

CONSTITUINDO A CRIANÇA*

Chris Jenks**

Como é que podemos começar a entender as crianças? Esta não é, de modo algum, uma questão recente. Trata-se de um problema que tem perseguido a condição adulta desde que a humanidade se vê a braços com a questão da paternidade. A um outro nível, contudo, podemos correctamente afirmar que, desde os primeiros diálogos socráticos e ao longo da história das ideias, os teóricos da moral, da sociedade e da política têm sistematicamente tentado constituir uma percepção da criança compatível com as suas percepções particulares da vida social e com as suas especulações sobre o futuro. Apesar disso, após séculos de prática e debate, que se estendem do inicial desejo helénico de encontrar as origens da virtude de modo a inculcar o ritmo e a harmonia nas almas dos jovens até às nossas pragmáticas preocupações com a eficácia de práticas específicas e das modas na educação das crianças, ainda não chegámos a nenhum consenso relativamente à questão da infância. Não obstante a existência de um compromisso já antigo com o bem da criança e de uma mais recente atenção dos intelectuais ao tema da infância, a conceptualização da criança como prática

* A publicação do presente artigo nesta secção da revista sugerida pelo seu autor, começou por constituir a introdução a uma colectânea de textos de autores provenientes das áreas da Sociologia, Antropologia, Psicologia, História, Filosofia, que sob a designação de *'The sociology of childhood, essential readings'*. Foi publicada em 1982 e depois foi reeditada em 1992 pela Gregg Revivals, Hampshire (9-26). Posteriormente, este mesmo artigo foi incluído como primeiro capítulo de um livro deste autor *Childhood* (1996), Londres, Routledge, 1-31. A tradução é de Tiago Neves.

** Chris Jenks é Professor de Sociologia e Pro-Warden (Research) do Goldsmiths College, Universidade de Londres.

social permanece difusa e ambígua. Em larga medida, a infância continua a não ser entendida como uma modelação emergente da acção. Tal como Rousseau afirmou no prefácio de *Emílio*:

"Nada sabemos da infância: e, com as nossas equívocas noções, quanto mais avançamos mais nos perdemos. Os escritores mais sábios devotam-se àquilo que um homem deve saber, sem se preocuparem com aquilo que uma criança é capaz de aprender. Estão sempre à procura do adulto que existe em cada criança, sem ter em conta o que ela é antes de se tornar adulta"

Em que é que pensamos ao contemplarmos as crianças? Se as vemos como puras, bestiais, inocentes, corruptas, cheias de potencial, tábuas rasas, ou mesmo como encaramos os nossos *Eu* de adultos; se elas pensam e raciocinam como nós; se estão imersas numa vazante de inadequações ou se possuem uma clareza de visão que, pela experiência, perdemos; se as suas linguagens, jogos e convenções são alternativas, imitações ou precursoras toscas das nossas próprias, mais adultas, ou simples trivialidades transitórias e impenetráveis, divertidas de testemunhar e colecionar; se elas estão constringidas e nós alcançámos a liberdade ou se, pelo contrário, nós assumimos o constringimento e elas é que são verdadeiramente livres - todas estas considerações, e outras para além destas, continuam a marcar a nossa teorização sobre a criança na vida social.

Qualquer revisão da multiplicidade de perspectivas, antigas e recentes, sobre a infância, revela um paradoxo constante, que no entanto se manifesta sob uma diversidade de formas. Em poucas palavras, podemos dizer que a criança nos é simultaneamente familiar e estranha, que ela habita o nosso mundo e contudo parece responder a um outro mundo, que ela vem de nós e contudo parece apresentar uma ordem do ser sistematicamente diferente. O objectivo sério da criança, tal como as nossas intenções em relação a ela, encontram-se ordenados à resolução desse paradoxo inicial através da sua transformação num adulto como nós próprios. O reconhecimento reflexivo deste compromisso sustentado e estruturante coloca-nos perante um conjunto de questões sobre a necessidade e a contingência da relação entre a criança e o adulto, tanto em termos teóricos como na vida quotidiana. A "conhecida" diferença entre essas duas posições sociais remete para um entendimento da

identidade contida em cada uma delas; os conteúdos são marcados pelas fronteiras. Assim sendo, a criança não é imaginada senão em relação a uma concepção do adulto, mas também é impossível criar uma noção precisa da adultez e da sociedade adulta sem primeiro tomar em consideração a criança. A relação criança-adulto surge desta forma encerrada num raciocínio binário que, até agora, tem contido e constringido o pensamento crítico em relação às questões do género e da etnicidade. Parece então que a criança não fugiu para o espaço pós-estruturalista dos conjuntos de identidade múltiplos e de apresentação reflexiva do self nem foi por ele desconstruída.

A partir daqui podemos destilar dois elementos que parecem ser comuns às abordagens habituais ao estudo da infância. Em primeiro lugar, a crença de que a criança é um exemplo de particularidade e diferença (crença esta que exploraremos mais adiante); em segundo lugar, e decorrendo disto mesmo, um desejo cultural universal de tanto atingir como explicar a integração dessa diferença numa noção de ordem e generalidade mais vasta, que engloba a sociedade adulta. Esta é uma integração predita e condenada por Rousseau:

“A natureza deseja que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se pervertermos esta ordem deliberadamente, colheremos frutos prematuros, frutos que não estão maduros nem têm bom sabor e que rapidamente se degradarão. A infância tem modos de ver, pensar e sentir específicos; nada pode ser mais irrazoável de que substituir os seus modos pelos nossos”.

A extraordinária ironia deste modo de pensar reside no facto de muito claramente não reconhecer nem sequer dar conta do seu carácter paradoxal. Nas análises deste tipo, o lado que a criança ocupa na relação é inevitavelmente entendido pela negativa. As teorias deste tipo tendem a ser hegemónicas dentro das suas disciplinas específicas, tal como a teoria da socialização e a psicologia do desenvolvimento, e assentam num conhecimento forte mas inexplicado da diferença da infância, avançando rapidamente para uma elaboração demasiado atenta dos processos de integração compulsivos. É como se as questões ontológicas básicas como “O que é uma criança?” e “Como é que a criança é possível enquanto tal?” fossem, por assim dizer, respondidas de uma forma satisfatória antes de qualquer teorização e depois rapidamente abandonadas.

A Criança como “Selvagem”

Isto constitui, em vários sentidos, um retomar do pensamento social do século dezanove. Tal como o antigo antropólogo “evolucionista”, pessoa civilizada e presunçosa, simplesmente “sabia” que o selvagem era diferente de si próprio em termos de evolução e portanto merecedor de estudo; também nós, enquanto adultos racionais, reconhecemos a criança como diferente, menos desenvolvida e a necessitar de explicação. Ambas estas posições derivam de uma teoria ontológica pré-estabelecida mas meramente tácita, uma teoria daquilo que constitui o ser do outro, seja ele selvagem ou criança. São estas formas não-ditas de conhecimento, estes compromissos tácitos com a diferença que geram a definição comumente aceite do selvagem ou da criança como ordem de objectos “natural” e significativa. Estas teorias implícitas servem para tornar o continuum criança-adulto tão convencional e tão indiscutível para o teórico social moderno como a distinção entre pensamento primitivo e pensamento racional para os primeiros antropólogos. Tomamos estas hierarquias sociais por garantidas ao nível das nossas cognições porque não analisamos as assunções em que elas se baseiam. Essas assunções encarnam os valores e os interesses do teórico e da cultura contemporânea, que por sua vez geram expectativas normativas no âmbito da sociedade em geral. A história das ciências sociais tem, no entanto, dado provas de uma crítica e desmistificação sistemáticas das ideologias dominantes do capitalismo em relação à classe social, do colonialismo em relação à raça e do patriarcado em relação ao género; contudo, pelo menos até agora, a ideologia do desenvolvimento tem-se mantido relativamente intacta no que diz respeito à infância. O estado da situação assegura mais desenvolvimentos; as suas consequências residem no facto de a criança, tal como o selvagem em períodos anteriores, ser excluída da nossa análise ou reimportada a posteriori. Um dos nossos principais objectivos reside em encorajar o leitor a efectuar uma reconstrução crítica desses conjuntos de assunções disponíveis, em diferentes graus, na literatura sobre a infância. Julgamos que desta forma a criança poderá ser reinventada ou, pelo menos, recuperada de forma positiva. Cunningham contribui para esta questão quando afirma que “As analogias entre as crianças e os selvagens não existem num vácuo social ou político”. Ele procura relacionar essas analogias com os seus contextos ou, nas suas próprias palavras, “(. . .) iden-

tificar os discursos acerca da infância e as relações de poder que eles encarnam” (Cunningham, 1991: 6).

