

Pensando a infância nos contextos atuais: uma leitura a partir do conceito de Indústria Cultural

Pondering infancy in current contexts: a reading based on the concept of the Cultural Industry

Vilmar Alves Pereira *

RESUMO: Uma compreensão de infância, hoje, quer seja nas práticas comuns de sala de aula, quer seja nas atividades acadêmicas, vincula-se à questão da retomada de alguns desdobramentos que a referida temática tomou no decorrer da história. Aqueles que não fazem esse processo costumam acusar para o fato de que a infância está desaparecendo; outros chegam, até mesmo, postular a morte da infância. Os pais e educadores que mantêm os primeiros contatos com as fases iniciais da infância, falam em crise da infância. O que importa aqui, é afirmar um certo espanto em relação às atitudes infantis que presenciamos cotidianamente. A impressão que temos, é que os adultos se afastaram da infância que estava em seu próprio interior e a vêem com estranheza. Mas será que isso sempre foi assim? Como a infância era vista na Grécia Antiga e no período medieval? Desde quando podemos diferenciar as crianças da infância como um período ou fase especificamente que merece de cuidado e atenção? Qual a contribuição de Rousseau na abordagem da Infância? E hoje, que possíveis relações podemos estabelecer entre a infância contemporânea e a chamada Indústria Cultural? Quais são os maiores desafios para pensarmos a infância hoje? O objetivo deste estudo consiste no enfrentamento dessa problemática, no sentido de estabelecer alguns esclarecimentos e desafios para quem possa interessar e apontar para a forte influência que a chamada Indústria Cultural mantém no universo infantil.

PALAVRAS-CHAVES: Infância. Desaparecimento. Indústria Cultural.

ABSTRACT: An understanding of childhood today, whether in classroom or academic activities, is linked to how the theme has changed over history. Those who do not study history maintain that childhood is disappearing. Others even postulate the death of childhood. Parents and educators who have the first contacts with

* Doutorando em Filosofia e Educação pela UFRGS; professor de Filosofia na Faculdade da Serra Gaúcha – Caxias do Sul, RS e Professor de Filosofia no Centro Universitário Univates Lajeado, RS. E-mail: vilmar.pereira@fsg.br.

the initial phases of childhood speak about the crisis of childhood. What is of interest here is the surprise in relation to childhood behavior we witness daily. We have the impression that adults have separated themselves from the childhood within them and have difficulty seeing it. But was it always like this? How was childhood seen in Ancient Greece and in the medieval period? Since when can we differentiate childhood as a period or specific phase that deserves care and attention? What is Rousseau's contribution to an understanding of Childhood? What possible relations can we establish between contemporary childhood and the so-called Cultural Industry? What are the greatest challenges for us in thinking about childhood today? The purpose of this study is to face this problem in order to provide some explanations and challenges for those who have an interest in identifying the strong influence that the so-called Cultural Industry has on childhood.

KEY WORDS: Childhood. Disappearance. Cultural Industry.

1 Localizando a questão

“A criança sempre existiu, a infância não” (GHIRARDELLI)

Comumente, observamos que os comportamentos das crianças são cada vez mais surpreendentes. O que, por um lado, é algo positivo, por outro, pode ser causador de incertezas, inseguranças, impotência e um certo desespero sobre como educá-las. Os pais de família, professores, psicólogos, sacerdotes, já não possuem mais receitas para educar crianças corretas, obedientes e responsáveis. A pedagogia tradicional que pretendia “lapidar” e, para isso, se utilizava até mesmo do castigo não consegue mais convencer as crianças. E o que dizer da nova concepção de liberdade, herança de alguns modelos escolanovistas? Esses modelos abriram espaço para o “sujeito criança”. Concomitante com os modelos pedagógicos há todo um sistema político que foi sendo implantado e que necessita de uma educação que o legitime. Nesse cenário, identificamos também os novos instrumentos que vem ganhando espaço e criando sentido ao universo infantil. Esses instrumentos são oriundos da chamada Indústria Cultural, que apresenta uma idéia de criança diferente daquela que a modernidade criou. Ao assistirmos os programas exibidos pela TV (veículo da Indústria Cultural) e observarmos os modelos apresentados para as crianças. Identificar essa relação consiste numa das intenções desse estudo. De certo modo, presenciamos uma espécie de crise na concepção de infância moderna motivada por

vários aspectos novos, resultados de contextos novos e, nesses cenários, presenciamos várias mudanças na infância:

A mudança na realidade econômica, associada ao acesso das crianças a informações sobre o mundo adulto, transformou drasticamente a infância. O “gênio” da infância tradicional saiu da garrafa e não consegue voltar. Textos recentes sobre o assunto, tanto na imprensa popular quanto na escolar, falam em “perda da infância”, “crianças crescem muito rápido”, e “terror de crianças no isolamento dos lares e comunidade fragmentados.” Imagens de mães afogando filhos, babás torturando criancinhas, crianças jogando crianças d janelas do décimo quarto andarNinguém está para ajudar... A crise da infância contemporânea pode significar , de várias formas , tudo o que envolva, de algum modo, o horror de enfrentar sozinho o perigo. (STEINBERG, 2001, p. 13-14)

A crise da infância exige que examinemos suas causas. Para os autores da obra *Cultura Infantil*, é mister que saibamos definir os lugares nos quais se produz e reproduz a cultura. Ou seja, os locais onde existem expressões pedagógicas e culturais. É nesse sentido que, dentro das áreas pedagógicas, as bibliotecas, Tevê, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros e esportes ocupam um papel preponderante na chamada pedagogia cultural e exige que pensemos o processo educacional coadunado-o com essas dimensões.

Enfrentar essa realidade é tarefa da educação. Não é uma tarefa ingênua, mas uma tarefa que deve possuir em seu bojo uma proposição de uma nova leitura sobre da infância.

2 A infância¹ e a indústria cultural

A premissa que defendemos nesse estudo, consiste em afirmar que, em meio a diversos fatores que dão uma conotação totalmente nova à Infância, a chamada Indústria

¹ O conceito de infância aqui investigado como suposto desaparecimento, é rousseauiano onde se entende a infância como uma fase natural de desenvolvimento espontâneo. Consiste na verdadeira natureza da criança e consequentemente na verdadeira identidade da criança. Tudo o que atinge, fere, agride esse desenvolvimento espontâneo e sadio, faz com que a infância desapareça. Mas isto não ocorreu somente no período em que Rousseau desenvolveu sua teoria, mas em todas as fases da história ocidental. O que defendemos como infância, é esse período natural, marcado por episódios que se coadunam com o ser criança. Hoje, essa identidade passa por inúmeras influências e mudanças. Há uma célebre frase de Paulo Ghirardelli, na sua mais recente obra: *O que é filosofia da educação?* onde discute o conceito de infância na modernidade, que nos remete há um entendimento do conceito aqui investigado: “*Criança sempre existiu, mas infância não.* Com isso queremos reforçar ao leitor, a idéia que historicamente a infância desaparece e quando é teorizada ganha todo um substrato teórico e prático que contribui para a afirmação dessa fase. No entanto, hodiernamente, percebemos que essa identidade que compõe a existência humana está novamente desaparecendo. É dentro dessa perspectiva que entendemos a questão do desaparecimento.

