

INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA
NA CULTURA DO CONSUMO

LUCIA RABELLO DE CASTRO
(Organizadora)

“Uma infância são ânsias. Uma infância não preenche espaço algum, ela não cabe, ela se espalha no que eu sou até hoje, no que vou ser sempre.”

As Mulheres de Tijucoapo, Marilene Felinto

INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA NA CULTURA DO CONSUMO

Lucia Rabello de Castro (ORG.)

SUMÁRIO

1.0 Infância e Adolescência Hoje

Lucia Rabello de Castro

2.0 Uma teoria da infância na contemporaneidade

Lucia Rabello de Castro

3.0 Consumo e a Infância “Barbarizada”: elementos da modernização brasileira?

Lucia Rabello de Castro

4.0 Sublimação e Cultura do Consumo : Notas sobre o Mal-estar Civilizatório

Claudia Amorim Garcia

5.0 Tempo do Instantâneo : A “Agoridade”

Maria Cristina O. Botelho Ramalho, Naiana M. L. Cordeiro e Lucia R. de Castro

6.0 Construções Identitárias e Busca da Felicidade na Cultura do Consumo

Vinicius Anciães Darriba e Lucia Rabello de Castro

7.0 Estetização do Corpo: identificação e pertencimento na contemporaneidade

Lucia M. S. Lehmann, Alessandra Silveira, Andréia Afonso, Lucia R. de Castro

8.0 A Cidade, a Criança e o Jovem: des-mapeamento cognitivo ou desarticulação social ?

Lucia Rabello de Castro

9.0 Espaço Urbano e Transformações da Subjetividade da Criança e do Adolescente

Andréa Góes da Cruz

10.0 A Infância em Tempos de Mega-bytes

Maria Angelina do Carmo Belli

11.0 A Infância e o Consumismo: re-significando a cultura

Lucia Rabello de Castro

AUTORES

Lucia Rabello de Castro (organizadora)

Ph.D. em Psicologia pela Universidade de Londres. Professora Adjunta do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Representante oficial na América Latina do Comitê de Pesquisa “Sociologia da Infância” da Associação Internacional de Sociologia (ISA) e membro efetivo do Comitê de Pesquisa “Sociologia da Juventude” desta Associação. Co-organizou recentemente a obra *“Infância, Cinema e Sociedade”* (Ravil, 1997). Psicóloga Clínica.

Alessandra Gomes Silveira

Psicóloga pelo Instituto de Psicologia da UFRJ. Ex-bolsista de Iniciação Científica do CNPQ.

Andréa Góes da Cruz

Psicóloga do Centro de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFRJ.

Andreia de Fátima Lino Afonso

Aluna de graduação do Instituto de Psicologia da UFRJ. Bolsista de Iniciação Científica do CNPQ.

Claudia Amorim Garcia

Ph. D. em Psicologia pelo Wright Institute, Berkeley, USA. Professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica do Departamento de Psicologia da PUC-RIO. Psicanalista do Círculo Psicanalítico do Rio de Janeiro. Escreveu vários artigos colaborando em coletâneas e em periódicos da área de psicanálise. Co-organizou recentemente *“Infância, Cinema e Sociedade”* (Ravil, 1997).

Lucia de Mello e Souza Lehmann

Professora Assistente da Universidade Estácio de Sá. Psicóloga Clínica. Mestre em Psicologia Clínica pela PUC-RIO. Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da UFRJ.

Maria Angelina do Carmo Belli

Professora Assistente do Instituto de Psicologia da UFRJ. Mestre em Psicologia Clínica pela PUC-RIO. Psicóloga Clínica.

Maria Cristina Oliveira Botelho Ramalho

Psicóloga Clínica. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da UFRJ. Membro Associado da Formação Freudiana.

Naiana Moura Lopes Cordeiro

Aluna de graduação do Instituto de Psicologia da UFRJ. Bolsista de Iniciação Científica da FAPERJ.

Vinicius Anciães Darriba

Psicólogo. Mestrando no Programa de Pós-graduação em Teoria Psicanalítica do Instituto de Psicologia da UFRJ.

