância feliz.

A questão número quatro “Você gostaria de ser criança para sempre?” teve 67% (dez, das quinze crianças entrevistadas) de respostas afirmativas das crianças da escola particular; da pré-escola, duas crianças associaram a infância ao brincar, e outras duas disseram que querem ser crianças para sempre para não precisarem trabalhar. Uma criança da primeira série respondeu: *“Tem dia que sim, tem dia que não... acho que quero crescer para ir trabalhar com meu pai na empresa de computador dele.”* Já na segunda série, duas crianças disseram que querem ser crianças para sempre porque os adultos trabalham. Uma criança da segunda série pontuou: *“Sim, gostaria de ser criança para sempre. Criança não tem uma vida corrida como a vida dos adultos. Mas eu também penso em crescer para trabalhar.”* Novamente, a opção das crianças foi feita em função da oposição, detectada por elas, entre o mundo adulto e infantil: o trabalho em contraposição à idéia do brincar. Contudo, o trabalho adulto, ora as assusta, ora as seduz; de todo modo uma grande porcentagem de crianças, prefere continuar vivendo sua infância eternamente. Vale a pena ressaltar que quando abordamos as crianças e falamos de extremos como “para sempre”, “nunca mais” e coisas do tipo, as mesmas podem encontrar dificuldades de abstração e visualização desses termos e conceitos, o que pode comprometer a racionalidade de suas respostas.

Na escola pública, a porcentagem das respostas foi idêntica à da escola particular: 67% das crianças gostariam de ser crianças para sempre. Também enfatizam o brincar dentre outras atividades: Uma criança da pré-escola respondeu: *“Sim, mas aí eu seria uma anãzinha... mas gostaria para poder continuar saindo com minha mãe, brincando, desenhando...”* Para essa criança, o único inconveniente em ser criança para sempre seria o tamanho. Uma outra

resposta chamou a atenção: *“Sim, porque adulto você perde o interesse de fazer as coisas. E o meu sonho é ser atacante, goleiro, ou então ir para a guerra.”* Para essa outra criança, ser adulto parece implicar na condição de se abrir mão de seus sonhos, ou ainda, de fazer as coisas por fazer, sem envolvimento, o que a criança caracterizou como interesse. Outra criança da mesma classe enfatizou: *“Gostaria de ser criança para sempre, mas a gente cresce lerdinho demais... Também quero ser adulto, porque quero ser igual a minha mãe e meu pai.”* Esta criança parece dividida entre o desejo de permanecer na infância e atingir o modelo adulto dos pais, o que é bem interessante: ela não possui nenhuma referência vinda da mídia, mas da própria casa, de sua família. As outras cinco crianças que disseram que não querem ser crianças para sempre demonstraram desejo em crescer para poder trabalhar.

A quinta questão “Crianças e adultos são iguais ou diferentes?” dividiram as crianças: Na pré-escola da escola particular, das cinco crianças entrevistadas, duas disseram que são iguais, pois a diferença estaria apenas no tamanho; três disseram que são diferentes, como segue: *“São diferentes: criança brinca de carrinho, e adulto escreve.”*; Nota-se na fala dessa criança, a idéia de que a iniciação à escrita parece ser um rito de passagem para a idade adulta. Talvez por isso várias crianças tenham argumentado, na questão que aborda até que idade somos crianças, que deixamos de ser criança quando vamos para a escola; ou então que somos crianças até os dez anos, porque com essa idade, já estamos no ensino fundamental. Outra resposta: *“São diferentes porque adulto trabalha, e criança não.”*; Outra: *“São diferentes: eles vão em casamento, boates, a gente não pode ir, e eles também não brincam.”* Esta criança parece querer enfatizar as vantagens e desvantagens de cada idade: os adultos fazem programas de adultos, em contrapartida, não brincam mais. Na primeira série, as cinco crianças acharam que são diferentes, e três disseram ser por conta do trabalho, uma vez que a criança só estuda: *“Os adultos só trabalham, levam os filhos para a escola, buscam os*

filhos na escola, vêem só um pouquinho de TV.” Interessante que aqui, o estudar, a escola, que outrora parecia condição para a iniciação à idade adulta aparece como elemento que fortalece a infância, pois criança estuda, e adulto trabalha. Talvez essa visão prevaleça no imaginário das crianças da escola particular, que não estão habituadas a conviver com uma possível realidade de trabalho infantil. Outras duas crianças argumentam: “São diferentes, porque adulto pode dirigir carro, criança não.”; “Não, adulto se casa, e criança fica solteiro.” Na segunda série, 100% das crianças apontam diferenças: duas dizem que a diferença está no fato de que o adulto pode dirigir carro e a criança não. Os outros três esclarecem: “Adulto sai sozinho, e criança sai com pai e mãe.”; “Adulto faz comida, criança come.”; “São diferentes, mas também têm semelhanças: o adulto trabalha, a criança tem o servicinho dela: tarefa de escola, essas coisas...os adultos têm vida corrida, as crianças têm vida mais calma.”

Na pré-escola da periferia, duas crianças dizem que criança e adulto são iguais, mas demonstram argumentação contraditória: *“são iguais, são da mesma cor. Mas eles fazem coisas diferentes.”; “São iguais, porque se quiserem, os adultos podem brincar como crianças; adultos podem fazer coisas de criança; crianças não podem fazer coisas de adulto.”* Interessante essa última resposta, pois foge à regra da maioria das respostas das crianças às outras questões, nas quais diziam que adulto brincando é feio, ou que adulto não pode fazer coisas de criança; na resposta agora em pauta, a infância aparece como uma fase de incompletude. Na primeira série, uma criança disse que adulto e criança são iguais porque nascem do mesmo tamanho, e as outras quatro crianças entrevistadas dizem que são diferentes porque o adulto trabalha e a criança não. Na segunda série da mesma escola, as cinco crianças entrevistadas disseram que crianças e adultos são diferentes porque o adulto trabalha. Parece que na escola de periferia também se destaca no imaginário dos pequenos, a idéia de que trabalhar é coisa de adulto.

Na sexta e última questão referente à concepção de infância (Quem é mais feliz, o adulto e a criança, e por quê?), quatro crianças da pré-escola Azul responderam que a criança é mais feliz, porque pode brincar. Uma das crianças respondeu que o adulto é mais feliz por saber escrever. Das cinco crianças entrevistadas da primeira série da mesma escola, cinco disseram que a criança é mais feliz, sendo que duas disseram que é porque a criança não precisa trabalhar, uma disse que é pelo fato da criança ganhar presentes e dois explicam: *“Acho que a criança, pois quem brinca é mais feliz.”*; *“A criança, pois ela pode fazer mais coisas, curtir mais os amigos, pintar, filosofar, estudar inglês...”*

Na segunda série da mesma escola, das cinco crianças ouvidas, três disseram que a criança é mais feliz, pois pode brincar e dar risadas. Das outras duas, uma disse que o adulto é mais feliz porque tem mais liberdade e criança só brinca; a outra enfatizou, surpreendendo: *“Nem um e nem outro, pois adulto quer ser criança, e criança quer ser adulto... vai entender não...”*

Na escola Luz, das cinco crianças ouvidas, quatro acharam que a criança é mais feliz: das quatro citadas, duas se referiram ao brincar; as outras duas responderam: *“Acho que a criança, com certeza. Adulto sai mais de casa, em sempre problema, tem mais doença...”*; *“Às vezes o adulto, às vezes a criança... mas acho que o adulto, porque o adulto aprende a falar inglês, por exemplo.”* Na primeira série da escola Céu, apenas duas disseram que a criança é mais feliz, e referiram-se ao brincar. Das outras três, uma disse que o adulto é mais feliz *“porque sim”*, e duas disseram que ambos são felizes iguais: *“Os dois, porque se divertem de jeitos diferentes.”*; *“Os dois, porque um ajuda o outro.”* Na segunda série, 100% das crianças disseram que a criança é mais feliz porque brinca e faz coisas divertidas.

Além do prazer de ouvir as crianças, sentir suas falas e perceber suas expressões, o que ficou de mais significativo dessa experiência de explorar o imaginário de uma pequena

parcela delas, tanto de um universo mais favorecido economicamente, quanto de um universo mais comprometido no que se refere ao acesso a condições mais dignas de vida, foi a descoberta, ou posso dizer confirmação, de que as crianças, em sua maioria, gostam de ser crianças, são capazes de perceber as alegrias dessa fase da vida, independente da realidade em que vivem, mas também são capazes de conviver com a perspectiva de futuro. E isso nos enche de esperança, pois numa época onde o presentismo impera e a cultura do adulto em miniatura domina, a vida das crianças mostra-se uma forma muito mais rica e eficaz de resistência do que nossa teorias adultas, que por vezes, prescindem da voz infantil.

O segundo bloco de questões abordou a importância do brincar, embora esse aspecto tenha já sido explorado e evidenciado pelas crianças na primeira parte do questionário. A primeira questão “Você brinca? Com quem e de quê?” teve como objetivo dimensionar a importância e o espaço dessa atividade na vida das crianças. Na pré-escola particular, 100% das crianças disseram que brincam; três brincam com os amigos, uma brinca sozinha e uma disse brincar com o pai, a mãe e o cachorro. No que se refere ao onde brincar, todas disseram brincar em casa, com exceção de uma que citou a escola; esta disse brincar com jogo da memória e bingo de letras. As outras crianças disseram brincar de bonecos e bonecas, carrinhos, bolinhas, exército. Apenas uma criança citou uma brincadeira tradicional, o esconde-esconde. Pela observação que realizei na escola Azul, as crianças brincam, mas têm horário, como em toda escola, para quadra de areia, educação física e jogos de encaixe. Muitas outras atividades intra-classe privilegiam o lúdico, embora tenham caráter pedagógico mais formal, o que a maioria das crianças, com exceção da já citada, entende como brincadeira.

Na primeira série da mesma escola, também 100% das crianças confirmaram que brincam. Uma delas respondeu empolgada: *“Brinco muito! Com colega de escola, e comigo*

mesma. brinco de 'meninas superpoderosas' e na brincadeira, os meninos são os vilões. Brinco também de mamãe e filhinha.” Duas crianças disseram que brincam com os amigos vizinhos, de futebol, com bonecos de luta, vídeo game, e também de brincadeiras inventadas. Uma criança disse que brinca com a avó, de fogãozinho e de ping-pong, e outra disse brincar sozinha no computador. Na segunda série da escola em questão, as cinco crianças afirmaram brincar: uma disse brincar sozinha, três com os amigos, e uma com a irmã; todas disseram brincar em casa, de vídeo-game, futebol, bicicleta, boneca e casinha. Nenhuma mencionou a escola como lugar onde brincam. De fato, nas séries iniciais do ensino fundamental da escola Azul, o espaço de brincadeiras livres das crianças acaba se limitando quase que ao horário de recreio, que dura cerca de vinte minutos. Como já disse, as crianças estudam inglês, filosofia, assistem vídeos educativos, trocam de ambientes, mas isso não parece ser suficiente para que elas se sintam participantes de uma situação de brincadeira, sentindo deste modo, falta de espaço para sua espontaneidade.

Na escola de periferia intitulada Luz, as cinco crianças entrevistadas brincam. Três crianças brincam com os amigos em casa: a menina brinca de mamãe e filhinha, escolinha, pega-pega e esconde-esconde; um menino listou: *“brinco com meu ramster, com o computador, com minha ferrari de controle, carrinho de polícia; correr e pular a mãe não deixa.”* Outro menino também elencou: *“brinco com um baralho espanhol e brasileiro, com bola, de cara e coroa, de play station, pega-pega, esconde esconde, de desenhar”*. Uma criança disse brincar com a irmã, de boneca, e outra com o seu animal de estimação, um gato, com o qual brinca de mamãe e filhinho, e também de ursinho. Na escola Céu, também periferia, 100% das crianças (cinco da primeira série e cinco da segunda série) brincam; três da primeira série responderam brincar com os irmãos, e duas com os amigos. As brincadeiras mencionadas foram: pega-pega, roda cantada, esconde-esconde, pular elástico e boneca. Das crianças da

segunda série, duas brincam com amigos, uma de “power ranger” e outra de carrinho; uma criança brinca sozinha de boneca e outras duas brincam com os parentes (irmãos e primos) de carrinho e de qualquer outra brincadeira. Nenhuma das crianças mencionou a escola como local onde brinca; mesmo os que disseram brincar com os amigos, não brincam na escola. Embora essa questão não enfatizasse o onde brincar, mas com quem brincar, a escola pareceu ocupar um lugar mínimo de brincadeira na rede particular, e praticamente inexistente na rede pública.

A questão dois “Você gosta de brincar?” obteve 100% de respostas afirmativas por parte das crianças da escola particular. Na pré-escola, as respostas foram empolgantes: Sim, muito! Sim, adoro! Uma criança enfatizou que gosta de brincar tanto em casa como na escola e uma outra pontuou que embora goste muito de brincar, prefere desenhar. Na primeira série também, todas disseram gostar muito, e uma delas endossou *“brincar me deixa feliz”*. Na segunda série, as respostas foram afirmativas, entretanto, menos enfáticas: *“sim, gosto.”* Apenas uma das crianças prolongou o assunto argumentando *“sim, gosto. Acho legal cuidar das bonecas.”* Na escola Luz, todas as crianças da pré-escola afirmaram gostar de brincar. Uma delas disse gostar muito: *“Sim, de assistir TV, de pega-pega de vez em quando, esconde-esconde, carrinho, moto...”* Interessante é que essa criança coloca o assistir TV como uma opção de brincadeira. Outra criança disse gostar bastante, mas pontuou: *“Gosto mais de fazer lição. Lição é mais legal: eu até choro quando não tem lição.”* Embora esteja afirmando que gosta de fazer lição, a criança parece separar bem as duas atividades, o brincar e o estudar, seja em casa, seja na escola. Na primeira série da escola Céu, todas as crianças gostam de brincar e argumentam que é divertido, legal, e que brincar deixa-as mais alegres. Na segunda série também, todas gostam de brincar, afirmam ser divertido, e duas delas chamam a atenção

para o fato de poder estar com os amigos e conhecerem outras crianças nos momentos de brincadeira, fato bastante comum no bairro onde moram.

A terceira questão “Que brinquedo você tem e mais gosta?” procurou conhecer o universo real de brincadeira de cada criança. Na escola particular, pré-escola, as respostas foram: *“cara a cara”* (um jogo de descoberta através da observação das características físicas dos personagens); *“barbie* (boneca magra, loira, rosto fino)”; *“vídeo-game com jogo do Stuart Little* (um ratinho inteligente personagem de filme)”; *“vídeo-game”*; *“computador com joguinhos”*. Três das cinco crianças responderam que o brinquedo que mais gostam é eletrônico, vídeo-game e computador (no caso da resposta em pauta, a criança cita o computador para jogar joguinhos). As respostas das crianças da primeira série contemplaram os seguintes brinquedos: *“barbie a princesa e a plebéia e todos os acessórios”*; *“um castelo de ‘hominho’ de montar que eu ganhei de natal”*; *“um fogãozinho”*; *“computador”*; *“bracelete do power-rangers”*. Apenas uma delas citou o computador, e as outras se referiram a brinquedos industrializados. A lista das crianças de segunda série foi a seguinte: *“boneca tutti-frutti que troca roupas”*; *“bola e pipa”*; *“vídeo-game”*; *“bola”*; *“cadernos para brincar de escolinha: quero ser professora.”* Estas crianças referiram-se a brinquedos mais simples como bola, pipa, e até mesmo material escolar, que uma delas classifica como brinquedo. Apenas uma criança fez menção ao vídeo-game.

Na escola pública, a EMEI Luz, obtive as seguintes respostas: *“bonecas, eu tenho um monte”*; *“carrinho de boneca, boneca, roupinha de boneca, bola...tenho armas também, mas eu não brinco”*; *“meu gatinho: não é brinquedo mas eu gosto bastante dele. E de um palhacinho que eu tenho, só que o olho dele afundou...”*; *“carrinho, trator, bola do OMO (sabão em pó) de futebol”*; *“um tratorzinho de loja, de plástico. Tem muitos, mas eu não vou contar tudo, senão eu canso... tem muita coisa nesse país que eu não sei...”* Essa última criança sempre

surpreendeu durante a entrevista com suas respostas elaboradas e no mínimo graciosas. Nenhuma das crianças da pré-escola pública se referiram a brinquedos eletrônicos, mencionando brinquedos mais simples e mais acessíveis economicamente. Na primeira série da escola Céu, todas as crianças citaram mais que um brinquedo: *“vídeo-game e hominho”*, *“boneca, ursinho, bracelete”*, *“boneca, urso”*, *“boneca barbie e fogão de brinquedo”*, *“boneca barbie e bicicleta”*. As crianças da segunda série da mesma escola foram mais objetivas: *“hominho”*; *“caminhão”*; *“carrinho”*; *“fogãozinho”*; *“carrinhos”*. De todo modo, das dez crianças entrevistadas na primeira e segunda séries, apenas uma mencionou o vídeo-game, duas tipificaram a boneca (Barbie) e as demais citaram brinquedos comuns, sem especificar a marca ou tipo.

A questão quatro, de alguma maneira vem complementar a questão anterior: “Que brinquedo você gostaria de ter?” As crianças da pré-escola particular responderam: *“um jogo a partir de 8 anos, mas eu já sei jogar: pescar cartas, de madeira, tipo baralho, era isso que eu queria”*. Essa criança demonstra vontade de ganhar um jogo indicado para uma faixa etária maior que a sua, e demonstra desejo de se superar, brincar com coisas de crianças maiores. *“Um castelo da barbie”*; *“dentes de crocodilo”*; *“play-station II (vídeo-game de última geração)”*; *“Pista para carrinho de corrida.”* Das cinco crianças entrevistadas somente uma demonstrou desejo de ter um vídeo-game, preferindo as outras, brinquedos bem específicos e comerciais. As crianças da primeira série da mesma escola responderam: *“play-station II”*; *“nenhum, minha mãe me dá tudo que eu quero”*; *“cartas de luta, com pontos”*; *“barbie cavalo alado com todas as personagens”*; *“uma bola da Copa do Mundo.”* Uma das crianças pediu um vídeo-game, uma se referiu à boneca Barbie e outras duas quiseram coisas mais simples (baralho e bola, embora a bola fosse a da “Copa do Mundo”). A resposta da segunda criança surpreende e nos faz pensar a questão dos valores e até do consumismo, uma vez que a

criança revela que sequer tem a oportunidade de ficar desejando algo, pois tem todas as suas vontades (no sentido de aquisição) satisfeitas. No que se refere às crianças da segunda série, a lista foi a seguinte: *“eu tenho todos os brinquedos, pois minha mãe tem uma loja”*; *“um disco de duelo do Gihá (herói japonês)”*; *“uma bóia de piscina”*; *“nenhum, eu tenho todos”*; *“uma penteadeira.”* Aqui, novamente, duas crianças contam que possuem tudo o que querem, remetendo-nos mais uma vez, à questão do como e em que medida o acesso a todos os bens materiais apreciados pelas crianças substituem a presença constante de pais de classe média alta que dividem seu tempo entre trabalho e filhos, privilegiando o primeiro, muitas vezes, em detrimento da qualidade de vida com os segundos.

As crianças das escolas públicas também listaram seus desejos: as da pré-escola da EMEI Luz escolheram: *“moto ou carro de bateria e uma bola olímpica, uma roupa do Brasil e do Palmeiras”*; *“um jipe de controle e um carrinho de fórmula 1”*; *“uma bicicleta”*; *“um lep-top”*; *“uma moto da barbie e um coração com olho, braço, boca (referia-se a uma almofada).* Uma das crianças assemelha o computador a um brinquedo e três delas gostariam de ter brinquedos eletrônicos (que possuem um alto custo). A bicicleta é o sonho de uma delas, e novamente, entra em cena a boneca Barbie. As crianças da primeira série da escola pública pareceram mais decididas em relação às crianças da pré-escola: *“uma boneca grande”*; *“uma boneca de loja”*; *“um patins”*; *“um carrinho de controle remoto”*; *“um computador.”* Nessa primeira série o computador apareceu uma vez, bem como o carrinho eletrônico. As bonecas de loja, ou de marca, parecem chamar a atenção das meninas dessa turma, e uma das crianças deseja um par de patins. Com a mesma objetividade, as crianças da segunda série da mesma escola responderam: *“uma boneca barbie”*; *“um carrinho de controle remoto”*; *“um carrinho de loja”*; *“um carrinho de controle”*; *“um carrinho”*, mencionando, todas elas, brinquedos eletrônicos e da moda que elas, certamente, não possuem. Das quinze crianças entrevistadas, incluindo da

rede pública e particular, quatro demonstraram vontade de possuir a boneca Barbie e ou algum de seus acessórios, duas gostariam de ter um vídeo-game, e duas um computador, sendo estas duas, crianças da rede pública de ensino.