Cultural, além de se impor 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. No entanto, esse processo de negação da Infância moderna não é um fenômeno atual, assim como a racionalidade oriunda do mito já nasce “viciada”, também as relações com as crianças pelos modelos de educação já possuem, em seu bojo, elementos contrários ao desenvolvimento da natureza. Isso significa afirmar que a relação de domínio homem-natureza (apresentada no conceito de Esclarecimento na Dialética do Esclarecimento) se mantém no terreno da educação. Pretendemos demonstrar isso do seguinte modo: num primeiro momento, iremos recuperar o conceito de infância historicamente desenvolvido e, num segundo, faremos algumas aproximações entre a Indústria Cultural e o desaparecimento do conceito de infância contemporâneo. A nossa intenção em fazer essa contextualização tem a pretensão de localizar a gênese da negação da Infância. Posteriormente, queremos apresentar as relações entre a Infância contemporânea e a Indústria Cultural.

3 Algumas idéias sobre a infância desenvolvidos na Idade Antiga, medieval e moderna

“Assim, a infância é uma criação da sociedade sujeita a mudar sempre que surgem transformações sociais mais amplas.”(STEINBERG, 2001, p. 12).

Buscando entender como a infância foi vista ao longo da história ocidental, percebemos que a investigação sobre esse tema, de forma mais acentuada, surgiu nos últimos trinta anos. Os autores que discutem essa questão se reportam para a Grécia; entendendo ser lá o lugar onde ocorreram, mesmo que de forma tímida, os primeiros registros sobre a infância. É bom deixar claro, que não havia na Grécia uma concepção precisa de criança. Existia um certo antagonismo que, ora mencionava as crianças, ora as ignorava. Isso aparece de forma mais nítida nos hábitos e costumes gregos. Um deles, por exemplo, era o fato de não retratarem crianças, pois não há nenhum registro de crianças gregas. Outro dado, que demonstra o antagonismo afirmado acima, consiste na grande paixão que os gregos tinham pela educação. Os poucos livros que discorrem sobre esse período, mostram que educavam crianças. Era uma educação, em geral, mais para ouvir que para perguntar. Segundo Postman é dos espartanos o hábito de matricular os filhos aos sete anos. Na

verdade, foram os gregos que inventaram a escola. A escola surge para preencher o tempo ocioso dos filhos de famílias mais abastadas e a educação passa a ser a grande arte neste contexto de melhorar as crianças. A idéia de melhorar é também um tanto ambígua pois como afirma Platão, ela poderia ser, inclusive, pelo viés do castigo. Este relato aparece no Protágoras quando, ainda Platão, fala em endireitar as crianças com pancadas. Mesmo possuindo contradições na concepção de infância, é bom frisar, que não foram os gregos que a inventaram, mas foram eles quem primeiro demonstraram uma certa preocupação em educá-la.

Os romanos assimilaram a idéia de escola dos gregos. Em alguns aspectos avançaram e, em outros, retrocederam. No entanto, é a partir do conceito de vergonha que se desenvolve a concepção de infância no período medieval. Os hábitos e os procedimentos comuns entre a população deste período estão marcados pela ausência da noção de vergonha. Quintiliano criticava o comportamento das pessoas adultas diante da presença de crianças nobres. Entendia que, a falta de respeito e vergonha para com as crianças era motivo de uma ignorância dos nobres para com seus filhos. E foi pensando em proteger os filhos destes perigos que vai surgir o conceito moderno de educação para a infância. A criança tinha que ser protegida especialmente dos segredos vinculados ao sexo: “As crianças necessitam de estar salvas e protegidas dos segredos dos adultos”.(POSTMAN, 1999. p. 24).

Após esse investimento, começa gradativamente a desaparecer a educação. Desaparece a vergonha e a infância.

Nesse contexto, a escrita possui uma forte influência no conceito de infância medieval. Havia duas formas de escrita durante este período: a alfabetização social e a corporativa. Com a invenção da imprensa, o número de pessoas que passam a ter acesso a leitura e produção de textos aumenta e começa a se restringir a alfabetização social, ficando a escrita sob a incumbência dos escribas. Com isso, desaparece a alfabetização social, pois não era do interesse da igreja que todos tivessem acesso a todos os documentos que continham seus segredos. Para legitimar esta posição, passa a ser do encargo dos teólogos intelectuais a produção escrita. Assim, passam, basicamente, mil anos sem alfabetização social. A forma de leitura dos escribas instaura uma educação que negava a realidade de qualquer ser humano. Soletravam palavra por palavra, sem muitas vezes entendê-las. Esses

exercícios de leitura só podem ser praticados por adultos. Para a criança, aprender a ler deve se parecer e assimilar àquilo que faz parte do mundo adulto. Quando a criança lia os textos produzidos pela alfabetização social, sem dúvida, estava mais próxima de sua realidade, pois, eles falavam da cultura da vida. A imprensa contribuiu, no período medieval, para a chamada morte da infância. Em relação a esse modelo de alfabetização e leitura, Rousseau tece a seguinte crítica: “Num mundo letrado as crianças precisam transformar-se em adultos. Ler atrapalha a infância, é flagelá-la, pois esse tipo de leitura dá a idéia de que quem lê, é adulto”(ROUSSEAU, 1978).

Havia basicamente duas formas de não reconhecer a infância no período medieval: uma, pelo uso do modelo de alfabetização acima referido, outra, pela idéia de que a infância terminava aos sete anos, quando a criança dominasse a palavra. A oralidade medieval e os costumes, sem dúvida, ignoravam essa fase da vida como merecedora de cuidados. Como já mencionamos, estava muito longe de seus hábitos a noção de verdade. A criança assistia a muita luxúria, embriaguez, a hábitos como cuspir, estava envolta num mundo de sujeira, onde comer com as mãos era uma rotina; não havia privacidade alguma nos aposentos; os adultos não possuíam vergonha das suas necessidades biológicas; não se falava em hábitos de higiene e, ainda mais: os adultos brincavam com os órgãos genitais das crianças como algo normal e aceito por todos: “A falta de alfabetização, de educação e vergonha são as razões pelas quais o conceito de infância não existiu no mundo medieval” (POSTMAN, 1999, p. 31).

Uma outra referência, que demonstra e reforça a forma como os medievais ignoravam as crianças, diz respeito ao elevado índice de mortalidade infantil e a aceitabilidade passível que ocorria em relação a esse acontecimento: muitas crianças e mães morriam no parto por falta de cuidados básicos e pela questão de higiene.

Pelo fato de a infância, no período medieval, terminar aos sete anos, não havia necessidade de uma maior preocupação com essa fase: “por isso é que não havia livros de pediatria. E por isso as pinturas coerentemente retratavam as crianças como adultos em miniatura, pois logo que as crianças deixavam de usar cueiros, vestiam-se exatamente como outros homens e mulheres de sua classe social.” (POSTMAN, 1999, p. 32).

Segundo Ariès (1978), esse anseio de tornar a criança um adulto, está estampado, inclusive, nas pinturas. Exemplo disso aparece na cena bíblica, na qual Jesus pede para que

deixem que as crianças se aproximem dele. A pintura desse quadro retrata as crianças como adultos em miniaturas, uma espécie de anões.