A INFÂNCIA HOJE

Lucia Rabello de Castro

A infância hoje assume uma pluralidade de faces. É a infância que submissamente atende às exigências escolares, sentando nos bancos das escolas para adquirir os conhecimentos e aprendizagens que a cultura valoriza. Vestidos com seus uniformes, endireitando para lá e para cá as pesadas mochilas que vergam sua coluna vertebral, lá vão eles, meninos e meninas, inteirando-se de modos obedientes e disciplinados, para aprender e ganhar as notas, para estudar e passar de ano, ser como os adultos, um dia ! Seja uma outra face da infância, que nos interstícios das atividades solicitadas e exigidas, embriaga-se por horas seguidas em frente à televisão, ao video-game ou com os joguinhos de *flipper* ou computador. Uma outra pedagogia se instala: a da televisão, que por meio da imagem e do som, da sedução estética, da provocação e da estimulação sensitiva, bate e rebate em temas de relevância atual: a violência, o amor, a sexualidade, a amizade, a traição, o desejo, a ganância, o sucesso. Seja, ainda, uma outra face da infância, aquela que nascida numa família, e compreendida como “pertencendo” a esta família, encontra-se, paradoxalmente, cada vez mais solitária, circunscrita quase tão somente à convivência dos seus pares, quando seus pais estão quase sempre ocupados com suas próprias vidas, em ganhar dinheiro, em sobreviver, em não perder tempo. E, quanto mais “os especialistas” recomendam o tal do diálogo entre pais e filhos, parece que ele anda difícil de ser efetivado. Ou ainda, a infância que judiada pela própria família, habita as ruas das grandes cidades, caçando os níqueis para sobreviver, exposta aos vexames do descaso, da indiferença e do abandono. E assim, continuando a perscrutar as outras tantas faces da infância de hoje, vemos surgir aquela que se torna crescentemente consumidora voraz dos objetos e das coisas, os quais, disfarçados como a última novidade do planeta, eliciam o desejo do consumo. A infância mimetiza-se, desta maneira, tomando conotações inusitadas: de congêneres supostamente considerados inocentes e inaptos, as crianças tornam-se os convivas que requisitam sua participação na realidade orgiástica do consumo e dos prazeres...

Se a infância possui hoje muitas faces, se, hoje, a infância está submetida a uma diversidade de condições que determinam seu estatuto de ser plural, tal fato põe-nos em confronto com a maneira tradicional de pensarmos quem é a criança, e o que a particulariza frente ao adulto. Parece comum o sentimento de que a infância, hoje, escapa às formulações teóricas que, durante longo tempo, puderam esclarecer e orientar sobre quem é a criança, o que precisa, e como tratá-la adequadamente. Assim, as teorias psicológicas e educacionais que tem alimentado as práticas de cuidado, educação e orientação de crianças e jovens, nem sempre podem dar conta de uma variedade de situações que hoje cercam a criança. Parece que o conhecimento disponível para compreender a condição da criança no mundo de hoje engasga perante novos aspectos da nossa realidade social e material : o consumo em massa, o viver numa grande cidade, a solidão na multidão, a expansão da comunicação pela mídia, a tecnificação e a informatização do nosso cotidiano e assim por diante. Na verdade, modificam-se as condições em que a criança convive com os outros e constrói seu mundo interno e o mundo das suas relações sociais. Modifica-se, também, o modo como a criança é afetada pela realidade material e social da contemporaneidade. A bem dizer, poderíamos nos perguntar : será que a criança de hoje não é *diferente* da criança de algumas décadas atrás ? Em que sentido reside esta diferença ? Será que nós, adultos, vamos poder compreendê-la, já que a criança está sendo formada por condições de existência tão diferentes daquelas vigentes no nosso tempo de criança ?

Este livro pretende contribuir para o debate e a discussão das questões da infância na época contemporânea. Parte-se da idéia de que os modelos de pensamento e compreensão sobre quem é a criança, e o que a particulariza enquanto criança, parecem insuficientes frente ao inusitado que a contemporaneidade nos apresenta. Por exemplo, temos pensado a criança como sendo parte constituinte de uma família, ou mais do que isso, como **necessitando de uma família** para poder ser educada e “ser alguém na vida” mais tarde. Entretanto, sabemos que esta família, tal como a imaginamos, com pai, mãe e irmãos está cada vez mais ausente das nossas práticas cotidianas. Seja, porque as mães saíram para trabalhar, seja porque os casamentos duram menos, seja porque as crianças tem menos irmãos, seja porque ela fugiu de casa para tentar uma outra vida na rua. Assim, mesmo que as teorias psicológicas e educacionais ainda enfatizem o papel primordial da família, esta tem perdido o lugar que, em princípio, seria o seu, de direito, não mais, de