Correndo o risco de esgotar a analogia anteriormente desenvolvida, podemos sugerir que enquanto que os antigos antropólogos tinham de viajar para estar próximo dos fenómenos a estudar, tais como exploradores numa travessia do espaço social, enquanto tema contemporâneo a criança tem sido reconhecida fundamentalmente através da passagem do tempo social. Ambas as viagens simbolizam uma procura de controlo através do entendimento, mas nenhuma delas é exclusiva na medida em que tanto a dimensão sincrónica como a diacrónica são pertinentes para o nosso conhecimento de qualquer forma socio-cultural. Devemos reconhecer, contudo, que ambos os processos são significativos na modelagem dos seus objectos; tal significa afirmar que as análises históricas e comparativas produziram, de modos diversos, diferentes classificações e fronteiras em torno dos seus fenómenos. O nosso modo de construção e o carácter do nosso distanciamento influenciam a constituição tanto do selvagem como da criança. A diversidade de histórias da infância demonstra a evolução errática da imagem da infância e as transformações nos modos como é reconhecida e tratada. Na cultura europeia contemporânea, a criança surge como uma categoria formal e como estatuto social corporizado em programas de assistência, programas de vigilância e esquemas de educação e avaliação. Tais considerações fazem com que a criança seja vista como uma construção social de um contexto histórico particular, e este facto fornece uma plataforma crucial para muita teorização contemporânea acerca da infância; no entanto, aquilo que determina a diferença e o reconhecimento da criança no mundo quotidiano é a sua identidade enquanto estatuto social. O estatuto da criança vê as suas fronteiras mantidas pela cristalização de convenções e discursos em formas institucionais duradouras tais como as famílias, os infantários, as escolas, as clínicas e todas as instituições especificamente concebidas e implementadas para processar a criança enquanto entidade uniforme. Dados comparativos de diferentes contextos culturais revelam conjuntos divergentes de convenções e discursos, e logo também de formas institucionais, algumas extraordinariamente diferentes das nossas mas outras com fortes semelhanças; todas se relacionam pela homologia. O material comparativo ensina-nos a pensar mais eficazmente em infância(s) do que num estatuto singular e mono-dimensional.

Do mesmo modo que o “selvagem” constituía o referente do antropólogo para as formas elementares de organização e para as classificações primitivas da humanidade, oferecendo assim uma base para a especulação sobre a condição primordial do ser humano nos processos socio-culturais, também a criança é vista como oferecendo aos adultos o seu estado de diferença não-aprendida de outrora, mas fá-lo de uma forma mais compacta: como um espectro da “história humana” reduzido a algumas gerações. A humanidade vê na criança o seu passado imediato mas contempla também a imortalidade do seu futuro imanente.

No mundo quotidiano, a categoria “infância” é um conceito totalizante, descrevendo uma comunidade da qual, nalgum momento, todos somos membros. Esta é, portanto, uma comunidade relativamente estável e totalmente previsível na sua estrutura; por definição, só varia nos seus membros particulares. Para além disto, esta categoria implica uma experiência primária na biografia existencial de cada indivíduo e assim, inevitavelmente, deriva as suas significações de senso comum, a sua relevância e as suas relações não apenas daquilo que em determinado momento pode ser um estatuto social, mas também daquilo que todos os indivíduos foram num determinado momento. É a única experiência verdadeiramente comum de ser humano; o falecimento numa idade infantil não constitui excepção.

A Criança “Natural”

É possível que seja devido a este carácter aparentemente abrangente do fenómeno enquanto estatuto social, e igualmente por causa do carácter essencialmente pessoal da sua articulação, que o pensamento de senso comum e a linguagem quotidiana se encontram repletos de noções acerca da infância. Ser criança, ter sido criança, ter crianças e ter de se relacionar continuamente com crianças são experiências que tornam esta categoria “normal” e rapidamente transformável em categoria “natural” (tal como acontecia com as categorias sexo e raça). Na consciência colectiva, essas percepções organizam-se em torno da metáfora que mais se impõe na cultura contemporânea, a metáfora do “crescimento”. Em resultado deste facto, os sinais físicos das transformações anatómicas que acompanham a infância são vistos como indicadores de uma transição

social, de tal forma que a junção das dimensões do “natural” e do “social” é perpetuamente reforçada

Todas as abordagens contemporâneas ao estudo da criança defendem a ideia de que a infância não é um fenómeno natural e que não pode ser plenamente entendida enquanto for vista como tal. A transformação social da criança em adulto não resulta directamente do crescimento físico nem o reconhecimento das crianças pelos adultos depende exclusivamente da diferença física, e vice-versa. Muito embora a morfologia física possa, em certas circunstâncias, constituir uma forma de diferenciação entre as pessoas, não constitui uma base adequada e inteligível para pensar o relacionamento entre a criança e o adulto. A infância deve ser vista como um constructo social na medida em que se refere a um estatuto social delineado por fronteiras que variam ao longo do tempo e através das sociedades, mas que são incorporadas na estrutura social e assim se manifestam através determinados tipos de conduta que simultaneamente constroem. A infância diz então sempre respeito a um contexto cultural particular

O antropólogo dos primórdios a que fiz referência na secção anterior rapidamente reconheceria a importância de tais conceitos na vida social do seu “selvagem”; demonstraria que a variedade e a hierarquia dos estatutos sociais no seio da tribo são claramente indicadas pelas fronteiras que, por sua vez, são mantidas através de práticas convencionais profundamente assentes em rituais. Nenhuma passagem de um estatuto a outro é simplesmente uma questão de crescimento ou mudança física. Esse tipo de movimentos envolve sempre processos de transformação tais como despedidas solenes, ritos de passagem e cerimónias de iniciação, todos eles disruptivos, dolorosos e com impacte não apenas sobre o indivíduo em causa, mas sobre toda a colectividade. Não é por estarmos a lidar com as fronteiras mais difusas e voláteis que actualmente delimitam a infância, nem pelo facto de analisarmos essa transição a partir dos costumes e das tradições de uma sociedade secular moderna, que temos alguma garantia de que o ritualismo esteja menos presente. O que é possível é que os rituais tenham agora justificações mais ideológicas e menos visíveis. Independentemente disso, a experiência da transformação através de rituais continuará a exercer um constrangimento violento e turbulento sobre a consciência individual. Podemos inclusivamente argumentar que desde o início do século vinte temos vindo a desenvolver um vocabulário psicanalítico dos motivos que atri-

bui todas as condutas patológicas a uma integração disfuncional dos efeitos dos rituais culturais utilizados para a nossa transformação em adultos

A tendência generalizada para rotinizar e “naturalizar” a infância, tanto no senso comum como em termos teóricos, serve para esconder a sua importância analítica por baixo da capa do mundano; a sua importância e a sua “estranheza” enquanto fenómeno social são assim obscurecidas. Na retórica quotidiana, assim como em muitos discursos teóricos, a infância é vista como algo tomado por garantido, necessário, inevitável e, como tal, parte da vida normal – a sua completa “facticidade” parece nutrir uma atitude complacente. Até tempos recentes, este naturalismo estendeu-se às ciências sociais, particularmente à psicologia, onde a infância é em boa parte entendida em termos do desenvolvimento biológico e cognitivo através de conceitos como “maturação”. Por sua vez, a sociologia, na sua busca de explicações através da causalidade estrutural, tem procurado compreender a questão da aquisição de repertórios culturais específicos por parte da criança através de teorias da socialização normalmente unilaterais. Muito embora sejam predominantes no meio académico, todos estes procedimentos deixam a criança por explicar teoricamente na medida em que contribuem para negligenciar a experiência social da infância. Concordamos aqui com Hilman que, apesar de escrever no contexto da psicologia pastoral, assinala que muito daquilo que se diz sobre as crianças e a infância não tem, na realidade, nada a ver com elas

“O que é esta «criança» - esta é seguramente a primeira questão. O que quer que digamos acerca das crianças e da infância não tem de todo a ver com elas () Que dimensão peculiar é esta que designamos por «infância» e o que é que estamos a fazer ao estabelecermos um mundo especial com quartos, brinquedos, roupas e livros de criança () É evidente que alguma dimensão da psique chamada «infância» está a ser personificada pela criança e por ela realizada para o adulto” (Hilman, 1978: 8).

A Criança “Social”

Ao longo deste ensaio defenderei que a criança, tal como é conceptualizada tanto na diversidade de atitudes quotidianas como nos discursos profissionais das ciências sociais, é conscientemente (e muitas vezes inconscientemente)

utilizada como instrumento de apresentação de propostas de relacionamento e coesão social

Na perspectiva de uma diversidade de disciplinas, perspectivas e interesses, a infância é vista como uma fase, um processo estruturado de se tornar ser, mas raramente como um curso de acção ou uma prática social coerente. As metáforas do “crescimento”, tão comuns nas discussões acerca da infância, pertencem à natureza daquilo que está para ser e que, contudo, é já pressuposto. A criança é então dita como: algo “que vai ser”; uma *tábua rasa*; o assentar dos alicerces, a modelagem do indivíduo; a apropriação; o crescimento; a preparação; a inadequação; a inexperiência; a imaturidade e por aí adiante. Essas metáforas remetem todas para uma relação essencial e magnética com um mundo adulto racional e firmemente estabelecido, mas contudo inexplicado. Este mundo adulto é visto não só como algo reconhecível, completo e em equilíbrio estático mas também, e talvez isto seja o mais importante, como um mundo desejável. Trata-se de uma totalidade benevolente e coerente que saúda a chegada da criança, convidando-a a ver-se livre das características que asseguram as suas diferenças, encorajando-a a aquiescer ao domínio dos procedimentos de investitura que lhe garantirão a sua identidade corporativa.