Como estamos acostumados a estudar a história pelos grandes pensadores é comum que passe despercebido o fato de que: “De todas as características que diferenciam a Idade Média da Moderna, nenhuma é tão contundente quanto a falta de interesse pelas crianças.” (POSTMAN, 1999, p. 33).

Dessa forma, há que se procurar, num próximo momento, de onde é oriundo o conceito de criança que conhecemos hoje e que aspectos contribuíram para essa nova concepção de infância.

A intenção da questão acima levantada é nos remeter aos séculos XVII e XVIII e perceber como os fatores históricos, políticos e educacionais criam, nesse contexto, um conceito ambíguo de infância. Nesses séculos, há um nítido embate entre a resistência de uma padronização, uma ignorância do período infantil e um grande anseio, por parte de alguns educadores, como é o caso de Rousseau, de inserir uma nova forma de entender a infância.

A relação do amor dos adultos para com as crianças era algo que necessitava ser trabalhado. Por mais que os pais gostassem de seus filhos, dificilmente admitiam amar as crianças pelo que elas eram, mas, sim, por aquilo que deveriam ser - ideal do adulto. Por conseqüência, castrando a espontaneidade da criança, tiravam delas o caráter de vivacidade que contagiava os ambientes. “Elas têm freqüentemente o aspecto de velhinhos; são verdadeiramente bem graves, embaraçadas, guinadas, e só não ousamos dizer, um pouco murchas.” (SNYDERS, apud DEBESSE; MIALARET, 1977, p. 279).

Quanto às mães, pode-se dizer que enfrentavam inúmeras dificuldades, das quais a pior consistia na falta de cuidados no parto, onde grande número delas morria. Isso ocorria pela ausência de condições que proporcionassem uma maior preservação da vida; era uma espécie de seleção natural. Contudo, o número de crianças mantinha-se constante pelo elevado índice de nascimentos. Por causa desse fato e das dificuldades de vida dos pais (a maioria camponesa) nessa época, evidencia-se mais um fator que demonstra a pouca importância atribuída às crianças: o desapego. Muitos filhos eram deixados aos cuidados dos outros (parentes e amigos) e, até mesmo os falecimentos de crianças não significavam para o povo uma perda; eram considerados algo quase habitual.

As crianças também tinham de começar a trabalhar muito precocemente. O fato de a expectativa de vida, nesse período, ficar entre os trinta e trinta e cinco anos se justifica pela precariedade de condições de saúde, falta de auxílio médico, e pelas inúmeras pestes que arrasavam toda a Europa em virtude das péssimas condições de higiene da população. Dessa forma, a necessidade de viver e aproveitar o tempo de vida, era uma das grandes preocupações desse período.

Outro aspecto da inserção precoce no mundo do trabalho consistia na necessidade de substituição do pai, que tinha uma vida útil curta, obrigando, assim, ao filho a tarefa de assumir as funções paternas. Isso transferia para os adolescentes, uma série de atribuições que ultrapassavam a sua capacidade, na fase de desenvolvimento na qual se encontravam:

Assim a criança não se sente criança por muito tempo: vivendo com os adultos, já muito determinada quanto ao futuro, e também muito segura de si, de seus direitos, quase não conhecerá esse período de hesitação, de busca de si mesma, esse momento da adolescência em que as dificuldades reais da vida já são percebidas e não o são, ainda, os meios de vencê-las. A criança não está em situação de infância, mas já em ofício real; e os adultos, sem dúvida, em muita ocasião, não lhes agradecerá endereçar, a seres tão cedo entrados na vida, sentimentos de ternura e solicitude. (SNYDERS, apud DEBESSE; MIALARET, 1977, p. 280).

A situação descrita acima criou inúmeros parâmetros de adequação da criança ao meio social. Eram novas normas que serviram para definir o espaço da criança na sociedade. Exemplo disso é a antecipação do casamento negociado, ou seja, os pais contratavam entre eles, antes mesmo que os filhos compreendessem o que estava em jogo; inclusive, faziam-no com crianças de pouca idade: 12 anos para as moças e 14 para os rapazes. Isso tudo era legitimado por grandes teóricos da época, como pensava Montesquieu, segundo o qual: “Cabe aos pais casar os filhos”². Para esse pensador, os filhos não possuíam discernimento suficiente para o casamento e, levados pelas paixões, poderiam cometer enganos; isso justificava a intervenção dos pais na realização do matrimônio. Havia por parte dos pais uma desconfiança em relação aos filhos.

² Fizemos questão de buscar subsídios na obra *Do espírito das leis*, porque encontramos nela a maneira como o iluminista Montesquieu fundamentava o casamento como uma relação de negócios. No capítulo VII do XXIII livro, intitulado “*Do consentimento dos pais*”, na página 355, ele reforça que o casamento deve ser uma atribuição dos pais; para esse pensador, é a natureza que confere aos pais esta função.

Aos poucos, entretanto, começou a se alastrar um sentimento de negação às imposições familiares, o que pôs em crise a maneira de educar tradicional. Começou-se a aspirar a novas posturas em relação ao casamento, pois a vida que os casais levavam demonstrava que não eram verdadeiras as suas relações. No início, os jovens casais sofreram grandes preconceitos, mas isso foi necessário para a emergência de novas correntes de pensamento e novas posturas do homem do novo século.

Várias atitudes marcaram a mudança de paradigma do século em estudo. Uma primeira, foi a mudança no modo de se vestir, que foi considerada uma revolução. Até o final do século XVII e início do XVIII, as crianças utilizavam roupas incômodas similares às dos adultos. No século XVIII, a mudança para uma roupa que permitia à criança sentir-se melhor, trouxe consigo uma alteração na maneira de se compreender esse período precioso que é a infância.

A mudança na vestimenta beneficiou, em primeiro lugar, os meninos, especialmente, os meninos nobres:

Se nos limitarmos ao testemunho fornecido pelo traje, concluiremos que a particularização da infância durante muito tempo se restringiu aos meninos. O que é certo é que isso aconteceu apenas nas famílias burguesas ou nobres. As crianças do povo, os filhos dos camponeses e dos artesãos, as crianças que brincavam nas praças das aldeias, nas ruas das cidades ou nas cozinhas das casas continuaram a usar o mesmo traje dos adultos: Jamais são representadas usando vestidos compridos ou mangas falsas. (ARIÉS, 1978, p. 81)

Com essas mudanças, aos poucos, o homem foi deixando de ver a criança como um adulto em miniatura. O novo modo de vestir (calças retas, pequena jaqueta, a volta do pescoço desabotoada) dava ao menino liberdade de movimento e o incitava a correr, a gesticular e a seguir os seus próprios ritmos. A infância começou, então, a ser vista na sua dimensão mais natural: de ser amável. O modo de vestir da criança tornou-a mais leve e graciosa; foi-lhe dada a aspiração à liberdade.

4 Rousseau e a descoberta do conceito de infância moderna

As estruturas conservadoras do Antigo Regime e do antigo sistema pedagógico, presentes no século XVII e XVIII, provocam o sujeito moderno a pensar numa nova maneira de educar e conceber o ser humano. Essas posturas têm um novo indicativo: a formação de um outro homem (novo sujeito social). Essa foi, sem dúvida uma das missões de Rousseau que,

dialogando com os arcaísmos do ensino em seu tempo, Rousseau demarca também sua distância dos enciclopedistas. Chamando atenção para a infância como forma particular do ser humano, Rousseau delimita o território do objeto que se propõe analisar. Para tanto, havia que se referenciar pela explicitação de suas frontais divergências quanto aos procedimentos adotados à época para a formação das crianças. (BOTO, 1996, p.28).

