

DA INVENÇÃO DA INFÂNCIA À (RE)INVENÇÃO DA FORMA ESCOLAR¹

Hercília Maria Fernandes²

RESUMO

A predominância de um modo escolar de socialização, sistemática e metodologicamente orientado de ensinar e educar as crianças, é uma construção sócio-histórica recente se se considerar os trajetos da existência infantil associados à institucionalização da infância em formações escolares específicas. Em relação à história e à educação no e do Ocidente, articula-se a diversas transformações ocorridas na modernidade, que contribuíram para delimitar novas maneiras de se conceber e de se relacionar com a infância, ocasionando a pedagogização das relações sociais entre adultos e crianças. Com base nesse entendimento, o artigo objetiva refletir a evolução do sentimento de infância em observância à constituição histórica da categoria “aluno”. O texto apoia-se no entendimento teórico-metodológico da forma escolar e na história social da infância, que, articulados à filosofia da educação e ao pensamento pedagógico, permitem pensar os modos de educar e ensinar as crianças nas instituições educativas contemporâneas como apropriações de práticas escriturais-escolares da pedagogia pautadas em uma idealização da natureza infantil.

Palavras-chave: Infância, Pedagogia, Modo de socialização, Forma escolar, Natureza infantil.

INTRODUÇÃO

A predominância de um modo escolar de socialização, sistemática e metodologicamente orientado de ensinar e educar as crianças, desde a mais tenra idade, é uma construção sócio-histórica recente se se considerar os “trajetos da existência infantil” – fazendo empréstimo da pesquisadora Carlota Boto (2002) – associados à institucionalização da infância em formações escolares específicas.

Em relação à história e à educação no e do Ocidente, articula-se a diversas mudanças ocorridas no plano das ideias e das práticas socioculturais, motivadas por várias transformações de ordem política, econômica, cultural e científica. A emergente industrialização e urbanização, assim como a invenção da prensa tipográfica, circulação do livro e secularização da leitura, por volta dos séculos dezesseis e dezessete, impuseram novas

¹ As discussões propostas neste trabalho relacionam-se à abordagem teórico-metodológica e aos percursos historiográficos estabelecidos no primeiro capítulo da tese de doutorado intitulada: “Aprender e apreender no Jardim-Escola (Caicó, Rio Grande do Norte, 1960-1993)” (FERNANDES, 2018).

² Doutora e Mestra em Educação, na linha de pesquisa História da Educação (PPGE/UFRN). Professora Adjunta da Universidade Federal de Campina Grande, lotada na Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Formação de Professores (UFCG/CFP/UAE), Cajazeiras-PB. E-mail: fernandshercilia@hotmail.com.

exigências, habilidades técnicas, relações de trabalho, modos racionais de pensar e comportamentos civis socialmente desejáveis, assim como delimitaram a emergência da alfabetização para um número cada vez mais abrangente de crianças e adultos (ARIÈS, 1978; BOTO, 2002; NARODOWSKI, 1993; POSTMAN, 1999).

Essas mudanças estruturais ocorridas nas sociedades ocidentais entrelaçadas aos rigores e saberes de uma educação letrada, ao avanço da racionalidade pedagógica moderna e aliadas à constituição da família nuclear cristã burguesa e às descobertas da medicina, que favoreceram a diminuição da mortalidade infantil, e, conseqüentemente, o estreitamento de laços afetivos entre adultos e crianças, propiciaram a “descoberta da infância”, que, por sua vez, motivou uma nova forma de se conceber a criança e, com o novo entendimento, preocupações e modelos escolares específicos à sua educação (ARIÈS, 1978; BOTO, 2002; NARODOWSKI, 1993; POSTMAN, 1999).

Concomitantemente às transformações próprias da modernidade, o pensamento filosófico-pedagógico de Erasmo de Roterdã a Jan Amós Comenius, e, posteriormente, de Jean-Jacques Rousseau a Friedrich Wilhelm August Fröbel, além de colaborar para a expansão de uma nova forma de se conceber a criança, contribuiu para institucionalizar a infância ao tomar, por analogia, esse tempo inicial da vida humana em “tempo escolar”, em que se potencializam as faculdades perceptivas, motrizes e intelectivas humanas (CHARLOT, 2013; FERNANDES, 2018).

Ao associar o sentimento de infância ao tempo da sementeira, pautado na associação “natureza-desenvolvimento infantil” (BOTO, 2002; CHARLOT, 2013; FERNANDES, 2018; NARODOWSKI, 1993; ROCHA, 1997), o pensamento filosófico-pedagógico colaborou para orientar as ações que originariam o surgimento de um espaço específico e separado à infância; então regido pela dinâmica do relógio, pela diferenciação das idades, seriação e gradação dos assuntos e das atividades, apresentação e adequação dos materiais de ensino, e de uma nova relação pedagógica estabelecida com o mestre: a “escola infantil”.

Nessa nova constituição social, a instituição escolar é “reinventada” (POSTMAN, 1999); os castigos e as punições físicas abolidos; as linguagens, brincadeiras e jogos infantis valorizados durante o processo educativo. O tempo da infância se confunde ao tempo escolar e, conseqüentemente, transforma a criança em aluno. O antigo mestre-escola, até então concebido um artesão, torna-se um “especialista” da natureza, vivências e atividades próprias da infância (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001).