Para um antropólogo, utilizar esta posição como ponto de partida seria um convite a uma merecida acusação de etnocentrismo! Caso o antropólogo sugerisse que o “selvagem” se encontrava de alguma forma na sua sombra, possuído por um comportamento marcado pela ilusão, estupidez e inadequação intelectual ou sugerisse que o dito selvagem não possuía mais do que um protótipo dos seus mecanismos culturais “avançados”, “desenvolvidos” ou “civilizados”, estaria a tratar os seus próprios padrões sociais como preeminentes e moralmente superiores. Esta codificação intransigente da sua própria experiência cultural tornar-se-ia então o problema central a explorar no trabalho do antropólogo, e a sua visão do outro como “selvagem” remeteria directamente para esse problema analítico. Do mesmo modo, qualquer entendimento da criança é reflexo de um modelo desejado, mas inexplorado, de ordem social. Seria “infantil” ignorar esta questão.

Ao conservarem este tipo de etnocentrismo (sinto relutância em cunhar o neologismo “gerontocentrismo”), as teorias da socialização apresentam a estrutura normativa do mundo adulto e parental como variável independente. Muito

embora todos os sociólogos tenham consciência de que uma tal noção de estrutura normativa constitui uma crença altamente problemática para ponto de partida, a verdade é que ela serve de padrão de medida em relação à criança. A criança é avaliada em termos da sua maior ou menor competência perante este padrão de uma suposta realidade consensual e, em consequência, a prática social contínua e vivida de ser criança, com a sua estrutura de significados específica e coerente, é totalmente ignorada. Esta manipulação unilateral das crianças pelas teorias da socialização condena-as ao permanente estatuto conceptual de uma presença ausente. Ironicamente, em comparação com as suas intromissões nos melhores planos de inspiração adulta, na teoria da socialização as crianças são despotenciadas, tornando-se cifras nominais sem dimensão activa aparente. Como afirmou Speier:

“A sociologia considera que a vida social da criança é a área fundamental de estudo nas ditas análises institucionais da família e da escola, por exemplo. O problema clássico do estudo das crianças é, se assim posso dizer, a questão da indução cultural. Ou seja, os sociólogos (e isto é provavelmente válido também para os antropólogos e para os psicólogos) consideram habitualmente que a infância é uma fase da vida que inculca mecanismos preparatórios no comportamento da criança de forma a que ela fique gradualmente equipada com as competências que lhe permitam participar nas actividades quotidianas dos seus parceiros culturais, acabando por se tornar ela própria um membro adulto credível. Este problema sociológico clássico tem-se organizado em torno da temática da socialização” (Speier, 1970: 188)

As ironias abundam. Voltando à minha formulação inicial, podemos constatar que muito embora os membros leigos de uma comunidade estabeleçam sistematicamente a infância como uma categoria social em si mesma, a maior parte das teorias sociais, devido à sua ênfase num mundo adulto tomado por garantido, falham estrondosamente na constituição da criança enquanto ontologia independente. As bases da diferença entre as crianças e os adultos não são reveladas; este tipo de teorização esquece as suas próprias origens. Nas teorias da socialização, a prática social que emerge como infância não tem nenhum momento; expressa-se apenas como eco distante daquilo que está para ser.

Todas as explicações deste tipo partem de um modelo essencial e pré-definido de conduta humana, procurando posteriormente explicar a infância como

se esta estivesse teleologicamente relacionada com esse fim pré-estabelecido. Podemos assim dizer que as teorias da socialização são perseverantemente não-reflexivas, metodicamente incapazes de reconhecer ou identificar a sua natureza intencional que é, em última instância, a justificação de mundos sociais particulares. Os interesses e os objectivos desses mundos continuam por revelar. O'Neill acerta na mouche quando afirma que "qualquer teoria da socialização é, implicitamente, uma teoria de uma realidade social, se não mesmo de uma ordem socio-histórica particular" (O'Neill, 1973: 65).

Talvez possamos, a partir deste momento, começar a perceber que a orientação para a preservação tanto do mundo social como do mundo sociológico é um tema de análise profundo e persistente, tema esse que deriva do papel emblemático da infância enquanto ideia. Quando falamos de crianças estamos a falar também de memórias do passado, de imagens de formas actuais de relacionamento e de aspirações quanto ao futuro. O acesso a todas estas perspectivas é possibilitado pela criança, sendo que elas são mediadas através de uma diversidade de formas tão diferentes quanto, por exemplo, notícias jornalísticas sensacionalistas acerca de abusos satânicos, as disputas sobre o currículo nacional no Reino Unido, o investimento e a atracção da Disneylândia, a reacção pública ao assassinio de Jamie Bulger, também no Reino Unido. É precisamente por causa deste complexo conceptual que qualquer análise da infância deve esforçar-se por abrir as fronteiras que foram colocadas em torno da experiência, quer tais fronteiras sejam sociológicas, educacionais, psicológicas, médicas, biológicas ou de senso comum. Será assim que se aumentarão as possibilidades de tornar "a criança" um tópico de análise para a teoria social.

Parece, então, que a constituição da criança é um problema fundamental das formulações sociológicas da vida colectiva. Sempre que um mundo social é montado pela teorização, verifica-se que é tradicionalmente habitado e articulado por modelos "normais", "naturais" e "racionalis" da conduta humana - esta convenção é já anterior a Hobbes. O entendimento implícito da humanidade que está presente nos mundos sociológicos, por mais específico e insular que seja, baseia-se na assunção de uma espécie de totalidade comportamental, num sentido de completude e finalização. O membro racional e actuante desses mundos é a personificação da adultez. Nos mundos sociológicos, toda a acção, para ser inteligível, gravita inevitavelmente em direcção a uma especificação

universal e contudo camuflada da regra do sistema social. O próprio comportamento patológico, em qualquer das suas formas, é teoricamente integrado e gerido em termos de ser um comportamento adulto orientado negativamente ou uma expressão irrazoavelmente estigmatizada de comportamento adulto. O que podemos constatar aqui é que a criança, a infância, o comportamento infantil e as brincadeiras de crianças não podem ser entendidas adequadamente através dos mesmos mecanismos explicativos. Embora os mundos sociológicos sejam construídos por referência directa às crenças sobre “adultos racionais” universais, a nossa experiência quotidiana enquanto membros concretos de mundos sociais reais está repleta de crianças e do impacte da diferença que elas representam.

Podemos inclusivamente sugerir que as próprias possibilidades de diferença e divergência contidas na infância, entendida quer como curso de acção quer como comunidade, constituem uma ameaça potencialmente desintegradora dos mundos sociológicos. Esta é uma questão política. A infância representa uma forma de conduta que não pode realmente ser avaliada nem incorporada de forma rotineira na gramática dos sistemas sociais existentes. Surge quase como se se tratasse de uma luta entre as novas e as velhas ordens. É neste sentido que a teoria consegue enlaçar a criança dentro dos seus parâmetros. A infância é entendida a partir da facticidade dos sistemas sociais de sucesso, tratada como uma categoria residual e incorporada através de teorias reparadoras da socialização.

É importante repetir esta ideia: a infância é analisada através da sua imagem arquetípica, conceptualizada como um “tornar-se” estruturado, e não como uma prática social nem como um lugar para o self (por muito ilusório que o pós-estruturalismo tenha tornado este conceito). O arquétipo da criança é sustentado na linguagem e nos discursos profissionais, das instituições e das especializações que servem para controlar as fronteiras estabelecidas em torno da criança enquanto estatuto social. Essas fronteiras não se reduzem a traçar os limites à criança, pois também interditam um espaço social que, por sua vez e a um outro nível, expressa a componente de controlo exercida no quadro desse sistema social e a variante de controlo que revela os interesses que sustentam o seu funcionamento. Neste contexto, Bernstein referiu-se ao discurso da educação do seguinte modo:

“O modo como uma sociedade selecciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional que considera público, reflecte tanto a distri-

buição de poder como os mecanismos de controlo social. Nesta perspectiva, diferenças e transformações no interior da organização, da transmissão e da avaliação do conhecimento educacional deveriam ser uma área fundamental para o interesse sociológico” (Bernstein, 1972: 47)

Assim sendo, a imagem da criança na e através da linguagem pressupõe e articula-se com o carácter “interessado” de um mundo adulto estruturado. Estas metáforas remetem-nos para uma compreensão da base moral desses interesses – veja-se, por exemplo, a noção de criança como “capital humano”.