Rousseau, como veremos a seguir, clama fortemente pelo amor à infância e pela preservação da natureza boa da criança.

Sobre a natureza boa, ocorreram grandes debates dos teóricos do século XVIII. Foi uma grande mudança para o bem da infância:

Encontrar atrativo na criança é afirmar que o homem não nasce corrompido, não é marcado de perversidade intrínseca. Na medida em que a criança representa um fundo primitivo, um dado imediato do humano, o valor a ela atribuído é a própria confiança na natureza humana... Se a infância é amável, os vícios e as infelicidades do homem não vêm com ele próprio, mas somente das condições das quais vive e, logo, essas condições, e os hábitos morais que suscitaram, podem, e devem ser transformados. (SNYDERS, apud DEBESSE; MIALARET, 1977, p. 285)

Se o mal não estava na criança, devendo-se amá-la, qual seria o próximo passo? Conhecê-la.

Esse foi, sem dúvida, o grande desafio de Rousseau, cujo mérito reside numa forma peculiar de redescobrir a infância:

Para Rousseau, havia que se buscar no homem o homem e na criança a criança. Com maneiras próprias de olhar e de sentir, a infância seria, ainda, o objeto a ser descortinado. Substituir o olhar infantil pela razão adulta seria perturbar a maturação natural exigida pela ordem do tempo. (BOTO, 1996, p.28).

Um dos grandes obstáculos da objetivação da proposta de Rousseau foi a questão da exploração do trabalho infantil. Nessa forma severa de aniquilar a infância estava presente, mesmo que de forma tímida, as intenções da racionalidade industrial que ignora totalmente a condição humana. As seqüelas desse modelo ficam evidentes, como por exemplo, no depoimento de Sarah Gooder, uma menina de oito anos que trabalhava nas minas:

Sou encarregada de abrir e fechar as portas de ventilação na mina de Gauber tenho de fazer isso sem luz e estou assustada. Entro às quatro e às vezes às três e meia da manhã e saio às cinco e meia. Nunca durmo. Às vezes canto quando tenho luz, mas não no escuro: não ousa cantar. (GOODER, apud. POSTMAN,1999, p.67).

Mesmo com essas objeções, o projeto de Rousseau não pára e abre caminho para inúmeros outros intelectuais saudarem a infância como um período específico que merecia um tratamento diferenciado:

[...] quaisquer que tenham sido seus defeitos pessoais, os escritos de Rousseau despertam uma curiosidade sobre a natureza da infância que persiste até hoje. Poderíamos dizer com justiça que Friedrich Froebel, Johann Pestalozzi, Maria Montessori, Jean Piaget e Arnoldo Gesell são todos herdeiros intelectuais de Rousseau...Certamente o trabalho deles partiu da hipótese de que a psicologia infantil é essencialmente diferente da dos adultos e deve ser valorizada por si própria. (POSTMAN, 1999, p. 72).

Toda a proposição de Rousseau se desenvolve no sentido de instaurar uma nova educação para um novo aluno. Esse é, sem dúvida, o objetivo de sua obra *O Emílio ou da educação*³.

Mediante a essa nova forma de conceber a infância e aos inúmeros interesses que emergiram sobre o tema, algumas questões continuam, ainda, em aberto: se em todo o século XVII e XVIII há um empenho por uma nova concepção de infância; se nos séculos posteriores, a infância é saudada de um modo mais enfático ainda por pedagogos, psicólogos e pela própria estrutura social: o que faz com que ela venha, nos últimos tempos, perdendo o seu sentido e o que leva alguns pensadores contemporâneos a afirmar o seu suposto desaparecimento? Em relação à pedagogia: se o modelo da Escola tradicional

³ A investigação sobre os princípios que fundamentam esta obra foi objeto de estudo em nossa dissertação de mestrado.

essencialista pretendia “lapidar” a infância e acabava por ignorá-la, se o novo modelo escolanovista pretendia educar a criança como um ser que deveria merecer toda a devida atenção e, se esse tratamento diferenciado à infância resultou no ser com que nos deparamos todos os dias: que fatores levaram a essa crise de identidade, que assistimos, em relação à criança? Quais são os motivos que dificultam a prática educativa nas crianças contemporâneas e a conquista de um espaço autêntico, dedicado a elas?

5 Algumas críticas à concepção de infância de Rousseau

A concepção de infância rousseuniana ganha legitimidade porque seus fundamentos são oriundos de uma filosofia da consciência que se empenha para encontrar um fundamento hipotético numa natureza pura e livre. O anseio de Rousseau é partilhado por outros autores românticos que pretendem encontrar na natureza uma explicação da relação homem-natureza autóctone. A infância serve como referência, por onde a educação deve começar. É isso que justifica o fato de Rousseau apontar a necessidade de um retorno à infância. Isso também é o que leva a convicção e crença no desenvolvimento de seu trabalho a partir da idéia de desenvolvimento natural: “como consequência dessa garantia surge uma concepção idealista de trabalho pedagógico, através da qual, conhecendo a natureza humana, o educador pode agir sobre ela e assegurar-se do êxito de seu empreendimento.” (HERMAN, 2001, p.53).

Se o estado de natureza é uma construção hipotética, se a concepção de infância também é metafísica, quais são as intenções dos autores modernos em postular essas novas bases para a sociedade e a pedagogia moderna?

Schiller caracteriza esse processo de descoberta da natureza como sentimental:

os poetas sentimentais modernos, dissociados da natureza, aspiram a voltar à unidade perdida...A busca da natureza é nostálgica e representa apenas o reverso da perda de referência imediata com a natureza. O retorno a ela traz os vestígios do estranhamento da natureza entre si. (SCHILLER, apud HERMAN, 2001.p 49).

A busca desse referencial e a afirmação de que ele consiste na natureza, demarca a necessidade de Rousseau, entre outros, em encontrar um fundamento metafísico para uma

pedagogia que operasse com conceitos totalmente diferentes daqueles que, até então, se encontravam em vigor.

Visando salvar a humanidade de seus vícios, Rousseau aponta para uma infância completamente livre de qualquer resquício de maldade, o que temos dúvida se algum dia existiu. Ao descobrir a infância, o autor radicaliza a sua concepção levando ao limite um conceito muito difícil de ser objetivado. Nesse sentido, percebemos que os leitores que se apaixonam pelo pensamento de Rousseau, passam grande parte de seus estudos, buscando encontrar esse estágio de pureza e inocência, o qual, como já afirmamos, temos dúvidas se algum dia existiu.

Emílio consiste numa demonstração clara da capacidade hipotética de Rousseau em sua construção metafísica de infância. Isso justifica o porquê de seu aluno ser fictício.