fato. Alguns estudos (citados em Attili, 1987) vão mostrar, por exemplo, que crianças por volta de um ano de idade passam tanto tempo em interação com o irmão quanto com suas mães¹. O fato é que, crescentemente, as crianças estão, ou mais sózinhas, ou mais na convivência com seus pares. A figura do adulto, seja a do pai, da mãe, ou qualquer outro, está se tornando rarefeita. Muitas vezes, a literatura sobre o assunto tem enveredado pelo caminho moralizante que, em geral, reforça um modelo de família que, para um enorme contingente de crianças não faz mais parte do seu cotidiano. Em vez disso, podemos nos perguntar: quais as consequências para a criança ao usufruir de uma menor convivência com pai, mãe e outros adultos? Como esta ausência tem sido compensada? Tais questões precisam ser respondidas para que novas compreensões sobre a criança de hoje possam ser produzidas.

Assim como o ideal de família (pai, mãe e irmãos juntos) fundamentou a noção de criança legitimando *uma forma* de se entender como esta deveria ser trazida ao mundo e, inicialmente, educada, por outro lado, tem prevalecido a compreensão de que a criança deva ser “educada”, “socializada”, ou ainda, “disciplinada”, na medida em que não tem habilidades, desempenhos e comportamentos adequados. Este tipo de entendimento sobre a infância alude à incompetência da criança frente ao adulto, desqualificando sua maneira de apreender o mundo que a cerca. Consequentemente, tal perspectiva sobre a infância denega sua função de co-participação na, e re-criação da cultura, que a criança efetivamente tem. Sobretudo, faz parecer natural, evidente e óbvia a posição de desvantagem política, cultural e jurídica que é atribuída à criança pelo adulto, institucionalizando dispositivos e práticas que legitimam a desigualdade entre os grupos etários.

As condições da vida contemporânea estabelecem novos parâmetros para a relação entre adulto e criança, re-alinhando as posições que, em geral, tem predominado entre estes parceiros, tais como, a de educador e a de educando, a de experiente e a de não-experiente, a de ser maduro e a de ser imaturo, respectivamente. Distante do convívio com o adulto, hoje, mais do que há algumas décadas atrás, em casa solitariamente assistindo à tevê, ou em

¹ Estes estudos não são brasileiros, mas, principalmente, americanos e ingleses (Lawson & Ingleby, 1974; Abramovitch et al. 1980; Dunn & Kendrick, 1982; Dunn, 1983), mas suponho que a situação no Brasil não deva ser diferente. Algumas evidências indiretas provêm, por exemplo, de pesquisas que tentam dar conta dos motivos de ingresso da criança na creche (Belli, 1996), mostrando que mesmo para as mães que *não trabalham* a convivência da criança com seus pares é valorizada a ponto de se tornar um objetivo educacional para a criança pré-escolar.

bandos de pares perambulando pelas ruas, nos shoppings, nos lugares de lazer e divertimento, a criança e o jovem transitam nestes espaços estabelecendo sua inserção no modo de vida urbano. Contemporaneamente, crianças e adultos passam a circular em espaços cada vez mais diferenciados e compartimentalizados², tornando assim possível, que novas socialidades se configurem dentro destes espaços. Deste modo, a estruturação do espaço urbano não somente reflete, como também determina tais socialidades emergentes. Os espaços livres das ruas, outrora utilizados pelas crianças para suas brincadeiras, agora se tornaram intensamente habitados pelos carros, parados ou em movimento. A rua perde, assim, o lugar onde a expressão coletiva do lúdico - através das brincadeiras entre as crianças - encontrava acolhimento. Era também o lugar, onde, além do foro privatista do lar, a criança era reconhecida por outros adultos, os comerciantes locais, os ociosos contumazes, os moradores da localidade que por aí andavam a fazer compras. A criança, expulsa da rua, principalmente nos bairros mais centrais da cidade grande, vai se restringir aos espaços fechados para conviver com os amigos, e talvez, alguns poucos adultos. Nestes espaços fechados muda, também, a natureza da brincadeira da criança. Parece razoável afirmar que o peso atribuído à atividade de assistir televisão, dentre as outras atividades de uma criança de hoje, está relacionado com a redução das oportunidades de brincadeiras ao ar livre que hoje não são mais possíveis para a grande maioria de crianças que mora na cidade grande. Assistir televisão implica inserir-se em outras redes simbólicas de subordinação cultural. Assim, concorrendo com a “autoridade” e a “experiência” paterna e materna, a “nova” pedagogia dos meios de comunicação em massa entra no lar. No entanto, a relação entre a criança e os mass-media distanciam-se do modelo pedagógico da educação familiar, onde a criança é “lembrada” a qualquer momento da sua posição, estruturalmente, de subordinação. Os *mass media* pedagogizam, mas diferentemente do apelo à autoridade e à tradição, utilizam-se do apelo ao consumo e do apelo ao arrebatamento pelo olhar. Assim, a criança torna-se-lhes parceira e interlocutora estabelecendo com esta tutoria invisível um outro tipo de relação, que aquela configurada pela relação entre pai/mãe e filho,a. Esta condição sócio-histórica e cultural recente, a