Os relatos literários e etnográficos exploraram os conteúdos da diferença das crianças; observe-se, por exemplo, Coveney:

“Até à última década do século XVIII, a criança não existia na literatura inglesa como tema importante e contínuo. Enquanto tema importante, a infância surgiu com a geração de Blake e Wordsworth” (Coveney, 1967: 29)

e as pormenorizadas descrições de jogos, do calão e das leis populares realizadas por Opie e Opie:

“Os pedaços de saber que as crianças aprendem umas com as outras são-lhes simultaneamente mais reais, mais imediatamente úteis e mais divertidos do que qualquer coisa que aprendam com os adultos” (Opie & Opie, 1959: 10)

Estas tentativas de apresentar as crianças algo real, construtivo e como estando ocupadas num mundo que elas próprias constroem são contributos empíricos importantes. No entanto, este tipo de especificação descritiva da diferença da criança não é mais do que um início. Precisamos de analisar as razões para a existência da criança, as bases geradoras da imagem e os arquétipos da nossa linguagem.

A Teoria da Socialização – O Paradigma Parsoniano

A ordem das teorias da socialização que temos vindo a analisar (ver Elkin & Handel, 1972; Denzin, 1977; Goslin, 1969; Danziger, 1972; Morrison & McIntyre, 1971; White, 1977) tem o seu início num modelo específico de formação social e cultural dominante que sacraliza o objectivo dos teóricos e busca incessante-

mente a subversão e a reestruturação da diferença potencialmente perigosa e disruptiva da criança numa forma que se articule com as bases não explicadas da teorização inicial. A volatilidade da criança estabiliza-se e a sua turbulência silencia-se. Esta transformação teórica dá origem àquilo a que Wrong designou de “concepção sobre-socializada do homem”:

“Socialização’ pode significar duas coisas bem distintas; quando elas se confundem surge uma concepção sobre-socializada do homem. Por um lado, socialização significa ‘transmissão de cultura’, da cultura específica na qual um indivíduo entra aquando do seu nascimento; por outro lado, o termo é utilizado para designar o ‘processo de se tornar humano’, de adquirir atributos especificamente humanos a partir da interacção com os outros. Todos os indivíduos são socializados neste último sentido, mas isso não significa que tenham sido completamente moldados pelas normas e valores particulares da sua cultura” (Wrong, 1961: 190)

Esta transformação teórica pode ser encontrada, na sua melhor e mais original expressão, no *Social System* de Talcott Parsons:

“Habitualmente, o termo socialização diz respeito ao processo de desenvolvimento da criança (). Existe, contudo, uma outra razão para destacar a socialização da criança. Temos razões para crer que as variáveis estruturais são, em certos aspectos, os elementos adquiridos da personalidade mais estáveis e duradouros, e há muitas provas de que eles são assentes durante a infância e de que não estão sujeitos a alterações drásticas na vida adulta” (Parsons, 1951: 207)

O trabalho de Parsons constrói uma magnífica estrutura da organização social, integrando as dimensões da acção e do constrangimento - uma tarefa realmente monumental! Este edifício opera nos níveis económico, político, cultural, interaccional e pessoal - o seu objectivo é tanto permear como saturar todas as expressões da experiência humana colectiva. O Sistema Social de Parsons constitui a unicidade do mundo social através de duas metáforas-chave: em primeiro lugar, a do “organicismo”, que se refere ao inespecífico, ao vivo, e que se centra no conteúdo; em segundo lugar, a do “sistema”, que se refere ao explícito, ao inanimado, e se centra na forma. Através do conceito de socialização, Parsons comete uma violência teórica, particularmente contra a criança, ao tentar converter os seus mundos de conteúdo para mundos de forma. Tudo acontece como se as sociedades fossem concebidas como organismos vivos mas

estivessem, por toda a parte, a tornar-se máquinas. Esta é uma visão profética e distópica. Repescando a minha formulação original, diria que o Sistema Social procura transformar ou aglutinar a diferença na comunidade.

As preocupações de Parsons têm como base o problema hobbesiano da ordem; no entanto, na tradição sociológica do Leviatã de Hobbes, a forma monstruosa do Estado político que simultaneamente fornece e simboliza a unidade dos indivíduos é suplantada pelo conceito de "sociedade". A sociedade torna-se o supervisor da ordem e, para além disso, inculca um conjunto de regras de conduta que são aplicadas menos pela vontade individual e pela soberania política do que pela pré-existência da sociedade. Este monólito supra-individual continua a ser a origem inquestionada de toda a causalidade e de toda a explicação numa tradição sociológica assente na ordem. O'Neill formulou este problema da seguinte forma:

"() desocultaremos a arqueologia da docilidade que se estende da República de Platão até ao Sistema Social de Parsons. Tal investigação não se depara com uma estratégia única de produção de cidadãos dóceis. Pelo contrário, dá conta da existência de uma pluralidade de estratégias discursivas. () Os dois registos da docilidade reflectem dois lados do problema do controlo social, designadamente como é que os indivíduos podem ser induzidos a comprometerem-se moralmente com uma ordem social que procura uni-los fisicamente, isto é, em virtude da sua descoberta de algumas leis de associação. Existe a tendência para considerar que o estruturo-funcionalismo de Parsons sublima a questão moral em favor da sua resolução analítica, ultrapassando a consciência crítica através de reivindicações normativas quanto ao consenso social. Quer seja numa perspectiva hobbesiana, quer numa perspectiva foucauldiana, a sociologia sentiu-se sempre atraída pela descoberta de uma física social. () O sonho das ciências sociais assenta na procura de estratégias de controlo que, numa forma única de administração, prevaleceriam sobre as ordens micro e macro do comportamento. () Por outras palavras, apesar do poder analítico da perspectiva parsoniana, enquanto disciplina, a sociologia é não só uma ciência cognitiva mas também uma ciência moral cujo objecto reside na produção social de uma cidadania dócil" (O'Neill, 1994: 26-27)

Para compreendermos o grau de constrangimento que Parsons introduziu na teoria da socialização, precisamos de rever de forma sintética os elementos fundamentais do Sistema Social. Em poucas palavras, podemos dizer que o edi-

fício é construído de cima para baixo. Ou seja, inicia-se com a assunção da existência de valores centrais consensuais e unificadores para posteriormente afirmar uma conformidade antecipada ao nível da personalidade individual. Quando Parsons se refere à produção de uma teoria geral da acção no interior do Sistema, está a referir-se à contínua tradução de valores culturais universais em normas sociais particulares e em orientações para actividades específicas. Dito de outra forma, Parsons está interessado em saber como é que, a partir dos sentimentos culturais fortemente entranhados no coração do Sistema Social, os actores sociais desenvolvem rotineiramente as normas sociais que enformam a sua conduta quotidiana. Como é que a consciência colectiva adquire realidade nas mentes de sujeitos individuais?

“A aquisição das orientações necessárias para um funcionamento satisfatório num determinado papel constitui um processo de aprendizagem, mas não se trata da aprendizagem em geral - trata-se de uma parte específica da aprendizagem. A este processo chamaremos processo de socialização; ao processo motivacional através do qual ele se desenvolve chamaremos mecanismos de socialização, que são entendidos através da sua importância funcional para o sistema. Estes são os mecanismos envolvidos nos processos de funcionamento «normal» do sistema social” (Parsons, 1951: 205)

Os constrangimentos que regulam a interacção entre a díade fundamental do Self e do Outro são fornecidos pelas normas sociais (recorde-se que o «Self» e o «Outro» são, no léxico parsoniano, o «Ego» e o «Alter»). É a tradução contínua e necessária dos valores culturais em normas sociais que constitui a dinâmica no interior do sistema. Recorrendo à primeira metáfora de Parsons, é como se o organismo pulsasse e o sangue que lhe dá vida circulasse do centro universalista às células individuais que constituem a massa. Concebida nestes termos, a acção social é aquilo que Parsons designa de “activismo instrumental”.

As normas sociais são eixos cruciais do aparelho; constituem tanto os meios como o fim de toda a acção no interior do Sistema. Para além disto, as normas sociais fornecem igualmente a fonte da “identidade” entre o actor individual e o Sistema completo, e a ordem social global reside, ela própria, na identidade entre o actor e o Sistema. O conceito de “identificação”, reformulado a partir dos contributos de Freud, é importante para Parsons. Na teoria freudiana do

desenvolvimento psico-sexual, a criança narcísica é vista como sendo capaz de realizar uma forma primitiva de escolha de objectos - a "identificação" -, escolha essa na qual procura um objecto à sua imagem e que, como tal, é desejado com uma intensidade comparável apenas ao seu amor por si própria. No sistema social parsoniano, as normas sociais são a fonte desta identidade na medida em que, ao engendrarem um conjunto de interesses coincidentes para o Self e para a colectividade, encurtam a potencial distinção entre ambos. É através desta identificação fundamental que os indivíduos se comprometem com o Sistema Social, que são reivindicáveis enquanto membros e - importante - que os seus comportamentos se tornam coerentes. As normas sociais estabelecem, desta forma, as regras básicas da vida social e qualquer Sistema Social alcança estabilidade quando as normas são eficazes na regulação e na manutenção das interacções.

