

REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA CONTEMPORANEIDADE

Simone Maria Hüning¹
Neuza Guareschi²

Resumo

Neste artigo, pretendemos percorrer duas instâncias de produção de discursos sobre as crianças, relacionadas com as práticas educativas: a problematização das teorias psicológicas do desenvolvimento infantil e a construção de modos de ser criança nos discursos cotidianos na atualidade. Uma primeira consideração diz respeito à grande ênfase e repercussão que as situações que envolvem as crianças, e as mais diversas formas de atenção ou desatenção no que diz respeito às mesmas, têm assumido na contemporaneidade. Isso já nos aponta para uma diversidade, que nos impõe a necessidade de considerarmos a limitação de abordarmos a criança desde um ponto de vista único, tentando capturá-la numa definição unívoca. Essas questões nos convocam a um olhar mais complexo sobre a criança e sobre as estratégias educativas que adotamos para trabalhar com as mesmas, bem como o modo com que as teorias psicológicas têm compreendido o desenvolvimento infantil.

Palavras – chave: práticas educativas; desenvolvimento infantil; contemporaneidade.

Abstract

This paper aims to discuss two issues on the production of discourses related to children and educational practices: the problematization of psychological theories about children's development and the construction of the ways of being a child in everyday discourses. An initial consideration concerns the great emphasis and repercussion placed on situations related to children and the several contemporary forms of assisting or not assisting them. This leads to a diversity that brings with it the necessity of not taking only a single point of view when considering this complex subject. On the contrary, it requires a much more complex way to think about the adopted educational practices as well as the ways psychological theories see children's development.

Keywords: educational practices; children's development; contemporaneity.

¹ Psicóloga, doutoranda em psicologia social e da personalidade pela PUC-RS. Participante do grupo de pesquisa Estudos Culturais, Identidades/Diferenças e Teorias Contemporâneas. E-mail: simonehuning@yahoo.com.br.

² Professora/Pesquisadora do PPGP – Faculdade de Psicologia – PUCRS. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Estudos Culturais e Teorias Contemporâneas. E-mail: nmguares@puhrs.

“Uma imagem do totalitarismo: o rosto daqueles que, quando olham uma criança, já sabem de antemão o que é que vem e o que se deve fazer com ela” (LARROSA, 1998, p. 79).

Para contextualizar...

Discutir sobre a infância na contemporaneidade implica pelo menos em duas questões. Primeiro, que se faz necessário contextualizar algumas características importantes disso que denominamos como contemporaneidade. Segundo, que em decorrência dessas características não podemos falar em “a infância”. Segundo Ariès (1981) a infância é uma invenção da Modernidade, sendo que sua possibilidade de emergência relaciona-se ao desenvolvimento da escrita e da escola, além de outros fatores, tais como o decréscimo da mortalidade infantil, a influência do cristianismo e as novas formas de vida familiar.

Apesar de Ariès utilizar o termo “descoberta” ao invés de “invenção”, os seus estudos não apontam para uma noção de uma infância como etapa natural da vida dos seres humanos que, repentinamente, passa a ser percebida e valorizada, mas “como algo que vai sendo montado, criado a partir de novas formas de falar e sentir dos adultos em relação ao *que fazer* com as crianças” (GHIRALDELLI, 2000, p. 49).

Tomar a infância como invenção, ou seja, como construção social, significa considerar o sujeito infantil como constituído nas práticas culturais e pelas mesmas, sendo que mesmo o conhecimento sobre a infância é produzido por uma determinada construção histórica e, ao mesmo tempo, produz o objeto a que se propõe conhecer (HILLESHEIM, 2003).