A questão de número cinco “Você brinca sozinho ou tem companhia”, de alguma maneira reforça a questão número um e também procura verificar quais são os hábitos de brincadeira das crianças. Na escola Azul, das quinze crianças entrevistadas, nove disseram brincar sozinhas, pelo menos na maior parte do tempo. Isso significa que provavelmente, brincam mais fora da escola do que enquanto estão na mesma. Na pré-escola, duas disseram brincar também com os pais e os irmãos. Na primeira série, apenas uma criança mencionou brincar com os amigos na escola, e outra disse brincar com os amigos no prédio; na segunda série, duas crianças disseram que além de brincar sozinhas, brincam com os amigos, mas também em suas casas. Parece que as famílias das crianças das escolas particulares possuem o costume de limitar mais suas crianças em relação à companhias para as brincadeiras, sugerindo um estilo de vida mais fechado, nesse sentido, apontando para uma privacidade maior no que se refere à convivência.

Na pré-escola Luz, três das cinco crianças entrevistadas disseram brincar quase sempre sozinhas; das outras duas crianças, uma disse brincar sempre com as amigas, e o último explicou: *“Brinco sozinho, porque não tenho irmão. Meu único amigo é meu vídeo-game. Com os amigos mesmo, eu brinco na escola.”* Apenas uma criança revelou brincar com os amigos na escola. Na primeira série da escola Céu, uma criança disse brincar com as amigas; as outras quatro crianças citaram os irmãos. Na segunda série apenas uma criança disse brincar com a prima; as outras quatro revelaram brincar com amigos. Embora três crianças das quinze entrevistadas dentre a EMEI Luz e Escola Céu afirmaram brincar sozinhas, a grande maioria brinca sempre com companhia, e assinalam para o fato de que isso ocorre também

fora da escola, revelando a rotina das brincadeiras conjuntas mais comuns nas comunidades das regiões periféricas do que nos espaços seguros dos bairros mais favorecidos.

A questão seis procurou desvendar o universo do espaço das brincadeiras das crianças - embora os mesmos já tenham se revelado várias vezes até o presente momento através das questões já analisadas - numa tentativa também de dimensionar de fato se as crianças brincam ou não na escola, e se entendem ou não a escola como um espaço onde se pode aprender brincando. Perguntei então, às crianças: "Onde você brinca?" Obtive as seguintes respostas: na pré-escola Azul, uma criança disse brincar em casa e na escola, e enfatizou: *"na rua, eu só ando de bicicleta."* As demais responderam: *"no quarto, ou na sala"; "no quarto"; "em casa, e às vezes na casa do meu amigo"; "em casa e no saguão do meu prédio."* As crianças da primeira série da mesma escola pontuaram: *"no meu quarto, onde fica o computador"; "na sala de casa"; "dentro de casa ou no quintal"; "em casa e na escola; às vezes, no parque do lago, em restaurante e mercado, onde eu encontro meus amigos"; "no prédio em que eu moro."* Dentre as crianças da segunda série da mesma escola, apenas uma disse brincar em casa e na escola; as demais respostas foram: *"na rua"; "no meu quarto"; "no quarto do meu irmão"; "na edícula dos fundos de minha casa."* Para essas crianças parecia tão natural que o espaço de brincar fosse a casa, que quando questionadas, referiram-se, em sua grande maioria, ao cômodo ou espaço físico da própria casa onde costumavam ficar para brincar. Apenas uma das quinze crianças ouvidas disse brincar na rua; duas citaram outros lugares, sendo a casa do amigo, e parque/restaurante/mercado.

Nas escolas públicas Luz e Céu, das quinze crianças ouvidas, apenas três fizeram referência à escola como local onde brincam, além de outros lugares citados. E as três crianças a que me refiro, são de pré-escola: a escola não esteve presente na fala das crianças do ensino fundamental. Vejamos as respostas da pré-escola: *"na escola, em casa, na rua, ou na*

casa do meu amigo por causa do vídeo-game"; *"em casa, na casa dos meus amigos, na calçada e na escola"*; *"em casa e na casa de minhas amigas"*; *"no quintal de casa"*; *"em casa, na rua não; na escola a gente brinca só de joguinho."* Das crianças de pré, as cinco disseram em casa, e três dessas cinco contaram também brincar na rua. Três das crianças da primeira série da escola Céu disseram brincar em casa; uma disse brincar na rua de casa e a última revelou brincar na rua de casa e na rua da casa da amiga. Em relação às crianças da segunda série, as respostas variaram: *"em casa"*; *"na casa do meu amigo"*; *"em casa"*; *"no quintal de casa"*; *"na rua."* Das quinze crianças da rede pública entrevistadas, seis delas contaram brincar na rua, em oposição ao resultado obtido na escola particular onde apenas uma criança contou brincar na rua, o que ressalta a diferença cultural de criação, hábitos e costumes resultantes de uma severa diferenciação social.

Do bloco de questões referentes ao brincar vale frisar que a grande maioria das crianças gosta de brincar, mas poucas, independente da condição sócio-econômica revelam brincar na escola. Esse dado demonstra que o conceito de brincar, no ponto de vista das crianças ouvidas, está senão todo, quase que totalmente associado à questão da espontaneidade da qual as mesmas parecem necessitar. Por mais que o ensino se esforce por possuir um caráter lúdico que facilite o processo de ensino aprendizagem das crianças, parece não estar convencendo seus principais interessados. Não quero com isso transmitir uma falsa idéia de que a escola, principalmente a escola de educação infantil, não deva possuir regras e rituais que a tornem um lugar por excelência de ensino e transmissão de conhecimento, mas sim enfatizar a necessidade de transformar a escola também num local capaz de promover a alegria nas crianças; talvez isso signifique ampliar o espaço pedagógico do brincar. Em relação aos brinquedos que as crianças possuem, e aos que gostariam de possuir, é notável a influência da mídia sob todas as classes sociais: a boneca Barbie e o vídeo-game Play Station

ou Play Station II são indicadores dessa tendência. E embora as crianças da rede pública de ensino possuam brinquedos mais populares e menos industrializados, desejam o brinquedo da moda. Destaco ainda, com pesar, as respostas das crianças que disseram com clareza, possuírem todos os brinquedos que desejassem. Em relação às brincadeiras, também é notável que nem nas escolas, nem m casa ou nas ruas (bairros), as brincadeiras tradicionais assumem espaço. Mesmo as crianças, essencialmente da periferia, que revelaram brincar bastante nas ruas, contaram informalmente que brincam de dançar, de representar novelas de TV, de “Power-rangers” e ou “Meninhas Superpoderosas”, desenhos atuais representativos de violência e ausência de valores e caráter.

O terceiro bloco de questões abordou o âmbito da família da criança. A primeira questão – “Com quem você mora na sua casa?” procurou conhecer a realidade das crianças e também estabelecer relações com a questão da cultura, trabalhada mais adiante, e também com a questão do brincar, analisada anteriormente. Pude perceber que as famílias das crianças da escola particular são compostas essencialmente pelos pais e irmão ou irmãos; no máximo com os avós. Apenas uma criança da pré-escola disse morar com a mãe e a avó, uma vez que o pai mora em outro prédio. Transcreverei as respostas apenas para complementar: na pré-escola Azul: *“moro com minha mãe, pai e meus cachorros; meu irmão morreu ao nascer”*; *“moro com minha mãe, meu pai, minha irmã mais velha e meu cachorro”*; *“moro com meus pais e meu irmão”*; *“moro com minha mãe, meu pai, meu cachorro e meu peixe”*. Na primeira série do mesmo colégio, três crianças responderam morar apenas com o pai e a mãe; uma quarta criança disse morar com os pais e o irmão bebê, e a quinta crianças fez questão de enfatizar: *“moro com meu pai, minha mãe, minha cachorra, meu gato, meus periquitos, peixes e minha tartaruga.”* Na segunda série, também três crianças moram com pai e mãe apenas, das quais

uma enfatiza *“sou filha única”*. Duas das crianças moram com os pais e os irmãos (que são dois, pois eles dizem minha irmã e meu irmão). De todo modo, são aquilo que podemos chamar de família nuclear. A realidade das escolas Luz e Céu são um tanto quanto diferentes: apenas duas crianças da pré-escola Luz moram somente com o pai e a mãe, e uma delas esclarece com graça a necessidade de ampliar a família: *“Moro com minha família, eu, meu pai e minha mãe; meu pai disse que vai fazer outro nenê, mas só quando Deus quiser, né...?”* As outras três crianças responderam: *“moro com meu pai, mãe e irmã mais velha”*; *“moro com minha mãe, dois irmãos e uma irmã”*; *“com meu pai, mãe, duas irmãs mais velhas e uma mais nova.”*

As respostas das crianças da primeira série da escola Céu seguiram a mesma linha das respostas das crianças da pré-escola Luz: Moro com *“mãe, duas irmãs e o namorado de uma delas”*; *“pai, mãe, um irmão, duas irmãs, e dois primos”*; *“com minha mãe, meu irmão, minha irmã”*; *“moro com meu pai, mãe, irmão, irmã e tia”*; *“com minha mãe, meu padrasto, meus dois irmãos e minha tia”*. Na segunda série, três crianças citaram pai, mãe e irmãos (pelo menos três irmãos); uma criança disse morar com pai, mãe, irmãos e avós, e outra criança com o pai, mãe, irmãos e primos. As famílias das crianças da rede pública são maiores do que as reveladas pelas crianças da escola particular; os pais possuem mais filhos e agregam em suas casas outros parentes que não pertencentes à família nuclear e por vezes pessoas sem laços de parentesco sanguíneo. Levando-se em conta que pelo menos dez chefes (do sexo feminino ou masculino) de família das quinze crianças de escola pública entrevistadas passam o dia todo fora trabalhando (pois as crianças de primeira e segunda séries freqüentam um projeto social no período inverso à escolaridade regular), é questionável a qualidade da atenção que dedicam às suas crianças quando estão com elas. Nesse sentido o nível sócio-econômico

pode contribuir sim para um afastamento da criança e dos pais que interfere no crescimento precoce e ou despreparado das primeiras.

A questão de número dois “Quem cuida de você na sua casa” vem em complementação à questão anterior. As crianças da pré-escola particular revelaram: *“minha mãe e meu pai; meu pai é aposentado, e minha mãe, foi despedida, eu acho...”*; *“minha mãe cuida de mim; ela não trabalha fora, fica só lavando louça em casa”*; *“minha mãe, meu pai, às vezes meu irmão”*; *“minha avó”*; *“de manhã a empregada, à tarde vou para escola, à noite, meus pais.”* Essa informação revela que as crianças da pré-escola particular vão mesmo à escola com intenções pedagógicas, uma vez que há sempre alguém disponível para ficar com a criança caso a mesma resolvesse ficar em casa. Realidade diferente do cotidiano de muitas escolas públicas, principalmente creches, onde as crianças vão porque não têm onde ficar enquanto a família desenvolve seus afazeres. Da primeira série da mesma escola, quatro crianças disseram que é quem cuida delas é a mãe, uma enfatizando que a mãe só fica em casa e a outra explicando que a mãe trabalha só à tarde, quando ela vai para a escola. Apenas uma criança disse ficar com a babá, uma vez que pai e mãe trabalham fora. Realidade parecida com a da pré-escola. Na segunda série, duas crianças disseram ficar com a mãe em casa; das outras três, uma disse ficar com a avó, e a outra respondeu *“eu me cuido só”*, mas acabou revelando ficar com o irmão mais velho, a terceira contou ficar com a babá, em circunstância especial: *“trabalho fora junto com minha mãe e meu pai. Lá, no trabalho deles, eu tenho uma babá. Eles fazem convite de casamento, têm uma empresa”*.

Na EMEI Luz, as crianças entrevistadas estudavam no período da manhã; duas crianças, das cinco entrevistadas, responderam que ficam apenas com a mãe; a terceira delas fica com as irmãs de quinze e dezoito anos, pois a mãe trabalha fora o dia todo; a quarta criança respondeu que fica com a mãe, que não trabalha fora, mas estuda à noite; à noite,

quando a mãe vai para a escola, ela fica com o pai; a quinta criança disse ficar com mãe e pai, quando não fica na casa da avó. Na escola Céu, a maioria das crianças das séries iniciais do ensino fundamental, no caso das entrevistadas, 100%, estudam meio período (manhã) e à tarde, freqüentam um Projetos Social Municipal que abarca atividades de reforço escolar e lazer. Portanto, estas crianças, ao responder quem cuida delas em casa estão necessariamente se remetendo ao período noturno. Isto posto, três crianças da primeira série responderam ficar com a mãe, e duas com a irmã. Das crianças da segunda série, três revelaram ficar com a mãe, uma delas enfatizando: *“ou então com a babá dos meus irmãos”*, uma disse ficar à noite com a tia, e a outra contou ficar com a irmã. A questão que salta às vistas é o fato das crianças da periferia ficarem pouco ou quase nunca com o pai e a mãe, estando com um ou outro apenas. Levando-se em conta que as crianças de primeira e segunda série ficam em casa praticamente só à noite, seria saudável que a mesma dividisse seu tempo e espaço com o pai e a mãe.

A terceira questão do bloco família foi uma tentativa de saber que tipos de responsabilidades as crianças assumem no que se refere à convivência com os membros da família, e se essas responsabilidades são apropriadas ou não à infância. A questão foi a seguinte: “Na sua casa, você cuida de alguém?” Na pré-escola particular as crianças responderam com bastante naturalidade: *“cuido de meus cachorros”*; *“cuido de minha mãe e de meu pai”*; quando abordei especialmente essa criança perguntando de que jeito ela cuidava de seus pais ela explicou: *“olhando deles”*. Percebi então que se tratava de um sentimento de maturidade precoce, não de qualquer tipo de necessidade ou descaso dos pais. *“Cuido de meus passarinhos calopsitas”*; *“não, não cuido, eu sou cuidado: sou criança ainda”*; A resposta dessa criança surpreendeu pela sensibilidade, demonstrando uma clareza, provavelmente despertada pela fala dos pais, no que se refere à necessidade e ao direito que toda criança tem

a todos os tipos de cuidados nessa fase da vida. *“Cuido de meu cachorro Lucky e de meu peixinho, o Anaquim”*. Essa criança, assim como as outras duas que responderam cuidar de seus animais parecem possuir um senso de responsabilidade fundamental também para a infância, mas numa medida adequada que não fere o direito da mesma a ser criança, exigindo dela mais do que é capaz de oferecer no momento. Além disso, essas crianças concebem o cuidar como uma questão de responsabilidade, necessidade, e também carinho, pois demonstraram bastante satisfação na resposta a essa questão.

Já as crianças da primeira série da mesma escola responderam: *“não cuido de ninguém”*; *“ajudo minha vó a cuidar de meu irmão”*; *“cuido só de meus animais”*; *“não, mas se eu tivesse um irmãozinho, eu cuidaria dele”*; *“não, não sou adulto!”* Três dessas crianças (a dona da primeira, da terceira e da quinta resposta) pareceram demonstrar de maneira evidente que cuidar de alguém é coisa de adulto, ou no máximo, a criança pode cuidar de seus animais. As outras duas crianças demonstraram interesse e vontade de ajudar a cuidar de alguém, no caso, de um irmão mais novo. Parece ser uma questão de criação, de foro familiar, de valores, mais do que de necessidade, no caso da realidade das crianças da escola particular. As crianças da segunda série do colégio Azul revelaram: *“não, pois sou pequeno ainda”*; *“não, só tem eu né...”*; *“às vezes eu cuido de minha irmã, mas eu não gosto porque não posso sair”*; *“não, não cuido de ninguém”*; *“cuido de minha mãe de vez em quando”*. Deste modo, das quinze crianças ouvidas, apenas três delas cuidam de alguém, e mesmo assim, ajudam a cuidar ou cuidam esporadicamente.

Na EMEI Luz, as respostas foram as seguintes: *“não, cuido só dos meus brinquedos”*; *“não, minha mãe cuida de todos nós”*; *“cuido só do meu gato: da minha irmã mais nova é minha mãe que cuida”*; *“cuido só de meu amigo bebezinho de dois anos, e sempre junto com minha mãe”*; *“não, minha mãe não deixa: criança não pode cuidar de alguém”*. Das cinco

crianças, três revelam que a mãe é quem cuida, ou dela, ou dos irmãos, ou de alguém; uma revela opinião bem clara de que criança precisa ser cuidada ao invés de cuidar; e uma cuida apenas dos brinquedos, parecendo associar a idéia do cuidar à ação de organizar, manter em ordem. Existe assim, coerência entre essas respostas das crianças da EMEI Luz e as respostas à questão “Quem cuida de você na sua casa?”, na qual as crianças revelam ser mesmo a mãe, apesar de algumas trabalharem fora e ou estudar.

Na escola Céu, duas crianças da primeira série responderam que não cuidam de ninguém; as outras três disseram *“de meu primo”, “dos meus irmãos”, “do meu irmão bebê”*. Na segunda série dessa escola, mesmo caso: duas crianças responderam taxativamente que não cuidam de ninguém; duas outras crianças responderam que cuidam da avó, e uma delas contou cuidar de sua priminha. Como demonstrado pelas respostas das crianças à questão “Quem mora com você na sua casa”, as famílias dessas crianças são maiores, abarcando tios, primos, avós... seria de se esperar que em função dessa realidade, elas cuidassem mesmo de alguém, embora das dez entrevistadas da primeira e segunda série, quatro revelassem não cuidar de ninguém, em oposição a onze crianças, que cuidam ou ajudam a cuidar de alguém.

A quarta questão vem em complementação à anterior: “Você ajuda nas tarefas de sua casa? Se sim, em quais delas?” As respostas foram bem interessantes: Na pré-escola Azul das cinco crianças ouvidas, duas disseram *“não, só brinco”*; outras três responderam: *“faço caminhada com meus cachorros, levo no veterinário, dou banho...”*; *“atendo telefone, escrevo meu nome e arrumo a casa!”*; *“quando minha mãe está na internet, ela me pede as coisas e eu busco”*. Podemos observar que são tarefas simples que provavelmente os pais sugerem e ou permitem na tentativa de despertar aos poucos o senso de responsabilidade nas crianças, ou então favores corriqueiros, como revela a resposta da última criança. Três crianças da primeira série da mesma escola responderam *“sim, arrumo minha cama”*; a quarta criança entrevistada

contou *“olho do meu irmãozinho”*, e finalmente a última respondeu: *“quando minha babá ou minha mãe estão cansadas, eu seco os pratos, arrumo a cama, tiro o pó, arrumo o escritório e lavo o banheiro: a areia do gato eu troco todo dia.”* Vale para a primeira série a mesma análise feita das respostas da pré-escola, com exceção da última criança de sete anos que conta lavar o banheiro, embora seja só quando a mãe ou a empregada estão cansadas. As crianças da segunda série me contaram: *“varro a casa e arrumo a cama”*; *“não, minha mãe faz tudo”*; *“arrumo minha cama, com muita preguiça...”*; *“só arrumo minha cama”*; *“quando minha mãe tem dor nas costas, eu faço massagem... serviços domésticos eu não faço não”*. As crianças da segunda série limitam-se a arrumar as camas e outras pequenas tarefas, seguindo a mesma linha de resposta das crianças de pré e primeira série.