Podemos agora analisar, de forma mais alargada, o modo como o Sistema Social está construído e a forma como os seus múltiplos segmentos se articulam. Num outro nível de análise, isto implica uma espécie de conto moral acerca de como o corpo vivo, o organismo, é gerado e como, através do seu funcionamento, se metamorfoseia em máquina. No mundo parsoniano, a vida transforma-se em morte às mãos do teórico e o processo de "socialização" é a chave dessa mortificação.

Desde o início que o Sistema é confrontado com o problema da ordem; contudo, Parsons define-o simultaneamente em termos dessa mesma ordem. Ao nível analítico, a ordem social é mantida através de duas tendências abrangentes que podem ser encontradas em qualquer sistema, seja ele social, biológico, linguístico, matemático ou de outro tipo. Parsons designa essas tendências de "pré-requisitos funcionais" que significam, em primeiro lugar, o impulso para a auto-manutenção e, em segundo lugar, o impulso para a manutenção das fronteiras. Estes pré-requisitos funcionais referem-se, respectivamente, ao interior e ao exterior: o primeiro à capacidade que o Sistema tem de se sustentar a si próprio, de manter o seu equilíbrio e regular a sua homeostasia; o segundo à sua permanente capacidade de realçar as suas diferenças relativamente aos outros Sistemas, demarcando as suas fronteiras e, desta forma, colocar-se numa relação positiva e bem definida com o seu ambiente. Devemos assinalar que ambos estes sistemas surgem fundamentalmente da teoria dos bio-sistemas e constituem o ponto no qual as metáforas do sistémico e do orgânico confluem e, desta forma, o ponto no qual a regra da análise se torna a regra da natureza.

Se analisarmos mais atentamente o quadro do Sistema Social, verificaremos que é ainda composto por mais três subsistemas distintos. São as trocas funcionais entre os subsistemas que possibilitam tanto a evolução do sistema global como as suas qualidades emergentes. Estas trocas funcionais entre os subsistemas surgem como mais um sinal de vida na máquina. Os objectivos dos subsistemas são assegurar a sobrevivência, a manutenção e o crescimento do sistema mais alargado. Esses sub-sistemas são o "físico", o "cultural" e o "personalidade"; é este último que diz especificamente respeito aos problemas da infância e da socialização.

Habitualmente, o sub-sistema da personalidade tem como centro das atenções e como realidade primeira a criança por socializar. Neste caso, o problema para o Sistema global reside na sustentação de padrões de interacção social existentes na sociedade mais vasta através da invocação e do despertar da socialidade latente em cada criança. Consequentemente, este sub-sistema procura assegurar que cada criança tenha um ambiente adequado e orientador, de forma a que possa gerar as capacidades apropriadas que serão exigidas pelo Sistema adulto. Em termos práticos é a família, locus da criança e repositório afectivo do Sistema global, que lida com este complexo de problemas. A família assume assim um papel fundamental no modelo de Parsons: teoricamente operativa na condução da socialização primária da criança, desempenha também tarefas de fornecimento de apoio emocional essencial aos seus membros - essencial significa, neste caso, assegurar a sua eficiência funcional contínua. A socialização não é, então, tarefa de pouca monta. Enquanto conceito, cobre a maciça constelação de processos e respectiva parafernália que envolvem a "construção pessoal". Num sentido parsoniano preciso, socialização envolve o alojamento dos impulsos instrumentais e expressivos básicos do Sistema na estrutura das personalidades individuais.

"Temos razões para concluir que o peso das provas aponta claramente para a existência e importância de um elemento da «personalidade básica» () que é uma função da socialização num tipo específico de sistema de relações de papéis com valores específicos. As variáveis estruturais desempenham um papel particularmente estratégico tanto na definição da estrutura de personalidade como dos padrões de expectativas associados aos papéis. Podemos daqui concluir que é a internalização das variáveis estruturais, incorporada nas expectativas associadas aos papéis para

os Egos dos agentes socializadores significativos, que constitui o elemento estratégico desta estrutura de personalidade essencial. Podemos ainda acrescentar que a estrutura da personalidade é, a este respeito, tão estável e imutável devido ao facto de esses padrões só poderem ser adquiridos através do mecanismo da identificação, sendo que os padrões fundamentais de identificação são desenvolvidos na infância" (Parsons, 1951: 228)

Tal como foi referido anteriormente, existe na análise parsoniana da infância uma importante dimensão psicanalítica, visível não só na sua utilização de algumas categorias de Freud mas também na urgência com que enfatiza a necessidade de penetrar os Eus mais íntimos. Em última instância, o Sistema Social depende da captura das personalidades totais. Esta captura eclipsa a possibilidade de divergência, dissolução, dissensão ou diferença individual. O Sistema alimenta-se das personalidades condescendentes dos seus membros e tem de, obrigatoriamente, consumir crianças.

Apesar do compulsivo impulso freudiano na conceptualização parsoniana da criança, verifica-se o facto paradoxal de a teoria da personalidade e da consequente especificação do surgimento da criança não serem muito importantes no trabalho de Parsons. Parsons exhibe constantemente o seu compromisso fundamental, que é um compromisso com os problemas relativos à estabilidade das formações sociais complexas. É evidente que as personalidades desempenham aqui um papel importante, mas a sua encarnação em actores sociais acaba por ser vista em termos dos elementos pertinentes para o seu funcionamento em contextos alargados, e não em termos de diferença e individualidade. É na qualidade de engrenagens da máquina que os actores sociais são realçados. O Sistema procura enfraquecer a autonomia do Self e qualquer expressão de diferença subsequente. Nesta medida, a teoria de Parsons caracteriza-se por um isomorfismo unitário estável. Isto significa que todos os elementos estruturais do mundo social, dos sistemas sociais totais até à constituição das personalidades individuais, passando pelos sub-sistemas e instituições particulares, são concebidos como sendo formalmente análogos. Assim, as personalidades são uma analogia micro-cósmica dos sistemas sociais totais; partilham a mesma forma, o mesmo conteúdo e o mesmo repertório de respostas e orientam-se em função de um mesmo conjunto universal de escolhas ou "variáveis estruturais".

Tendo este isomorfismo presente, podemos avançar para os elementos fundamentais da teoria parsoniana da personalidade, que ele designa de “disposições de necessidade” e que nos permitem perceber melhor a concepção da criança presente na teoria da socialização. As disposições de necessidade apresentam duas características: primeiro, um tipo de performance ou actividade; segundo, um tipo de sanção ou satisfação. Estão aqui os ingredientes perfeitos para um equilíbrio homeostático entre desejo e saciedade. Noutra nível, e considerando que todas as “disposições de necessidade” têm reguladores internos, damos conta da autoridade de Parsons em acção, na forma do punho de ferro da coerção escondido atrás da luva aveludada do constrangimento normativo. O modelo conceptual de base continua a ser o de uma personalidade naturalística composta por um conjunto de “disposições de necessidade”, a gratificação das quais não é nem totalmente compatível nem inteiramente possível no quadro das limitações pessoais e materiais impostas pela estrutura social. O desejo e o constrangimento colidem frontalmente e o resultado disso é um bem maior para a colectividade. Podia dizer-se que assistimos aqui ao renascimento do “id”, que precisa de ser controlado pelo “super-ego” emergente na forma de Sistema Social. As “disposições de necessidade”, potencialmente irresistíveis, e que são simultaneamente elementos totalmente expressivos da personalidade individual, precisam de ser integradas, coordenadas e modificadas pelas variáveis estruturais e pelas expectativas de papéis existentes no interior do Sistema.

Tal como em Freud, também em Parsons os laços sociais assentam na repressão. A ameaça que a sexualidade infantil representa e a diferença apresentada pela infância devem ser tratadas como patológicas. Com base nesta perspectiva, e tendo em conta a integridade de um Sistema contingente por isomorfismo, o processo de socialização (ou o processo de castração socio-libidinal) funciona eficazmente na manutenção dos requisitos internos e externos da ordem. Isto significa que o processo de socialização mantém o sistema de personalidade e, por consequência, todo o sistema social, através do próprio processo de optimização das gratificações no interior dos limites estabelecidos pela estrutura social. Trata-se de um mecanismo regulador perfeito, que tanto incorpora como contém.