² Urie Brofenbrenner, psicólogo americano, coloca a este propósito que cada vez mais a sociedade tende a se segmentar em estratos sócio-etários (ver U. Brofenbrenner, 1983). Isto significa que a distribuição de bens culturais, materiais e simbólicos, assim como o acesso a eles, tende a ser desigual segundo critérios de idade (além, naturalmente, de outros como classe social, etnia), promovendo assim não somente uma distância crescente entre estes estratos, como também institucionalizando as desigualdades que daí decorrem.

crescente ocupação da criança pela televisão, não sómente concorre e questiona os modelos pedagógicos vigentes da família e da escola : ela instaura novas percepções e reconhecimentos que a criança pode fazer a respeito de si mesma, dos outros e do mundo que a rodeia.

As compreensões que hoje temos sobre a criança e o adolescente, na maior parte das vezes informadas por teorias psicológicas e educacionais, refletem as condições histórico-sociais do início deste século que deram origem a tais teorias ³. Tal contribuição tem marcado a gestação de estudos, pesquisas e questões que, até hoje, se tem produzido sobre a infância e a adolescência. Entretanto, vemos que, neste final de século, outras demandas sócio-culturais e outros questionamentos tem se imposto exigindo urgência de reflexões. Nesse sentido, o conjunto de determinações político-histórico-culturais que condiciona a natureza e o escopo das questões psicológicas sobre a infância e a adolescência tem se transformado. Dentro dessa perspectiva, parece importante atentar para os sinais de novos tempos, em que a criança está inserida em outras condições de história e de cultura que *produzem* uma infância diferente daquela do início de século XX. Assim, pretendeu-se neste livro explorar de que modos a infância é hoje produzida nas condições da cultura contemporânea.

Analisar a cultura contemporânea da perspectiva de como esta modeliza e produz a subjetividade infantil não é tarefa fácil. Em primeiro lugar, porque faz-se necessário perguntar de modo diferente, ou ousar levantar outras questões, distanciando-se da maneira costumeira de compreender a criança. Ao longo deste século, mapeou-se um verdadeiro inventário de “quem é a criança” baseado ***no que ela pode realizar (e como), e no que ela ainda não pode realizar***, enquanto uma narrativa legitimada pelo enredo universalizante do progresso/desenvolvimento/maturidade da trajetória de cada sujeito humano. Como problematização paradigmática, esta ainda é a tradição hegemônica na área dos estudos sobre a infância. Entretanto, o inusitado da cultura contemporânea coloca-nos frente a uma intensa e extensa complexificação das condições de vida, de modo que se tornam prementes outras narrativas cujos enfoques possam dar conta da multiplicidade e da

³ A esse respeito consultar por ex. Castro, L.R. Desenvolvimento Humano: por um retorno ao imaginário. *Psicologia Clínica: Pós-graduação e Pesquisa*, 5, 1990, pags. 11-18; Castro, L. R. Desenvolvimento Humano : uma perspectiva paradigmática sobre a temporalidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 5, 1992, pags. 99-110.

contraditoriedade da experiência humana neste final de século. Por exemplo, é comum hoje observar pais que se embevecem de ver seu filhinho, lidando com o computador, muitas vezes quando eles próprios não sabem fazê-lo. A atitude embevecida é, às vezes, acompanhada de uma idealização: “*As crianças de hoje são mais inteligentes que as da minha época*”.... No entanto, o que parece estar em jogo, antes mesmo de verificar se as crianças de hoje são **mais** ou **menos** alguma coisa, é como o lugar social da criança de hoje não se atém a uma única perspectiva - a de subordinação pela sua falta de saber ou de experiência - como foi durante muito tempo na história da criança. Ao contrário, o lugar social da criança de hoje a coloca frente a posições diversas e, por vezes, contraditórias; ela é ao mesmo tempo aquela que não sabe, e por isso tem que ir à escola, e por outro lado, ela sabe mais que os próprios pais - por ex. lida eximamente com o computador e com outros *gadgets* da tecnologia contemporânea.