A realidade das crianças da pré-escola Luz mostrou-se um pouco diferente da rotina das crianças da pré-escola Azul; eis as respostas: *“eu lavo e seco a louça”*; *“arrumo cozinha, roupas, e varro a casa”*; *“enxugo louça para minha mãe à noite”*; *“mais ou menos: lavo louça, seco, dou a roupa para minha mãe passar, ajudo limpar a casa, faço muitas coisas para minha mãe. E às vezes, ela joga vídeo-game comigo”*. *“sim, eu ajudo fazer limpeza: fico perto, seco...”* Apesar de desempenharem tarefas aparentemente simples, essas crianças fazem mais coisas no que se refere ao serviço doméstico do que as crianças do colégio Azul. Interessante a resposta da quarta criança que parece revelar uma troca saudável entre mãe e filho, pois a criança ajuda a mãe, mas em contrapartida, a mãe brinca também com ela.

As crianças da primeira série da escola Céu apresentaram algumas semelhanças em relação às crianças da pré-escola Luz, mas também se ampliaram. Quatro das cinco crianças da primeira série contaram que lavam e secam louças e limpam fogão; a quinta criança, além disso, arruma as camas e varre a casa. Todas as cinco crianças da segunda série da mesma

escola responderam que lavam louça e limpam a casa, tarefas mais elaboradas que as realizadas pelas crianças da pré-escola, mesmo pública.

A questão número cinco “O que você mais gosta de fazer na sua casa?” procurou descobrir se as crianças têm oportunidade de realizar no âmbito doméstico, atividades que lhes dêem prazer, e também verificar em que medida brincam e sentem prazer em brincar em casa, embora essa questão já tenha sido explorada no segundo bloco. Obtive as mais diversas respostas: As crianças de seis anos da pré-escola azul responderam: *“ajudar minha mãe quando a empregada folga”*; *“pintar desenhos e ver filmes na TV”*; *“brincar de alk-tok”*; *“jogar vídeo-game”*; *“brincar com minha boneca barbie”*. Três crianças referiram-se ao brincar, uma mencionou assistir filmes e dedicar-se à lição e atividades pedagógicas e uma revelou gostar de ajudar a mãe. As crianças da primeira série responderam: *“jogar vídeo-game”*; *“jogar vídeo-game, ver TV e brincar com meu irmão”*; *“ficar com meus pais vendo filmes e jogando jogos”*; *“brincar de bola fazendo embaixadinhas”*; *“gosto de fazer as tarefas de escola”*. Uma das crianças mencionou as tarefas escolares, mas o grande campeão foi o vídeo-game e os joguinhos, de modo que apenas uma criança se referiu ao jogar bola. Se enquadrarmos o vídeo-game como uma brincadeira, podemos dizer que quatro das cinco crianças ouvidas, gostam de brincar em suas casas. Atenção ainda para a opção de assistir filmes com os pais, citada por duas vezes entre a pré-escola e a primeira série. Essas famílias têm o hábito de locar fitas e DVDs ou então assistir TVs por assinatura, que apresentam programação mais ampla e diferente da programação comum. Na segunda série da mesma escola, apenas uma das crianças não mencionou a TV em suas escolhas: *“jogar futebol e vídeo-game”*; *“ver TV”*; *“ver Rebeldes na TV: eu AMO!”*; *“ver TV e jogar vídeo-game”*; *“brincar e ver TV”*. Três crianças mencionaram o brincar e duas limitaram-se à TV, uma delas especificando o programa favorito com bastante entusiasmo.

Os alunos da escola pública, da pré-escola Luz e da escola Céu pareceram privilegiar o brincar, apenas quatro deles se referindo à TV como atividade preferida. Seguem as respostas das crianças de seis anos: *“ver TV”*; *“Brincar”*; *“Brincar com meu gato e brincar de massinha”*; *“jogar vídeo game e ver jogo na TV”*; *“brincar de carrinho”*. As crianças da primeira série impressionaram: *“Ler, porque é legal”*; *“Brincar, porque é gostoso”*; *“ver TV”*; *“estudar, porque a gente aprende mais e mais”*; *“assistir TV porque os desenhos são legais”*. As crianças da segunda série responderam o seguinte: *“jogar vídeo-game”*; *“brincar”*; *“andar de bicicleta na rua”*; *“soltar pipa”*; *“brincar, de tudo”*. Duas crianças da rede pública mencionaram gostar de realizar as tarefas da escola em casa, mesma porcentagem das crianças da escola particular. Dessa maneira, as respostas no geral contemplaram o brincar em primeiro lugar (incluindo aqui o vídeo-game), a TV em segundo e a realização de tarefas escolares.

Esse terceiro bloco de questões veio revelar que a vida familiar interfere bastante na concepção e na duração da infância; a estrutura familiar e o número de pessoas que moram na casa interferem no cotidiano e na realização de tarefas pelas crianças o que interfere, penso que, mesmo de maneira inconsciente, na visão que as mesmas traçam de si próprias. E nesse sentido não há como deixar de mencionar que a realidade das crianças das escolas públicas e particular estudadas são bastante diferentes, acentuando-se essas diferenças quanto mais aumenta o nível de escolaridade das crianças: as mais velhas da periferia assumem responsabilidades mais cedo do que as crianças da escola privada.

A parte V do questionário dedicou-se à Escola. Afirmo, baseada em Catani, Bueno e Souza (2000:154) que de um ponto de vista histórico, as significações da educação escolar *“deve incluir uma história das relações que a escola tem propiciado aos indivíduos, com ela própria e com os objetos que constituem suas finalidades: o conhecimento, a leitura, a escrita,*

a disciplina (...)” Acredito que a escola pode se tornar um espaço de resistência às tendências atuais de adultificação da infância, por isso optei por ouvir as crianças sobre o que pensam e sentem na escola. A primeira questão foi a seguinte: “Você gosta de vir à escola? Por quê? Das quinze crianças entrevistadas na escola particular, duas disseram que gostam mais ou menos de ir para a escola, e uma disse que não gosta. As crianças da pré-escola responderam: “*Gosto, porque vejo meus amigos*”; “*sim, gosto porque a escola dá muita tarefa*”; “*um pouco, porque às vezes perco desenhos novos*”; “*sim, porque a gente estuda*”; “*sim, muito! brincamos quase toda semana, vamos ao parque de grama sintética, estudamos filosofia, informática, inglês...*” Duas crianças enfatizaram gostar por conta das tarefas, uma mencionou as tarefas, os estudos, mas também o brincar.

As crianças da primeira série argumentaram: “*sim, porque a gente estuda, brinca, lancha...*”; “*sim, porque aprendemos coisas importantes. Quando eu crescer vou ser cientista e ciclista*”; “*gosto porque lá eu tenho muitos amigos para brincar*”; “*sim, porque aqui eu aprendo*”; “*sim, porque aqui eu aprendo muitas coisas...*” Três crianças disseram que gostam de “aprender”, e uma disse que gosta de aprender e de brincar. Ainda uma criança disse que na escola pode brincar com os amigos.

As crianças da segunda série se mostraram mais críticas: “*sim, tem muitas coisas diferentes para se fazer, é divertido*”; “*sim, por causa dos meus amigos*”; “*não, em casa eu brinco, e na escola eu só escrevo*”; “*adoro, porque em casa, não tem nada para fazer*”; “*gosto médio, porque a tia dá muita lição difícil*”. Duas crianças pareceram descontentes em relação ao cotidiano escolar, por conta da quantidade e qualidade das tarefas; uma enfatizou o brincar com os amigos e duas disseram ser bom por poder fazer muitas coisas, coisas diferentes das que fazem ou podem fazer em casa.

A pré-escola Luz obteve a aprovação de todas as crianças: *“sim, gosto porque eu faço lição”*; *“eu gosto porque aprendo a ler e a escrever”*; *“sim, gosto muito, aqui a gente brinca e faz lição”*; *“sim, para fazer lição, aprender ler e escrever”*; *“sim porque eu gosto de areia e em casa não tem...mas eu gosto de lição também”*. Interessante que todas as crianças se referiram às atividades pedagógicas como fonte de prazer, duas enfatizando também a possibilidade de brincar. Na escola Céu, o gosto pela escola também parece estar, em sua maioria, mais relacionado às tarefas escolares específicas e menos ao brincar. Os alunos da primeira série responderam: *“gosto, porque na escola eu aprendo bastante, e em casa eu só faço serviço”*; *“gosto, porque tem brincadeira”*; *“gosto de vir para aprender”*; *“gosto de fazer lição”*; *“gosto porque a gente aprende mais, e é mais educativo”*. As respostas das crianças da segunda série seguiram a mesma linha da primeira série: *“gosto porque brinco com os amigos”*; *“gosto porque sim”*; *“gosto de fazer lição”*; *“gosto porque aprendo mais coisas”*; *“gosto porque é bom aprender ler e escrever”*. As crianças da rede pública de ensino, tanto da pré-escola, como das séries iniciais do fundamental foram mais objetivas ao revelar que gostam da escola pela possibilidade de aprender coisas novas, mas acima disso, ler, escrever e contar. Isso nos leva a pensar duas questões: as crianças da rede pública têm menos espaço e estímulo pedagógicos em casa e por isso valorizam essa dimensão escolar, encontrando nela alegria; as crianças da rede particular de ensino por chegarem na escola com mais informações e conhecimentos escolares, esperam da escola um espaço também de brincadeiras, ou de fato, a escola particular privilegia uma prática educativa mais formal e tradicional do que lúdica, o que nem sempre agrada a maioria das crianças.

A segunda questão: “O que você mais gosta de fazer na escola” vem complementar a primeira, verificando ainda se não existem muitas contradições nas respostas das crianças. A essa pergunta, as crianças da pré-escola particular responderam : *“brincar na grama sintética”*;

“tarefa: desenhar, colar, brincar de joguinhos...”; “brincar na grama, no parquinho, e na brinquedoteca”; “brincar no parque e na grama sintética”; “ir na educação física”. Interessante o fato de nessas respostas, encontrarmos apenas uma referência às atividades escolares formais; isso faz pensar que as crianças gostam de vir à escola para aprender, como disseram na primeira questão, mais gostam mais de brincar... As respostas das crianças da primeira série foram: *“estudar”; “escrever com letra de mão”; “brincar com os amigos de pega-pega, coelhinho sai da toca”; “brincar na hora do recreio”; “brincar no recreio”.* O recreio foi o preferido de apenas uma criança da segunda série: as respostas foram: *“escrever”; “jogar futebol”; “educação física”; “estudar”; “brincar no recreio e ir à biblioteca”.* Confirmando o verificado na primeira questão, as brincadeiras e atividades como educação física são preferidas pelas crianças ao invés do ler, escrever, estudar, embora mencionado por duas crianças da segunda série nessa segunda questão.

As crianças da escola pública, tanto da Emei Luz como da escola Céu foram mais objetivas em suas respostas. As crianças de seis anos disseram: *“lição”; “lição”; “brincar de joguinho e de massinha”; “lição: prefiro do que ir na areia”; “areia”.* As respostas das crianças da primeira série foram: *“lição”; “estudar”; “fazer lição”; “pintar e desenhar”; “ler”.* As crianças de segunda série responderam: *“ler”; “brincar”; lição”; “escrever”; “escrever”.* Podemos observar que as crianças da escola Céu mantêm sua opinião inicial, coincidindo suas respostas em relação ao porque gostam de vir para a escola e o que mais gostam de fazer nela.

A terceira questão “Há algo que você não gosta de fazer na escola?”, quando respondida pelos alunos da escola particular obteve três respostas que demonstraram total satisfação das crianças para com tudo que fazem na escola; as outras treze crianças comentaram algumas pequenas coisas, bastante interessantes, como veremos adiante. As respostas da pré-escola foram: *“não tem nada que eu não goste de fazer”; “de comer muito*

lanche"; *"de fazer algumas tarefas"*; *"de brincar sozinha"*; *"não gosto de fazer calendário"*. Duas crianças não gostam de algum tipo de "lição", e outras duas, reclamam de pequenas e esporádicas situações cotidianas. Já as crianças da primeira série responderam: *"gosto de tudo"*; *"não gosto muito de obedecer ordens da professora, principalmente quando ela me manda fazer coisas que eu não sei"*; *"não gosto que me belisquem, que briguem comigo"*; *"sim. às vezes a professora não deixa eu beber água"*; *"prova: ninguém merece!"*. Duas crianças se queixam de tarefas, uma se referindo às coisas que "não sabe", e outra se remetendo à avaliação. A resposta de uma das crianças chama a atenção pelo fato de revelar possível excesso de autoridade por parte da professora, proibindo-a de beber água.

As crianças da segunda série disseram: *"não tem nada não, eu gosto de estudar"*; *"não gosto de aula de inglês"*; *"não gosto de ficar na sala de aula"*; *"não gosto de repetir de ano"*; *"escrever muito me irrita... eu sou lenta"*. Desconsiderando a criança que disse não gostar das aulas de inglês, que é uma atividade bastante específica, uma disse não gostar de ficar na sala de aula, outra criança demonstrou preocupação em "repetir de ano", consequência de não-aprendizagem, e uma terceira criança disse não gostar de escrever muito pelo fato de demorar para realizar essa atividade. Em contrapartida, uma das crianças é completamente feliz com tudo que faz na escola.

As crianças da pré-escola Luz responderam: *"gosto de tudo"*; *"não, gosto de tudo"*; *"só não gosto um pouco de fazer lição"*; *"não gosto de ficar na classe quando faz sol, queima a minha pele"*; *"não gosto de trabalhar com tintas: eu me sujo e minha mãe fica brava comigo"*. Apenas uma criança do pré da rede pública reclamou um pouquinho de fazer lição; uma criança se referiu a uma atividade bem específica, de educação artística, mas pelo fato da reclamação posterior da mãe. Três crianças se revelaram satisfeitas em relação ao dia a dia escolar. As crianças da escola Céu, primeira série disseram: *"pintar desenho"*; *"lição de casa,*

porque a professora passa muito”; “não gosto de escrever”; “gosto de tudo”; “tudo o que a professora passa é legal”. Três crianças se queixaram de realizar atividades essencialmente pedagógicas, uma delas porque a professora “cobra” bastante tarefa, e outra criança, porque não gosta de pintar mesmo. Já as crianças da segunda série esclareceram: *“não gosto de fazer prova, porque eu erro alguma coisa e não consigo fazer”; “não poder fazer bagunça”; “eu gosto de tudo, principalmente de educação física e do recreio”; “ficar sem fazer lição”; “ficar no recreio”.* Uma criança da segunda série, assim como uma criança da primeira série da rede particular, revelaram medo e reprovação em relação à avaliação escolar.

A quarta questão está diretamente ligada à questão anterior; desta vez, perguntei às crianças se havia alguma coisa que elas gostariam de fazer na escola, mas não faziam. Como respostas das crianças da pré-escola Azul, obtive: *“eu faço tudo o que eu gosto”; “jogar bola dentro da classe”; “trazer brinquedos de casa para brincar”; “eu queria poder fazer várias coisas: um dia, tinha um caramujo na escola, e eu queria ver, mas a professora não deixou”; “queria brincar mais, poder jogar vídeo-game e assistir filmes”.* A segunda resposta revela desejo de traquinagem próprio da infância; a terceira resposta demonstra necessidade de fazer na escola coisas que se faz em casa, assim como a resposta da quinta criança. A resposta da quarta criança faz pensar sobre a questão do como e quanto a escola por vezes deixa de aproveitar as curiosidades das crianças para enriquecer suas aulas, em função de um rígido cronograma a ser seguido, prática comum nas escolas particulares. As respostas das crianças de sete anos dessa escola particular foram: *“eu faço tudo o que eu quero”; “brincar a hora que eu quiser”; “brincar o tempo inteiro”; “nada, eu faço tudo”; “brincar no computador: só os grandes podem”.* Nessa turma, três crianças gostariam de brincar mais, uma delas revelando sua reprovação ao fato de apenas as séries superiores realizarem aulas de informática. As crianças da segunda série da mesma escola responderam: *“mexer no computador”; “trazer*

brinquedo de casa e poder brincar"; *“arte...”*; *“comprar na cantina”*; *“gostaria de fazer mais amigos, mas eu tenho uma certa insegurança”*. A resposta da terceira criança chama a atenção pelo duplo sentido e o sorriso maroto que acompanhou sua fala ao revelar que gostaria de fazer mais “arte”. Seria educação artística ou bagunça? A quarta criança mostra vontade de ter autonomia para comprar e se alimentar na cantina da escola (realidade apenas da escola particular) e a última criança revela dificuldade de socialização interpretada por ela como insegurança, o que a deixa triste e a impede de fazer amigos.

As crianças da Emei Luz responderam: *“brincar no computador”*; *“brincar de power rangers”*; Provavelmente as professoras não incentivam esse tipo de brincadeira, pois as crianças imitam os supostos heróis do desenho animado retratando toda a sua violência. *“brincar de joguinho quando eu quiser”*; Nas pré-escolas da rede municipal existem jogos de encaixe com os quais as crianças estão acostumadas a brincar quando terminam suas atividades, e eles sempre querem brincar mais tempo com as peças; *“Jogar bola todo dia... o pré não brinca com brinquedo e nem com bola: só vai na areia duas vezes por semana”*; Em relação às crianças de maternal a jardim II (três a cinco anos), as crianças de seis anos brincam menos, e elas se queixam bastante disso. *“Mandar na professora”*. A resposta dessa última criança pode revelar identificação da mesma para com a professora, daí o desejo, não necessariamente nocivo, de “sugerir” o comportamento da mesma.

As crianças da primeira série da escola pública ofereceram as seguintes respostas: *“eu gosto de tudo que eu faço”*; *“gosto de tudo que tem”*; *“gostaria que tivesse mais brincadeira”*; *“brincar mais”*; *“brincar mais.”* Já na segunda série, as respostas foram: “jogar vídeo-game”; “trazer brinquedo de casa”; “eu não gosto que não tenha nada para eu brincar”; “soltar pipa”; “jogar futebol”. Das dez crianças ouvidas da escola Céu, oito fazem referências ao brincar

mais, embora tenham dito em respostas anteriores que brincam bastante e gostam de brincar na escola.

Expostas e comentadas as informações obtidas a respeito do como as crianças olham para a escola, e também do como essa instituição pode comprometer-se com a preservação da infância, faz-se necessário destacar que o papel da escola, mesmo da escola de educação infantil é alfabetizar e transmitir conhecimento, cooperando necessariamente para a democratização cultural e para a consecução de uma sociedade mais justa. Mas é importante enfatizar também que a escola precisa mesclar a essa sua responsabilidade a alegria proporcionada pela atividade de brincar. Independente da classe social a que pertencem, como o resultado dessa entrevista demonstrou de um modo geral, as crianças têm necessidade de tempo e espaço para isso. Iniciar e aperfeiçoar as crianças na aquisição da oralidade, leitura e escrita, na alfabetização, não pressupõe que as mesmas necessariamente sejam banidas da atmosfera infantil, na medida em que essas práticas podem ser trabalhadas com os pequenos de maneira lúdica e significativa, de modo que cada um viva sua infância no seu ritmo, entendendo a escola como instituição mediadora entre eles e o mundo, feita de regras mas permeada pela espontaneidade própria de um espaço ao qual cabe também a promoção da alegria.