Corazza (2002), ao analisar alguns textos sobre a história da infância, argumenta que, se as crianças constituem uma grande ausência na história da Antigüidade e da Idade Média, isto não se dá por uma falta de interesse nas crianças, nem pelo nosso acesso ao mundo da infância destes períodos só ocorrer de forma incompleta e incidental, nem pela preocupação dos historiadores ter se voltado muito recentemente

para os acontecimentos do âmbito privado, nem ainda por uma incapacidade dos adultos de verem as crianças a partir de uma perspectiva histórica. Para a autora, esta ausência denota a inexistência da infância como objeto discursivo e deste objeto cultural e social a que chamamos “criança”, visto que “o dispositivo de infantilidade não operava para, especificamente, criar o ‘infantil’, embora já maquinasse como máquina, que vinha operativamente funcionando” (CORAZZA, 2002, p. 81). Deste modo, ao significar a infância como uma instância tornada necessária a partir do dispositivo da infantilidade, cabe interrogar como e por quais mecanismos de poder, estratégias de saber e regimes de verdade que os discursos sobre a infância são articulados em cada época e lugar.

Assim, para problematizar os discursos hegemônicos sobre infância é necessário confrontá-los com os processos sociais e culturais que caracterizam isso que estamos chamando de contemporaneidade. Essa caracterização abrange aspectos como os modos de relação entre as pessoas, a tecnologia, modos de produção, a política, os modos de produção de conhecimento e nossa relação com cada um (BAUMAN, 2001). Diz respeito, enfim, a uma mudança que se dá no âmbito da cultura e exige, portanto, um redimensionamento do olhar das ciências psicológicas, especialmente sobre as teorias do desenvolvimento da criança.

Somos afetados por uma série de fatores, como a globalização econômica e cultural e o desenvolvimento das tecnologias, e junto com isso também o aparecimento das diversidades e da pluralidade. A Psicologia, por muito tempo (e ainda hoje), tem insistido em manter-se afastada dessas transformações, apelando para uma demarcação de fronteiras disciplinares que dita que a cultura e a sociedade são objetos de estudo da Sociologia e da Antropologia, enquanto o seu objeto seria a subjetividade. Talvez aqui se evidencie o grande déficit que apontamos nas Psicologias tradicionais: a cisão da subjetividade do social.

Diante disso, neste trabalho pretendemos percorrer duas instâncias de produção de discursos sobre as crianças: a problematização das já mencionadas teorias

psicológicas do desenvolvimento infantil e a construção de modos de ser criança nos discursos cotidianos na atualidade, ou seja, na contemporaneidade.

Para questionar...

A primeira consideração que gostaríamos de fazer diz respeito à grande ênfase e repercussão que as situações que envolvem as crianças, e as mais diversas formas de atenção ou desatenção no que diz respeito às mesmas, têm assumido na contemporaneidade. Isso já nos conduz para duas questões importantes. Em primeiro lugar aponta para uma diversidade, que nos impõe a necessidade de considerarmos a limitação de abordarmos a criança desde um ponto de vista único, tentando capturá-la numa definição unívoca. Quem é a criança hoje? Ou seria melhor perguntar quem são as crianças hoje? Onde estão estas crianças? De que criança pretendemos falar? Há diferentes crianças sendo nos apresentadas, por exemplo, pela mídia. Há as crianças dos shoppings, as crianças das políticas públicas, dos programas educativos, as crianças dos parques de diversão, as crianças das ruas... Não há *uma* criança!

Essa questão nos convoca a um olhar mais complexo sobre o desenvolvimento da criança e sobre as estratégias de intervenção que adotamos para trabalhar com as mesmas. Aqui cabe pontuar uma crítica que é também uma constatação acerca das dificuldades que encontramos no cotidiano destas intervenções. É que, a despeito destas diferenças, insistimos muitas vezes em tratar a criança como única. Um indicativo desta redução nos é dado, muitas vezes, pelo modo como operamos com as teorias psicológicas relativas ao desenvolvimento infantil. Podemos avançar nessa análise a partir de alguns aspectos que buscaremos abordar a seguir, alguns concernentes aos postulados das próprias teorias, outros aos modos como nós tomamos as mesmas desvinculando-as de seu contexto de produção. Após apresentar o que podemos tomar como pontos comuns às diferentes teorias do desenvolvimento, discutiremos algumas

fragilidades e limitações que podemos encontrar frente às mesmas, o que sugere a necessidade de uma nova postura na compreensão do desenvolvimento infantil.