Em segundo lugar, é difícil analisar a cultura contemporânea porque nos faltam, muitas vezes, conceitos e noções que possam expressar a especificidade da natureza da experiência na contemporaneidade. Assim, este processo dentro do âmbito científico é penoso e complicado, mas análogo à necessidade com que cada geração de jovens e crianças inventa as gírias para poder dar conta do que sentem e pensam. Portanto, a linguagem e os conceitos também tem que ser “inventados” na atividade científica. Sobretudo, pensando na **complexidade** da experiência na contemporaneidade, faz-se necessário reconhecer a *impossibilidade* de descrever e analisar tal experiência do ponto de vista de uma única área disciplinar do conhecimento. Desta forma, a multidisciplinariedade seria o caminho a perseguir na tentativa de compreender o mundo contemporâneo que nos cerca, o que, igualmente, consiste numa aprendizagem, pois ao longo deste século foram principalmente reforçadas as *diferenças* entre as disciplinas, e a distância que as mantinha separadas e únicas.

Este livro constitui um esforço de se pensar a questão da infância fora dos limites estritos de uma única área de conhecimento. Assim, os artigos reunidos nesta coletânea transitam através de áreas constituídas disciplinarmente como, por exemplo, a psicologia, a psicanálise, a sociologia, e que fazem parte do campo mais geral das ciências humanas e sociais. A perspectiva que anima os artigos recai sobre o estudo da articulação entre cultura contemporânea e produção da subjetividade. A ênfase na análise cultural parece

importante de se salientar, uma vez que a tradição teórica básica que inspirou as discussões por onde este livro foi concebido é a crítica à cultura promovida eminentemente pela *Escola de Frankfurt*. Mesmo que muitas das concepções frankfurtianas possam e devam ser questionadas, parece-nos que os trabalhos desenvolvidos por T. Adorno, Max Horkheimer, W. Benjamin, H. Marcuse, dentre outros, ainda guardam uma atualidade e um sentido extraordinários para nós, neste final de século XX.

Deste modo, o artigo que se segue a esta introdução *Uma Teoria da Infância na Contemporaneidade* coloca em questão as noções de infância e de desenvolvimento humano que serviram de avatares da Psicologia científica a partir do início deste século. As demandas criadas pelo processo de racionalização das sociedades engendraram condições propícias para um determinado tipo de compreensão sobre a infância, que ainda hoje prevalece, mas se encontra enredado na tradição das sociedades modernas. No artigo *Consumo e a Infância “Barbarizada”: elementos da modernização brasileira?*, se analisa como o processo de modernização da sociedade brasileira, juntamente com os desdobramentos do capitalismo de consumo, vão fornecer condições de produção de uma infância - não exatamente moderna, mas “barbarizada”. A análise da cultura contemporânea é retomada, em seguida, no âmbito do que a psicanálise pode oferecer para esclarecer sobre o mal-estar contemporâneo. No artigo, *Sublimação e Consumo: Notas sobre o mal-estar civilizatório*, Garcia alude à questão fundamental, qual seja: na sociedade de consumo, vivemos uma forma de domínio da civilização em detrimento da experiência singular do sujeito? Neste sentido, poderíamos nos perguntar se a cultura de consumo consiste numa forma de totalitarismo deste final de milênio. Em seguida, a contemporaneidade é analisada sob uma diversidade de perspectivas. Nos artigos, *Tempo do Instantâneo: a Agoridade*, *Estetização do Corpo: identificação e pertencimento na contemporaneidade* e *A Cidade e a Criança: des-mapeamento cognitivo ou desarticulação social?*, os autores se voltam para aspectos específicos da cultura contemporânea, quais sejam: o tempo, o corpo e o espaço urbano. Assim, imersos numa cultura em que a velocidade e a obsolescência da experiência se fazem presentes, onde o enraizamento em territórios definidos e conhecidos se torna anódino, crianças e adolescentes buscam outras vias de construção identitária, onde o corpo aparece como elemento fundamental dentro da lógica comunicativa e integrativa da cultura de consumo contemporânea. Por outro lado,