Voltando agora àquilo que dissemos inicialmente, assinala-se que tanto Parsons como a poderosa tradição da teoria da socialização que resulta do seu

trabalho abandonam a criança aos ditames do Sistema Social. A prática social da criança é sublimada pelos presumíveis interesses do teórico em manter a integração e a ordem no nível analítico. Tal como o desviante, a criança significa diferença. Numa condição não-socializada, a criança é um ser manifestamente profano que ameaça fazer colapsar os mundos sociais e, no campo teórico, essa ameaça só pode ser mitigada pelo tratamento da criança através de um arquétipo de proto-adulto. Neste sentido, a teoria da socialização faz da criança uma suplente potencial e inevitável no altar da racionalidade corporativa implícita no Sistema Social. Assim, no discurso da socialização, a prática social da criança acaba por ser necessariamente removida. Assim se entendem as palavras de Ritchie e Kollar, representantes típicos desta tradição:

“O conceito central na abordagem sociológica à infância é o conceito de socialização. Um termo sinónimo deste é o de aculturação, isto porque significa que as crianças adquirem a cultura dos grupos humanos de que fazem parte. As crianças não devem ser vistas como indivíduos totalmente equipados para a participação no mundo adulto complexo, mas como seres que possuem o potencial para serem lentamente postos em contacto com seres humanos” (Ritchie & Kollar, 1964: 24)

Esta desumanização aparentemente branda não é invulgar neste tipo de pensamento. Todos os mundos sociológicos convencionais assentam a sua ordem numa teoria sólida, mas contudo inexplicada, daquilo que toda a gente sabe; por outras palavras, assentam numa noção ascriptiva de competência por parte dos seus membros. Em resultado do facto de o membro adulto ser entendido, pela teoria, como maduro, racional e competente (sendo que todas estas são disposições naturais), a criança, em justaposição, é entendida como inacabada, incompleta ou não totalmente humana. Esta discriminação dicotómica em termos da competência sociocognitiva assume a sua forma mais explícita nas teorias relativas aos processos de aprendizagem. É neste contexto que se considera que o tornar-se adulto é um processo de constituição de uma racionalidade singular e altamente específica. Muito embora os teóricos do social saibam que a “racionalidade” é uma instituição colectiva que lida com a relação entre o Self e o Outro, e apesar do facto de os seus estudos indicarem que a racionalidade não pode nem dominar a espécie humana nem libertar-se inteiramente do seu contexto, há uma ironia que vai subsistindo. No âmbito da teoria social criam-se e mani-

pulam-se determinadas versões da racionalidade que promovem a exclusão de alguns grupos. Na teoria da aprendizagem é a criança que é assim excluída.

Num certo sentido, esta exclusão opera na teoria pedagógica e na organização curricular. A filosofia da educação de Hirst e Peters (ver Hirst & Peters, 1970; Peters, 1966; Deardon, Hirst & Peters, 1972; Hirst, 1972) que controlou a formação de professores no Reino Unido durante três décadas fornecia um apoio persuasivo e, dizia-se, empiricamente provado, da demarcação entre a criança e o adulto, sempre à custa dos interesses da criança (excepto os seus interesses de longo prazo). Assim, Hirst afirmava com confiança:

“A educação liberal, com o seu âmbito e o seu conteúdo determinados pelo conhecimento, é um tipo de educação preocupado com o desenvolvimento da mente” (Hirst, 1972: 72)

Elegeu uma série de formas de conhecimento e preceitos morais universais para a condução apropriada da prática educativa. Tanto as suas categorias do conhecimento como os axiomas necessários à organização do saber pareciam legítimas e justificar as ordens sociais existentes. Esta ideologia elitista, disfarçada de análise desinteressada, articula-se bem com o gerontocentrismo não-reflexivo que caracteriza a teoria da socialização. Hirst, Peters e o seu extenso e influente séquito desenvolveram um programa educacional que descreviam como tendo uma origem “racional” e liberal”, mas que na realidade possuía um carácter altamente selectivo e exclusivo. Tal como a educação formal, a socialização é um processo violento e doloroso no sentido, muito político, de que todas as pessoas são constringidas a tornar-se determinadas categorias de ser em vez de outras. Enquanto teoria, a sua fraqueza reside na necessidade de justificar o constringimento através de uma redução naturalista. Nem as sociedades nem os sistemas educativos têm de ser como são. O facto de serem como são é fruto de uma decisão.

A Psicologia do Desenvolvimento – O Paradigma Piagetiano

A ironia da exclusão da criança através de formulações meramente parcelares da racionalidade talvez se encontre, na sua expressão mais nítida, naquilo

que se designa por psicologia do desenvolvimento. Piaget define-a do seguinte modo:

“A psicologia do desenvolvimento pode ser descrita como o estudo do desenvolvimento das funções mentais, na medida em que este desenvolvimento pode oferecer uma explicação ou, pelo menos, uma descrição completa dos seus mecanismos na sua forma final. Por outras palavras, a psicologia do desenvolvimento consiste em utilizar a psicologia da criança para encontrar uma solução para problemas psicológicos gerais” (Piaget, 1972: 32).

Contudo, conforme Burman assinalou:

“O estatuto actual da psicologia do desenvolvimento não é claro. Há quem diga que se trata de uma perspectiva ou de uma abordagem à investigação de problemas psicológicos gerais, mais do que um domínio ou sub-disciplina específica. Assim, podemos considerar todas as áreas fundamentais da psicologia, tal como a memória, a cognição, etc. nesta perspectiva. O carácter do desenvolvimento a investigar também varia. Podemos analisar o desenvolvimento de um processo, de um mecanismo, mais do que de um indivíduo. Existe aqui um claro contraste com as representações habituais da psicologia do desenvolvimento, que a tomam como equivalente aos aspectos práticos do desenvolvimento infantil ou, mais recentemente, do desenvolvimento humano” (Burman, 1994: 9).

O trabalho de Piaget e as suas teorias da inteligência e do desenvolvimento infantil, que tiveram um impacto generalizado na prestação de cuidados pediátricos, são os marcos fundamentais desta área e das suas “representações habituais”. A “epistemologia genética” de Piaget procura, por intermédio de uma teoria da aprendizagem, fornecer uma descrição da estruturação do pensamento e, em última instância, o princípio racional da própria natureza. Assim sendo, o projecto de Piaget constitui também um importante contributo para a psicologia. Assentes na tradição neo-kantiana, as suas ideias procuram conciliar as divergentes epistemologias do Empirismo e do Racionalismo; a primeira afirma que a realidade se encontra disponível na forma de verdades sintéticas que podem ser descobertas através da experiência directa, e a segunda observa a realidade analiticamente, através da actividade exclusiva da razão pura. Na sua época, Kant transcendeu esta dicotomia pela invocação de “verdades sintéticas a priori”, condições imanes do entendimento com que a análise lógica não consegue

lidar facilmente. As categorias piagetianas do entendimento, tal como formuladas no seu esquema do desenvolvimento conceptual, podem ser vistas do mesmo modo. O trabalho de Piaget constroi de forma meticulosa um sistema particular de racionalidade científica e apresenta-o como sendo simultaneamente natural e universal. No entanto, como Archard assinalou:

“Piaget sugeriu que todas as crianças adquirem as suas competências cognitivas de acordo com uma sequência universal. Foi, no entanto, criticado com base em dois aspectos diferentes (...). Em primeiro lugar, o seu ideal de competência cognitiva adulta radica especificamente na filosofia ocidental. O objectivo do desenvolvimento cognitivo é a capacidade de pensar o mundo de acordo com os conceitos e os princípios da lógica ocidental. Piaget estava particularmente preocupado em compreender como é que o ser humano adulto adquire as categorias kantianas de espaço, tempo e causalidade. Caso a competência cognitiva adulta seja concebida deste modo, não existem razões para crer que ela se conforma às competências quotidianas dos próprios adultos ocidentais. Em segundo lugar, as crianças parecem possuir algumas competências fundamentais muito antes daquilo que é indicado por Piaget” (Archard, 1993: 65-66)

Os estudos empíricos de Piaget sobre o desenvolvimento do pensamento e da inteligência descrevem aquilo que para ele são os estádios inevitáveis e claramente definidos do crescimento intelectual, começando na inteligência sensorio-motor que se sucede ao nascimento, e passando posteriormente pelo pensamento pré-conceptual, pelo pensamento intuitivo e pelas operações concretas, até ao nível das operações formais - o que, para a maior parte das pessoas, ocorre no início da adolescência. Estes estádios ordenam-se cronológica e hierarquicamente ao longo de um continuum que se estende do pensamento infantil, “figurativo” e de baixo estatuto, à inteligência adulta, “operativa” e de alto estatuto. Criam-se assim condições para o estabelecimento de uma narrativa no discurso do crescimento cognitivo, actualmente dominante. O pensamento “figurativo” da condição infantil caracteriza-se pela actividade particularista, por uma concentração no aqui e agora e, conseqüentemente, por uma incapacidade de transferir a experiência ou o treino de uma situação para outra. Para Piaget, a criança dedica-se à réplica repetitiva e muito concreta de estados objectais, encontrando-se dominada por estruturas objectivas e habitando um universo material. Para além disto, o pensamento figurativo não conhece nem o distan-

ciamento nem a reflexão, organizando-se através de respostas afectivas a contextos específicos. Parece que temos aqui uma receita para a “infantilidade”.