Uma primeira característica que podemos observar na construção de tais teorias, é que nas suas diferentes construções, elas pretendem definir etapas de desenvolvimento a partir de marcos referenciais. Assim, utilizando-se de critérios cronológicos, comportamentais, emocionais e cognitivos, muitas vezes na combinação destes ou na priorização de algum sobre os demais, postulam etapas a partir das quais buscam analisar e compreender o desenvolvimento da criança. A esta construção, podemos implicar a definição do que passa a ser entendido como um desenvolvimento normal, concomitantemente com a produção dos desvios, desajustes, distúrbios, daquilo e daqueles que tratamos como problemáticos.

A segunda característica destas teorias, em estreita relação com a recém mencionada, é a definição de fases e estágios qualitativamente diferentes e ordenados desde o que seria uma configuração mais simples até a mais complexa, do desenvolvimento geral para o específico. Essa definição considera, pelo menos idealmente, os aspectos biológicos, sociais e psicológicos que estariam envolvidos nos processos de desenvolvimento ou maturação dos sujeitos. Há neste sentido, uma universalização em relação ao desenvolvimento, segundo regras mais ou menos fixas e generalizáveis. A avaliação do desenvolvimento vai partir prioritariamente das regras previamente estabelecidas e não necessariamente de uma análise das condições culturais a partir das quais os sujeitos são produzidos. E neste sentido, temos, com frequência, a compreensão de um social que se restringe às condições familiares, desconectadas de um contexto mais amplo.

Por fim, especificamente no que diz respeito às teorias psicológicas sobre o desenvolvimento, mesmo considerando suas diferentes abordagens, estas procuram descrever e explicar os processos internos que direcionam o comportamento humano. Vejamos duas grandes referências destas teorias. Se tomarmos os períodos do

desenvolvimento postulados por Piaget, veremos a consecução das fases, progressivamente estabelecidas. Para que o desenvolvimento ocorra, é necessário que haja um aparato “psicogenético” pronto para receber as contribuições do meio. Por sua vez, o desenvolvimento concebido pela psicanálise freudiana, também é entendido a partir de fases pré-estabelecidas e ordenadas, pelas quais os sujeitos devem passar, como que em um processo de superação dos estágios mais regressivos aos mais avançados. Assumem, portanto um status explicativo e a partir desse uma função prescritiva. Ao serem situadas como possuidoras de uma verdade sobre os sujeitos, passam a prescrever os modos “corretos” de se viver, aquilo que entendem como mais adequado para que se obtenha um desenvolvimento normal e desejável.

Tomando estas considerações mais gerais sobre as teorias do desenvolvimento, podemos partir para a formulação de uma reflexão crítica em relação às mesmas. Inicialmente é necessário rever o suposto lugar de isenção destas em relação àquilo sobre o que falam. Em outras palavras isso significa assumir que tais teorias não apenas nos falam, desde uma posição de neutralidade, daquilo que se considera normal ou ideal no desenvolvimento, senão que produzem, ao instituir determinadas regras, os caminhos e descaminhos desse desenvolvimento.

Trata-se, portanto não apenas de uma constatação sobre determinados sujeitos, mas também da produção desses sujeitos, de determinados lugares para aqueles que correspondem ou não a estes ideais e de uma série de expectativas cultivadas pela sociedade em relação às crianças. Os processos empreendidos por disciplinas tais como a Psicologia e a Pedagogia, que se ocuparam da classificação e categorização da vida do sujeito, não “descobriram” uma essência do ser criança, mas a construíram e trataram de traduzir seus medos, suas satisfações, necessidades, estabelecendo padrões para seus modos de ser, sentir e pensar (LARROSA, 1998). Postulando-se um desenvolvimento normal, sustentaram-se pedagogias e tecnologias de disciplinamento que se propunham a garantir o curso esperado.