Esse conjunto de traços que acompanhou a criação e consolidação da escola moderna, caracterizando os “novos” modos de ensinar e educar as crianças nas instituições infantis, sistemática e metodologicamente arranjados, define o que os historiadores sociais Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001), denominaram de “forma escolar”. A forma escolar, filiada às ideias e às prescrições da pedagogia, impõe um conjunto de regras e uma predominância de relações pedagogizadas estabelecidas entre adultos e crianças, orientadas por uma prática distanciada, impessoal, desincorporificada, com a linguagem e com o mundo das simbologias.

Considerando o exposto, o artigo objetiva refletir a evolução do sentimento de infância em observância à constituição histórica da categoria “aluno”. Para tal feito, debate-se, no próximo item, a orientação teórico-metodológica do trabalho.

METODOLOGIA

Segundo Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001), o modo de socialização das crianças em tempos e espaços particulares é definido, historicamente, pela forma escolar instaurada. É a forma escolar, por meio do “princípio de engendramento”, isto é, de “inteligibilidade”, que delimita “[...] o sentido, os diversos aspectos da forma em tempo e espaços específicos”, e, simultaneamente, “[...] a formação, o processo pelo qual a forma se constitui e tende a se impor” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 10).

Nesse particular, para se compreender como determinados modos de socialização se definem historicamente, faz-se necessário o entendimento de que, assim como o surgimento de uma forma social se entrelaça a outras transformações, a forma escolar se vincula “[...] a outras formas, notadamente políticas” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 12). Nesse sentido, para se refletir a especificidade do modo de socialização instituído pela forma escolar, faz-se necessário “[...] evocar as transformações às quais está ligada a emergência da forma escolar” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 13).

Assumindo a abordagem teórico-metodológica desses historiadores sociais, o interesse do trabalho no tocante à historicidade da categoria “infância” não é comprovar a “paternidade” de sua construção social, atestando a legitimidade desta ou daquela noção. Entende-se que esse seria, inclusive, um projeto demasiadamente ambicioso, considerando que a própria história da infância no Ocidente não estabelece “consensos” acerca dessa gênese. A atitude investigativa e analítica do trabalho no tocante à categoria “infância”, desse modo, corresponde a uma intencionalidade sócio-histórica no sentido de fomentar uma

compreensão dos processos sociais que, devidamente entrelaçados, possibilitaram o desenvolvimento de uma nova forma de se conceber e de se relacionar com as crianças, delimitando modos de atuação escolar. Ao trabalho interessa o entendimento das relações estabelecidas entre Infância e Pedagogia, de modo a constituírem, orquestradamente, o “sentido e o uso” dos trajetos da infância; ou melhor, de sua institucionalização, mediante uma forma escolar pedagogicamente ordenada de socialização das crianças.

Tendo em vista esse entendimento, a metodologia se orienta na teoria da forma escolar (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001), já anunciada, e na história social da infância (ARIÈS, 1978; POSTMAN, 1999), que, articuladas à filosofia da educação e ao pensamento pedagógico (BOTO, 2002; CHARLOT, 2013; NARODOWSKI, 1993), permitem pensar os modos de educar e ensinar as crianças nas instituições educativas contemporâneas como apropriações de práticas escriturais-escolares da pedagogia pautadas em uma idealização da natureza infantil.

OS TRAJETOS DA INFÂNCIA

Philippe Ariès (1978), em sua *História social da criança e da família*, ao privilegiar fontes iconográficas que retratam imagens da infância e da família burguesas, afirma certos traços da infância, caracterizando-a como uma produção histórica da modernidade. Segundo o historiador, a descoberta da infância se efetua na Europa por volta dos séculos dezesseis e dezessete, em decorrência do Mercantilismo que altera o sentimento e as relações sociais em face da infância, modificados com a emergente estrutura social.

No entendimento de Philippe Ariès (1978), as sociedades medievais ignoravam a infância em virtude da ausência do *sentiment de l'enfance*. Esse descaso ou indiferença se explicaria pelas condições demográficas desfavoráveis e pela alta taxa de mortalidade, que dificultavam o estreitamento de laços afetivos entre pais e filhos. Nascido em um contexto burguês, o sentimento de infância sustenta-se na inserção diferenciada da criança na sociedade, que deixa de assumir um papel produtivo nas relações sociais próximas, isto é, comunitárias, para tornar-se objeto e resultado de uma escolarização. Essa é a primeira abordagem do fenômeno investigado pelo historiador francês, e sustenta-se na tese de que:

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito de muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Começou então um

longo processo de enclausuramento das crianças [...] que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização (ARIÈS, 1978, p. 11).

Essa separação das crianças do convívio comunitário adulto deve ser interpretada, segundo Philippe Ariès (1978), como uma das facetas do grande movimento de moralização dos homens promovido por reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado. Todavia, essa diferenciação da vida social da criança não teria sido possível, concretamente, sem “[...] a cumplicidade sentimental das famílias”. Esta é a segunda abordagem do fenômeno sublinhada pelo historiador.