as construções identitárias da contemporaneidade apontam, também, na direção da radicalização do individual onde o sujeito apenas se reconhece na apoteótica realização dos ditames da cultura de consumo, dando lugar a um apagamento de fronteiras entre sujeito e cultura. Esta é a tese apresentada no artigo de Darriba e Castro, *Construções Identitárias e Busca de Felicidade na Cultura do Consumo*. Em *A Infância em Tempos de Mega-Bytes*, Belli analisa, ainda, um outro aspecto do cotidiano atual: a tecnificação e como este se impõe modelizando as expectativas e os desejos, tanto das crianças, como de seus pais. Finalmente, *A Infância e o Consumismo: re-significando a cultura*, nos apresenta uma reflexão sobre a infância, enquanto potencial de Alteridade, mesmo que inserida nos processos homogeneizadores da cultura contemporânea. Os artigos, como um todo, exercitam, sem peias, a crítica da cultura contemporânea, sem que isso redunde numa negativização radical da cultura onde somos todos forjados. Neste sentido, esta obra vem, certamente, intensificar o debate atual sobre o estatuto da crítica na contemporaneidade.

Este livro é resultado das reflexões e discussões que aconteceram no âmbito do projeto de pesquisa inter-institucional “*Subjetividades Contemporâneas: a Infância e a Adolescência na Cultura de Consumo*”. Vários grupos de crianças e adolescentes foram observados e entrevistados durante o projeto. O que se pretendeu foi obter uma diversidade sócio-cultural de grupos de crianças residentes no Município do Rio de Janeiro e municípios vizinhos. Assim, por exemplo, procuramos incluir crianças: que frequentassem escolas públicas, escolas particulares ou estivessem fora da rede escolar; crianças que morassem na Zona Sul, Zona Oeste, Zona Norte e Baixada Fluminense; crianças que morassem com suas famílias, crianças que morassem em instituições ou nas ruas. Duas instituições acadêmicas trabalham integradamente neste projeto sob a liderança de duas pesquisadoras: a professora Lucia Rabello de Castro lidera o grupo que trabalha no Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e a professora Solange Jobim e Souza lidera o grupo que trabalha no Departamento de Psicologia da PUC-RIO. Alunos de graduação e alunos de pós-graduação (Mestrandos e Doutorandos) fazem parte dos dois grupos. Esta coletânea de artigos apresenta basicamente o trabalho desenvolvido no Instituto de Psicologia da UFRJ. Entretanto, a discussão e a reflexão conjuntas que o trabalho inter-institucional possibilitou, ampliou sobremodo as perspectivas trazidas nesta obra. Portanto, registramos nossos agradecimentos à Profa Solange Jobim e Souza, e ao

grupo da PUC-RIO, principalmente, Ana Beatriz Frischgesell, Adriana Cerdeira, Beatriz Andreiuolo, Luciana Becker Sander, Luciana Lobo Miranda, Maria Cecília Moraes Pires, Maria Florentina A. Camerini e Sandra Silva Marques, que têm sido nossos interlocutores. Agradecemos também a Profa Claudia Amorim Garcia, que tem atuado como consultora deste projeto de pesquisa.

Registramos, aqui também, nossos agradecimentos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), que tem financiado este projeto ao longo dos últimos quatro anos, à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), pela sua ajuda através de recursos e bolsas de pesquisa, e à CAPES, por viabilizar as apresentações de trabalhos e contactos em congressos científicos internacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovitch, R. Carter, C. & Pepler, D. (1980) Observations of mixed-sex sibling dyads. *Child Development*, 51, 1268-71.
- Attili, G. (1987) The extent to which children's early relationships are adapted to promote their social and cognitive development. Em R. Hinde et al. (eds) *Social Relationships and Cognitive Development*. Oxford: Clarendon Press, pags. 50-65.
- Belli, A. C. (1996) Mulheres Profissionais/Crianças Profissionais: um estudo da subjetivação da mulher e da criança na contemporaneidade. Dissertação de Mestrado, PUC-RIO.
- Brofenbrenner, U. (1983) The Context of Development and the Development of Context. Em R. Lerner (ed.) *Developmental Psychology: Historical and Philosophical Perspectives*. London : Lawrence Erlbaum, pags. 147-183.
- Castro, L. Rabello (1990) Desenvolvimento Humano : Por um retorno ao imaginário. *Psicologia : Pós-graduação e Pesquisa*, vol.5, 5, 11-19.
- Castro, L. Rabello (1992) Desenvolvimento Humano: Uma perspectiva paradigmática sobre a temporalidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol.5, 2, 99-110.
- Dunn, J. (1983) Sibling relationships in early childhood. *Child Development*, 54, 787-811.
- Dunn, J. & Kendrick, C. (1982) *Siblings: love, envy and understanding*. Cambridge: Harvard University Press.