A parte VI do questionário procurou conhecer e dimensionar a influência da produção cultural sobre as crianças e refletir que tipo de realidade social sofre mais ou menos a interferência dessa cultura. A primeira questão deste último bloco foi a seguinte: “Você assiste TV? Quais programas? Você assiste estes programas sozinho ou com alguém?” As crianças da pré-escola da rede particular responderam e elencaram: *“Sim, assisto muitos desenhos. Meu canal preferido é Jet Sky. Às vezes eu assisto sozinho outras vezes assisto com meu pai.”*

A criança está se referindo a um canal de TV a cabo cuja programação é composta essencialmente por desenhos animados que são transmitidos nos mais diversos horários, daí a possibilidade, digo, realidade, apontada pela criança, de assistir os desenhos na companhia do pai. *“Assisto desenhos, do SBT e da Globo: A Pequena Sereia, Jackie Shan, Power Rangers... assisto sozinho. Também assisto novelas com minha mãe e minha irmã.”* A criança revela assistir os canais convencionais: A pequena sereia são episódios de desenhos baseados no clássico da Disney, os Power-rangers, conforme já descrito, episódios de filmes que retratam lutas e violência, embora sempre em prol de causas justas, e Jackie Shan, episódios de desenhos baseado nos filmes de luta do herói japonês. Novelas, a criança assiste acompanhada da família. *“Assisto desenhos. Sozinho ou então com meu irmão”.* Essa criança disse não lembrar o nome de nenhum desenho, pois assiste todos, e assiste em casa, pois revela vê-los sozinho ou com o irmão. *“Sim, assisto só desenhos. O que eu mais gosto é da pequena sereia, mas eu assisto sozinha, mas ninguém gosta na minha casa.”* Esta criança também assiste canais convencionais, no caso a Globo, e no horário que está em casa. *“Assisto Ubumafu (é um desenho de macaquinho), que passa na TV Cultura; também assisto Tímoti (que é um guaxinim) e o pequeno urso. Assisto em casa sozinho. Só novela que eu assisto com meu pai e minha mãe.”* A criança assiste um canal não tão comum, popular, mas que oferece programação de bastante qualidade, desenhos que transmitem valores mas não são tão apreciados pela maioria das crianças por não “estarem na moda”, possuírem menos ações, e nem sempre um colorido gritante e excesso de estímulos visuais como os desenhos mais citados pela maioria das crianças. As respostas das crianças da primeira série da mesma escola não foram muito diferentes. Elas responderam: *“Sim, assisto bastante TV. Assisto Chaves e Rebeldes, com minha avó.”* Chaves são episódios estilos filmes, de produção mexicana cujos personagens principais são um menino de rua – o Chaves - um menino

mimado pela mãe, e uma menina “peralta” que vive arrumando confusão na vila onde o programa se passa; o seriado revela traquinagens comuns de crianças, não havendo nada que comprometa seus valores. “Rebelde” é uma novela argentina que mostra jovens vestidos de maneira promíscua aprontando na escola que freqüentam, e na vida também; programa de péssimo enredo, nenhum gosto estético e sensualidade exacerbada. Tem sido a febre do momento, e existem milhões de produtos como brinquedos, roupas, materiais escolares, produtos de higiene, acessórios... que têm enlouquecido as crianças de todas as idades – e adolescentes e adultos também. Embora a criança assista com a avó, é um programa que nada acrescenta – pelo contrário, degenera – a formação da criança. *“Assisto bastante desenhos: power-rangers, bob esponja, desenhos em vídeo... assisto tudo com minha mãe.”*

Bob esponja é o desenho de uma esponja do mar – que parece uma esponja de banho – que tem como melhor amigo um pepino do mar que o está sempre salvando das confusões. Felizmente a criança assiste a TV na companhia da mãe. *“Assisto sim. TV Xuxa, Bom dia e Cia, novela Bang-bang. Desenho eu assisto sozinha, novela eu assisto com meus pais.”* TV Xuxa e Bom dia e Cia são programas de brincadeiras intercalados por desenhos animados. A novela a que a criança se refere é uma novela que se passa num velho oeste e além de milhões de troca de tiros, exhibe cenas de violência física, exemplos de mau-caratismo e sensualidade exagerada. *“Sim, só desenhos: Mickey, Tom e Jerry... assisto sempre sozinho.”*

Estes são desenhos de ação mas saudáveis, que não retratam violência ou deturpação de valores; são essencialmente engraçados e no final, os bons exemplos acabam imperando. *“Sim, assisto tudo do canal Sky. Mas minha mãe assiste sempre comigo.”* Este é um canal de televisão pago, que exhibe desenhos animados, alguns violentos, outros apropriados, filmes, noticiários... o importante é que a mãe está sempre com a criança. Quatro das cinco crianças da primeira série revelaram assistir TV, pelo menos na maior parte do tempo, na

companhia de alguém da família. Já as crianças da segunda, em sua maioria, assistem TV sem companhia: “Sim, *Jackie Shan. Assisto sozinho*”; “*Assisto só Bob esponja, e assisto sozinho*”; “*Sim. Assisto Rebeldes, sozinho, não deixo ninguém entrar no meu quarto, pois só ficam falando e eu não gosto.*” A resposta dessa criança revela a espécie de hipnose que essa novela exerce sobre a criança: elas ficam vidradas na TV e levam tudo o que vêem para as diversas situações da vida, como fazem os rebeldes. “*Sim, assisto Rock Power, com meu irmão*”; “*Assisto muito. TV Xuxa, filmes, novela Alma Gêmea (18:00), Bang bang (19:00) e Belíssima (21:00). Essa última minha mãe não deixa eu assistir muito. Eu assisto com meus pais.*” Esta criança, apesar de assistir novelas, desde a mais, até a menos comprometedora para a infância, demonstra receber a orientação dos pais além de assistir os programas com eles.

Vejamos agora as respostas das crianças da pré-escola da rede pública: “*Sim. Assisto TV Xuxa, novela Bang-bang e Belíssima. Assisto desenhos sozinha e novela com meu pai e minha irmã porque minha mãe trabalha à noite.*”; Embora sem a mãe, a criança assiste a novela das 20:00 horas acompanhada da família. “*Sim, TV Xuxa, power-rangers, as espiãs... também novela Alma gêmea e Bang-bang. Assisto com meus tios, avós, irmãos...*”; Essa criança também assiste TV, independente do programa, sempre acompanhada, assim como a criança seguinte: “*Sim. Assisto filmes, novelas, desenhos... novela eu assisto mais com minha mãe. Mas sempre tem alguém comigo.*”; “*Sim: assisto TV Cultura; Jackie Shan, power-rangers (Globo); novela das seis, das sete, das oito... Sílvio Santos, Chaves... Minha mãe assiste novela junto, depois vai para a escola e eu assisto o resto sozinho para depois contar para ela.*”; Destaque para a resposta desta criança, que além de assistir diversos tipos de programação, inclusive programas de auditório, não assiste acompanhada de alguém, apenas tendo a companhia da mãe durante a novela para que continue assistindo com o intuito de

contar para a mãe o que ela perdeu por ir à escola.. Além de não assistir com a criança, a mãe ainda solicita que a criança assista. *“Sim, assisto TV Xuxa, power-rangers, Jackie Shan (mas assisto em casa, na escola a tia não deixa). Assisto em casa filmes e novelas. Quando meu pai não tem o que fazer, ele assiste comigo.”* Pela resposta da criança, ela assiste TV em casa sozinha, desfrutando da companhia do pai apenas quando o mesmo não tem mais nada para fazer. Estas duas últimas respostas chamam a atenção pela falta de sensibilidade dos pais, que não demonstraram conceber a importância de orientar suas crianças em relação ao que devem ou não assistir, bem como de problematizar com elas o conteúdo assistido.

Seguem agora as respostas das crianças da primeira série da rede pública, da escola Céu: *“Assisto Xuxa, Malhação, Rebeldes e Floribela, com minha irmã.”*; Malhação é uma novela para adolescentes, exibida por volta das dezessete horas, que aborda diversas questões dessa fase da vida; Floribela é também uma novela exibida por emissora de audiência média, mas que segue o mesmo estilo de malhação. As meninas são as mais interessadas nessa programação, assim como a criança em tela, que assiste com a irmã. *“Assisto novelas e desenhos, com meu pai.”*; Embora assista novelas, a criança assiste na companhia do pai. *“Assisto TV Xuxa. Junto com minha irmã.”*; *“Assisto sim. Jornal da Globo, Chaves e Floribela. Com minha mãe.”*; Esta criança assiste programas veiculados nos mais diversos horários, inclusive jornal de notícias transmitido após as vinte e quatro horas. *“Sim. Assisto TV Cultura e Bom dia e Cia. Assisto com minha tia.”* A tia a que a criança se refere é a tia que cuida dela quando ela está em casa. Todas as crianças revelaram assistir TV acompanhadas por alguém.

As crianças da segunda série da mesma escola foram mais diretas e sintéticas nas respostas, sendo que quatro assistem com companhia, e apenas uma sozinha: *“Assisto Globo e SBT. Sempre tem gente em casa.”*; *“Assisto qualquer programa, geralmente globo e SBT.”*

Assisto com meus irmãos.”; *“Sim, TV Cultura. Assisto com alguém junto.*”; *“Assisto qualquer coisa, SBT, Globo... Assisto sozinho.*”; *“Assisto só SBT. Com alguém junto.”* Também mencionaram apenas os canais que costumam assistir, sem mencionar nenhuma programação específica, o que pode nos levar a pensar que de fato essas crianças assistem tudo que esses canais veiculam, independentemente de sua propriedade.

Em relação ao estilo de programação, não houve diferenças significativas entre as crianças da rede pública e particular de ensino, embora atente-se para o fato de que as crianças mais favorecidas economicamente têm mais acesso à vídeos, que podem ser escolhidos de maneira sábia pelos pais, e também à canais por assinatura, muitos dos quais possuem programas educativos de excelente qualidade. Quanto à companhia, as crianças de ambas as redes de ensino, em sua maioria, assistem TV acompanhadas; ocorre que as crianças da escola Azul assistem acompanhadas de alguém, novelas e ou filmes, parecendo ter uma autonomia ou liberdade maior para assistir aos desenhos sozinhas. Já dentre as crianças da EMEI Luz e escola Céu, apenas três revelaram assistir qualquer programa sozinhas. Seria esse fato resultado de uma preocupação maior de seus pais, irmãos, ou família de um modo geral, ou conseqüência de um número maior de pessoas morando na casa, e conseqüentemente, tendo que dividir o mesmo espaço de convivência e lazer? Podemos pensar ainda na qualidade da companhia das crianças: quando dizem assistir com os irmãos, são irmãos mais velhos, mais novos...? Qual a intensidade da interação entre pais e filhos quando assistem TV juntos? São questões a serem aprofundadas e que podem representar importantes indicadores do nível de afetividade e responsabilidade que permeia as relações entre pais e filhos.

A segunda questão desse bloco teve como objetivo conhecer e entender o gosto das crianças em relação aos programas de TV e verificar, em relação à questão anterior se as

mesmas têm a oportunidade de assistir o que gostam, pontuando a dimensão da necessidade da intervenção dos pais. Segue a questão: “Qual programa de TV você mais gosta e por quê?”

As crianças da pré-escola Azul citaram seus programas favoritos: “*Todos os do power-rangers, principalmente o geração animal. Gosto porque é legal.*” Power-rangers força animal é o tema mais recente da série, na qual os heróis adquirem cada qual a força de um animal. “*Pica-pau, porque é colorido e ele faz compras no mercado sozinho.*” Pica pau é um desenho polêmico, alvo de estudos que concebem o passarinho como sádico, e ou maldoso; entretanto, penso ser inofensivo em relação à programação que observamos hoje em dia. O interessante é que, o que parece chamar a atenção da criança é a autonomia do personagem em fazer coisas de adultos, como por exemplo, compras no mercado, sozinho. “*Pokémon, porque é legal.*” Este é um desenho cujos personagens principais são “monstrinhos”, ou extra-terrestres; enfim: criaturas diferentes que estão sempre competindo entre si, demonstrando altas doses de violência física. “*TV Xuxa: eu gosto porque tem música.*”; “*Ubumafu. É um desenho que passa na cultura, ele é um macaquinho que fala. Gosto bastante dele.*” Das cinco crianças ouvidas nessa pré-escola, apenas duas contaram gostar mais de desenhos violentos ou da moda; uma preferiu um programa alternativo por gostar de música, outra citou um desenho bem educativo, o Ubumafu, e uma delas optou pelo clássico pica-pau.

As crianças da primeira série da mesma escola particular responderam: “*Rebeldes. Porque eles são demais!*” “*Bob esponja: porque ele é engraçado, brinca e apronta bastante.*” “*Assisto desenhos da ‘Warner Bros’ (Looney Tunes, Pernalonga...). Meus pais pagam caro por eles.*” A resposta dessa criança especificamente chamou a atenção e faz pensar em que medida ela assiste os desenhos porque tem prazer ou por conta de um possível discurso dos pais que pagam pela assinatura do canal. “*Esporte TV porque assim vejo as jogadas.*” “*Padrinhos mágicos.*” Destas crianças de primeira série, apenas duas colocaram como

preferidos, os programas “da moda”, no caso Bob esponja e a novela Rebelde. As respostas das crianças da segunda série foram as seguintes: *“Adoro Bob esponja porque tem muita comédia.”*; *“Um monte da minha TV SKY porque os desenhos são muito engraçados.”* Mais uma criança faz referência aos desenhos dos canais por assinatura. *“De futebol!”*; *“Rocket power (desenho que mostra um grupo de crianças que praticam esportes radicais como surf e skate), porque é legal.”*; *“Power ranger força animal, porque tem muita ação. Mas eles não batem, eles só fingem que batem.”* Essa última criança parece ter clareza de que a violência não é desejável, na medida em que justifica gostar da ação, mas não necessariamente da violência. Das cinco entrevistadas da segunda série, três fizeram referência aos programas mais famosos: Bob esponja, rocket power e power rangers. Interessante o fato de duas crianças, das quinze entrevistadas na escola particular preferirem programas esportivos aos desenhos ou novelinhas da moda, comum na fala de outras crianças.

As crianças da pré-escola pública revelaram: *“Adoro Raul Gil, porque tem crianças que cantam.”* Raul Gil é um apresentador de programa de auditório, veiculado por uma emissora de pouca audiência, que tem um quadro onde crianças cantam, dançam e dublam. *“Adoro Power-rangers, porque cada um tem seu animal.”* Embora essa criança coloque a série power-rangers como sua preferida, não parece ser por conta da violência, mas pelo envolvimento com animais. *“Gosto de desenhos: tem um cachorrinho chamado Coragem, que só tem coisas legais: ele é medroso. Gosto também do Frajola, ele corre atrás do Piu-piu para comê-lo.”* Ambos os desenhos mencionados por essa criança demonstram traquinagens saudáveis de seus personagens, o que chama a atenção das crianças pela graça e ação. *“Futebol, porque sou interessado em jogar bola, gosto mais do que desenho.”* *“Power rangers, porque eles são amigos. E também assisto Rubert, na TV Cultura, porque criança é assim mesmo.”* Mais uma criança que gosta de power-ranger por um motivo que não a violência, e quando fala do

desenho Hubert, refere-se às brincadeiras e traquinagens que o personagem apronta. Somente uma criança do pré mostrou preferência pouco comum, como vimos na escola particular, por programas de esporte e futebol.

As crianças da primeira série da escola Céu responderam: *“Rebeldes: é mais legal que todos os programas. Porque eles são rebeldes.”* *“Gosto de desenho, porque tem muita brincadeira.”* *“Xuxa, porque é legal.”* *“Adoro Chaves porque ele é muito brincalhão.”* *“Assisto a TV Cultura porque é mais divertido.”* Três crianças citaram programas específicos, destacando-se como a febre do momento a novela Rebelde, e outras duas contaram gostar de desenhos. Na segunda série da mesma escola, obtive as seguintes respostas: *“TV Xuxa, porque tem desenhos legais.”* *“TV Globinho porque tem muito desenho e eu adoro desenho.”* *“O desenho Rubert porque ele é um sujeito legal.”* *“Gosto de TV Xuxa porque ela é divertida.”* *“Pica-pau, porque ele é engraçado.”* Duas crianças elencaram desenhos animados específicos e tradicionais, como Rubert e Pica-pau, e as outras três disseram se divertir com desenhos, uma enfatizando que gosta do programa da apresentadora Xuxa porque ela é divertida.

Podemos perceber com base nas respostas das crianças, que independentemente da classe social, os modismos televisivos, reforçados pela comercialização de produtos também da moda influenciam bastante a infância, havendo espaço, contudo, para que as mesmas assistam desenhos mais clássicos e não tão divulgados, bem como outros programas, que embora não pensados para crianças, em nada comprometem o seu desenvolvimento no que se refere à formação de valores.

A questão número três teve como objetivo tentar identificar qual programação midiática incomodava as crianças, e por qual motivo. Foi uma tentativa também de verificar se as crianças assistem aos programas que gostam e porque gostam, ou se assistem os programas que não gostam. Segue: *“Qual programa de TV você não gosta? Por quê?”*

As crianças da pré-escola particular responderam: “*Chamanquin*”. Perguntei o que era, a criança argumentou: “*olha tia, eu odeio tanto que nem consigo dizer para você o que é.*”; “*Odeio Jornal Nacional. Porque tem muita gente que morre*”; “*Rocket Power, porque são muito chatos*”; “*Não gosto de filmes de violência, pois fico com medo depois*”; “*Não gosto de novela alma gêmea e nem de Big Brother Brasil porque é chato: eles não fazem nada!*”; Chama a atenção a resposta dessa última criança, em relação à novela das dezoito horas e ao reality show onde 14 pessoas dividem espaço e tempo na ociosidade, expondo ao público sua vida privada, sem qualquer ocupação de trabalho, o que chama a atenção do senso crítico dessa criança, na medida em que ela revela “eles não fazem nada”. Duas, das cinco crianças ouvidas contaram sua desaprovação para com a violência, e esta última, para com a ociosidade. Já as crianças da primeira série da mesma escola responderam: “*O jornal, porque é muito chato*”; “*Jackie Chan: eu não gosto porque eu fico ansioso. Também odeio King Kong: eu não tenho paciência, tem muita violência. Eu gosto de violência, mas não de muita*”; “*filmes de terror: eu tenho pesadelos*”; “*não gosto de novelas, porque é coisa de mulher*”; “*não gosto de Bob esponja e nem de TV Xuxa: é tonto...*” Uma das crianças já parece imbuída dos preconceitos adultos, ao dizer que determinado programa não é coisa homem... outras duas associam o não gostar do desenho e do noticiário por serem tonto, chato... duas crianças referem-se à violência, embora uma delas, de maneira implícita, pois cita os filmes de terror como conseqüência de seus pesadelos.

As respostas das crianças da segunda série foram as seguintes: “*moranguinho: é muito chato*”; “*TV Xuxa: é só menina que assiste*”; “*gosto de futebol*”; “*gosto um pouco de tudo*”; “*não gosto de Bob esponja: é infantil demais, até a voz dele é infantil...*” Novamente a diferenciação adulta presente na fala de uma criança: “coisa de menina”; e chama a atenção também, a

reprovação de outra criança ao caráter excessivamente infantil do desenho Bob esponja, que já a incomoda, mesmo tendo ainda oito anos de idade.

A essa questão, as crianças da pré-escola pública responderam: *“Jornal (todos eles), são muito chatos”*; *“novela bang-bang: é muito chato”*; *“desenho do moranguinho: é muito ruim, só mostra comida...”*; *“desenho do moranguinho: é chato, só fica falando pão de mel, maçãzinha, moranguinho...”*; *“Ilha rá tim bum: olhei um montão de vezes mas não gostei... tem muito bicho de terra”* Uma criança se referiu ao noticiário, outra à novela, dizendo serem programas chatos e duas se queixaram do desenho da turma do moranguinho por exagerarem na exibição de comida. O castelo rá-tim-bum, clássico da TV cultura, não agradou uma das crianças por conta de personagens animais exibidos em alguns capítulos.

Na primeira série da escola pública, as respostas foram: *“novela Força de um Desejo: é muito chata e só tem violência, um bate no outro...”*; *“não gosto de jornal, porque tem muito acidente”*; *“jornal, porque é chato”*; *“boletim de ocorrência, porque só tem violência”*; *“Odeio Xuxa, porque não tem graça nenhuma”*. Em relação à primeira série da rede particular, na qual duas crianças disseram se incomodar com a violência, temos a rede pública com três crianças revelando não gostar de acidentes e violência, e mais uma dizendo que os noticiários são chatos, embora não entre em detalhes sobre o porquê acha isso. As crianças da segunda série da mesma escola responderam: *“novela Canavial de Paixões, porque é chata”*; *“Jornal, porque é ruim”*; *“Não gosto de boletim cultura”*; *“novela Canavial, porque é chata”*; *“Não gosto de Didi, é muito chato”*. Duas crianças revelaram não gostar de noticiários, sem detalhar o motivo; duas referiram-se à novela de pouca audiência justificando ser chata, e uma delas cita um programa de humor chamado Turma do Didi, que embora exibido no domingo por volta das doze horas, não é um programa adequado para as crianças devido, entre outros fatores, ao apelo que faz à sensualidade.