A família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, algo que ela não era antes. Essa afeição se expressou sobretudo através da importância que se passou a atribuir a educação. Não se tratava mais de estabelecer os filhos em função dos bens e da honra. Tratava-se de um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos de seus filhos e os acompanhavam com uma solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida (ARIÈS, 1978, p. 11-12).

A consciência da particularidade da vida infantil produz, no entanto, formas distintas de se conceber a infância, expandindo-se em caráter contraditório: se de um lado, a criança passou a ser idealizada e paparicada, por sua ingenuidade e estado de pureza; de outro, foi identificada pela incompletude de sua natureza singela, somente corrigível por meio de uma rígida educação moral.

Para Philippe Ariès (1978), esse sentimento da infância pode ser melhor percebido pelas reações críticas que provocou no fim do século dezesseis e, especialmente, no século dezessete. Algumas pessoas rabugentas, entre elas o filósofo humanista Michel de Montaigne, consideravam inadmissível a atenção demasiada dispensada às crianças, então vislumbrada como paparicação.

Não posso conceber essa paixão que faz com que as pessoas beijem as crianças recém-nascidas, que não têm ainda nem alma, nem forma reconhecível no corpo pela qual se possam tornar amáveis, e nunca permiti de boa vontade que elas fossem alimentadas na minha frente (MONTAIGNE, s/d, apud ARIÈS, 1978, p. 159).

Esses dois sentimentos de infância colaboraram para orientar práticas adultas distintas no Ocidente. Ao passo que a criança foi concebida como um ser diferenciado do adulto, as paparicações no âmbito privado das relações tornaram-na fonte de distração dos adultos, o que provocou o seu enclausuramento na esfera da domesticidade. Paralelo a esse sentimento, surgido no berço familiar burguês, edifica-se, também, um sentimento de rejeição por parte de

educadores e moralistas, e, com a recusa, a precocidade da moralização dos infantes. Sendo assim, é entre os educadores e os moralistas do século dezessete que ver-se formar um sentimento de infância que tem por base o interesse psicológico e a preocupação moral das crianças. Entretanto, ao contrário da distração e da brincadeira infantis, “[...] não convinha ao adulto se acomodar à leviandade da infância: este fora o erro antigo. Era preciso antes conhecê-la melhor para corrigi-la” (ARIÈS, 1978, p. 163).

Seguindo a orientação historiográfica de Philippe Ariès, o sociólogo norte-americano Neil Postman considera em o livro *O desaparecimento da infância* (1999) que a concepção de infância tivera um prenúncio no mundo grego, sendo ampliada pelos romanos e ressurgida na Renascença, após a revolução promovida pela palavra impressa, que socializa a necessidade de alfabetização, multiplica e torna rotineiras as escolas, hierarquiza o conhecimento por faixa etária, dissemina noções de pudor; estabelecendo limites bem demarcados entre adultos e crianças. Para Neil Postman (1999), o sentimento de infância se desenvolveu no Ocidente pela necessidade de se demarcar a vida do adulto e não de conceituar a criança em si.

Aceitando em grande medida as teses de Philippe Ariès (1978), ou tirando partido delas, Neil Postman (1999) acena que: “Ao lado da ciência, do estado-nação e da liberdade de religião, a infância, como construção social e como condição psicológica, surgiu por volta do século XVI e chegou refinada aos nossos dias” (POSTMAN, 1999, p. 12). Partindo desse pressuposto, o autor defende que o nascimento da infância se associa a alguns processos iniciados e propagados na e pela modernidade, quais sejam: a noção de vergonha; as concepções e teorias analíticas do desenvolvimento infantil; e a expansão da cultura letrada patrocinada pela invenção da prensa tipográfica e posterior secularização da leitura e da alfabetização socializada.

Conforme seu entendimento, os gregos foram os primeiros povos ocidentais a prenciar um sentimento de infância. Mesmo não tendo inventado a infância, os gregos “[...] chegaram suficientemente perto para que dois mil anos depois, quando ela foi inventada, pudéssemos reconhecer-lhes as raízes (POSTMAN, 1999, p. 22). Os romanos, por sua vez, ao tomarem emprestado dos gregos a ideia de escolarização, “[...] desenvolveram uma compreensão da infância que superou a noção grega”. A arte romana, por exemplo, revela “[...] uma ‘extraordinária atenção à idade, à criança pequena e em crescimento, que só seria encontrada novamente na arte ocidental da Renascença (POSTMAN, 1999, p. 22). Nesse sentido, os romanos podem ser considerados os primeiros povos a estabelecer “[...] uma conexão entre a criança em crescimento e a noção de vergonha”. Sendo esta relação um

marco decisivo na evolução do conceito de infância; considerando que: “[...] sem uma noção bem desenvolvida de vergonha a infância não pode existir” (POSTMAN, 1999, p. 22-23).

A tese de Neil Postman se sustenta no fato ou na argumentação de que a invasão dos Bárbaros do Norte provocou um colapso cultural à civilização romana, o sepultamento da cultura clássica e a imersão da Europa na chamada Idade das Trevas e depois na Idade Média, destacando quatro pontos que considera especialmente relevantes para a história da infância: “O primeiro é que a capacidade de ler e escrever desaparece. O segundo é que desaparece a educação. O terceiro é que desaparece a vergonha. E o quarto, como consequência dos três, é que desaparece a infância” (POSTMAN, 1999, p. 24).