Não são muitos os estudos que tratam a infância, em seu tempo. Considerando todo um cenário e os inúmeros obstáculos enfrentados pela infância, no decorrer da história, para o seu reconhecimento, possuímos várias inquietações sobre a possibilidade de uma discussão contemporânea de infância. Temos essa intenção. No entanto, encontramos dificuldades em realizar esse estudo, caso não estejamos atentos ao meio onde a criança vive. Nesse meio, consideramos que, entre os diversos elementos que contribuem na configuração da infância contemporânea chamada Indústria Cultural, vem a cada dia intervindo ou constituindo uma infância que merece um estudo mais sistematizado. Desse modo, não estamos aqui sugerindo um retorno às bases metafísicas da infância em Rousseau. Apenas estamos apontando para a necessidade de uma leitura ou leituras da infância ou das infâncias de forma relacionada aos mecanismos da Indústria Cultural.

6 A Indústria Cultural e suas intervenções no universo infantil

“O cinema, o rádio e as revistas constituem um sistema.” (ADORNO, 1997, p. 113).

Para que possamos discutir a indústria cultural e procurar estabelecer algumas relações com a infância contemporânea é importante ter clareza de que este conceito permeia todo um sistema mais amplo e se manifesta em inúmeras dimensões, dentre elas, a infância.

Antes de demonstrarmos os efeitos que a Indústria Cultural causa no universo infantil, iremos apresentar o que Adorno entende por Indústria Cultural. As primeiras constatações a respeito da terminologia surgem da afirmação de alguns sociólogos, que, analisando a conjuntura social do período pós-guerra, identificam a existência de um “caos cultural”. Essa afirmação, para eles, é decorrente de alguns fatos históricos como: a perda do apoio que a religião objetiva fornecia, a dissolução dos últimos resíduos pré-capitalistas, a grande ênfase para a dimensão técnica em detrimento da social e a busca de especialização. É mediante esse “caos cultural” que uma nova racionalidade começa e emergir: a racionalidade da Indústria Cultural.

A maneira com que ela se impõe, como já afirmamos, se apresenta com bastante eficácia e pode alienar as pessoas. Isso fica evidente, por exemplo, quando ela consegue demonstrar o seu sistema. Além de demonstrar que age de forma a agregar a realidade social de maneira sistemática, a Indústria Cultural consegue unificar elementos anteriormente opostos: “Até mesmo as manifestações estéticas de tendências políticas opostas entoam o mesmo louvor do ritmo do aço.” (ADORNO, 1997, p. 113).

Criou-se uma nova unidade e uma nova identidade em todas as esferas. O problema é que estas são totalmente falsas. Adorno denuncia esse modelo cultural que ora se impõe. Segundo ele, esse sistema cria: “a falsa identidade do universal e do particular.” (ADORNO, 1997, p. 114). É falsa, por passar a idéia de que a massificação é idêntica. Para demonstrar essa identidade, os dirigentes desse novo modelo cultural não fazem questão de esconder as formas de coagir. No seu jogo, as regras estão bem evidentes, porém, a grande massa manipulada não consegue perceber. Essa falta de percepção ocorre devido a forma que a Indústria Cultural cria e dá sentido ao cotidiano das pessoas. Ela se utiliza, inclusive, dos meios de comunicação. Nesse sentido, o cinema, o rádio, a televisão, as revistas e os jornais são a forma de expressão do novo monopólio: “A verdade é de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem.” (ADORNO, 1997, p. 114)

Os meios de comunicação têm a missão de reproduzir e perpetuar o poder e as necessidades. É grande o seu empenho em determinar novos padrões mediante aos quais a grande sociedade se identifica. Na verdade, a criação de padrões é uma decorrência das necessidades criadas pela própria indústria: “Os padrões teriam resultados originariamente

das necessidades dos consumidores: eis porque são aceitos sem resistência.” (ADORNO, 1997, p. 114). Essa nova forma de dar sentido à vida do homem menospreza algumas dimensões fundamentais do ser humano. É o caso, por exemplo, do esquematismo kantiano no qual, segundo Kant, na construção do conhecimento, é o homem que aplica as categorias mentais sobre os objetos e as codifica ou as identifica. Essa nobre atribuição humana é ignorada pela lógica da Indústria Cultural. Nela o homem ocupa uma função passiva e o sentido do mundo é determinado pela própria indústria.

A impressão que temos, é que ninguém pode escapar do cerco dessa nova racionalidade. Adorno e Horkheimer identificaram isso muito bem: “o mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural.” (ADORNO, 1997, p. 118). Diante dessa constatação, possuímos a seguinte inquietação: Como ocorre a relação entre a Infância e a Indústria Cultural? Que espaço a Indústria Cultural destina ao universo infantil? Em que sentido o filtro da Indústria cultural realmente está interferindo na infância contemporânea?

A premissa que aqui iremos defender é a de que a Indústria Cultural, coadunada a todo um sistema social, político e econômico, interfere no universo infantil, criando um novo sentido, que leva muitas vezes as crianças a se portarem como adultos, e apontando para novas relações entre o mundo adulto e infantil.

Várias são as estratégias utilizadas por essa indústria que afetam o mundo infantil. Uma delas (que causa vários efeitos), diz respeito à diversão. “Todavia, a indústria cultural permanece a indústria da diversão.” (ADORNO, 1997, p. 128). Nada mais encanta e atrai as crianças do que a diversão. No mundo da Indústria Cultural, diversão e consumo interagem de forma concatenada. A diversão gera consumo e cria uma outra identidade à infância. Ocorre que a diversão, muitas vezes, utilizada como uma forma sadia e pedagógica para a aquisição do conhecimento, na indústria, possui outras “teleologias”: consumo, alienação, massificação, rotulação e condicionamento para a falta de opiniões próprias. Um exemplo que esclarece isso são os filmes criados pela indústria. Os filmes normalmente ocupam uma função de diversão. Na sociedade administrada, a diversão além de ser uma necessidade, é também uma fuga. Os filmes têm a pretensão de preencher este espaço. Ora, existem necessidades que, para serem supridas, necessitam de sofrimento e dor. Daí, a capacidade da Indústria Cultural em transformar uma cena de sofrimento em diversão. Nesse sentido, a diversão é violenta.

A criança busca no filme a diversão e assimila, ao mesmo tempo, a violência. Isso aparece nitidamente nos desenhos animados, nos quais poder e sacrifício são elementos norteadores do enredo. É a visão de que alguém tem que sofrer para vencer. O sofrimento é uma causa necessária. No entanto, na forma sofisticada que a Indústria Cultural apresenta as cenas, o sofrimento ocupa o espaço do prazer. Uma outra idéia, presente nesses enredos, é a de que no mundo administrado, utilizando a técnica, tudo pode ser resolvido: “os filmes de animação eram outrora expoentes da fantasia contra o racionalismo... hoje, apenas confirmam a vitória da razão tecnológica sobre a verdade.” (ADORNO, 1997, p. 129). O fato é que, segundo a lógica da Indústria cultural, as coisas perdem o seu sentido original. A criança, um ser em formação, acaba absorvendo noções equivocadas de diversão e de arte. A idéia de que a técnica domina e resolve tudo, torna a diversão algo mecânico e sem espontaneidade. O espaço, antes destinado à criação, é preenchido por desenhos animados, jogos de vídeo games, e outros brinquedos técnicos.