Das trinta crianças ouvidas, sete pelo menos demonstraram não gostar de programas violentos, e sete também disseram não gostar de novelas. As demais citaram desenhos e programas específicos. Podemos concluir que até as próprias crianças, independente da condição social, consideram inadequados e não gostam de programas que não são pensados para sua idade.

A quarta questão “Você costuma ler? Gosta de ler? O que você lê?” foi incorporada a este último bloco sobre produção cultural por não se tratar de um assunto especificamente escolar. E neste momento, a questão teve como objetivo “sondar” quais materiais de leitura fazem parte do universo infantil. Essa questão obteve como respostas das crianças da pré-escola Azul: *“só cartazes, livros eu não consigo”*; *“gosto. livrinhos de história, gibis, leio em casa”*; *“às vezes eu leio uns álbuns do pokémon... bem, na verdade, eu não leio nada, só fico imaginando. É o meu irmão que lê para mim”*; *“leio algumas palavras e escrevo também; é minha mãe que lê história para mim”*; *“sim, leio livros, gibis, revistas, maioria dos jornais, revista de novelas...”* Somente uma criança fez referência ao contato com material adulto, no caso, jornal e revista de novelas, e uma criança também falou sobre o álbum de figurinhas do desenho Pokemón, já comentado. Das cinco crianças ouvidas, quatro dizem que lêem. É interessante que, embora estejam na pré-escola, e no terceiro bloco de questões tenham enfatizado ainda não saber ler por estarem no pré, nesse momento, as crianças sentiram-se mais à vontade para afirmar que já lêem, embora do seu jeito. As crianças da primeira série da mesma escola responderam: *“sim, eu gosto dos livros da Emília, pego na biblioteca”*; *“gosto de ler em letra de mão, mas eu não leio muito. Em casa tem só gibi”*; *“sim: histórias, gibis da Mônica, revistas de colorir, de princesas...”*; *“Sim, eu leio gibi”*; *“Mais ou menos; eu gosto de ler gibi.”* Podemos observar que os gibis são os preferidos das crianças dessa série. Já as crianças da segunda série responderam: *“Sim, eu leio livros, revistas...”*; *“não, não gosto de ler.*

Leio apenas revistas"; Esta criança quando diz não gostar de ler, parece estar se referindo à leitura de livros, talvez escolares, porque depois justifica: leio apenas revistas. *"Não, não gosto de ler: só gibis"*; A mesma interpretação vale para esta criança, que não gosta de ler, mas gosta dos gibis. *"Eu não gosto de ler"; "Sim leio curiosidades em sites da internet"; "Médio: peguei um livro hoje, 'Na fazenda'. E vejo também gibi, mas em casa não, só na escola."* Das cinco crianças ouvidas, apenas uma disse gostar de ler sem fazer nenhum tipo de ressalva.

As crianças da pré-escola da rede pública responderam: *"livros de história: minha professora e minha irmã lêem para mim"; "vejo o que tem em casa, mas não sei ler"; "sim, leio bilhetes da igreja. Em casa, só tem revista da minha irmã; na escola, vejo livros de historinha"; "não me interessa muito, mas minha mãe insiste muito. Às vezes olho gibi, jornal, recorto revistas. Gosto de fazer lição, mas não muito de ler"; "sim, umas coisas interessantes. A tia lê para mim."* Duas crianças contaram não gostar muito de ler, e uma delas afirmou não saber ler. Outras duas disseram que são os adultos que lêem para elas, um dado feliz e importante que demonstra interação entre crianças e adultos, mas preocupa pelo fato de que, se for uma atividade não intercalada com tentativas da própria criança realizar a leitura, sua exploração desse universo pode ficar comprometida.

As respostas das crianças da primeira série foram: *"Sim, gosto muito de ler livros infantis"; "costumo ler livrinhos de história, na escola"; "sim, gosto de ler livrinhos infantis"; "costumo ler. Gosto muito de ler placas de rua e livros infantis"; "Às vezes... não gosto muito... quando leio, leio historinhas infantis na escola."* As cinco crianças da primeira série disseram ler os livros infantis, sendo que na primeira série da escola particular, o gibi foi o mais comentado. Provavelmente, as crianças da rede pública referem-se ao livro de histórias infantis porque é o que ela tem acesso na escola, ou então tem a oportunidade de levar para a casa. Já as crianças da escola particular têm acesso, não só na escola, mas também em casa, a diversos

materiais de leitura inclusive os gibis, praticamente inexistente na escola pública como recurso didático de ensino. Na segunda série da mesma escola, as respostas foram: *“costumo ler sim. Gosto bastante de historinhas”*; *“sim, gosto. De ler lição”*; *“sim, gosto de ler os livrinhos da Disney que tem na escola”*; *“às vezes eu gosto, mas leio só meu caderno”*; *“sim, gosto de ler livrinhos e livrões.”* Uma criança disse gostar de ler às vezes, e as outras quatro contaram gostar de ler. Diferentemente da segunda série da rede privada, que obteve reprovação do gosto pela leitura da maioria das crianças.

A questão número cinco “Você conhece computador? Você o usa? O que você gosta de fazer nele?” procurou descobrir de que maneira e com que intensidade essa nova (?) tecnologia permeia o espaço infantil.

As crianças da pré-escola particular responderam: *“claro que sim, tem muitos jogos que gosto de brincar, o do Mc Donald’s por exemplo”*; *“Sim, eu jogo joguinho do Mickey”*; *“sim, sei, eu brinco de vários jogos nele. Quando meu pai deixa, já era!”*; *“sim, eu uso e brinco com ele, pois tem bastante jogos”*; *“uso mais ou menos; uso sozinho, brinco, tenho cd de jogos...”* As cinco crianças possuem computadores e os usam para jogar. Na primeira série as respostas foram: *“sim, bastante, brinco no word art e nos jogos”*; *“sim, gosto de jogar ‘o mundo em suas mãos.’ internet, só com meus pais, e só de sábado ou domingo, para procurar joguinhos”*; *“Sim, mas minha impressora está quebrada; eu jogo quebra-cabeças, desenhos, jogo da memória, labirinto, também pinto e desenho”*; *“sim, uso bastante, jogo vários jogos”*; *“sim, sim! gosto de jogar Fifa e outros jogos de futebol.”* As crianças da primeira série parecem usá-los não apenas para jogar, mas também para atividades escolares, atividades pedagógicas. Interessante que apenas uma criança cita a internet, e esclarece que navega apenas para buscar joguinhos, e na presença do pai. As crianças da segunda série revelaram: *“sim, uso, brinco de jogos, faço pesquisa de escola”*; *“claro né...no meu quarto tem um... eu gosto de jogar”*; *“sim, uso para*

jogar baixar programas...”; “sim, uso para pesquisa, converso no MSN”; “adoro, uso word, escrevo, pinto...” Podemos observar que as crianças da segunda série utilizam o computador para outras atividades, mais elaboradas, além dos joguinhos. Todas possuem computador.

Vejamos a diferença de respostas dos alunos da pré-escola pública: *“Sim, eu tenho um computador; minha irmã liga o computador, põe os desenhos na tela e eu pinto”; “conheço, mas não tenho: vi no jornal”; “sim, uma vez fui trabalhar com minha mãe e a filha da patroa dela deixou eu mexer... aí eu vi a foto da cachorra dela na tela”; “conheço, mas não tenho; tenho vontade de entrar na net para jogar joguinhos de guerra. Ele serve só para jogar. Ah, também tenho vontade de conversar com as professoras”; “Sim, eu tenho. Mas só tenho joguinho de boliche para jogar nele”*. Apenas duas das cinco crianças possuem computador, duas conhecem de ouvir dizer e uma não tem, mas já o explorou. Mas todas desejam brincar com o mesmo, uma das crianças enfatizando que gostaria de conversar com as professoras, provavelmente se referindo aos programas de comunicação em tempo real, disponíveis hoje em dia. As respostas da primeira série da rede pública foram: *“Conheço, mas nunca tive a oportunidade de mexer”; “conheço, mas não tenho. Gosto de jogar joguinhos nele”; “eu já vi computador, mas nunca mexi”; “conheço e uso na casa de minha tia; gosto de joguinhos e de pintar”; “conheço, mas eu uso muito pouco, só tem na casa do meu pai. E quando eu uso, eu gosto de desenhar”*. Nenhuma das crianças possui computador, duas delas têm acesso a ela na casa de parentes e duas sequer exploraram alguma vez na vida a máquina. Já as crianças da segunda série foram mais diretas: *“conheço, até tenho um, mas está quebrado”; “não conheço não”; “conheço, mas nunca mexi”; “conheço, mas não uso porque está sem programa”; “não conheço e não uso”*. Três das cinco crianças nunca “mexeram” com computador, e duas dizem possuir o mesmo, mas sem condições de uso.

Os resultados são claros: 100% dos alunos da escola particular possuem computador, e a grande maioria o usa para brincar, enquanto na rede pública quatro crianças disseram possuir computador, mas duas enfatizando que o mesmo está sem condições de uso.

A última questão que procurou explorar o universo cultural das crianças entrevistadas envolveu a música: “você gosta de música? Que música você gosta mais, e onde você a ouve?” As crianças da pré-escola Azul responderam: *“bom, meu pai tem uma karaokê que a gente canta muito, todo tipo de música, mas de ouvir, assim, não...”*; *“Sim, bastante. Eu gosto de videokê, e da música do jacaré, que eu canto na escola”*; *“a música do meu desenho favorito que é Pokemón, e eu ouço no meu carro. Também tem outras que eu gosto que toca até no cinema, mas eu não lembro agora”*; *“gosto da Barbie girl, da Kelly Key, e eu escuto na TV lá de casa”*; *“não, de nenhum tipo”*. Duas crianças contaram se divertir com karaokê, uma citando também gostar de uma música infantil que canta na escola; duas crianças demonstraram bastante influência da mídia, referindo-se ao desenho animado Pokemón e à cantora que faz gênero adolescente Kelly Key. Uma criança foi taxativa ao dizer que não gosta de nenhuma música. A primeira série respondeu: *“Sim, Titanic e outras músicas de filmes. Eu tenho guardado”* *“Gosto de Rock (U2) e também do Cd do Castelo Rá-tim-bum, que eu ouço em casa, no aparelho de som do meu pai”*; *“Adoro, Floribela e eu ouço na novela. Mas as músicas da escola também são legais, eu gosto daquela da Nossa Senhora Auxiliadora”*; *“Sim, gosto de U2 e ouço no rádio de meu amigo”*; *“Sim. Festa no apê; escuto no meu computador.”* Uma criança se referiu à música da escola, embora religiosa, e uma se referiu a uma cultura própria da infância, a trilha sonora da série Castelo Rá-tim-bum. Entretanto, as mesmas crianças mostraram sofrer influência da mídia em seus gostos, pois citaram a trilha sonora da novela Floribela e as músicas de um grupo de rock irlandês, U2. Houve outra criança que também citou o U2, e as outras duas, uma revelou gostar da trilha sonora do filme Titanic e

outra se referiu à música de um cantor chamado Latino, e o refrão da música é “hoje é festa lá no meu apê; pode aparecer; vai rolar bunda-lelê”.

As crianças da segunda série do mesmo colégio responderam: *“não, não gosto de música”*; *“Sim, festa no apê, toca direto no rádio”*; *“Sim, dos Rebeldes, ouço no meu quarto”*; *“Adoro Felipe Dylon, todas dele; Jota Quest, Babado Novo... ouço no computador e no rádio”*; *“Rouge e Sandy e Junior. Ouço em casa. As músicas da escola (as religiosas) eu também gosto”*. Uma criança revelou não gostar de música, e uma mencionou as músicas da escola, dentre outras da mídia. Jota Quest, Sandy e Junior, Felipe Dylon e Rouge são artistas e bandas comerciais que cantam para público adolescente. Babado Novo é uma banda de axé, também não se dedica à música de qualidade, muito menos ao público infantil. Mas são muito tocadas em rádio e divulgadas na TV, assim como a trilha sonora da novela Rebelde, já comentada. Essas músicas, felizmente, não são ouvidas na escola.

Na pré-escola pública, obtive as seguintes respostas: *“Sim, das músicas da Rouge. Ouço no rádio e em casa. Na escola, eu não lembro das músicas aprendidas”*; *“Sim, ouço muito: banda Calipso. Tenho o Cd em casa”*; *“Sim, um pouco: música de Natal. Só.”*; *“Não, gosto só da música do power rangers. Mais nenhuma. Ah, tem uma do Zezé de Camargo, e do Pedro e Tiago que eu gosto e escuto na TV”*; *“Gosto de Bruno e Marrone. Mas também gosto de música de escola”*. Quatro crianças citaram músicas de grande divulgação na mídia: Rouge, Banda Calipso (axé, forró, com coreografias que exageram na dose de sensualidade), Zezé de Camargo e Luciano, Bruno e Marrone, Pedro e Tiago, todas duplas sertanejas. A música do desenho power-rangers também foi citada. Uma criança disse gostar das músicas aprendidas na escola, e outra justificou seu gosto por músicas da mídia dizendo que não se lembra das músicas aprendidas na escola. Apenas uma criança foi bem objetiva afirmando gostar somente de músicas natalinas. As músicas que as crianças mencionaram não são ouvidas na escola.

Na primeira série as respostas foram: *“gosto de música da Xuxa. Ouço em casa e às vezes na escola”*; *“não gosto de música”*; *“Gosto da banda Calipso e escuto em casa”*; *“Gosto de Calipso e ouço na rádio do meu pai”*; *“Gosto de Rebeldes, mas só escuto quando eles vão para a televisão”*. Das cinco crianças ouvidas uma disse não gostar de música e as outras quatro são fãs de músicas da mídia, ouvidas em casa, na TV ou rádio. Apenas uma criança disse gostar das músicas da apresentadora Xuxa e ouvir algumas vezes essas músicas na escola. As respostas das crianças da segunda série da rede pública foram bem parecidas entre si: *“Gosto de rap e ouço em casa”*; *“Gosto de rap. Escuto na minha casa”*; *“Não, não gosto”*; *“Gosto de hip-hop. Ouço na minha casa”*; *“Gosto de rap. Ouço na rua”*. Apenas uma criança afirmou não gostar de música e todas as outras mencionaram o rap (ou hip/hop), gênero musical praticamente inconcebível nas escolas freqüentadas pelos mais favorecidos economicamente.

Podemos dizer que as crianças de ambas as redes de ensino, e de todas as idades consideradas sofrem exageradamente a influência da mídia em seus gostos musicais, e que nas escolas não existe, felizmente, espaço de contemplação desse tipo de música. Entretanto, chamam a atenção as respostas das crianças da segunda série da escola Céu quase unânimes em afirmar gostar e preferir o rap, gênero musical que envolve de maneira imprópria temas como violência, sexo e drogas.

V - Capítulo IV – Práticas escolares: entre a modernidade e a pós-modernidade

Penso ser fundamental discutir agora quais as relações existentes entre o processo de escolarização e a infância. A escolarização contribui para o desaparecimento da infância, ou pode ser uma esfera cujas práticas colaboram no sentido de proteger o tempo de ser criança? Em que direções caminham suas práticas? De que maneira a escola pode contribuir para que não aconteça o desaparecimento da infância?

Para estudar essas questões, estarei amparada por autores como Neil Postman, Antonio Gramsci, Hannah Arendt e Georges Snyders; estes serão os pilares a partir dos quais serão analisadas propostas atuais que dizem respeito ao papel da escola na vida infantil. Mais do que fazer uma coleção de fichamentos, o objetivo inicial consiste na explicitação das idéias dos referidos autores para que num segundo momento os seus pressupostos possam servir para demonstrar onde se encontram as principais contradições das práticas e idéias atuais que se referem à educação infantil.

De acordo com Neil Postman (1999:34) para que uma idéia como a de infância se concretize é preciso que haja uma mudança no estatuto do mundo adulto: na verdade, deve-se gerar uma nova definição de adulto. Durante a idade média ocorreram muitas mudanças, mas nenhuma que exigisse que os adultos alterassem sua concepção da própria vida adulta. Um acontecimento desse porte ocorreu no século XV, com a invenção da impressão com caracteres móveis, que construiu uma nova vida adulta que acabou por excluir as crianças. Nesse sentido, foi necessário encontrar um novo mundo adulto no qual a criança pudesse habitar. A tipografia ligou, conforme o autor, o presente com o sempre, fazendo com que o

sujeito, e não apenas um grupo social, fosse ouvido. Como toda época tem suas possibilidades e limitações, podemos dizer com Postman que as condições intelectuais da Europa em meados do século XV tornaram a prensa tipográfica necessária. E cinquenta anos depois da invenção do prelo, mais de 8 milhões de livros haviam sido impressos. A prensa tipográfica desencadeou uma forte autoconsciência nos escritores e nos leitores originando a cultura do leitor isolado e de seu olho social. Por isso Postman classifica a leitura como um ato anti-social, e a partir desse momento histórico o individualismo tornou-se condição psicológica aceitável. Entretanto, esse senso exacerbado do individualismo foi a semente que levou ao florescer do fim da infância (Postman, 1999:42). E o livro impresso fez com que a idéia de aprender se tornasse a idéia de aprender com os livros. Um dado interessante demonstra que o conceito de infância já havia começado a se formar menos de um século depois da prensa tipográfica: a publicação de livros de pediatria e de boas maneiras aparece como um sintoma desse dado. Com a explosão do conhecimento gerada pela prensa tipográfica, para tornar-se adulto era preciso penetrar através da leitura em universos desconhecidos e não ainda contemplados. Além disso, a forma do livro impresso criou um novo modo de organizar o conteúdo e conseqüentemente, o pensamento, e isso nos leva a pensar que a tipografia não era de modo algum, um veículo de informação neutro. Com a criação do homem letrado, as crianças ficaram para trás. Antes, não havia necessidade de uma idéia de infância porque todos compartilhavam o mesmo ambiente informacional, e, portanto, viviam no mesmo mundo intelectual e social. Mas com a prensa tipográfica e a necessidade de reinvenção da idade adulta surge a idéia de conquista dessa condição de adulto. Para serem adultos, o jovem e a criança deveriam saber ler. E para isso, precisavam da educação. Reinventando então as escolas, a civilização europeia transformou, por fim, a infância numa necessidade.