Assim sendo, o sentimento de infância renunciado pelos gregos e romanos teria desaparecido durante a Idade Média, com a perda progressiva da capacidade de ler e de interpretar o mundo pela população. Esse acontecimento não implicou, porém, na perda do alfabeto, mas no surgimento de uma alfabetização corporativa, que patrocinou a aparição de especialistas (escribas) e fez desaparecer a ideia essencial da alfabetização: “Se a caligrafia chama a atenção para si mesma ou é ambígua, a ideia essencial da alfabetização está perdida ou, para ser mais preciso, está perdida para a maioria das pessoas” (POSTMAN, 1999, p. 25).

Com a perda da alfabetização socializada e, sobretudo, da capacidade de ler e interpretar o que se escrevia, que se restringia a uma atividade de especialistas, perdeu-se a capacidade de diferenciar a criança e o adulto. A leitura, nesse sentido, pode ser concebida, no entendimento de Neil Postman (1999), como o “flagelo da infância”, já que cria uma diferenciação: a idade adulta.

A leitura é o flagelo da infância porque, em certo sentido, cria a idade adulta. A literatura de todos os tipos – inclusive mapas, gráficos, contratos e escrituras – reúne e guarda segredos valiosos. Assim, ser adulto implica ter acesso a segredos culturais codificados em símbolos não naturais. (POSTMAN, 1999, p. 27, grifos nossos).

Sendo a literatura uma construção social portadora de segredos valiosos, as crianças precisam, em um mundo letrado, transformar-se em adultos para apropriar-se dos segredos culturais da vida adulta. Exigência que não condiz a um mundo não letrado, onde não há a emergência de se distinguir com exatidão a criança e o adulto; tendo em vista que “[...] existem poucos segredos e a cultura não precisa ministrar *sobre* como entendê-la” (POSTMAN, 1999, p. 27-28, grifo do autor).

Nesse contexto, os comportamentos medievais se caracterizavam “[...] pela infantilidade entre todos os grupos etários” (POSTMAN, 1999, p. 28). E a infância, enquanto

tempo particular da vida, terminava aos sete anos, no momento em que as crianças passavam a dominar as palavras e podiam falar e compreender o que os adultos falavam e compreendiam. Ou seja, a idade dos sete anos foi historicamente entendida, sobremaneira pela Igreja Católica, como tempo da vida em que “[...] se passava a conhecer a diferença entre o certo e o errado, a idade da razão” (POSTMAN, 1999, p. 28).

Mesmo com a existência de escolas ligadas à Igreja e a particulares, na Idade Média não havia, ainda, uma ideia consolidada de educação primária; ao menos dentro dos moldes conhecidos da escola moderna. Ausentava-se, na acepção de Neil Postman (1999, p. 29), um conceito de educação letrada. O modo medieval de aprendizagem é o da oralidade; isto é, caracterizava-se, essencialmente, “[...] na prática de algum serviço – o que poderíamos chamar de ‘estágio de trabalho’” (POSTMAN, 1999, p. 29).

Pela ausência de um conceito de educação letrada, os modos medievais de ensinar e educar das crianças se diferenciavam, substancialmente, da forma escolar instaurada na Europa por volta dos séculos dezesseis e dezessete, podendo ser identificados pela “[...] falta de gradação nos currículos de acordo com a dificuldade do assunto, pela simultaneidade no ensino das matérias, pela mistura das idades e pela liberdade dos alunos” (POSTMAN, 1999, p. 29).

Esse conjunto de ausências explicaria o fato de um menino da Idade Média, por exemplo, iniciar a escolarização por volta dos dez ou mais anos de idade. Esse aluno da escola medieval podia considerar normal – é possível a inferência – “[...] encontrar adultos de todas as idades na sua turma e não se julgava diferente deles” (POSTMAN, 1999, p. 29). Não havia, portanto, qualquer correspondência das idades às atividades, dos materiais de ensino às matérias estudadas. A repetição das lições consistia, igualmente, uma prática rotineira. O mestre-escola necessitava atualizar, continuamente, os alunos, que costumavam chegar à escola, também, de maneira ininterrupta.

Esses traços da escola medieval, então caracterizados por ausências, implicam na noção de que no mundo medieval “[...] não havia nenhuma concepção de desenvolvimento infantil, nenhuma concepção de pré-requisitos de aprendizagem sequencial, nenhuma concepção de escolarização como preparação para o mundo adulto” (POSTMAN, 1999, p. 29).

A ausência de uma noção de vergonha, que se soma à ausência de uma concepção de educação letrada, explicaria a ausência do sentimento de infância na Idade Média. Imersa no mundo da oralidade, desfrutando as mesmas vivências sociais adultas, e distanciada das

inibições e prescrições das instituições segregadoras, a criança medieval tinha acesso à boa parte dos comportamentos comuns à cultura oral. Ou seja,

O menino de sete anos era um homem em todos os aspectos, exceto na capacidade de fazer amor e guerra. [...] *não havia, em separado, um mundo da infância*. As crianças compartilhavam os mesmos jogos com os adultos, os mesmos brinquedos, as mesmas histórias de fadas. *Viviam juntos, nunca separados* (POSTMAN, 1999, p. 30, grifos nossos).