UMA TEORIA DA INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE *

Lucia Rabello de Castro

Desde a contribuição seminal de Philippe Ariès, no seu “*História da Criança e da Família*” (1960), tem havido um consenso crescente de que a história da infância é essencial para compreendermos a infância hoje. Por história da infância, subtendem-se as lentas transformações dos costumes e práticas sócio-culturais que acarretaram mudanças na maneira de *representar a infância*. Em outras palavras, do ponto de vista comumente aceito hoje, encaramos a infância como uma construção social, e como tal, a infância só pode ser compreendida a partir das mudanças mais globais das sociedades, onde as diferenças de idade estão marcadas por significações e valores distintos que variam segundo a época histórica. Assim, mesmo concordando com Foner e Kertzer (1978), e Riley, Foner e White (1972) em relação ao fato de que a estratificação social baseada no critério etário está sempre presente, seja em sociedades ocidentais, seja em orientais e indígenas, o conjunto de significações, símbolos e valores atribuídos à infância parece ser bem diferente não somente de sociedade para sociedade, como mais ainda, de uma época histórica para outra. Neste sentido, re-construir historicamente a infância significa buscar, dentro de cada formação social, a configuração prevalente de significados atribuídos à infância, articulando-os ao leque de representações que, no imaginário social, se relacionam com os diferentes momentos da existência humana na sua trajetória de vida, desde a concepção até a morte. Deste modo, as representações sociais sobre a infância têm a ver com o conjunto de representações sobre os outros momentos da existência, assim como, com aquelas imagens e representações que, de um modo mais amplo, dizem respeito ao sentido da Vida, da Morte, da passagem do Tempo, das relações com os outros. Outrossim, emprestar um sentido de construção histórica à infância implica analisar como as práticas sócio-culturais (sejam elas os discursos, as ações e as instituições) possibilitam, circunscrevem e determinam certos tipos de experiência durante a infância.

* Versão modificada do artigo “O lugar da Infância na Modernidade”, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9,2, 307-335.

Nos dias de hoje, a infância se tornou o objeto do cuidado e dos discursos de um número crescente de especialistas, médicos, pedagogos, psicólogos, sociólogos, fonoaudiólogos e outros logos, fazendo com que uma multiplicidade de representações e imagens sobre a infância seja possível. Mais do que em qualquer outra época, talvez, a infância foi capturada pelos seus porta-vozes, ou seja, aqueles que, legitimados por uma posição de autoridade pelo saber científico, podem falar sobre a infância, e, ipso facto, *construí-la*. Neste sentido, a infância, tal como a conhecemos, é uma infância *revelada* pelos ‘logos’ que a estudam. Como coloca Vonèche (1987), a infância de hoje sofreu um processo de *colonização* pelas práticas científicas desde o final do século passado, através do qual as necessidades, os direitos, a natureza e os desejos infantis podem ser descobertos e apresentados. Assim, pensar sobre o sentido da infância hoje significa examinar a construção da representação da infância na modernidade, quando, então, surgem os “especialistas” sobre a infância. Uma infância que requer “especialistas” não é, certamente, uma infância qualquer, mas, sim, uma que supostamente necessita de um séquito de “conhecedores” para lhe revelar sua ‘verdade’. Assim, a noção de infância na modernidade se articula dentro de uma *política de verdades*, amparada pela autoridade do saber dos seus porta-vozes. Dentro deste enquadre, poder-se-ia perguntar: a que correspondem as *necessidades dos especialistas* de buscarem um saber ‘verdadeiro’ sobre a infância? de que maneira as experiências infantis se circunscrevem a partir do conjunto de práticas sócio-culturais da modernidade? enfim, qual é o sentido da infância *na e para* a modernidade? Foram estas as questões que nortearam a reflexão deste trabalho.