Depois dos séculos XVI e XVII reconheceu-se a existência da infância, e polêmicas se instalaram entre os pensadores: a criança por ser especial precisava ser protegida e separada do mundo adulto ou era essa separação que a tornava singular? Não estava claro, no início, o que a leitura poderia fazer com as pessoas. Cada facção ou classe social, ou grupo de pessoas, tinham seus próprios interesses e interpretações a respeito da alfabetização, e dentre essas divergências encontram-se interesses católicos e protestantes. Isso faz concluir que a infância evoluiu de maneira desigual, uma vez que após as filtragens (Postman, 1999:53) das complexidades históricas desponta a idéia de que onde a instrução era muito valorizada existiam escolas, e onde estas existissem, o conceito se desenvolveria mais rapidamente, como ocorreu com a Inglaterra. A escola se destinava a formar adultos instruídos, os jovens passaram a ser vistos não mais como miniaturas de adultos, mas como adultos ainda não formados. Nos séculos XVI e XVII a infância passou a ser definida pela freqüência escolar, tornando-se uma descrição de um nível de realização simbólica (Postman, 1999:56). Ligada de maneira rigorosa à faixa etária das crianças, acreditava-se que a leitura deveria iniciar-se aos quatro ou cinco anos, seguindo-se a escrita e grau de dificuldade e sofisticação dos assuntos. Mas é importante lembrar que as primeiras tentativas de se formar classes ou séries se baseavam na capacidade de leitura dos alunos: *“o que começa como uma categoria de pessoas que devem ser ensinadas a ler termina como única em múltiplas dimensões. Como a própria infância se tornou uma categoria social e intelectual, os estágios da infância tornaram-se visíveis.”* (Postman, 1999:57). O vestuário infantil diferenciou-se do dos adultos, assim como a linguagem infantil; acompanhando essas mudanças tivemos também, na primeira metade do século XVI, o desenvolvimento da literatura infantil. Demais, como escreveu Áries (1981) com a criação e expansão da escolarização formal, teve a criação da família moderna. Postman informa um dado relevante para a história da infância: a infância começou como uma idéia de

classe média, uma vez que a melhora das condições econômicas promoveu a intensificação da consciência em relação à criança e a tornou mais visível socialmente. Essa mudança teve como mola propulsora a tipografia e a escola que adquiriram inédito controle sobre o ambiente simbólico do jovem e condições de garantir que a criança se tornasse um adulto. E temos mais: *“ao criarem o conceito de uma hierarquia de conhecimentos e habilidades, os adultos inventaram a estrutura do desenvolvimento infantil”* (Postman, 1999:60). Quietude, controle corporal e contemplação, qualidades contrárias às energias naturais dos jovens, eram requeridas no novo mundo de aprendizagem da escola. A partir do século XVI, então, as inclinações naturais das crianças passaram a ser concebidas como impedimento à aprendizagem livresca. Associada a essa idéia, apareceu também a necessidade de autocontrole no que se refere aos costumes e práticas sexuais: isso porque as exigências de uma sociedade instruída tornaram necessário um sentimento de vergonha altamente apurado. E ainda:

“a tipografia – ao separar a mensagem do mensageiro, ao criar um mundo abstrato de pensamento, ao exigir que o corpo se subordinasse à mente, ao enfatizar as virtudes da contemplação – intensificou a crença na dualidade de mente e corpo que, por sua vez, encorajava um desprezo pelo corpo. A tipografia nos deu a mente desencarnada, mas no deixou com o problema de como controlar o resto de nós. A vergonha foi o mecanismo pelo qual esse controle seria exercido.” (Postman, 1999:62)

Ao mesmo tempo em que a tipografia quebrou monopólios de conhecimento, restringiu a criança aos conhecimentos livrescos; ao sujeitá-la ainda à supervisão de professores e pais, essa mesma tipografia fechou o mundo de assuntos cotidianos com o qual a criança convivia naturalmente na era medieval. O conhecimento dos segredos culturais passou a ser uma das características distintivas da idade adulta. Neste contexto, os livros de boas maneiras tornaram-

se lugares comuns. Quando o livro e a escola criaram a criança, criaram também o moderno conceito de adulto. E nisso se firma a tese de Postman que diz que se em nossa época a infância está desaparecendo, inevitavelmente, certa forma de idade adulta está desaparecendo também. De todo modo,

“como a infância e a idade adulta se tornaram cada vez mais diferenciadas, cada esfera aperfeiçoou seu próprio mundo simbólico e, finalmente passou-se a aceitar que a criança não podia compartilhar e não compartilhava a linguagem, o aprendizado, os gostos, os apetites, a vida social, de um adulto. Na verdade, a tarefa do adulto era preparar a criança para a administração do mundo simbólico do adulto. Na década de 1850 os séculos da infância tinham feito seu trabalho e em toda a parte no mundo ocidental a infância era tanto um princípio social quanto um fato social. A ironia, claro, é que ninguém notou que, quase ao mesmo tempo, estavam sendo plantadas as sementes do fim da infância. (Postman, 1999:65)

Feitas essas considerações, é importante esclarecer que para Postman, a idéia de infância não surgiu plenamente desenvolvida da tipografia e das aulas do mestre escola, embora esses tenham sido acontecimentos essenciais na formação da infância no mundo moderno: a infância assumiu um aspecto singular conforme o cenário econômico, político, religioso e intelectual em que apareceu. No caso da Inglaterra, por exemplo, a escolarização e a idéia de infância desenvolveram-se rapidamente até o século XVII, mas com o processo de industrialização no século XVIII, a necessidade de trabalhadores fez com que a natureza especial da criança fosse submetida à sua utilidade como mão de obra barata. Um pouco antes também tinha sido aprovada uma lei que punia e previa penas para crimes cometidos pela criança. Enquanto essa era a realidade das crianças de classe social baixa, a classe média e alta manteve viva a idéia de infância, o que permitiu que ela não desaparecesse. Mas a

infância era o tipo de idéia que não podia ser mantida permanentemente afastada de todos os segmentos da população, mesmo que a classe média assim tentasse fazer: *“do mesmo modo que a idéia de infância atravessou o Canal da Mancha, da Inglaterra para a Europa, no século XVII, ela voltou a atravessá-lo, vinda da Europa, nos séculos XVIII e XIX.”* (Postman, 1999:69)

Em meados do século XIX a França tinha se igualado à Inglaterra nos índices de alfabetização e escolarização dos jovens e na preocupação com o significado da infância. Com o aumento do senso de responsabilidade do governo em relação ao bem estar da criança iniciou-se o movimento que lutava por uma concepção humanitária da infância em toda a Europa e modificou a autoridade absoluta dos pais. Enfim, no século XVIII, o clima intelectual do Iluminismo ajudou a nutrir e divulgar a idéia de infância.

A partir de 1840 quando a criação do telégrafo originou a informação anônima e ampliou o presente instantâneo e simultâneo (Postman, 1999: 85), criou-se também uma nova definição de inteligência, e isso trouxe conseqüências para a infância, uma vez que sua sobrevivência dependia dos princípios de informação controlada e de aprendizagem seqüencial. O telégrafo iniciou o processo de retirar da escola e do lar o controle da informação, alterando a qualidade e a quantidade das informações a que as crianças podiam ter acesso. Entretanto, o telégrafo foi apenas o prenúncio do que o sucederia: as revoluções eletrônica e gráfica. Surge então, um mundo simbólico incapaz de sustentar as hierarquias sociais e intelectuais que tornam a infância possível: a televisão e o meio que escancaram tudo, (Postman, 1999:95) colaboram hoje, para que se faça a infância desaparecer.

Podemos concluir que Postman não se posiciona no sentido de criticar a criação da prensa tipográfica e do telégrafo, fatos que interferiram profundamente no estatuto da infância, mas chama a atenção para o impacto bem como para as conseqüências desses momentos históricos. Se a infância hoje está em xeque, certamente o conceito de vida adulta também

está sendo questionado. Se a tipografia chamou a atenção para o caminho que caberia as crianças percorrerem para chegar à idade adulta, o telégrafo, com a quantidade e o anonimato das informações pareceu retirar da escola a especificidade de transmitir às crianças a bagagem cultural que as mesmas deveriam possuir para galgar a seu tempo, a aceitação na sua nova vida adulta. A questão que se coloca evidente hoje é: qual a relação que a escola estabelece com a atual conjuntura social? Ela é uma instituição aliada na luta pela preservação da infância ou uma colaboradora que atua como instância competente na função de promover o desaparecimento da infância? Definido seu papel, quais orientações didático pedagógicas das instituições escolares precisam, do ponto de vista desse trabalho, serem mantidas ou banidas? Gramsci oferece algumas propostas através do rigor de seu pensamento comprometido que penso, são caminhos indispensáveis para serem resgatados ao se pensar quais atitudes são necessárias às atuais escolas de educação infantil.

As orientações didático pedagógicas de Gramsci, segundo Nosella (2004) expressam sua concepção de vida segundo a qual cabe ao ser-humano educar-se científica e culturalmente galgando níveis mais complexos, sem romper sua vital ligação com sua cultura popular e senso comum: *“A filosofia da práxis não busca manter os simples na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior”* (Gramsci, 1999:103). Essa visão, também comungada por Snyders, revela-se na postura de Gramsci em sua preocupação com a escolha do presente que desejava enviar a seu filho Délio de 4 anos: para ele, o brinquedo materializa princípios e valores educativos correspondentes a momentos históricos determinados: Gramsci valorizou, em sua época, o trabalho como princípio pedagógico, e não qualquer tipo de profissionalização precoce como muitos interpretaram. Sobre os brinquedos, disse também que se a criança os destrói para ver o que há dentro, é porque o objetivo formal para o qual foram produzidos não interessou às

crianças, talvez apenas aos adultos. Esta é uma das grandes contribuições de Gramsci no que se refere à educação infantil, e que demonstra que muitas vezes, o mundo infantil é construído em sua totalidade pela ótica adulta. Outro legado que muito nos convém no momento, diz respeito ao disciplinar físico e intelectualmente crianças na idade de alfabetização (de 7 a 10 anos), principalmente no que se refere à aprendizagem da gramática e da ortografia e também à aprendizagem do hábito físico intelectual de estudar. A preocupação para com certa rigorosidade na disciplina e responsabilidade para com os conteúdos está presente quando Gramsci escreve sobre a escola unitária:

“O primeiro grau elementar não deveria ultrapassar três ou quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções instrumentais da instrução – ler, escrever, fazer contas, geografia, história – deveria desenvolver notadamente a parte relativa aos direitos e deveres, atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, como elementos primordiais de uma nova concepção de mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. O problema didático a resolver é o de temperar e fecundar a orientação dogmática que não pode deixar de existir nesses primeiros anos” (Gramsci, 1989:69).

Em relação à necessidade de um disciplinar efetivo e amoroso, Gramsci critica os adultos por serem omissos quanto à educação de seus filhos principalmente na idade pré-puberdade, uma vez que nessa idade parece que as crianças não precisam de tanta disciplina, pois fica grande parte do tempo perto dos adultos. A questão, é que na puberdade, quando os problemas aparecem, é aí, e somente aí, que os adultos começam a intervir. Gramsci apela para que os pais não abandonem as crianças. Abandoná-las significa deixá-las agir de

qualquer forma, fazer as lições de casa de qualquer jeito, brincar, ler e assistir televisão da maneira que espontaneamente acontecer. Gramsci com essa sua denúncia, pareceu antecipar uma das principais dificuldades que hoje vivenciamos em larga medida: a distância de comprometimento dos pais em relação aos filhos. O autor alerta ainda para o fato de que a omissão educacional revela-se também na excessiva admiração e complacência dos adultos por tudo o que as crianças fazem, elogiando pequenas atitudes e realizações objetivamente banais e ou defeituosas. As palavras de Gramsci sugerem que os adultos invertem as atitudes que deveriam tomar: quando deveriam orientar, na fase da infância, não o fazem porque se maravilham com tudo que as crianças dizem ou fazem, talvez até por um encantamento que essa fase da vida, inevitavelmente, desperta nos adultos; na adolescência, quando deveriam permitir mais liberdade no que se refere às questões citadas, os adultos fazem o contrário, cobrando dos adolescentes aquilo que não desenvolveram na infância por sua própria culpa: *“abandonam-se as crianças como pequenos animaizinhos de estimação, e quando adolescentes são violentamente reprimidos e castigados.”* (Nosella, 2004:123). O que deveria ser feito, sugere Gramsci, enquanto estratégia educativo-disciplinar seria o seguinte: na fase pré-puberdade a tática deve-se acentuar a disciplina externa, enquanto na fase da adolescência, com a formação impetuosa e arreada à intervenções externas, deve-se acentuar a disciplina interna ou a auto-disciplina. É importante enfatizar que Gramsci quer educar para uma liberdade historicamente definida, e por isso articula a disciplina impositiva com a auto-disciplina e os exercícios de autonomia. Tanto na escola como na família os dois tipos de disciplina deveriam corresponder ao princípio psicológico de amadurecimento. Sua briga para que a família não renuncie à educação das crianças é um reflexo de sua briga com o espontaneísmo. O espontaneísmo hoje, é valorizado em propostas pós-modernas sob o rótulo de desenvolvimento da autonomia infantil, mas acredito que essa prática acaba por colaborar

com aquilo que Lajonquiere chamou de renúncia ao ato educativo. Gramsci acentuou os valores do caráter e da vontade, secundarizando os dotes naturais (Nosella, 2004:128). Mas isso não significa que ao valorizar a disciplina, Gramsci reprima a espontaneidade e ingenuidade das crianças; apenas tem uma preocupação para com o futuro das mesmas: defende uma disciplina permeada de afeto e ternura. Gramsci acredita que os bons hábitos adquiridos não se contrapõem ao exercício da liberdade e autonomia do homem, mas ao contrário: serão a base para que a liberdade e autonomia se concretizem verdadeiramente. Nosella chama essa preocupação gramsciniana de *“extremo cuidado disciplinar amoroso”* (Nosella, 2004:133), capaz de ser a base instrumental de um futuro intelectual rico e livre. Interessante enfatizar também que defender o trabalho como princípio pedagógico não faz com que Gramsci deixe de temer o perigo da profissionalização artificial precoce: sua escola unitária é aberta, humanista, culta, jamais profissionalizante e unidirecional. A escola única seria aquela capaz de proporcionar um desenvolvimento harmônico de todas as atividades, até que a própria personalidade formada evidencie inclinações mais profundas e duradouras. Essa escola deveria se opor aos desejos que muitas vezes os próprios adultos projetam nas crianças. Gramsci defendeu intensamente a necessidade de se desenvolver, paralelamente à escola unitária, *“uma rede de jardins de infância e outras instituições nas quais, mesmo antes da idade escolar, os meninos se habituem a certa disciplina coletiva e adquiram noções e aptidões pré-escolares”* (Gramsci, 1989:70). Assim como crê que bons hábitos e disciplina não se opõem à espontaneidade e autonomia da criança, também duvida da falsa oposição existente entre educar e o instruir, demonstrando bastante sensatez: *“não é completamente exato que a instrução não seja também educação: a insistência exagerada nesta distinção foi um grave erro da pedagogia idealista (...)”* (Gramsci, 1989:78)

De acordo com Nosella (2004:140), Gramsci não acredita na autonomia do educador e do processo educativo, uma vez que esses estão educacionalmente articulados com seu macro-educador, o Estado. Por isso valoriza todas as escolas, de todos os tipos, como responsáveis pela formação de intelectuais, uma vez que grandes e pequenos intelectuais agem correlatamente: essa é a concepção de homem de Gramsci; sua concepção de infância pode ser abstraída da sua crítica que denuncia duas maneiras de renunciar à formação da criança: tratá-la sem seriedade ou tratá-la como se ela fosse um ser incapaz de integrar-se em sua história objetiva. Gramsci respeita profunda e historicamente a criança (Nosella, 2004:148) Entretanto, a seriedade e objetividade não prejudicariam o potencial de fantasia da criança; o que Gramsci rejeita é a fantasia absolutamente bestificante, aquela que impede a criança de crescer por exercitá-la em hipóteses absurdas. Neste sentido Gramsci cria o conceito de fantasia concreta, que caminha na contramão da estupidez e valoriza a geração capaz de construir vida e trabalho coletivo: não significa negar a fantasia, mas sim, não aceitá-la como fuga. Por ser concreta na vida real, a criança não pode ser traída na e pela escola, pois é perigoso formar uma geração iludida. A fantasia era, para Gramsci, uma potencialidade humana a ser educada. Em suas correspondências com os filhos, inclusive com o mais novo, Iulio, Gramsci deixa transparecer sua preocupação pedagógica: gostava dos desenhos de seu filho porque eram dele, mas Gramsci sentia que não poderia parar por aí e cometer omissões, pois era preciso elogiar, mas também cobrar mais: *“Diga-me: você sabe fazer outros desenhos que não sejam de brincadeira? Isto é, sabe você desenhar com seriedade para poder fazer também desenhos de brincadeiras?”* (Gramsci, sem data, apud Nosella 2004:151)

É impressionante o comprometimento de Gramsci para com uma escola adequada à criança. O equilíbrio e a mediação revelada por suas idéias merecem atenção especial, principalmente num tempo como o nosso que parece evitar qualquer tipo reflexão ponderada.

Respeitar a criança, não significa abandoná-la; ensinar a criança a ter disciplina, também não significa atuar contra sua espontaneidade natural. O grande desafio consiste em saber quando e como interferir na educação da criança. A escola de hoje, se quiser encontrar o caminho do equilíbrio, precisará posicionar-se criticamente diante dos modismos próprios de uma época que rejeita as contribuições do passado, conscientizando-se de que a intervenção adulta quando necessária, colabora para a preservação da infância, e não para o seu desaparecimento. Respeitar o mundo da criança não exige que renunciemos a participar de seu mundo, e nem sugere que a criança precisa estar totalmente ausente do mundo adulto. Para elucidar tais conflitos, recorramos à Hannah Arendt e sua análise da crise na educação.

Arendt (1971) parece se aproximar de Gramsci no que se refere ao reconhecimento da necessidade de se ponderar a adesão a uma educação nova. A autora diz que na Europa, as modernas teorias ficaram apenas como experimento: na América, derrubaram todas as tradições e métodos de ensino-aprendizagem: por causa delas, segundo Arendt, parece que todas as regras do juízo humano foram postas de parte. No que se refere à educação das crianças, que interessa-nos mais de perto, Arendt diz que uma das medidas que precipitaram a crise na América foi a idéia de que existiria um mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças, e que se deveria, na medida do possível, permitir que elas governassem esse seu mundo, de modo que a autoridade repousaria no próprio grupo de crianças, suspendendo assim, as relações reais entre adultos e crianças. O que haveríamos esquecido, segundo Arendt, é que ao emancipar-se da autoridade dos adultos a criança não foi libertada, mas sujeita à tirania da maioria, sendo deste modo, banida do mundo dos adultos.

Um outro aspecto interessante revelado pela autora consiste na constatação da substituição da aprendizagem pelo fazer e do trabalho pelo brincar, decorrência do pragmatismo que colaborou para que ocorresse uma diluição da distinção entre o brinquedo e

o trabalho em favor da espontaneidade do primeiro. Esse processo objetivaria manter a criança mais velha quanto possível no nível da primeira infância; sob o pretexto de respeitar a independência da criança, ela é excluída do mundo dos adultos e mantida artificialmente no seu próprio mundo. Essa retenção é classificada como artificial pela autora porque extingue o relacionamento natural existente entre adultos e crianças, ocultando o fato de que a infância é uma etapa temporária. Para Arendt, a existência de crianças impõe à humanidade algumas obrigações, que podem muitas vezes entrar em conflito. Os adultos, essencialmente os pais, precisariam ter consciência de que, ao introduzir a criança no mundo estariam assumindo uma responsabilidade pela vida e pelo desenvolvimento da criança, bem como pela continuidade do mundo. O mundo precisa ser protegido do novo que irrompe a cada geração (Arendt, 1971:235), mas a criança também precisa ser protegida do mundo, tendo na família um lugar seguro onde poderiam crescer. Ocorre que a educação moderna, quando procura estabelecer um mundo de crianças, destrói condições que são essenciais ao desenvolvimento e crescimento vitais. A escola aparece desse modo, como instituição cuja função seria introduzir a criança ao mundo. O que é preciso considerar, é que a escola não é o mundo: é a instituição que se encontra entre o domínio do lar e o mundo, embora para a criança a escola represente o mundo de fato. Como a criança não tem familiaridade com o mundo, precisa ser aos poucos introduzida nele; os jovens são então, introduzidos pelos educadores num mundo em contínuas mudanças. Essa responsabilidade do adulto assume, conforme a autora, a forma de autoridade. A autoridade se assenta na responsabilidade que o educador assume pelo mundo. A crise de autoridade denunciada por Arendt, guarda estreita conexão com a crise de tradição, do conservadorismo que procura sempre e ao mesmo tempo proteger a criança do mundo, o mundo da criança, o novo do velho e o velho do novo. A conclusão que interessa mais diretamente a esse trabalho é aquela segundo a qual a infância não constitui um estado

humano autônomo capaz de viver suas próprias leis; não se deve tratar crianças como adultos e vice-versa, entretanto, não convém afastá-los uns dos outros.