Uma mostra desse entendimento pode ser encontrada nas pinturas do artista flamengo Pieter Bruegel (Breda, 1525/1530 [?] - Bruxelas, 1569). Em suas obras, que retratam práticas sociais camponesas nas aldeias, o artista ilustra homens e mulheres embriagados, trocando carícias e gestos de luxúria na presença de crianças e jovens. Conforme a interpretação de Neil Postman,

Os quadros de *Brueghel* [...] mostram-nos duas coisas de imediato: *a incapacidade e falta de vontade da cultura de esconder qualquer coisa das crianças*, que é uma parte da ideia de vergonha, e *a ausência do que ficou conhecido no século dezesseis como civilidade*, que é a outra (POSTMAN, 1999, p. 30, grifos nossos).

Em referência à obra do sociólogo Norbert Elias, *The Civilizing Process: The History of Manners* (1978), que evidencia a mentalidade e os comportamentos sociais típicos aos processos civilizatórios das idades média e moderna, Neil Postman (1999) destaca que a ideia de esconder os impulsos sexuais das crianças constituía uma noção estranha aos adultos, e a ideia de proteger as crianças dos segredos sexuais até então era desconhecida. Na Idade Média, segundo destacou o trabalho de Philippe Ariès (1978), eram concebidas práticas naturais os adultos tomarem liberdades com os órgãos sexuais das crianças. Esses gestos, para a mentalidade medieval, não passavam de brincadeiras maliciosas...

As indiferenciações nas relações sociais estabelecidas entre adultos e crianças reforçam a ideia de que inexistia até o raiar da modernidade uma concepção consolidada de infância. Sendo as razões dessa inexistência explicadas, conforme se adiantou, por uma estrutura de ausências: “A falta de alfabetização, a falta do conceito de educação, a falta do conceito de vergonha – estas são as razões pelas quais o conceito de infância não existiu no mundo medieval” (POSTMAN, 1999, p. 30).

Contrariando a tese de Philippe Ariès, o sociólogo norte-americano contesta a importância atribuída pelo historiador francês à alta taxa de mortalidade infantil como forma de explicar a ausência do sentimento de infância nas famílias medievais. Mediante os dados

de sua pesquisa, na cidade de Londres, por exemplo, durante os anos de 1730 a 1779, metade das pessoas mortas dizia respeito a crianças de cinco anos de idade. Realidade que não impediu que a Inglaterra desenvolvesse, durante o século dezoito, uma ideia de infância. E essa nova consciência acerca da infância se associa, segundo Neil Postman (1999, p. 32), a “[...] um novo ambiente comunicacional [que] começou a tomar forma no século dezesseis como resultado do surgimento da imprensa e da alfabetização socializada”.

A explicação mais coerente no tocante à inexistência do sentimento de infância na Idade Média corresponderia, assim, à ausência de uma cultura letrada baseada na racionalidade escrita. A invenção fundante, motivadora de uma nova forma de se conceber a infância e, conseqüentemente, de modificar o tratamento social direcionado às crianças, condiz à criação da prensa tipográfica e, com a sua constituição, a emergência do livro impresso e da alfabetização socializada. Ao ser inventada, a imprensa cria “[...] uma nova definição de idade adulta *baseada na competência de leitura* e, conseqüentemente, uma nova concepção de infância *baseada na incompetência de leitura*” (POSTMAN, 1999, p. 32, grifos do autor). Nas palavras do autor:

Antes do aparecimento desse novo ambiente, a infância terminava aos sete anos e a idade adulta começava imediatamente. Não havia um estágio intermediário porque nenhum era necessário. Por isso é que, antes do século dezesseis, não havia livros sobre criação de filhos e pouquíssimos sobre mulheres no papel de mães. [...] é que jovens tomavam parte na maioria das cerimônias, inclusive funerais, não havendo razões para protegê-los da morte. E por isso não havia literatura infantil. [...] é que não havia livros de pediatria. E por isso as pinturas coerentemente retratavam as crianças como adultos em miniatura. [...] A linguagem de adultos e crianças também era a mesma. Não há, por exemplo, em lugar algum referências à maneira de falar das crianças antes do século dezessete (POSTMAN, 1999, p. 32-33).

Se reportando aos ensinamentos oferecidos por Harold Innis, Neil Postman destaca três efeitos gerados pela inserção de uma nova tecnologia comunicacional às interações sociais, que, por sua vez, repercute simbólica e materialmente nas formas de pensar e agir, quais sejam: alteram a estrutura dos interesses (as coisas em que pensamos); o caráter dos símbolos (as coisas com que pensamos); e, a natureza da comunidade (a área em que os pensamentos se desenvolvem) (POSTMAN, 1999, p. 37).