Desse modo, a implicação das teorias do desenvolvimento com a transformação dos modos de vivermos e nos relacionarmos com as crianças, também não se limita à explicação sobre a adequação ou não de determinados comportamentos, desejos ou fantasias a cada uma das chamadas etapas do desenvolvimento. Para além disso, elas sustentam “diagnósticos” que orientam políticas sociais e educativas para a infância. É também com base nestas teorias que se tem, tanto em termos terapêuticos quanto educacionais, estabelecido os objetivos e os mecanismos de realização e avaliação das intervenções sobre as crianças.

Mas termos teorias que orientem tais ações, não justifica, de antemão uma crítica. Pelo contrário, poderíamos pontuar que tal embasamento traria uma maior solidez e perspectiva de sucesso às mesmas. No entanto, para sustentarmos tal afirmação, temos que considerar as pretensões e condições de criação das referidas teorias. Neste caso, isso implica retomar o caráter universalizante que atravessa as teorias do desenvolvimento, o que pode ser analisado pelo menos em duas dimensões: de tempo e espaço.

Em relação ao tempo, trata-se da evidente “desatualização” entre as prescrições teóricas que encontramos nas visões clássicas sobre o desenvolvimento infantil. No que diz respeito ao espaço, pensamos na diversidade de contextos em que habita a criança, que por sua vez demanda o desenvolvimento de diferentes estratégias de vida e, portanto resulta no que chamaríamos de diferentes “estratégias de desenvolvimento”. Assim, ultrapassamos o limite daquilo que está teoricamente postulado, muitas vezes engessado, para articularmos estas teorias com a dimensão cultural. A urgência dessa articulação pode ser evidenciada a partir de questões simples: será que a criança estudada por Piaget, ou Freud ou Erickson é a mesma criança com a qual vivemos hoje? Será, portanto, que as teorias produzidas em uma época social tão diferente, que produzia sujeitos tão diferentes, podem ser tomadas hoje, como carimbos que tentamos imprimir sobre nossa realidade?

Perguntas que levam a mais perguntas: diante disso, como podemos então, pensar as políticas de atenção à infância? O que é possível fazer?

Pensamos que, inicialmente, devemos continuar nos perguntando, questionarmos o que nos é dado como óbvio, como pronto, como provado para interrogarmos as teorias, desnaturalizarmos os conceitos, problematizarmos as práticas.

O que esperamos das crianças hoje? O que fazemos das crianças hoje? Ou, que crianças produzimos hoje? Perguntas fundamentais se considerarmos que não é possível pensar o desenvolvimento infantil como um processo que se dá à parte das transformações sociais, tecnológicas, culturais, pelas quais estamos passando. Talvez o que complique, é que por estarmos passando por elas, não temos ainda condições de “olhar para trás” e explicarmos como isso acontece. Estamos em meio à viagem e precisamos definir minimamente algumas rotas ou alguns destinos. Até aí, tudo bem. O problema é passarmos a acreditar que só existe um caminho possível, um lugar aonde chegar.

Se nos propusermos a um olhar mais complexo, que não recorte e destaque a criança desse social, podemos começar a pensar sua produção relacionada a algumas das características da atualidade. Então precisamos considerar, por exemplo, a produção massiva de ideais de perfeição, a que estamos expostos atualmente, a competitividade do mercado de trabalho, a cobrança pelo sucesso pessoal e profissional...

Ideais que constroem referências-padrão, a partir das quais se caracterizam os desviantes, vulneráveis e carenciados. Sujeitos que sofrem os efeitos de uma cultura de consumo, ou da sua impossibilidade. Cultura que demanda por sujeitos produtivos, que sejam competitivos no mercado e, portanto, bons consumidores. Estamos falando de adultos? Também. Mas essas configurações e exigências também afetam e produzem nossas crianças. E cada vez mais cedo. Produzimos ao mesmo tempo crianças com excessos e privações: de trabalho, de brincar, de afeto, de educação de consumo, etc.