Por seu lado, a inteligência operativa, fim para o qual o desenvolvimento inevitavelmente tende, é e deve ser um domínio da adultez. Ela envolve a transformação e a manipulação cognitiva e informada dos objectos por um sujeito reflexivo. A inteligência operativa é ideal na medida em que exemplifica um processo lógico e a libertação do domínio da experiência imediata.

No sistema piagetiano, cada fase do crescimento intelectual caracteriza-se por um “esquema” específico, por um padrão e por uma sequência bem definida de acções físicas e mentais que regulam a relação da criança com o mundo. Assim sendo, podemos dizer que o sistema tem um ritmo e um calendário. O desenvolvimento e a transição, através de uma sequência de estádios, do pensamento figurativo para o pensamento operativo implicam uma realização ética. Por outras palavras, o percurso através da sequência depende do domínio que a criança tenha de cada estádio e da sua capacidade de o transcender. Isto envolve uma transformação na relação da criança com o mundo. A esta transição ou passagem compulsiva através dos esquemas, Piaget chama “descentramento”. O descentramento da criança demonstra uma série de transformações cumulativas: uma passagem do subjectivismo solipsista para uma objectividade realista; uma passagem da reacção afectiva para a avaliação cognitiva; um movimento da dimensão díspar do valor para a dimensão absoluta do facto. O resultado bem sucedido deste processo de desenvolvimento tem sido ultimamente tipificado e designado de “racionalidade científica”. É nesta fase que a criança, agora já transformada em adulto, entra em sintonia com a estrutura lógica do cosmos. Neste momento, quando o pensamento já amadurecido da criança lhe concede o acesso ao “círculo da ciência”, o projecto da “epistemologia genética” realiza-se e completa-se.

Apesar disso, e conforme assinalaram Venn e Walkerdine:

“Para Piaget, o sujeito individual é um exemplar, um representante típico da espécie. Ele aceita a ideia lamarckiana da assimilação cumulativa, através da qual as características dos indivíduos são, ao longo do tempo, reabsorvidas num único organismo intelectual. Logo, os processos, inclusive os processos de desenvolvimento cognitivo, são os mesmos em todos os indivíduos, de tal forma que basta estudar um indivíduo e generalizar as conclusões” (Venn & Walkerdine, 1978: 79)

Para Piaget, a racionalidade científica demonstra-se concretamente através da abstracção, da generalização, dos processo lógico-dedutivos, da matematização e das operações cognitivas. Contudo, em termos analíticos, esta racionalidade revela a intencionalidade da teorização piagetiana e alicerça o seu sistema do mesmo modo que os “valores culturais” transcendentais de Parsons. Para além disso, ao passo que a socialização através da identificação constituía a chave para a dissolução da criança no Sistema Social, na epistemologia genética de Piaget encontramos um dispositivo analítico através do qual a criança é impedida da possibilidade de diferença na dimensão dos valores e integrada no consenso da tirânica dimensão dos factos. A racionalidade científica ou a inteligência adulta são, assim, o reconhecimento da diferença assente numa colectividade inquestionada – regressamos deste modo à ironia contida na questão ontológica original. Mais uma vez, a criança é abandonada pela teoria. As crianças reais, historicamente situadas, estão sujeitas à violência de uma forma contemporânea de racionalidade científica que se reproduz à custa das suas diferenças, para lá do contexto da vida social localizada. Venn e Walkerdine assinalaram ainda que:

“Para Piaget, o desenvolvimento do pensamento torna-se ‘indiferente’ ao seu próprio conteúdo e à sua base material, muito embora seja construído a partir dela. Refere-se à acção no concreto como sendo a base a partir da qual se constroem as estruturas operacionais, mas a sua explicação acaba por se revelar insatisfatória na medida em que está mais preocupado com os resultados da abstracção enquanto indicadores do modo como a mente funciona” (Venn & Walkerdine, 1978: 87).

A “facticidade” do processo natural suplanta o “valor” dos mundos sociais reais. Por sua vez, a normalidade das crianças é analisada em termos das normas postuladas pela psicologia do desenvolvimento. Referindo-se ao contexto histórico desta tendência opressiva, Rose afirmou o seguinte:

“A psicologia do desenvolvimento foi tornada possível graças às clínicas e aos infantários. Estas instituições desempenharam um papel fundamental ao permitirem a observação de um grande número de crianças da mesma idade e de idades diferentes por peritos em psicologia, em condições experimentais controladas, quase laboratoriais. Permitiram assim a estandardização e a normalização – a recolha de informação comparável sobre uma grande quantidade de sujeitos e a sua análise de forma a construir normas. Uma norma de desenvolvimento era um padrão baseado nos

desempenhos ou capacidades médias de uma criança de uma certa idade numa tarefa ou actividade específica. Apresentou assim não só uma imagem daquilo que seria normal para as crianças de uma certa idade, mas permitiu também que a normalidade de qualquer criança fosse avaliada por comparação a essa norma” (Rose, 1990: 142)

A teoria piagetiana do desenvolvimento assinala que a dinâmica do processo de descentramento é fornecida pela inter-relação entre dois processos fundamentais e complementares: a “assimilação” e a “acomodação”. Ambos os processos se referem à relação e às opções da criança quanto àquilo que não é ela própria: a assimilação diz respeito à absorção e integração de novas experiências objectais em esquemas já existentes e previamente organizados, enquanto que a acomodação implica a modificação de esquemas existentes, bem como a construção de novos esquemas de forma a dar conta de experiências objectais novas e divergentes. Estes dois processos são complementares na medida em que a acomodação gera novos princípios organizativos com os quais se pode ultrapassar o desequilíbrio produzido pelas novas experiências que não podem ser imediatamente assimiladas. Nas demonstrações piagetianas da racionalidade científica adulta, a criança é entendida como encontrando-se num estado de adaptação adequado ao ambiente quando atinge um equilíbrio entre a acomodação e a assimilação. Pareceria, assim, que fazer malabarismos com a homeostasia seria o fardo permanente da criança! Contudo, embora numa perspectiva crítica a acomodação possa ser vista como a fonte da integração da criança na realidade consensual, no quadro da teoria original o processo é visto como o locus da criatividade e da inovação - é essa questão da estruturação do pensamento e do ser que é mais valorizada. Em contraste, Piaget considera que os jogos das crianças são actividades triviais, não sérias, isto porque revelam mais assimilação do que acomodação. O jogo não é mais que diversão ou fantasia, desviando a criança do seu verdadeiro destino e do seu fim lógico no esquema da racionalidade. O problema é que os critérios que definem o que é jogo não se articulam com as exigências rigorosas e factuais da realidade. Ao tomar a brincadeira na perspectiva do adulto racional e “sério”, Piaget desvaloriza um aspecto importante das práticas da criança e do seu mundo. Como assinala Denzin:

«A infância é habitualmente vista como um período de felicidade despreocupada e desorganizada () Existe uma crença segundo a qual as crianças gostam de

actividades lúdicas e não sérias. A crença de que evitam o trabalho e qualquer actividade séria a todo o custo (...) Existe um paradoxo nestas assunções" (Denzin, 1982: 189).

E, como refere Stone:

"É muito frequente os educadores terem um entendimento limitado do jogo, do exercício e do desporto, interessando-se simplesmente por saber em que medida é que tais actividades contribuem para a eficiência motora e para a longevidade do organismo. Contudo, as actividades recreativas têm uma enorme importância simbólica, fornecendo um laço fundamental que liga o indivíduo à sua sociedade. Os psicólogos sociais reconheceram há já muito tempo a importância do jogo na preparação das crianças para a futura participação na sociedade adulta" (Stone, 1965: 23).

Neste contexto, diria que o jogo é, de facto, um componente importante do trabalho da criança enquanto membro de uma sociedade. Diria ainda que o jogo desempenha um papel fundamental naquilo a que Speier (1970) designou de "aquisição de competências interactivas" pela criança. Teimosamente, ou talvez simplesmente por negligência, na sua pressa de matematizar e assim formalizar as práticas cognitivas "racionalis" de indivíduos adultos nas suas vidas colectivas, a epistemologia genética não presta atenção suficiente ao jogo.