Sendo assim, ao possibilitar a produção de livros impressos em série, a prensa tipográfica cria “[...] um ambiente psicológico dentro do qual os reclames de individualidade se tornaram irresistíveis”. Como consequência, “[...] o individualismo se tornou uma condição psicológica normal e aceitável” (POSTMAN, 1999, p. 41). Com efeito, a prensa tipográfica

origina uma explosão do conhecimento que altera os papéis sociais atribuídos à vida adulta. Com a crescente circulação de ideias impressas, existir torna-se sinônimo de “[...] existir impresso” (MUMFORD, s/d, apud POSTMAN, 1999, p. 43). E, mediante essa nova constituição histórico-social, ser um adulto em pleno funcionamento exigia

[...] que o indivíduo fosse além do costume e da memória e penetrasse em mundos não conhecidos nem contemplados antes. Pois além da informação geral, como era encontrada em livros de ‘como fazer’ e guias e manuais variados, o mundo do comércio era, cada vez mais, constituído de papel impresso: contratos, escrituras, notas promissórias e mapas (POSTMAN, 1999, p. 43).

A palavra impressa patrocinada pela invenção da prensa tipográfica origina o homem letrado. Ao inventá-lo, deixa para trás as crianças. Até então, o interesse dos jovens, adultos e velhos centrava-se no aqui e agora, no imediato e local. É a ausência de uma cultura letrada que explicaria, segundo Neil Postman (1999), a inexistência de uma ideia de infância anterior à modernidade. Antes de sua constituição não havia necessidade de se conceber a criança diferentemente, já que adultos e crianças compartilhavam o mesmo ambiente informacional e, portanto, viviam no mesmo mundo social e intelectual. Todavia, quando a prensa tipográfica é inventada e se consolida sócia e historicamente, torna-se evidente “[...] que uma nova espécie de idade adulta tinha sido inventada. A partir daí a idade adulta tinha de ser conquistada. Tornou-se uma realização simbólica e não biológica” (POSTMAN, 1999, p. 50).

A aparição do conceito de infância pode ser entendida, dessa maneira, em decorrência de uma necessidade da modernidade. Após constituição de uma cultura letrada, pautada na emergência da escrita e da leitura, os jovens teriam de se tornar adultos. Para alcançar esse estatuto, teriam que aprender a ler e a escrever, e, portanto, precisariam de educação formal. Nesse processo, a civilização europeia reinventa as escolas. Ao reinventá-la, “[...] transformou a infância numa necessidade” (POSTMAN, 1999, p. 50).

O conceito de infância evoluiu, tendo em vista o entendimento exposto, com a escolarização das crianças, e, conseqüentemente, de suas famílias. Não constituiu, entretanto, uma sucessão histórica linear e homogênea. Nos países onde a instrução se apresentava mais valorizada, havia maior educação escolar e “[...] onde havia escolas, o conceito de infância desenvolveu-se rapidamente” (POSTMAN, 1999, p. 53). Como essa educação escolar se destinava a formar adultos instruídos, os jovens passaram a ser concebidos não mais como adultos em miniaturas, mas como adultos ainda não formados. A aprendizagem escolar se identificou, desse modo, “[...] com a natureza especial da infância” (POSTMAN, 1999, p. 55).

Com a emergente escolarização, a infância torna-se “[...] uma descrição de um nível de realização simbólica” (POSTMAN, 1999, p. 56). O término do seu primeiro estágio se concretizava quando o domínio da fala era alcançado. O segundo, quando iniciava o tempo de aprendizagem da leitura. Todavia, a relação entre educação e idade cronológica necessitou de algum tempo para se desenvolver. As primeiras tentativas de estabelecer classes ou séries de alunos se basearam na capacidade de ler dos alunos, não em suas idades cronológicas. A diferenciação por idade só veio a ocorrer mais tarde. Todavia, a organização de classes escolares como “[...] uma hierarquia de ‘competência de leitura trouxe a compreensão da natureza especial da infância ou adolescência e da ideia de que dentro dessa infância ou adolescência existia uma variedade de categorias’” (POSTMAN, 1999, p. 56-57, grifo do autor).

Como a própria infância se tornou uma categoria social e intelectual, os estágios da infância se tornaram visíveis (POSTMAN, 1999, p. 57). E quando o modelo de infância ganhou forma, o modelo de família também foi alterado. O acontecimento primordial relacionado à infância e à família modernas, como enfatizou, igualmente, Philippe Ariès (1978), foi a invenção e posterior expansão da “forma escolar”. Nessa nova constituição histórica e social, a família foi encarregada de exercer novas funções educacionais e religiosas.

Com a imensa oferta de livros, especialmente escolares, os pais foram incentivados a exercer os papéis de educadores e teólogos, tendo que se preocupar com a tarefa de fazer de seus filhos adultos instruídos e, simultaneamente, pessoas tementes a Deus. Nesse sentido, a família moderna, isto é, como instituição educativa, inicia “[...] com a tipografia, não só porque a família tinha de assegurar que as crianças recebessem educação na escola, mas também porque tinha que proporcionar uma educação suplementar em casa” (POSTMAN, 1999, p. 58).