Esta animação e diversão traz também uma noção equivocada de prazer. “o prazer com a violência infringida ao personagem transforma-se em violência contra o espectador, a diversão em esforço.” (ADORNO, 1997, p. 130). Daí a manifestação de cansaço e estresse de algumas crianças quando saem da frente da tevê ou das casas de jogos infantis. Os pais ficam sem perceber a grande influência que essa diversão tem sobre seus filhos e, na maioria das vezes, são também vítimas dessa indústria, assistem seu filho ser transformado em atitudes e valores numa fase que ainda não teriam categorias morais suficientes para julgar e escolher entre o certo e o errado.

Também o riso, algo tão original, na Indústria Cultural assume um sentido artificial. Nas suas produções da Indústria cultural: “o riso torna-se um meio fraudulento de ludibriar a felicidade... Na falsa sociedade, o riso atacou como uma doença a felicidade...Rir-se de alguma coisa é sempre ridicularizar.” (ADORNO, 1997, p. 132). 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-á-dia das crianças.

A racionalidade vigente interfere no universo infantil. A sua eficácia está corrompida. Adorno e Horkheimer perceberam isto da seguinte forma: “A indústria cultural está corrompida, mas não como uma babilônia de pecado, e sim como uma catedral do divertimento de alto nível.” (ADORNO, 1997, p. 134). Como as crianças rendem culto a diversão, são elas, ao nosso entender, que assimilam, de modo quase que espontâneo, toda essa falsa maneira de divertimento: “Divertir-se significa estar de acordo... Divertir significa sempre: não ter que pensar nisso, esquecer o sofrimento até mesmo onde ele é mostrado.” (ADORNO, 1997, p. 135).

A diversão proposta pela Indústria Cultural elimina do sujeito a capacidade de resistência. Ela veta a criança do exercício de seus “porquês” e substitui de forma cautelosa a sua condição natural pelas necessidades e pelo império do mundo técnico. Nesse sentido, construir brinquedos, criar fantasias espontâneas e imaginar já não são mais atividades infantis. Tudo com que a criança um dia sonhou, hoje já é dado como pronto. Como sabemos, os brinquedos ocupam um espaço muito significativo na vida da criança. Quando esse brinquedo é construído normalmente está associado ao aspecto da criatividade. O zelo que a ele é atribuído é uma atitude normal do autor desse brinquedo. Na lógica da Indústria cultural, a idéia da construção não mais prevalece. Vivemos na cultura do desmonte e do descartável. As crianças não sentem mais motivação para construir seus brinquedos, mas para desmontar. Assim, os modelos de brinquedos hoje fabricados são de fácil desmonte. Eles não instigam a fantasia das crianças, são apenas meros quebra-cabeças. Como são descartáveis, é comum que sejam facilmente esquecidos ou substituídos. A reposição de um brinquedo que facilmente estraga é uma exigência tanto da criança (novo consumidor), quanto da indústria que os fabrica. Neste sentido, na Indústria Cultural, os brinquedos não assumem funções pedagógicas, ao contrário, educam para o consumo.

Outra idéia fortemente motivada pela Indústria Cultural é a de liberdade. Ao nosso entender, essa idéia não pode ser analisada de modo isolado. A idéia de que tudo é possível fazer, inclusive no universo infantil, é resultado das idéias liberais que, embasadas no sistema político da burguesia nascente no século XVIII, invadem a escola e buscam implantar uma nova forma de educar. Esta concepção foi defendida por algumas correntes escolanovistas que, almejando educar um novo ser, dão espaço demasiado a ele. O novo espaço destinado às crianças, vem amparado em várias teorias, inclusive de caráter

psicológico. A má objetivação destas idéias legou aos séculos posteriores a noção de que tudo é permitido. No entanto, é bom salientar, que é essa mesma idéia que legitima o sistema capitalista. Ou seja: temos a impressão de que somos livres. A pretensa liberdade, apresentada nos meios de comunicação, confere à criança a impressão de que ser livre é poder consumir. O forte investimento nessa área, por exemplo, explica os altos índices de venda neste setor, basta acompanharmos tanto a mídia quanto o consumo de produtos infantis. As crianças, com as capacidades de juízos menos desenvolvidas cedem ao encanto e à astúcia dos mecanismos utilizados pela Indústria Cultural. Nessa trama, poder e desejo seduzem a criança produzindo resultados preocupantes:

obviamente, poder misturado com desejo produz um coquetel explosivo; a colonização do desejo, no entanto, não é o fim da história. O poder envolve o consciente e o subconsciente, de uma forma que evoca, sem dúvida, o desejo, mas também culpa e ansiedade. A intensidade da culpa e da ansiedade pode ser experimentada pela criança como o resultado de seu encontro, ser inseparável do contexto cultura em que ela vive. (STEINBERG, 2001, p. 21).

Outro elemento que é objeto da Indústria Cultural consiste em incentivar precocemente a libido das crianças. Isso aparece em cenas de comerciais ou em concursos de modelos ainda infantis. A criança se torna um novo produto para as necessidades do mercado. Nos Estados Unidos, os pais “acham o máximo” quando as crianças ocupam esse espaço. Isso não ocorre de modo diferente no Brasil, onde meninas de seis a oito anos de idade têm como modelo a ser seguido apresentadoras de programas infantis que, além de exibirem o corpo, constantemente incentivam o namoro. A pergunta: você tem namorado? Realizada às crianças dessa fase, consiste numa agressão explícita à infância, e é uma pena que muitos adultos achem estes procedimentos engraçados: “Estamos em via de exorcizar uma imagem bicentenária de criança e trocá-la pela imagética do jovem adulto.” (POSTMAN, 1999, p.139).

Temos que estar atentos ao fato de que a fronteira entre o mundo da criança e o mundo do adulto é muito tênue. Ao observarmos os programas de tevê, percebemos que o que vemos na mídia, principalmente na televisão, são crianças com comportamentos similares aos dos adultos:

Com isso quero dizer que um espectador atento das comédias, dos costumes, das novelas ou de qualquer outro formato popular da tevê, notará que as crianças de tais programas não diferem significativamente em seus interesses, na linguagem, nas roupas ou na sexualidade dos adultos dos mesmos programas. (POSTMAN, 1999, p.136).

A tevê, como instrumento da Indústria Cultural permite as crianças uma forma diferente de acesso às informações. Com o surgimento da televisão, a hierarquia de informações desmoronou. A televisão nivela e vulgariza as informações. Isto ocorre por que o seu modo de comunicar domina a criança, não apenas pela voz, mas pela imagem. É a imagem que dá os significados aos fatos. Isso nos leva a afirmar que nós vemos televisão e não lemos e nem escutamos muito. Se isso ocorre de forma despercebida por nós adultos, quais as implicações desse meio de comunicação para a criança?

Cabe salientar aqui, que em nossa crítica sobre a televisão, não estamos sugerindo um retorno a um mundo sem tevê, como poderiam pensar alguns leitores. Diferente disso, a nossa posição consiste em perceber e analisar, os significados e os significantes criados por esse veículo, e procurar demonstrar a sua dimensão anti-pedagógica.

Para Postman (1999) a tevê não é pedagógica porque aguça na criança o sentido de percepção e não o da concepção.