Ao tratar o processo de desenvolvimento da cognição da criança como algo que é impellido para uma estrutura de racionalidade adulta previamente definida, Piaget é levado a concordar com o conceito de "mentalidade primitiva" do selvagem de Levi-Bruhl, mas neste caso em relação ao pensamento "pré-lógico" da criança. Uma outra consequência da conceptualização piagetiana do desenvolvimento racional da mente "embrionária" da criança como processo natural é a desvalorização do papel fundamental desempenhado pela linguagem na articulação da mente e do self. Muito embora entenda a linguagem como um veículo simbólico que transporta o pensamento e que ajuda ao desenvolvimento de conceitos e de um sistema semiótico, considera que ela não tem vida para lá do cumprimento dessas funções fundamentais. Para Piaget, então, a linguagem não basta para, por si própria, dar origem às operações mentais que tornam possível a formação de conceitos. Muito embora a linguagem ajude na selecção, armazenamento e recuperação da informação, não é a fonte da coordenação das operações mentais. Este nível de organização situa-se acima da linguagem,

no domínio da acção. Isto pode parecer um pouco confuso enquanto não percebermos que, para Piaget, a acção não é vista como a conduta performativa que gera os contextos sociais, mas sim na perspectiva de uma metafísica idealista que entende a acção como algo que é racionalmente regulado no quadro de imperativos a priori. Para Piaget, a linguagem designa o mundo e constitui uma função puramente cognitiva. Esta posição é posta em causa pelo trabalho de Merleau-Ponty sobre a geração e a utilização existencial e experiencial da linguagem pelas crianças - o exemplo clássico é o da produção, por uma criança após o nascimento de um irmão, de uma frase no tempo passado de forma a exprimir a perda tanto do seu carácter único como da total atenção dos pais; neste caso, a linguagem não está a descrever um estado das coisas mas a exprimir ciúme. O trabalho de Merleau-Ponty serve para voltar a unir as dimensões cognitivas e afectivas do ser que Piaget com tanto sucesso havia separado; diz-nos Merleau-Ponty:

“Passo a referir algo que me parece importante (. . .) a relação que pode ser estabelecida entre o desenvolvimento da inteligência (designadamente a aquisição da linguagem) e a configuração do ambiente afectivo individual” (Merleau-Ponty, 1964: 108)

No início deste artigo afirmei que a ausência de consenso sobre a criança na teoria social talvez não seja algo de negativo. Procurei dar conta de algumas das assunções normativas existentes no seio da “teoria da socialização” e da “psicologia do desenvolvimento” que, até muito recentemente, constituíram a ortodoxia do campo. De uma forma optimista, posso dizer que essas explicações convencionais foram suplantadas pelas teorias feministas da família e pelas explicações da criança agrupadas sob a designação de “construcionismo social”, possivelmente instigadas por este autor mas posteriormente subscritas por outros (ver Jenks, 1982; James & Prout, 1990; Qvortrup, 1993; Stainton-Rogers et al, 1989). No entanto, um consenso espúrio talvez não seja um objectivo desejável. Foi minha intenção mostrar que são as diferentes formas sob as quais se estabelecem compromissos teóricos que dão origem à diversidade de perspectivas sobre a criança.

As minhas apreciações críticas das obras de Parsons e Piaget não foram fruto de uma selecção aleatória. Escolhi-os devido à clareza e profundidade dos seus trabalhos e, mais importante ainda, devido à enorme influência que, no

domínio das ciências sociais, exerceram sobre a teoria da socialização e a teoria da aprendizagem. Para além disto, ambos os autores, e particularmente Piaget, tiveram um impacte incomensurável na conceptualização quotidiana e de senso comum sobre a criança. Em grande medida, estes autores e os paradigmas que eles definiram, envolveram e monopolizaram a criança no domínio da teoria social e, ao fazê-lo, demonstraram o propósito deste artigo. A ideia de infância é um constructo social e não algo de natural; como tal, o seu estatuto constitui-se em formas de discurso particulares, socialmente localizadas. Quer a criança seja entendida no mundo do senso comum ou no mundo disciplinado dos especialismos, o significado da criança enquanto ser social deriva do seu lugar e do seu propósito teóricos. A teoria social não é algo meramente descritivo e seguramente nunca é desinteressada. É possível identificar, na diversidade de perspectivas da teoria social sobre a criança, uma união analítica em torno do tema central deste artigo, ou seja, da construção da criança com determinadas intenções. Isto significa que a criança é intencionalmente constituída de forma a apoiar e perpetuar as bases fundamentais e as noções de humanidade, acção, ordem, linguagem e racionalidade de teorias particulares. Somos assim confrontados com diferentes crianças “teóricas” que servem os diferentes modelos teóricos de vida social dos quais emergem. Trata-se de uma questão fenomenológica.

A minha sugestão continua a ser a mesma: que uma sociologia da infância deve nascer das práticas constitutivas na base da criança e da relação criança-adulto. Qualquer potencial estudioso/a da infância que se envolva numa análise deste tipo, tal como eu tentei fazer com a “teoria da socialização” e com a “psicologia do desenvolvimento”, verificará que também ele/ela é responsável pela constituição da criança, e que as diferentes imagens e representações da criança são fruto dos diferentes mundos sociais teóricos que habitamos. Assim, o andamento da nossa teorização continuará a emergir da estenose entre os arquétipos dominantes “naturais” da infância, sejam do tipo patológico ou cismático. Já não precisamos de abandonar a criança quer à ignorância e a um estatuto secundário, quer a uma diferença radical e a um mundo bipartido.

Correspondência: Chris Jenks, Department of Sociology, Goldsmiths College, University of London, New Cross, Londres SE14 6NW, UK

e-mail: soa01cj@gold.ac.uk

Referências bibliográficas

- ARCHARD, D (1993) *Children: rights and childhood*, Londres: Routledge
- BERNSTEIN, B (1972) 'On the classification and framing of educational knowledge', in Young, M F D (Ed) *Knowledge and Control*, Londres: Collier-Macmillan, 47
- BURMAN, E (1994) *Deconstructing Developmental Psychology*, Londres: Routledge
- COVENEY (1967) *The image of childhood*, Harmondsworth: Penguin, 29
- CUNNINGHAM, H (1991) *The Children of the poor. representations of childhood since the seventeenth century*, Oxford: Black-well
- DANZIGER, K (1971) (Orgs) *Readings in Child socialization*, Oxford: Pergamon
- DEARDON, R F, HIRSI, H, e PETERS, R S (1972) *Education and the development of reason*, Londres: Routledge e Kegan Paul
- DENZIN, N (1977) *Childhood socialization*, San Francisco: Jossey-Bass
- DENZIN, N (1982) 'The work of little children', in Jenks, C (Orgs) *The sociology of childhood*, Londres: Bats ford (e Aldershot: Gregg, 1992
- ELKIN, F, e HANDEL, G (1972) *The child and society: the process of socialization*, Nova Iorque: Random House
- GOSLIN, D (1969) (Org) *Handbook of socialization theory and research*, Chicago: Rand McNally
- HILLMAN, J (1975) *Loose Ends*, Irving (Texas): Spring Publications
- HIRSI, H, e PETERS, R S (1970) *The logic of education*, Londres: Routledge e Kegan Paul
- HIRSI, P H (1972) *Knowledge and the curriculum*, Londres: Routledge e Kegan Paul
- HIRST, P H, e PETERS, R S (1970) *The Logic of Education*, Londres: Routledge e Kegan Paul
- JAMES, A, e PROUT, A (Orgs) (1990) *Constructing and Reconstructing Childhood*, Basingstoke: Falmer
- JENKS, C (1982) (Ed) *The sociology of childhood*, Londres: Bats ford e Aldershot: Gregg, 1992
- MERLEAU-PONTY, M (1964) *The primacy of perception*, Chicago, Northwestern University Press
- MORRISON, A, e MCINTYRE, D (1971) *Schools and socialization*, Harmondsworth: Penguin
- O NEILL, J (1973) "Embodiment and child development: a phenomenological approach", in Dreitzel, H P (Ed) *Recent sociology*, no. 5, Nova Iorque: Collier Books, 65
- O'NEILL, J (1994) *The poverty of Postmodernism*, Londres: Routledge, 26-27
- OPIE, I, e OPIE, P (1959) *The lore and the language of school-children*, Oxford: Oxford University Press
- PARSONS, I (1951) *The Social System*, Londres: Routledge e Kegan Paul
- PETERS, R S, (1966) *Ethics and education*, Londres: Allen e Unwin
- PIAGET, J (1972) *Psychology and Epistemology* (trans P Wells), Harmondsworth: Penguin, 32
- QVORIRUP, J (1993) *Childhood as a Social Phenomenon*, Vienna: The European Centre
- RITCHIE, O W, e KOLLAR, M R (1964) *The sociology of Childhood*, Nova Iorque: Appleton-Century-Crofts, 24

- ROSE, N. (1990) *Governing the soul*, Londres: Routledge
- SPEIER, M. (1970) 'The everyday world of the child', in Douglas, J. (Org.) *Understanding everyday life*, Londres: Routledge e Kegan Paul, 188
- STAINTON-ROGERS, W. et al. (1989) (Orgs.) *Child, Abuse and Neglect*, Londres: Batsford
- STONE, G. (1965) "The play of little children", in *Quest* 4, Human Kinetic Publishers, 23
- VENN, C., e WALKERDINE, V. (1978) "The acquisition and production of knowledge: Piaget's theory reconsidered", in *Ideology and Consciousness*, n° 3, 79
- WHITE, G. (1977) *Socialization*, Londres: Longman
- WRONG, D. (1961) "The oversocialized conception of man in modern sociology", in *American Sociological Review*, XXVI, April, 190