Essas novas formações sociais foram, em larga medida, ditadas pela própria natureza dos livros e das escolas. Ao escrever livros escolares seriados e organizar classes escolares mediante a idade cronológica dos jovens, os pedagogos “[...] inventaram, por assim dizer, os estágios da infância” (POSTMAN, 1999, p. 59). O domínio sobre o alfabeto e, posteriormente, o domínio de habilidades e conhecimentos organizados para as etapas seguintes constituíram não somente o programa escolar do que, como e quando ensinar, mas, também, uma definição do desenvolvimento infantil. Ao criarem a gradação do conhecimento

e as habilidades escolares, “[...] os adultos inventaram a estrutura do desenvolvimento infantil” (POSTMAN, 1999, p. 60).

As argumentações de Neil Postman (1999), que se vinculam à história da infância, podem ser refletidas em diálogo à filosofia da educação. Entre a Renascença e o Século das Luzes, no dizer da pesquisadora Carlota Boto (2002, p. 14), a categoria aluno torna-se “[...] a grande referência de compreensão da criança construída pela modernidade”. Desde o século dezesseis, intelectuais humanistas, entre os quais se destacam Michel de Montaigne e Erasmo de Roterdã, rejeitavam a alternativa escolar como desdobramento da Escolástica. Em suas obras, ao enfatizarem “[...] a urgência quanto ao desenvolvimento da natureza da criança no âmbito de seu processo educativo”, esses pensadores da Renascença defendiam a ideia de “[...] que a escolarização seria, por definição, incapaz de apreensão da índole própria da criança, naquilo que poderia ser considerado [...] como moderno sentimento de infância” (BOTO, 2002, p. 16).

As inclinações naturais das crianças passaram a ser entendidas, porém, conforme enfatiza Neil Postman (1999), não apenas como um empecilho à aprendizagem livresca, mas, igualmente, como expressão de mau caráter. A natureza infantil foi submetida ao “[...] interesse de se conseguir uma educação satisfatória e uma alma purificada”; exigindo o controle e a superação da própria natureza, que se tornou “[...] uma das características definidoras da idade adulta e, portanto, uma das finalidades essenciais da educação; para alguns, a finalidade essencial da educação” (POSTMAN, 1999, p. 61).

Nesse sentido, com a consciência adulta acerca da particularidade da infância e diferenciação dos tempos da vida pela racionalidade pedagógica moderna, a infância passou a representar, como enfatizou Mariano Narodowski (1993, p. 18), em sua tese de doutorado intitulado *Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna*, “[...] o ponto de partida e o de chegada da pedagogia”. Ao conceber a infância como “[...] motivo de seus desvelos e a fonte de suas preocupações”, a pedagogia expressa um “múltiplo jogo”. Por um lado, se proclama “[...] tributária do conceito moderno de infância”. Por outro, “[...] abstrai todas as características históricas da infância humana” (NARODOWSKI, 1993, p. 18).

Articulada aos trajetos da existência infantil, isto é, aos processos sociais que permitiram a construção de um novo sentimento de infância, a pedagogia encontra na criança

[...] seu argumento irrefutável para intervir na educação e reeducação através da escola, para participar da formação de seres humanos e grupos sociais. Para o pedagogo, a infância é o passaporte para a sua própria inserção em um futuro possível, futuro no qual os homens viveriam, em grande medida, de acordo com o que fora realizado por eles antes, nos anos de sua infância

e, conseqüentemente, nos anos de sua educação (NARODOWSKI, 1993, p. 19).

Com a elaboração analítica da infância pela pedagogia, a criança passou a ser concebida, historicamente, enquanto ligada à atividade escolar. A pedagogia produz, então, um amplo corpo teórico-explicativo a partir da “infância em geral” (psicologia, psicanálise, pediatria) e a “infância em situação especificamente escolar” (psicologia educacional-pedagogia): “A primeira estuda a criança, a segunda se relaciona a uma infância integrada em situações especializadas em produzir adultos: a escola. O objeto desta última é unicamente a criança enquanto aluno” (NARODOWSKI, 1993, p. 20).

No campo da teoria e da prática educativa escolar, a pedagogia configura, assim, a existência da infância “[...] como corolário a partir do qual se desenvolverão os atributos inerentes ao domínio do seu objeto específico”. A criança torna-se, desse modo, “[...] a base para a construção teórica do aluno. A criança é o pressuposto irrefutável, alicerce privilegiado do edifício da educação escolar” (NARODOWSKI, 1993, p. 20).

Em o artigo *Infância e Pedagogia: dimensões de uma intrincada relação* (1993), a pesquisadora Eloisa Acires Candal Rocha reforça a tese defendida por Mariano Narodowski (1993) de que a infância se tornou, a partir da modernidade, um “[...] suposto universal da ação e da produção pedagógica” (ROCHA, 1997, p. 24). Para a autora, a intervenção pedagógica direcionada às crianças tem oscilado, constantemente, entre o “[...] desabrochar de uma formação humana conduzida pela natureza e a disciplinação e a conformação a regras e modos sociais dominantes, dos quais resultam diferentes formas de transgressão” (ROCHA, 1997, p. 22).

Ao elaborar uma análise particular da infância em situação escolar, a pedagogia estabelece uma série de normalidades quanto ao desempenho das crianças e, simultaneamente, direciona regularidades à orientação das ações educativas. Ao vincular-se às ideias de natureza e de evolução natural do desenvolvimento infantil, a pedagogia subtrai a condição histórica da criança, reduzindo-a a uma concepção abstrata e universal da infância (ROCHA, 1997).