De certa maneira, os meios de comunicação, em especial a tevê, criam modelos para as crianças. Isso poderia ser utilizado no sentido positivo, ou seja, com propostas educacionais. Mas não é isso que acontece, em geral os programas infantis utilizam muito esse recurso: as crianças, mesmo não entendendo, querem ser similares ao apresentador ou apresentadora. Desejam imitá-los sempre. Repetem expressões ditas por eles sem saber o seu real significado. E quando o programa é de adultos, isto fica bem evidente. As crianças sem referenciais e entendimento dessas informações, saem repetindo porque assistiram na tevê.

Segundo Anderson (apud, POSTMAN, 1999) estudioso sobre esta temática, a partir dos três anos de idade, as crianças, assistindo os programas infantis, já aprendem a cantar as músicas e a pedir produtos para o consumo que vêm nos comerciais. Este é um outro problema causado pela tevê. Ela simplifica e motiva tanto o consumo, a ponto de equiparar produtos diferentes, tornando-os acessíveis e inteligíveis a todos. Na tevê tudo é para todos. A tevê é apenas um dos instrumentos que propaga as ideologias do sistema. Em meio a essa

complexidade, é impossível almejarmos um conceito romântico de infância, precisamos, portanto, buscar entendê-la como um olhar plural da realidade.

De forma sofisticada, a tevê passa a idéia de que quem consome é livre e feliz. Cria, ao mesmo tempo uma série de produtos para o universo infantil. Isso leva o mercado infantil a faturar muito, porque eles atingem a inocência das crianças.

Estando eliminada a fronteira entre criança e adulto, questionamos: é possível haver a infância sem segredos? Devemos escancarar tudo para as crianças? Que ser humano estamos assistindo ser formado? Existe algum espaço de resistência a essa forma avassaladora de criar sentido ao universo infantil?

7 Algumas categorias potencialmente pedagógicas e resistentes à lógica da televisão

Afirmar a necessidade de um período infantil, pressupõem o apontamento de novos vetores pedagógicos que possuam indicativos de uma formação diferente. O clima de decepção que invadiu o universo pedagógico está vinculado à crise de todas as instituições modernas. A família se encontra em crise, como também a escola e, necessariamente, a infância não segue um itinerário diferente. Dar-se conta dessa crise é algo até salutar, pois estamos abrindo espaço para uma reflexão sobre a infância ou as várias infâncias, não mais embasada no paradigma da consciência que reservou a ela um espaço privilegiado, estamos sim, dispostos a discutir as novas configurações da infância.

Temos que criar condições que visem estabelecer novos acordos mínimos em relação à infância, estabelecendo novas relações de diálogo com as novas tecnologias, a família e a escola.

No aspecto tecnológico, pensamos que o *computador* pode ser um elemento que transcende a televisão e que, bem aproveitado, contribui para o conhecimento. Na esfera pedagógica, reafirmamos a nossa confiança nas instituições *família e escola a partir de suas novas faces*. O leitor pode estar pensando: mas o computador não é apenas mais um instrumento dessa Indústria Cultural? Pode até ser, mas por outro lado, a sua constituição introduz uma série de novidades que, em termos pedagógicos, transcendem a significação da tevê. Para programar um computador, é preciso, essencialmente, aprender uma linguagem. Isto significa que é necessário o domínio de alguns símbolos que requerem, no mínimo, a alfabetização. Requer aprendizado, treinamento. Assim como o livro, o

computador necessita de alguém que o leia e o comande. O computador motiva a pesquisa, mesmo que seja sobre algo aparentemente simples. A criança frente a essa máquina tem que pensar. Como as crianças não gostam da repetição, buscam, através deste veículo, cada vez mais informações e novidades. Até a repetição do mesmo joguinho elas não almejam mais. Assim, o computador insere no universo infantil uma outra metodologia de acesso ao conhecimento.

Diferente disso, na tevê a informação é espontânea e de graça. Ela não exige uma leitura mais abrangente, apenas necessita que você veja os episódios. É uma pena que o computador em nosso país não esteja ao acesso de todos, mas este é um recurso tecnológico que proporciona uma nova cosmovisão e funciona como um auxílio pedagógico à infância contemporânea.

Em relação às instituições que anteriormente mencionamos como espaços de resistência ao suposto desaparecimento da infância tradicional, a primeira delas, a família (dentro de uma nova configuração), fica perdida quando, na contemporaneidade os pais não possuem controle algum sobre o ambiente informacional das crianças. 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 tevê. Os próprios pais dizem não confiar mais nas suas histórias e, se sentindo impotentes, frente às questões levantadas por seus filhos, preferem entregá-los nas mãos de especialistas para resolverem os problemas. Está na hora da família voltar a confiar na grande arma que possui para uma educação autêntica da infância: o diálogo. Tanto o diálogo como as historinhas contadas quotidianamente, estabelecem no lar uma rede de comunicação. A comunicação é ponto fundamental para o entendimento. Temos que confiar nessa possibilidade pois, caso contrário, vamos concordar com as afirmações de que a relação entre pais e filhos é essencialmente neurótica, e que as crianças são melhor atendidas por instituições do que pela família. É obvio que não somos ingênuos, a ponto de pensar que essa é uma tarefa fácil. Ghirardelli (1997) afirma que a infância está em crise porque a família se encontra em crise e que a família se encontra em crise devido ao modelo político e econômico que, impondo a lógica da necessidade do trabalho para a sobrevivência, desagrega a família de seu espaço metafísico tradicional. No entanto, ele não decreta a morte à família. Está certo que não podemos conceber mais a família como um espaço fechado, de uma relação de

poder e dependência muito forte. Nos dias atuais, a família se encontra mais aberta, até por que não tem como camuflar todas as novidades que a cada dia aparecem. Diante disso, é necessária uma ética embasada na categoria do diálogo e do discurso, que tenha como fim último, o entendimento. Isto significa afirmar que a família não desapareceu, apenas mudou de roupagem e que continua sendo um espaço propício para dialogarmos com crianças.

Em relação à escola, este é um dos únicos espaços públicos onde é possível estabelecer uma dialética entre o universo da criança e do adulto, partindo do pressuposto de que são etapas diferentes. É nesse sentido que a escola deve propor uma pedagogia diferenciada. Uma pedagogia que, partindo da realidade e do meio do qual as crianças são oriundas, possibilite o entendimento de que as crianças são seres em formação e que, mesmo tendo a impressão de que não existam mais segredos, esta pedagogia tem o compromisso ético em demonstrar o que é certo e o que é errado. Não da forma que a pedagogia tradicional concebia o certo e o errado, mas a partir da curiosidade e do diálogo em sala de aula. A escola deve ser este espaço de buscarmos novos debates sobre a infância contemporânea.

Se a tevê não se preocupa com a seletividade de informações, se os pais não se concebem em condições de demonstrar a seus filhos outros itinerários, a escola deve possuir o compromisso de discutir novas relações entre a criança e a tevê. Nesse sentido, a escola deve ser a grande aliada da família na luta contra a banalização, a erotização precoce, o treinamento para o consumo e a vulgarização do saber. É claro, que esta pedagogia não vai ser uma pedagogia que se coaduna com a lógica neoliberal, que não possui o intuito de formar seres pensantes. É uma pedagogia crítica, que acredita ser possível estabelecermos consensos mínimos sobre a infância. Nesse sentido, estamos apontando para outra emancipação da infância.