Esses sujeitos crianças que se constituem no mundo contemporâneo desafiam os saberes tradicionais que tentaram dominar a infância. Estamos hoje diante do novo e o melhor que se pode fazer, é admiti-lo e complexificar nosso olhar sobre as crianças, sabendo-o limitado. O que o mundo contemporâneo demanda daqueles que trabalham com educação, com crianças, com pessoas, é uma maior capacidade de diálogo com as diferenças e com o desconhecido.

Tradicionalmente temos construído uma série de normatizações a respeito da conduta humana, esmiuçando suas especificidades a partir de categorizações como demarcações de gênero, idade ou classe social, entre outras etiquetas que colamos em determinados grupos de pessoas. Também inventamos estratégias educativas preocupadas em produzir novos modos de agir, pensar, viver, enfim, produzir novos sujeitos. E frente àquilo que concebemos como insucessos deste projeto, criam-se necessidades de novas instâncias de intervenção de novos especialistas na promoção do desenvolvimento das crianças. Nas creches, nas escolas, nos consultórios. Produzimos instituições de apoio, programas de assistência, projetos de acompanhamento, técnicas especiais de tratamento.

Mas o mais surpreendente talvez, seja o fato de que mesmo diante da confrontação da distância entre aquilo que esperamos e aquilo que efetivamente conseguimos a partir de todo o aparato educativo que construímos em torno das crianças, nossa crítica continua limitada. A que se limita? Limita-se muitas vezes, ao atribuir o insucesso a problemas da própria criança, da sua condição social, da sua configuração familiar. É limitada, quando toma sem questionar com o que se implicam determinadas noções acerca do desenvolvimento e da normalidade. É limitada, ainda, quando toma teorias como regras, como manuais prescritivos e, a partir destas, tenta se relacionar com os sujeitos com que nos deparamos hoje no trabalho educativo.

Para seguir perguntando...

Dois exemplos que nos ajudam a entender as considerações feitas até aqui, a partir de duas temáticas bastante familiares aos universos das crianças: o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e desenhos animados.

Para compreender estes exemplos, é preciso inicialmente, considerar a dimensão sócio-cultural da construção de parâmetros de normalidade e anormalidade, portanto de transtornos e doenças. Essas não são categorias eternas, mas são produzidas a partir de um universo cultural específico, falando-nos, portanto, dessa cultura, de suas características ou, se preferirmos, de seus sintomas. Um segundo aspecto, é que além da construção destas categorias a partir das quais tratamos os sujeitos, a cultura também nos oferece uma gama de dispositivos a partir dos quais vamos produzindo modos de vida.

Assim, podemos questionar o tão popularizado quadro do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, extrapolando os sintomas descritos nos manuais de psiquiatria. Aliás, o fato disto constar em um manual de psiquiatria, já se constitui em um importante analisador: a psiquiatrização de algo que por muito tempo foi considerado um problema de aprendizagem, concernente ao trabalho de pedagogos ou psicólogos. Mas embora esse fosse um caminho de análise bastante interessante, nossa proposta é outra. Trata-se de pensarmos como a própria contemporaneidade, mais do que produzir o déficit de atenção ou a hiperatividade, de certa forma, nos demanda ser sujeitos hiperativos e ter uma atenção cada vez mais dispersa.

Por um lado, um breve olhar sobre nosso cotidiano nos indica que nosso “mundo” está em aceleração. Sobreposamos atividades, compromissos, nos dividimos em várias tarefas ao mesmo tempo, estamos sempre “a mil”, como dizemos na linguagem popular. Vivemos a constante sensação de correremos atrás da máquina, inquietação e velocidade. E nos esforçamos para corresponder a este ritmo que nos é imposto, ou nos sentimos defasados, “fora da competição”.