A análise de Arendt demonstra as conseqüências que uma adesão precipitada pode acarretar à educação das crianças. Permitir que as crianças entrassem precocemente no mundo adulto, não é aconselhável; entretanto, mantê-las artificialmente e mais do que o necessário num mundo infantil pode ser tão prejudicial quanto. A escola, enquanto instituição responsável pela inserção da criança no mundo, precisa estar consciente do erro de incorrer numa ou em outra tendência. É importante nesse momento, considerar que acredito que o adulto deva sim interferir no mundo infantil, desde que sua intervenção se faça comprometida e no momento certo, e acima de tudo, se faça intencionalmente. As crianças também não podem ser privadas do direito de participar do mundo adulto, o que seria prejudicial tanto aos adultos quanto às crianças. A escola é o espaço responsável, por excelência, pela busca de caminhos que apontem à responsabilidade dos adultos diante do desaparecimento da infância. Responsabilizar-se pela luta contra o fim da infância significa engajar-se no processo de construção de escolas que respeitem de maneira ativa, e não passiva, os limites existentes entre imaginário e vida adulta, e infantil.

Snyders (1993) oferece uma análise da escola pautada pela aproximação ou não da mesma à idéia de alegria. O autor convida-nos a refletir em que medida o fato de a escola ser diferente da vida significa uma perda para a escola ou corresponde ao seu papel, ou até mesmo à sua definição. É certo que para esse autor, a escola convive com riscos de gerar não alegria: os exercícios escolares que muitas vezes parecem não ter outro fim que senão eles próprios (1993:121) e também o passadismo que impede em larga medida o nascimento da originalidade (1993:122). Entretanto, *“se a escola foi inventada é porque a vida não foi suficiente para educar”* (Martinand, apud Snyders 1993:122), e ela pode sim, não somente

conviver com a alegria como gerar alegria nos alunos. É sabido que a ficção de um universo virtuoso parece não ajudar os alunos diante da opressão cotidiana – como também já alertara Gramsci - mas poderia a escola renunciar à afirmação da igualdade e do possível progresso? Claro que não. O caminho que se apresenta então é a proposta de uma renovação que não deve ser anunciada como fato já realizado, mas como tarefas a serem executadas em classe, na escola, na vida:

“se a escola se abrisse rapidamente à reprodução do cotidiano imediato, ela perderia a oportunidade, talvez única, de fazer viver o outro lado, igualmente existente do mundo: a imensa coorte, através da história, dos esforços para superar a desigualdade entre o homem livre e o escravo, o nobre e o plebeu, o homem e a mulher, o opressor e o oprimido.” (Snyders, 1993:124).

Assim sendo, existem aqueles que encontram alegria no fato da escola ser diferente da vida; entre os exemplos de fatores que promovem alegria encontra-se a especificidade do tempo escolar: na escola, caminha-se passo a passo, aprende-se dentro de uma ordem que oferece segurança, ordem que se pauta na idéia de que existem etapas e não se devem queimar essas etapas. A escola cuida para que a irrealidade que a permeia se transforme em adaptação individual valorizando a singularidade de cada aluno, aquilo com que a vida real não se preocupa. A especificidade dos encontros realizados no grupo escolar também é diferente das reuniões da vida; isso também por que:

“na escola, adultos inteiramente disponíveis têm como única função permanecer ao alcance das crianças e colocar o saber, suas experiências, ao alcance delas. Na vida, os adultos sempre têm outra coisa a fazer enquanto se ocupam de sua prole.” (Snyders, 1993:126)

A escola segundo Snyders, trabalha ainda com a convicção de que o mundo é compreensível, e para isso concorrem os conteúdos. É certo que no colégio, agora mais maduros, os alunos passarão a lidar com as incertezas (Snyders, 1993:130); mas na base primeira de segurança é extremamente favorável a um primeiro enfrentamento dessa angústia.

Existiriam ainda, para Snyders, alguns trabalhos onde a irreabilidade escolar se une à alegria, e uma destas atividades seria o aprendizado e o trabalho com a formalidade da língua escolar. A alegria matemática também se destaca uma vez que é o tipo de alegria que favorece a escola enquanto mundo diferente: a escola seria um espaço que permitiria, através do trabalho com a matemática, que se levassem as idéias até suas conseqüências e até as conseqüências de suas conseqüências (1993:132) sem sermos interrompidos por acontecimentos fortuitos ou acasos. A redação também faz parte desse conjunto de trabalhos que promovem a alegria:

“Escrever é o que há de mais irreal, palavras, palavras e não fatos ou ações. Mas é o que há de mais real, pois nada é mais vivo que as criações literárias. A redação está entre os exercícios mais nobres da escola e que podem dar mais alegria, sem dúvida porque anuncia um artificial que tende, apesar de tudo, a participar do mundo.” (Snyders, 1993:135)

Para o autor, esses exemplos são suficientes para podermos afirmar com ele que a escola deve abrir-se mais para a vida, aproximar-se mais do mundo, mas mantendo também a sua alteridade: *“um lugar onde o que se escreve e o que se faz não têm uma conseqüência direta em relação à realidade; onde se pode proceder, em condições menos duras que as da vida, às primeiras abordagens da cultura e da alegria que lhes correspondem.”* (Snyders, 1993:138)

Se os fatores elencados acima são suficientes para despertar a alegria em alguns, o que dizer dos demais? O que e como fazer para que a alegria escolar se generalize a todos? A resposta a esta importante questão perpassa necessariamente pela valorização da continuidade entre as culturas. Importa colocar a cultura elaborada e as obras primas em primeiro plano, mas importa também *“tomar como fundamento pedagógico a continuidade das culturas enquanto esperança de superar a contradição entre a escola como mundo diferente e o desejo de realidade no escolar.”* (Snyders, 1993:139). Entretanto, essa continuidade é bastante difícil de atingir, pois muitas vezes o escolar paira sobre o aluno sem que esse sequer imagine que a meta a ser atingida é incorporá-lo à sua vivência. Por isso, valoriza-se fundamentalmente a espontaneidade dos alunos, mas faz-se essencial que o educador organize certos tipos de tarefas que por si só conduzam as crianças à reflexão do porque de suas ações. A continuidade entre a cultura escolar e a vivência do cotidiano também necessita que o educador se esforce para coincidir com as experiências de seus alunos, fazendo, em contrapartida, com que os alunos se encontrem nas atividades que são propostas. Mas é preciso esclarecer:

“a cultura de massa - programas de rádio e TV e filmes comuns, diversões de massa – não é o estágio terminal ao qual espero conduzir os alunos da minha escola; esse também não é um prazer inútil, e menos ainda aviltante: assistir a um jogo na televisão pode ser um estímulo ao esforço, ao respeito às regras, à façanha. (...) A cultura da minha escola se impõe por meta organizar a vivência: superar o parcial, estabelecer ligações, vislumbrar perspectivas, conseguindo colocar como conjuntos a situação, a comunidade e até o desenrolar da história” (Snyders, 1993:144-146)

Acredito que a escola, como proposta por Snyders, é capaz, não apenas de promover a alegria, mas essencialmente de preservar a infância através dessa alegria. A escola proposta

por Snyders valoriza a disciplina (como Gramsci), não impede a intervenção responsável do adulto no processo (como sugere Arendt) e parece querer ser o ambiente responsável pelo respeito à criança, uma vez que valoriza o seu cotidiano extra-escolar, mas oferece, exatamente por ser diferente da vida, elementos que podem tanto fazê-la atraente quanto tornar-se espaço por excelência de preservação da infância, revertendo a tendência ilustrada por Postman segundo a qual a escolarização poderia em última instância, ajudar na promoção do desaparecimento da infância. É claro que essa escola não se desvincularia totalmente da idéia e da prática de, mesmo indiretamente, preparar para o mundo adulto; mas o faria de forma tão especial e alegre que acabasse se tornando, quase que de maneira mágica, espaço diferente de qualquer outro pertencente ao império adulto e especialmente interessante a ponto de não promover uma ruptura total da criança com os aspectos da vida adulta que são importantes a ela. Não acredito que a valorização da disciplina e dos conteúdos escolares fira a autonomia das crianças: pelo contrário, acredito que é o que de melhor podemos oferecer a ela como demonstração de nosso afeto e preocupação. Também não acredito que por alfabetizar e preparar minimamente a criança para a entrada no mundo adulto a escola se torne espaço incompatível com a defesa de jogos, brincadeiras, fantasia, espontaneidade e alegria. O que parece se apresentar como problema atualmente, parece ser uma desconfiança em relação à escola como suposto lugar incapaz de ser interessante e gerador de prazer e alegria; a idéia de que o trabalho escolar esteja sempre em oposição ao prazer do brincar, como se todo tipo de trabalho oferecido pela escola fosse necessariamente, um fardo a ser suportado.

Manoel Sarmiento, Alexandra Bandeira e Raquel Dores (2002), ao estudar trabalho e lazer no dia a dia de crianças exploradas chamam a atenção para o fato de que as crianças, desde os seis anos de idade se levantam todos os dias para preencherem uma jornada de trabalho que o mínimo lhes ocupa 5 horas de atividades nem sempre agradáveis e ou

totalmente desejadas e que lhes exigem a realização de um esforço orientado e dinâmico sob a forma de escrita, de leitura, e registro de cálculos numéricos, além de trazerem com certa frequência para casa uma série de atividades prescritas nas escolas e que são chamadas tarefas de casa. Os autores não parecem criticar o que chamam de trabalho escolar, mas deixam claro que esse é um tipo de trabalho que nossa sociedade não reconhece como tal. Eu diria mais: a escolarização considerada pelos autores como trabalho parece estabelecer relações com a intervenção, para não dizer imposição, dos adultos que faz com que as crianças freqüentem a escola. Ora, porque o cotidiano escolar precisa ser necessariamente, ou trabalho, ou lazer? Será que os seres humanos, ou crianças ou adultos, são incapazes de encontrar prazer na execução de um trabalho? Será que não estamos, mais uma vez, olhando para a instituição escolar e para suas práticas com um olhar pessimista e, tentando adivinhar o sentimento das crianças diante desse espaço que parece queremos conceber como enfadonho?

Macia Wilke Franco (2002) por sua vez, alerta para o fato de que hoje encontramos o adulto organizando a forma de ser da criança conforme a sua visão, a sua maneira de ser. Aquilo que o que o adulto acredita ser bom para a criança é o que prevalece, mas nem sempre o que prevalece é o mais indicado para a criança. A autora diz que na verdade pode-se dizer que se aliena e se constrói a infância a partir do outro que não é infantil. O grande número de responsabilidades e tarefas (tais como computação, inglês, judô, natação...) que se atribuíram à infância no decorrer dos tempos parece ser uma armadilha cultural para que as crianças não tenham tempo de serem crianças. A questão das vestimentas e roupas infantis, assim como o desaparecimento dos jogos infantis são armadilhas que possuem como braço armado a mídia. Neste sentido, a autora reflete que hoje vivemos entre dois extremos: a infância em destaque, porque nunca se falou tanto em direitos da criança, mas também vivemos situações de

descaso e violência infantil por demais. Ao mesmo tempo, vivemos um tempo em que a infância nos surpreende e até nos amedronta: filmes e fotos mostram diferentes realidades de vida das crianças e aí estaria o perigo: imagens de crianças sem direito à infância passam a ser tão freqüentes que podemos acabar esquecendo o que significa, o que deve ser, e o que é a infância. Essa insensibilidade provocada pela mídia pode e está nos tornando insensíveis a realidades desumanas. Tentando demonstrar sensibilidade, a autora passa a analisar a cumplicidade da escola para com o sentimento de infância e afirma que quando pensamos em escola e infância percebemos o quanto é fácil confundir o ser criança com o ser aluno; e levanta uma questão: o que é mais importante, ver a criança como aluno, ou como criança que necessita viver sua infância? Esta é, a meu ver, uma questão fundamental: existiria uma oposição necessariamente consolidada entre a criança e o aluno? Não seria possível a existência de alunos crianças que, podem freqüentar a escola sem abdicar de sua condição infantil? Seria a escola insensível a ponto de desconsiderar por completo a plenitude do ser criança? O que significaria, nos tempos atuais, dizer que a escola desconsidera a infância? Quais de suas práticas seriam estratégias responsáveis por esse objetivo? A intervenção ou a não-intervenção adulta?

Wilke Franco escreve que o número de crianças na primeira série do ensino fundamental com idade inferior aos seis anos e meio – idade considerada adequada para o início da primeira série – é muito grande. Um dos motivos para o ingresso precoce das crianças é a solicitação dos pais e decisões de alguns educadores que acreditam que a educação infantil tem acelerado o desenvolvimento cognitivo das crianças. A autora denuncia que algumas instituições de educação infantil apostam cada vez mais em resultados que incentivam e priorizam o desenvolvimento cognitivo em detrimento do desenvolvimento psíquico e social acarretando com isso, diversos outros problemas para as crianças. Esse é um

dos fatores que a autora determina como de cumplicidade da escola para com o fim da infância. Seria neste contexto de cumplicidade da escola para com o desaparecimento da infância que se encontrariam os principais desafios da educação infantil do futuro. Um desses desafios consiste em refutar a psicologia do desenvolvimento que se habituou a pensar a criança na perspectiva de um organismo em formação que se desenvolve por etapas e ainda fragmenta a criança em áreas ou setores de desenvolvimento. A crítica da autora à psicologia do desenvolvimento parece ser parte de uma crítica maior que a atualidade insiste em direcionar a um legado acumulado historicamente, legado este incompatível com os modismos sugeridos como promessas de solução à falta de atraência de escolas que insistiriam em manter o pé no passado.

Wilke Franco escreve que é preciso ver a criança como um sujeito social que interage com a história de hoje, fazendo sua própria história e sendo transformado por ela. Partindo deste ponto de vista, é totalmente lícito para a autora, perguntar se a cultura da educação infantil enquanto passagem para a escola não estaria servindo como uma forma de domesticar a participação da criança na história. Uma vez que o lugar da criança na cultura passa pela definição do que seja cultura, se esta for identificada apenas como acumulação de experiências e transmissão, estaríamos tentados a aceitar um papel passivo da criança no processo cultural. Se for inegável a cumplicidade entre o conceito de infância e aquilo que a própria autora chama de “conformação pedagógica”, é essencial que essa cumplicidade se constitua em busca do que é fundamental para o ser criança hoje. Isso significa levar em conta as rotinas escolares das crianças. Para a autora, as rotinas constroem a subjetividade das crianças e também dos adultos das instituições. Analisando o cotidiano de um centro de educação e recreação infantil, a autora conta que o espontaneísmo enquanto manifestação da subjetividade das educadoras observadas torna-se uma rotina para as crianças que acabam se

acostumando e regulando seus comportamentos de acordo com a maneira de ser de cada educadora. Wilke Franco diz que dessa maneira, as crianças acabam assumindo o papel de adultas; mas ao mesmo tempo, a autora chama a atenção para o fato de que uma vida organizada basicamente em função das expectativas e pretensões dos adultos também transforma as crianças em adultos em miniatura. Aludindo à Ghiraldelli Jr (1995) a autora diz que se é com a escola que a infância se casa e se funde, é também graças a ela que a infância está prestes a desaparecer. É derradeira a afirmação tecida pela autora:

“a partir de minhas observações passei a pensar em que medida os adultos, nas instituições infantis, poderiam ser responsáveis pelo desaparecimento da infância, na medida em que se preocupam muito pelos regramentos: como o que devem ou não fazer as crianças, ao brincar, ao sentar, ao falar, ao correr, ao comer, ao dormir, em suas trocas de convivência.” (Wilke Franco, 2002:52)

Poderíamos neste momento, recorrer a Gramsci, autor que também afirmou, conforme demonstrado nesse trabalho, que muitas vezes o mundo da criança é organizado de acordo com a visão adulta, principalmente os brinquedos. Mas Gramsci em momento algum estabeleceu relações entre essa crítica e as atitudes adultas que visam estabelecer rotinas e disciplina na vida da criança. Mas são exatamente a rotina e a disciplina que Wilke Franco parece querer abolir.

A autora chama a permanência das crianças na escola de confinamento, e conclui que esse confinamento é uma solução desejada pelos adultos que acreditam que as instituições especializadas são as mais indicadas para a guarda e o cuidado das crianças por um período prolongado. Essa proteção, ainda do ponto de vista da autora, fragiliza a infância. E isso a faz pensar que as instituições de educação infantil podem não estar fazendo sua parte como produtora de um saber cultural, colaborando para a criação de um vazio que não permite que a

criança se torne agente de sua própria história. Além disso, a autora é taxativa ao dizer que a instituição de educação infantil não pode conceber as crianças como alunos, uma vez que isso pode colaborar para que o desaparecimento da infância se efetive. Aparece aos olhos de Wilke Franco, novamente uma suposta incompatibilidade entre aluno e criança, como se fosse impossível preservar a infância caso a criança se tornasse aluno. Será que não estamos atribuindo à escola uma responsabilidade que pertence à mídia e aos meios de comunicação de massa? O que quero dizer é que as ações da escola no sentido de desenvolver nas crianças a aceitação de regras, a disciplina e uma responsabilidade condizente com sua faixa etária são criticadas. A meu ver, não são essas ações escolares que cooperam para o desaparecimento da infância. Aludindo à Arendt, não é conveniente que deixemos a infância à mercê de si mesma. A criança tem direitos, e um desses direitos é o de possuir limites. Zelar pelo desenvolvimento de uma disciplina no cotidiano escolar não fere a autonomia da criança, muito pelo contrário: faz com que a mesma se estruture emocional e intelectualmente com o apoio dos adultos, tal como sugeriu Gramsci. A preocupação da escola deveria se concentrar não na necessidade de se abolir rotinas e disciplina – elementos básicos para um desenvolvimento saudável das crianças – mas na necessidade de manter afastada da escola as influências negativas e os assuntos que são próprios do mundo dos adultos, preservando uma dose necessária de hipocrisia – no sentido a que Postman se refere – que permite a continuidade e a existência da infância. A lógica contraditória da pós-modernidade encontra-se presente, conforme pudemos perceber, também nos pressupostos que norteiam a organização das práticas pedagógicas das escolas, lembrando também a contraditória lógica neoliberal já denunciada por Gentili: onde deveria atuar com o máximo de esforço, o Estado mostra-se mínimo; onde deveria ser mínimo e garantir autonomia aos agentes educacionais, esse mesmo Estado mostra-se autoritário e máximo. Em outras palavras, a analogia sugerida é que o

debate pós-moderno em torno da infância e da escolarização (demonstrado na fala de Wilke Franco e também de Corazza e presentes no capítulo II deste trabalho) toma como primordiais questões secundárias e concebe como acessórias questões fundamentais que necessitam ser revistas: enquanto critica a valorização das regras e disciplinas fundamentais para o processo de socialização infantil, desconsidera o debate que deveria girar em torno da inconveniência de assuntos qualitativamente indiferenciados e pertencentes ao mundo adulto que invadem as escolas e do “laisse faire” que se promove com a justificativa de que é preciso deixar a criança à vontade todo o tempo possível e necessário porque só dessa maneira se desenvolve a sua autonomia, esquecendo que essa atitude corresponde àquilo que Arendt e Lajonquière conceberam como renúncia ao ato educativo. A criança precisa de respeito e liberdade para brincar, para desenvolver a fantasia, para viver sua infância com plenitude. Mas precisa também da intervenção adulta quando a mesma se faz necessária. Esse equilíbrio vem sendo sugerido há tempos pelos pensadores modernos e também por alguns pensadores mais contemporâneos como Gramsci, Arendt, Postman e Snyders. Mas as discussões em pauta hoje parecem em muitos casos, conforme demonstrado nesse trabalho, ocupar-se de questões acessórias e se fechar para um diálogo com elementos que ainda hoje requerem atenção especial tamanha a sua complexidade. Isso constatado torna-se ainda mais triste e severa a percepção de que se atribui à modernidade o rótulo de metanarrativa avessa ao diálogo com o novo. No entanto, parece ser a novidade que se recusa sutilmente, a dialogar com o já estabelecido.

Ampliando a discussão para além do campo das práticas, passando agora a envolver os conteúdos escolares, temos uma análise pautada pelas categorias da indústria cultural que também questiona a nova configuração da escola e da atuação dos professores, que precisariam se questionar: Quando resolvemos trabalhar de forma agradável aos nossos

alunos, a pedagogia presente não seria a da Indústria Cultural? Seria positivo recorrer às imagens, aos discursos midiáticos, às indústrias da música e do cinema?. Não seria preciso desconstruir a imagem da infância produzida pelas grandes corporações empresariais, resistindo e questionando seus métodos pedagógicos imbricados ao mercado total? (W.Pereira, 2003).