Pensamos que alguém deve reagir a esse estado conturbado onde brincam aos nossos olhos de agressão à infância e, ainda, as intitulam de “gente inocente”. Que inocência é essa que motiva à malícia, ao namoro precoce, às danças vulgares, ao uso de roupas indecentes? Não queremos ser entendidos como moralistas, apenas queremos demonstrar que estamos contrariados com essa nova lógica do ser e do não ser. O ser é sempre um sujeito atuante, o não ser, um sujeito passivo. A inversão que a Indústria Cultural proporciona na infância é profunda e muito séria. De objeto, a tevê passa ao ser e,

além disso, cria e dá sentido aos não seres (crianças) que, pela sua pureza e ingenuidade, assimilam tudo, pensando que isto é belo.

Mas a infância não está perdida. 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 quotidianamente numa sociedade plural e pautada pela existência de uma outra escala axiológica, na qual os valores não mais são fixos, mas abertos à busca de novos consensos.

Em meio à 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 querem o modelo tradicional idealizado da criança porque o novo modelo não pode ser respaldado por sua experiência e imaginação.” (POSTMAN, 1999, p. 140).

Ao nosso entender, recuar será uma grande perda, seria um retorno à concepção metafísica de infância. Em contraposição ao modelo vigente, cabe a nós, educadores, buscar na Teoria Crítica, e em outras leituras, além de uma denúncia, apontar o potencial emancipador da educação⁴. É essa dialética da negação da negação (ou seja, negar os instrumentos que negam e prejudicam a infância) que nos permite enfrentar o mundo *administrado*⁵ e a *semicultura*⁶ por ele criada. A proposição da Teoria Crítica sugere um “reversionismo” em todas as esferas do poder e isso permite um entendimento mais abrangente da educação na infância. Utilizando o viés da crítica, é possível apontar para novos horizontes que tornem a criança um ser real nas suas complexidades.

A infância, como fase natural, desaparece, mas não está perdida e, a Teoria Crítica possui elementos que contribuem para outras concepções de infância que, acima de tudo, busca acenar para um indivíduo que nunca está pronto, mas que se constitui sobre outras bases.

⁴ A propósito do potencial emancipador da educação, faz-se necessário mencionar as obras *Educação e Emancipação* de Adorno, *Pedagogia Radical* de Henry Giroux, *Meios de comunicação e linguagem* : a questão educacional e a interatividade, artigo de José Luís Braga, Bárbara Freitag *Teoria ontem e hoje*, Bruno Pucci *Teoria crítica e Educação*.

⁵ Entende-se por mundo administrado, segundo os pensadores da Teoria Crítica, um mundo comandado pela racionalidade técnica que se instaurou e se impôs sobre todas as dimensões da vida humana.

⁶ Cultura falsificada produzida pelos instrumentos da Indústria Cultural. Tanto o termo Indústria Cultural quanto a teoria da Semicultura são amplamente discutidas nas obras de Adorno e Horkheimer.

O esforço aqui empenhado em perceber como a infância desaparece, tem com referencial o conceito de infância rousseauiano. O desaparecimento que assistimos é fruto de uma racionalidade instrumental moderna. Nesse sentido, é fundamental ficar claro que não somos, em momento algum, contrários aos avanços tecnológicos, somos contrários à forma e aos espaços que vêm ocupando na formação das crianças.

A nova noção de Infância produzida pela Indústria Cultural nos sugere que pensemos um mundo onde, cada vez mais, são utilizados recursos e tecnologia, dos quais ninguém pode afastá-la.

8 Desafios para um estudo posterior

Uma primeira ação a se desenvolver, como já mencionamos, consiste, além da crítica às manifestações da Indústria Cultural, buscar espaços de emancipação. Isso Adorno já identificou em seu tempo: em *Educação e Emancipação*, num diálogo realizado em parceria com a Divisão de Educação e Cultura da Rádio do Estado de Hessen, com participação de Helmut e Gerd Kadelbach, discorrendo sobre a relevância e os efeitos que a Televisão causa na formação de modelos ideais, principalmente no que tange à educação, no sentido de alienação da realidade, além de criticar esse modelo, Adorno aponta para a necessidade de refletirmos sobre o uso que se faz em grande escala da tevê. A televisão poderia exercer um papel importante na educação, especificamente o de divulgação de informações.

Estamos cientes da necessidade de um estudo mais criterioso sobre da infância. Para nós, isso consiste num desafio pessoal: transcender a esfera da crítica e criar um trabalho que permita apontar para novos diálogos em meio a essa pluralidade de informações, nas quais as infâncias se encontram imersas. Um trabalho que possa apontar para horizontes para além da Semicultura, pautado em utopias possíveis.

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... Não havendo mais uma noção única de infância, o desafio dos educadores consiste em ter uma concepção alargada onde seja possível

discutirmos a questão da pluralidade infantil. Mas como termos um currículo aberto que de conta dessa pluralidade?

Referências

ARIÈS, P. *História Social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M.. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

ADORNO, T. W. *Mínima Moralia* Trad. Luiz Bicca. São Paulo: Ática, 1992.

_____. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BOTO, C. *A escola do homem novo: Entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

CALLIGARIS, C; et. Al. *Educa-se uma criança*. 2. ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

DEBESSE; MIALERET. *Tratado das ciências pedagógicas: educação entre os séculos XVII e XVIII*. São Paulo: Companhia da Editora Nacional, 1977.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, B. *A teoria Crítica: ontem e hoje*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

GIROUX, H. *Teoria Crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução*. Trad. Angela Biaggio. Petrópolis: Editora vozes, 1986.

GHIRALDELLI, P. Jr (Org). *O que é filosofia da educação?* Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. *Infância, Escola e Modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.

HERMAN, N. *Pluralidade e ética em Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HORKHEIMER, M. *Eclipse da razão*. Rio de Janeiro: Labor, 1976.

MATTHEWS, G. *A filosofia da infância*. Lisboa: Instituto Piaget. 1994.

MONTESQUIEU. *Do espírito da leis*. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

PEREIRA, V. A. *A pedagogia de Rousseau: desafios para a educação do século XVIII*. Passo Fundo: Clio Livros, 2002.

PILLAR, A. D. *Criança e TV- Leituras de imagens*. São Paulo: Mediação, 1998.

PLATÃO. *Os Pensadores*. São Paulo. Abril Cultural, 1992.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Grafia, 1999.

PUCCI, B. (Org). *Teoria Crítica e Educação*. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFSCAR, 1994.

PUCCI, B.; ZUIN, A.S. *A pedagogia Radical de Henry Giroux: Uma crítica Imanente*. São Paulo: Editora da UNIMEP, 2000.

ROUSSEAU, J. J. *O Emílio ou da educação*. São Paulo: DIFEL, 1978.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L.. (orgs); *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Trad. George Eduardo Japiassú Brício. Rio de Janeiro: Civilização Brasileiro, 2001.

SILVA, A. Jr.; BUENO, N. S.; GHIRARDELLI, P. Jr.; et all. *Infância, educação e neoliberalismo*. vol. 61. São Paulo: Cortez, 1996.

STRASBURGER V. *Os Adolescentes e a Mídia: Impacto Psicológico* . Porto Alegre: Artes Médicas.

THOMPSON, J. B. *A Mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Trad. de Wagner de Oliveira Brandão. Petrópolis: Vozes, 1998.