Em a *Desmistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*, Bernard Charlot (2013) ressalta, ao analisar a função do conceito de natureza no pensamento pedagógico, que a natureza da criança, na pedagogia tradicional, “[...] é considerada corrompida e a educação deve livrá-la dessa corrupção; sendo assim, a educação tem de ser a inculcação de regras e luta contra o corpo, fonte dos pecados” (CHARLOT,

2013, p. 37). Na pedagogia nova, a criança é concebida, naturalmente, como “[...] inocente, criativa, espontânea e a sociedade adulta é que corrompe e esteriliza sua criatividade; portanto, o papel da educação é o de proteger a natureza da criança e conferir-lhe a dignidade social sem viciá-la” (CHARLOT, 2013, p. 37). Embora as representações de mundo e do ser humano se apresentem diferenciadas, em ambas as pedagogias, “[...] a educação é tida como luta contra uma corrupção da natureza ideal do homem, quer seja esta definida pelo paraíso perdido ou pelo contrato social a ser construído” (CHARLOT, 2013, p. 37).

Segundo Bernard Charlot (2013), ao definir a cultura com base em critérios filosóficos, a pedagogia conseguiu transformar os problemas da educação em problemas autônomos, teorizados como um sistema ideal. Para o pensamento pedagógico, a educação concebida enquanto cultura deve realizar no homem a essência humana. Assim considerado, a educação deve permitir à criança realizar-se, desabrochar, tornar-se plenamente ela mesma. Mas qual o significado desse suposto “desabrochar”, quando são ignoradas as realidades sociais, econômicas e políticas? No entendimento de Bernard Charlot (2013), não se pode desabrochar no abstrato... Contentar-se em falar em desabrochar, sem considerar as condições concretas de vida dos sujeitos sociais, especialmente das crianças, é tornar-se “[...] vítima de um dos conceitos mais ideológicos que a pedagogia jamais produziu” (CHARLOT, 2013, p. 110-111).

As reflexões propostas por Bernard Charlot (2013) sobre o caráter mistificador das pedagogias tradicional e renovada podem ser examinadas nas obras *De pueris* (ROTTERDÃ, s/d), *Didática magna* (COMENIUS, 1985), *O Emílio ou Da educação* (ROUSSEAU, 2004) e *A educação do homem* (FROEBEL, 2001).

Nessas obras, a natureza infantil aparece associada à metáfora da semente ou planta, sendo essa construção ora associada ao ideário cristão da semeadura, ora a uma espécie de laicização do autor da natureza... – parafraseando Bernard Charlot (2013). Em ambas as abordagens, prevalece o suposto universal da infância enquanto portadora de uma natureza humana especial, que deve ser conhecida para ser potencialmente aprimorada pela cultura. Natureza que é preciso “podar” e, paradoxalmente, permitir que livremente desabroche...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A noção de a infância ser possuidora de uma natureza especial passou a constituir, no arcabouço teórico-metodológico da educação tradicional e nova, objeto da pedagogia sistemática e metodologicamente orientada à transformação da criança em aluno, com vistas à

obtenção do estatuto adulto, considerado ideal dentro da escala evolutiva do ser humano (CHARLOT, 2013; FERNANDES, 2018; NARODOWSKI, 1993; POSTMAN, 1999).

Essa noção, que se desenvolveu articulada a uma finalidade formativa (POSTMAN, 1999), pode ser verificada nas “obras-mestras” da educação e da pedagogia do século dezesseis ao século dezenove, em que se destacam os nomes de Erasmo de Roterdã (1469-1536), Jan Amós Comenius (1592-1670), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852), cujas produções escritas podem ser concebidas como inauguradoras de tradições pedagógicas; sejam vinculadas a concepções de mundo e de educação tradicionais ou renovadas.

Realidade que permite pensar os modos de ensinar e educar das crianças nas instituições de educação infantil como apropriações de práticas escriturais-escolares da produção pedagógica, que contribuíram para promover a pedagogização das relações sociais entre os sujeitos educativos, mediante a predominância de um modo de socialização da infância instaurado pela forma escolar.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN Jr., Moisés (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 11-60.

COMÊNIO, João Amós. **Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. Introdução, tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na Teoria da Educação**. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção Docência em Formação).

FERNANDES, Hercília Maria. **Aprender e apreender no Jardim-Escola (Caicó, Rio Grande do Norte, 1960-1993)**. Natal-RN: UFRN, 2018, 367 f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

FROEBEL, Friedrich Wilhelm August. **A educação do homem**. Tradução Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo (Rio Grande do Sul): Editora Universitária, 2001.

NARODOWSKI, M. **Infância e poder**. A conformação da pedagogia moderna. Campinas, 1993. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Trad. Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 15, n. 26, p. 21-33, jul./dez. 1997.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **O Emílio ou Da Educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROTTERDAM, Erasmo. **De Pueris (Dos Meninos); A civilidade pueril**. Apresentação, tradução e notas de Luiz Feracine. São Paulo, Editora Escala, s/d. (Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal, n. 22).

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 9-47, jun. 2001.