Vivemos a mobilização total das subjetividades a partir da mídia que dissimula as forças vivas em signos de consumo fazendo com que os corpos só se sintam livres amarrados à estética do automóvel, como passantes nos shopping centers, como complemento da mercadoria, presos aos simulacros das máquinas. Percebemos uma única narrativa identificada com a cultura de mercado, negando qualquer tipo de contradição. É nesse contexto que percebemos a colonização do espaço-escolar - local onde o poder se organiza e se exercita. Os saberes centrados no currículo estão vinculados à Indústria Cultural, Portanto, pensar o espaço-escolar como território contestado exigiria a desconstrução, por parte da comunidade escolar, da narrativa que reduz o ser a valor de troca e complemento da mercadoria. Mas interessa, segundo o autor, que nossas subjetividades possam resistir e a escola pode produzir cultura significativa a partir de nossas experiências cotidianas, reinventando o que somos, narrando nossas práticas culturais, nossas lutas, erigindo uma historicidade para além do mercado capitalista.

VI – Considerações finais: O olhar que percebe a infância.

É sempre arriscado encerrar, mesmo que temporariamente, um assunto tão rico e importante quanto a educação da criança contemporânea. Contudo, penso que nem sempre é importante apenas questionar, pois precisamos de algumas respostas e diretrizes que orientem nossa forma de pensar e agir em prol de um projeto que perceba e proteja a infância. Olhar para a infância é o primeiro passo; percebê-la, talvez o mais nobre. Este trabalho constituiu apenas um dentre os muitos olhares que se dispuseram a perceber de fato a criança, liberto de pretensões, sustentado por um sentimento de dever a ser cumprido, dever esse que não abdicou do sentimento de prazer, aparentemente incompatível com a necessidade de se fazer algo. É obrigação do adulto olhar para a infância; é gratificante e mágico para ele percebê-la.

Algumas questões nortearam esse trabalho, desde suas primeiras palavras: como as crianças vivem e vêem sua própria infância? Quais os elementos comuns permanecem em diferentes tipos de infância? É possível aos professores trabalhar com seriedade e pautados em valores universais diante dessa diversidade de crianças? Diante do possível, seria mais sábio trilhar qual caminho? Aquele que se apega a um saudosismo imobilista ou quem sabe aquele que traz a vantagem ou o benefício do encantamento trazido pelo novo, que sutilmente inspira o esquecimento do passado simplesmente, pelo mesmo já ter “passado”? Felizmente, a resposta que arrisco me liberta da responsabilidade de optar por um único pólo ou caminho. A resposta que me sustenta atualmente foi encontrada nos autores modernos estudados e nas falas das crianças que tive a oportunidade de ouvir. Não se trata de fazer apologia ao passado ou ao contemporâneo, nem tampouco de subestimar um ou outro, mas de manter o que ainda tem um papel a desempenhar, de tal maneira que esse resgate ou manutenção não sufoque o

espaço a ser ocupado também pelas descobertas e contribuições que irrompem a cada dia na tentativa de melhorar a vida e as concepções humanas. É responsabilidade adulta auxiliar os seus pequenos a trilhar seus caminhos, orientando-os sempre, mas também enriquecendo essa tarefa com a humildade de ouvi-los e percebê-los, constatando - com Froebel - que a energia e a perfeição do desenvolvimento em cada período da vida dependem de todos e de cada um dos períodos precedentes e lutando - com Freinet - para que as contribuições novas sejam mediadas pelo bom-senso do educador e das pessoas envolvidas no processo pedagógico.

O que precisamos resgatar do projeto moderno é mais do que orientações interpretadas por muitos como prescritivas: precisamos retomar a sensibilidade que a modernidade dedicou à infância no sentido de percebê-la e protegê-la. Para isso, é fundamental pensar sobre os limites e possibilidades da produção cultural contemporânea destinada à infância. E nesse sentido, não devemos poupar críticas, mas esforçarmo-nos por fazer mediações cujas beneficiadas sejam as crianças. A cultura da sociedade de consumo não pode ocupar na vida das crianças o espaço de afetividade e socialização que pertence historicamente à família e à escola.

A modernidade valorizou a criança, dentre outras coisas, pela sua possibilidade de constituir diálogo. Não podemos abrir mão dessa conquista deixando de ser seus interlocutores essenciais, enquanto adultos, professores, pais. Como dialogar com elas se não nos dispomos a ouvi-las? Ouvir-las requer de nós sentimento de disponibilidade para com o outro, valor que o nosso mundo hodierno considera hoje, piegas. Entretanto, se ouvir as crianças torna-se condição fundamental para pensar a infância contemporânea com responsabilidade, nosso papel não pode se limitar a constatar coisas. Precisamos também agir. Ponderando e selecionando o quanto pudermos daquilo que nossas crianças vêem, ouvem, consideram,

classificam. Em relação ao mundo dos brinquedos, das brincadeiras, das histórias, das músicas, dos filmes, dos conteúdos escolares, dos assuntos mundanos. Valorizar a imaginação, a criatividade, a capacidade de sonhar dos pequenos; o brincar, o jogar, o viver. O direito de viver como criança num mundo que assim as considere. Essa tarefa adulta implica bastante senso crítico diante de qualquer adesão ao novo, principalmente no que se refere às propostas educativas, como já alertaram Gramsci e Arendt. Educar requer bastante capacidade de coragem. Coragem de resistir quando preciso, mesmo correndo riscos de parecer conservador e ou até reacionário. O compromisso precisa ser com as crianças, com a infância, não com a novidade. A escola necessita (re) assumir seu papel crítico para com a formação da criança. Porque a escola é uma das instituições – quiçá a única – que contém elementos capazes de sustentar uma postura equilibrada diante do novo e do antigo, formando ao invés de apenas informar, proporcionando alegria ao invés de limitar-se às queixas de que cada vez se cobra mais e mais dela. Mostrar para as crianças coisas que fora da escola, elas não teriam oportunidade de ver e enxergar; promover sentimentos e conhecimentos que longe dessa instituição, dificilmente as crianças teriam acesso de maneira a associar prazer pela conquista do conhecer e por pensar criticamente. A escola colaboraria para o não desaparecimento da infância na medida em que trabalhasse de maneira saudável e equilibrada com disciplina e liberdade, autoridade e autonomia, mundo escolar e cultura extra-escolar. Não se trata de assumir o papel da família ou tornar-se braço armado da cultura da mídia sob a falsa convicção de que dessa maneira se conquistaria a criança; trata-se de posicionar-se de acordo com valores éticos e morais que a pós-modernidade desconsidera totalmente nos dias de hoje. A quem vamos delegar a orientação que nossas crianças, mais do que merecer, têm por direito? Não seria um retrocesso histórico abdicarmos dessa responsabilidade adulta, no momento em que ela se faz mais necessária? As vozes das crianças revelam, ora implícita, ora

explicitamente, a importância da concretização das orientações adultas. As vozes infantis ouvidas nesse trabalho, embora representem apenas uma parcela da infância, contam que independente da classe social a que pertencem, gostam de ser crianças, querem brincar, também querem crescer, e parecem ter mais consciência, do que nós adultos, de que cada fase da vida tem o seu encanto próprio. Revelam também sua confiança na escola, seu gosto pela aprendizagem de conteúdos e não parece incomodá-las como incomoda a nós adultos, o fato de a escola possuir uma especificidade que a torne diferente da mídia ou das ruas. A família precisa rever o seu papel, a escola reforçar o seu, assim como a mídia deveria repensar suas propostas que têm nas crianças suas protagonistas, embora a ausência de comprometimento a impeça de pensar sobre si própria. A questão é que a pedagogia hoje ultrapassou os limites dos muros escolares, mas isso não a condecorou com a devida importância que merece; muito pelo contrário, a banalizou de tal forma que tudo o que é feito ou pensado para a criança sob interesses comerciais torna-se permissível em função do rótulo de pedagogias novas, ou pedagogias extra-curriculares, ou diretrizes pedagógicas complexas ou pós-modernas. Comprometimento pedagógico não se obtém apenas com conhecimento da pedagogia ou com ímpeto de promover uma educação nova a qualquer preço. Obtém-se com a consciência da importância e da capacidade de ética para se ouvir o outro. A criança é o outro e principal personagem desse estudo. Penso que os educadores que não abandonam suas raízes “modernas” ficariam felizes se as crianças fossem o “outro” mais importante da pedagogia e se a esse outro fosse atribuído a devida grandeza capaz de coroá-lo a viver com esperança de pertencer a um mundo melhor.

VII - Referências Bibliográficas.

A escola e as pedagogias da indústria cultural. In: Revista do Centro de Educação. Edição 2000, vol.25, n.02. Disponível em <http://www.ufsm.br/ce/revista/revce/2000/02/a4.htm>

ABRAHAM, BEM. **Janusz Korczak (1878-1942): Coletânea de pensamentos.** São Paulo: Associação Janusz Korczak do Brasil, 2000.

ALVES, Zélia M. M. B.; FISCHMAN, Roseli. (org) **Crianças e adolescentes: construindo uma cultura de tolerância.** São Paulo: Edusp, 2002.

ANDERSEN, Hans Christian. **O Patinho feio.** São Paulo: Rideel, 2000.

ARCE, Alessandra. **O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel.** Cad. CEDES, Campinas, vol.24, no.62, p.9-25. abr. 2004. ISSN 0101-3262.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Perspectiva, 1972.

ARIÉS, Phillipe. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro: Editora Afiliada, 1981.

ARMSTRONG, Alison; CASEMENT. **A criança e a máquina: como os computadores colocam a educação dos nossos filhos em risco.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas cidades, Ed. 34, 2002.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Edit. Schwarcz, 1992.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o século das Luzes. In: FREITAS, Marcos César de; KUHLMANN Jr, Moysés. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BEYER, L; LISTON, D.P. Discurso ou ação moral: uma crítica ao pós-modernismo em educação. In: SILVA, T. T. (org.). **Teoria Educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CATANI, Denice Barbara, BUENO, Belmira A. O. and SOUSA, Cynthia P. de. "Love for beginnings": towards a history of relationships with the school. *Cad. Pesqui.* [online]. Dec. 2000, no.111 [cited 07 July 2006], p.151-171. Available from World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000300008&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0100-1574.

CHAUÍ, Marilena. Ética e Universidade. **Revista Universidade e Sociedade**. Brasília, ano V, n.08, fevereiro de 1985.

CORTELA, Mário Sérgio. **Novos paradigmas da educação**. São Paulo, setembro de 2003. (fita de vídeo).

COMETTI, J.P. **Filosofia sem privilégios**. Porto: Edições Asa, 1995, p.07/37.

CROCE, B. O Historicismo e sua História. In: **A História, Pensamento e Ação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1962.

COLAVITTI, Fernanda. A memória e o caos digital. In: **Revista Galileu**. São Paulo, Editora Globo, n. 130, p.28 a 35, maio de 2002.

CAMPOS, Cristiana C. G.; SOUZA, Solange J. Infância, Mídia e Cultura de consumo. In: GONDRA, José. **História, Infância e escolarização**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2002.

CUNHA, Marcus Vinícius. **Jonh Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1994.

EBY, Frederick. **História da Educação Moderna**. Porto Alegre: Globo, 1970.

CORAZZA, S. M. **História da Infância sem fim**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2000.

FERREIRA, M. O. L. **As controvérsias da pós-modernidade e os descaminhos da educação (o marxismo e a resistência da pedagogia do trabalho)**. 2001. Tese (Doutorado em Fundamentos da Educação) Departamento de Educação, UFSCar, São Carlos, 2001.

FRANCO, Márcia Elizabete Wilke. **Compreendendo a infância como condição de ser criança**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar**. Rio de Janeiro: Olho d'água, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio.(org.) **Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FROEBEL, F. W. A. **A educação do homem**. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do Bom-senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1973.

FREINET, Élise. **O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na pedagogia Freinet**. São Paulo: Editora Francisco Alves, 1979.

GENTILI, Pablo, ALENCAR, Chico. **Educar para a esperança em tempos de desencanto (com um epílogo do subcomandante Marcos sobre as crianças zapatistas)**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo: manual do usuário. In: GENTILI, P. (org) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

GIROUX, Henry. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In SILVA, T. T. (org.). **Teoria Educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo; Editora Unesp, 1991.

HUBERT, R. **História da Pedagogia**. São Paulo; Companhia Editora Nacional, 1967.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

NOSELLA, Paolo. GRAMSCI, Antonio. Caderno 12 (1932). **Os intelectuais e a organização da cultura**. In: XII Reunião Anual da AMPEd. São Carlos: UFSCar, 1989.

HILSDORF, M. L. S. **Pensando a Educação nos tempos modernos**. São Paulo: EDUSP, 1998.

HOJAS, Henrique. **O homem moderno: a luta contra o vazio**. São Paulo: Mandarim, 1996.

HUIZINGA, Johan. **Homo-ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

HOBSBAWM, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

INCONTRI, Dora. **Pestalozzi, educação e ética**. São Paulo: Scipione, 1997.

KUMAR, Krishan. **Da sociedade industrial à sociedade pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

KAPLAN, E. A. (org.) **O mal-estar no pós-modernismo: teorias e práticas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

KINCHELOE, Joe L. Mc Donald's, poder e crianças: Ronald Mc Donald (também conhecido como Ray Kroc) faz tudo por você. In: STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe, L. **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KELLNER, Douglas. Beavis e Butt Head: sem futuro para a juventude pós-moderna. In: STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe, L. **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KETZER, Solange M. A criança, a produção cultural e a escola. In: **A criança e a produção cultural – do brinquedo à literatura**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

KRUTZEN, E.C. Histórias da infância. **Revista Primeira Versão da UFRO**. Ano I n.79 – Porto Velho, fevereiro de 2002.

LAJONQUIÈRE, L. **Infância e ilusão (psico)-pedagógica: escritos de psicanálise e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LEIF, J e RUSTIN, G. **Pedagogia geral pelo estudo das doutrinas pedagógicas**. São Paulo: Ed. Nacional, 1968.

LEWOWICKI, T., SINGER, H. e MURAHOVSKI, J. **Janusz Korczak**. São Paulo: EDUSP, 1998.

LIPOVETSKY, Gilles. O Nascimento do Hipermoderno. **Jornal Folha de São Paulo**. São Paulo, 14 de março de 2004.

LIPP, Marilda E. N. (org) **Crianças estressadas causas, sintomas e soluções**. Campinas: Papirus, 2000.

LÉVY, Pierre. Estamos todos conectados. **Nova escola: a revista do professor**. São Paulo: Fundação Vitor Civita, ano XVIII, n.164, agosto de 2003.

LÉVY, Pierre. Educação e Cybercultura; O universal sem totalidade, essência da cybercultura. Disponível em: <http://empresa.portoweb.com.br/pierrelevy/ouniversalsem.html>

LYOTARD, J. F. **O pós-moderno**. Lisboa: Gradiva, 1989.

LOBO, Luiz. **Televisão: nem babá eletrônica, nem bicho papão**. Rio de Janeiro Lidador, 1990.

LÉVISKY, David Léo. (org) **Adolescência pelos caminhos da violência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

MARX, K. Prefácio para a crítica da economia política. In: MARX & ENGELS. Obras escolhidas. Trad. José Barata Moura. Lisboa: Editora “Avante!” & Moscou: Edições Progresso, 1982.

_____. Fetichismo e Reificação. In: IANNI, O. (org) Karl Marx. Coleção Grandes Cientistas sociais. São Paulo: Ática, 1984.

MC LAREN, Peter. Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia. In: SILVA, T. T. (org.). **Teoria Educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

MONTAIGNE, M. Da educação das crianças. In: _____. **Ensaaios**. Tradução: Sérgio Milliet. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Pensadores).

MAGALHÃES, Cláudio M. Criança e televisão: uma relação superpoderosa. In: JACOBY, Sissa (org.) **A criança e a produção cultural – do brinquedo à literatura**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

MOURÃO, B. Produção Corporativa da cultura e produção da infância. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 22, p.223 – 226, jun. 2004.

MORUZZI, A. B. **A escola Lumiar e a questão da autonomia educativa**. Dissertação de mestrado (Fundamentos da Educação). Departamento de Educação, UFSCar, São Carlos, 2005.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2004.

NOGUEIRA, Letícia. Imagens da criança no computador. In: KRAMER, Sônia e LEITE, M.I. (org) **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1998.

Notizie: Troppa televisione ruba l'infanzia al nostri figli. Disponível em: www.italiadona.it/notizie/archivio/20020920d.htm

Novas versões para clássicos infantis. Disponível em: www.globo.com/fantastico

PEREIRA, Vilmar Alves. O desaparecimento da infância como decorrência da indústria cultural. **Revista ABC Educatio**, Rio de Janeiro, Editora Criarp, n.21 ano 04, 2003.

PEREIRA, Rita M. R.; Souza, Solange J. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sônia e LEITE, M.I. (org) **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1998.

PEREIRA, Rita M. R. Tudo ao mesmo tempo agora: considerações sobre a infância no presente. In: **História, Infância e Escolarização**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2002.

PESTALOZZI, J. H. **Como enseña Gertrudis a sus hijos**. Tradução de Lorenzo Luzuriaga. Madrid: Espasa – Calpe S.A. 1933.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

POURTOIS, P; DESMET, H. **A educação pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1999.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. (Trad. Roberto Leal Ferreira.)

SANTOS, Boaventura Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, J.F. **O que é pós-moderno**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

SANTOS, K.J.A. GUILHERME, C.C.F.; BARCELLOS, A.B.M.; ALMEIDA, G.N. DE; RANGEL, L.C.G.B; CAIEIRA, G.G. **Desenhos Animados e Educação das Crianças: a Transformação dos Valores e a Cultura da Violência**. In: JIU – Jornada Integrada Uniararas, 18 a 22 de outubro de 2004. (Anais) Araras, 2004.

SANTOS, Santa Maria Pires dos. (org) **Brinquedoteca: O lúdico em diferentes contextos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SARMENTO, Manoel Jacinto; BANDEIRA, Alexandra; DORES, Raquel das. Trabalho e lazer no cotidiano das crianças exploradas. In: GARCIA, Regina Leite (org.) **Crianças: essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, T. T. (org.). **Teoria Educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SERBINO, Raquel Volpato; GRANDE, Maria Aparecida Rodrigues de Lima. (org) **A escola e seus alunos: o problema da diversidade cultural**. São Paulo: Editora da UNESP, 1995.

SILVA, Marilda. Alternativas para se pensar o pensar na educação infantil: criança, adulto e literatura oral. In: CASTRO, Eder Alonso e OLIVEIRA, Paula Ramos (org.) **Educando para o pensar**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SEBARROJA, Jaume Carbonell [et al.] **Pedagogias do século XX**. Trad. Fátima Murad. – Porto Alegre: Artmed, 2003.

SCIENZKA, Jon & SMITH, Lane. **O patinho verdadeiramente feio e outras histórias malucas**. São Paulo: Cia das Letrinhas, 1997.

SNYDERS, Georges. **Feliz na Universidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SNYDERS, Georges. **Alunos Felizes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

TOURAINE, A. **A crítica da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1999.

VITÓRIA, Maria Inês C. O brinquedo e a brincadeira: uma relação marcada pelas práticas sociais. In: **A criança e a produção cultural – do brinquedo à literatura**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

WOOD, E. M. O que é a agenda pós-moderna? In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B.(org). **Em defesa da História: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

VANNUVHI, Camilo; LOBATO, Eliane; MORAES, Rita. **Especial Revista Isto É**. Rio de Janeiro, Editora Três, 23 de abril de 2003.

VATTIMO, G. **O fim da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FILMES

SHREK. Universal Pictures, Estados Unidos, 2001. (136 min.)

ABRACADABRA. Brasil, Warner Bross, 2004. (88 min.)

EM BUSCA DA TERRA DO NUNCA. (Finding neverland). Film Colony, Estados Unidos, 2004. (106 min.)