Por outro lado, os critérios diagnósticos para a caracterização do transtorno do déficit de atenção incluem: não prestar atenção a detalhes; dificuldade de manter a atenção em tarefas lúdicas; parecer não escutar quando lhe é dirigida a palavra; não concluir tarefas; dificuldade de organizar tarefas; relutar em envolver-se em tarefas que exijam esforço intelectual constante; distrair-se facilmente por estímulos alheios à tarefa, esquecer, com frequência, atividades diárias.

Como conciliar tais exigências? Como não ser enquadrado neste quadro sintomático frente às exigências da vida contemporânea? Não é exatamente, isso que está posto como sintoma, que mais demandamos dos sujeitos em nosso cotidiano de impessoalidade, de produtividade, de velocidade, acúmulo de atividades, aceleração, busca de prazer?

Seguimos adiante, trazendo para esta reflexão um dos muitos exemplos de “textos” contemporâneos, voltados especificamente para as crianças, que podemos tomar como produtores destes modos de existência: os desenhos animados. Não nos deteremos em especificidades, posto que a idéia é assinalar uma ruptura na linguagem utilizada por estes a partir de dois aspectos, quais sejam, a velocidade e volume de informação.

A geração atual de *cartoons* (desenho animado é coisa do passado) apresenta uma quantidade tal de estímulos, uma complexidade narrativa drasticamente diferentemente das histórias lineares de tempos atrás, um ritmo de desenvolvimento, que muitas vezes nos deixa perplexos e perdidos diante do que vemos e “tentamos” entender. Explicitam valores e operam na construção de certos tipos de sujeitos, mais adequados e adaptáveis aos valores e exigências do mundo atual.

E o que isso tem a ver com o desenvolvimento da criança?

Como anunciamos no início deste texto, nossa proposta era justamente a de nos afastar das abordagens tradicionais do desenvolvimento da criança, especialmente aquelas postuladas pelas clássicas teorias do desenvolvimento psicológico. Assim,

buscamos ao longo desta reflexão, e também a partir dos exemplos mencionados, redimensionar a questão do desenvolvimento da criança a partir do contexto contemporâneo.

Não temos como pretender trabalhar o desenvolvimento infantil, se não o pensarmos a partir das demandas da sociedade em que as crianças estão inseridas, sem pensá-lo como uma construção desta sociedade, que responde a determinados interesses e configurações das relações entre as pessoas, mas também destas com a tecnologia.

A ênfase que tem sido dada às crianças, nos indica uma mudança do lugar que esta tem ocupado no cenário atual. Já não se trata mais de um sujeito passivo, mas de um sujeito de vontades, desejos e poder de mobilizar nossas atenções e nossas ações. Estes novos lugares, estes novos sujeitos-crianças, nos provocam, nos interrogam e nos aparecem como incógnitas. E é permitindo-lhes ser isto que desconhecemos que podemos possibilitar-lhes um desenvolvimento inusitado e criativo. Basta saber se somos capazes de suportar este desconhecido.

Referências

ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BAUMAN, Zigmund. *A Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. *Infância e educação*. Era uma vez... Quer que conte outra vez? Petrópolis: Vozes, 2002.

GHIRARDELI, Paulo Jr. As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas. *Educação e Realidade*, v. 4, n. 1, p. 45-58, dez-jan/jul. 2000.

HILLESHEIM, Betina. Reflexões sobre a(s) infância(s) e a contemporaneidade. In: GUARESCHI, N. et al. (orgs.) *Psicologia em Questão*. Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

GUARESCHI, Neuza; HÜNING, Simone. Construindo identidades a partir da diferença: crianças e adolescentes em situação de risco. In: MARASCHIN, Cleci; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; CARVALHO, Diana Carvalho de. *Psicologia & Educação: multiversos sentidos, olhares e experiências*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de (orgs). *Imagens do outro*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

SOUZA, Solange Jobim e (org). *Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: 7letras, 2000.

Recebido para publicação: 14/11/2005

Aceito para publicação: 26/06/2006