O PROJETO DA MODERNIDADE E A “INFÂNCIA MODERNA”

Várias acepções são possíveis a respeito do conceito de Modernidade. Num sentido apenas cronológico, Modernidade refere-se ao período que se inicia no Renascimento, que trouxe indubitavelmente uma renovação dos paradigmas ético-estéticos até então vigentes. Foi a época marcada pelas grandes descobertas marítimas capitaneadas pelos portugueses, espanhóis e italianos, quando o continente americano surge na Europa não somente como cenário da esperança - no caso, para os protestantes que imigraram para a América em busca de uma pátria, como também, fonte de novas problematizações, como por exemplo, da vida dita “primitiva” dos

“selvagens”. O branco europeu, fruto da trajetória histórica da civilização greco-romana e cristã, se vê confrontado por uma existência totalmente diversa, a do ameríndio, que encarna o “radicalmente diferente”, o “outro”, o “estranho” e o “exótico”. Desta forma, a Modernidade inaugura-se sob a égide de um confronto, que possivelmente se estende aos dias de hoje, englobando *démarches* que delimitam e hierarquizam posições no contexto mundial, como por exemplo, ‘selvagens e civilizados’, centro e periferia, primeiro e terceiro mundo, desenvolvidos e sub-desenvolvidos. O debate contemporâneo assume uma conotação um pouco diversa focalizando a questão dos nacionalismos, da etnicidade e do multi-culturalismo (Touraine, 1994; Hobsbawn, 1992).

Num sentido mais sociológico, que é o que se atribui comumente ao termo, Modernidade refere-se ao processo crescente de racionalização da sociedade, ocorrido nos séculos XVIII e XIX, que acompanhou a expansão capitalista. Este sentido é o que é atribuído por Max Weber na sua análise do aparato burocrático das formações capitalistas em expansão. Dentro dos diversos sentidos atribuídos ao conceito de ¹Modernidade, a acepção aqui empregada visa focalizar as transformações sócio-culturais, dentro dos processos mais amplos trazidos pelo industrialismo e capitalismo nas sociedades ocidentais a partir do século passado.

A modernidade, enquanto projeto, tem como marca a crença na razão como instrumento de controle sobre a natureza. O projeto de *modernização* da sociedade exhibe, antes de mais nada, a eficácia deste controle através das tecnologias que o conhecimento científico possibilita de modo crescente. Deste modo, o homem/ a mulher modernos deixam-se seduzir pela possibilidade do domínio da natureza, a qual, de alguma maneira, permanece no imaginário mítico como origem da imprevisibilidade, e, portanto, do medo e da angústia humanas. Mas, a sedução pela ciência e técnica torna-se também condenação do sujeito humano. É no seio das teorizações seminais, da chamada “Escola de Frankfurt”, que a crítica à modernidade cultural emerge com todo o vigor. Neste sentido, os frankfurtianos (principalmente, Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Walter Benjamin) empreendem uma análise da sociedade racionalizada, em cuja origem se encontra a crença na razão instrumental como capaz de minorar, ou até solucionar, os problemas humanos, trazer o progresso e construir uma sociedade melhor. Portanto, surgem, por

¹ Para uma discussão aprofundada deste aspecto, ver o artigo de Peter Osborne, 1992 *Modernity as a Qualitative, not a Chronological, Category*. *New Left Review*, 192, 64-84.

parte dos intelectuais da “Escola de Frankfurt”, as análises culturais advertindo sobre a falibilidade do projeto modernista: o progresso traz também a barbárie, o nazismo, o fascismo, a “ditadura da produção”, o desencantamento do mundo, onde passam a vigorar a fetichização dos objetos, o isolamento entre os indivíduos, o jugo da máquina sobre o homem, e o trabalho e o lazer alienados.

A crítica à modernidade cultural empreendida pelos frankfurtianos atinge também a razão científica, enquanto forjada dentro dos moldes cartesianos, a qual busca, através do controle e da experimentação, assujeitar o mundo e a natureza. Assim, “a ciência domina a natureza abolindo matematicamente os acasos através do cálculo estatístico, mas não controla a incoerência da vida”(Matos, 1993, p. 48). Remontando a Descartes, M Horkheimer, no seu ensaio datado de 1937, “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”(Horkheimer, 1974), argumenta que o projeto de dominação tem uma dupla face: em primeiro lugar, o Cogito cartesiano impõe o abandono dos afetos, das paixões, da imaginação como fonte de ilusões e enganos para a obtenção do conhecimento verdadeiro; por outro lado, impõe à natureza uma exterioridade bruta, sem qualidades, extinguindo-lhe o que lhe é plural, qualitativo e singular. Assim, a razão controladora pressupõe o sujeito do conhecimento como pura reflexão, capaz de, pela renúncia e pelo ascetismo, dominar-se, e dominar a natureza. A ciência, baseada no Cogito cartesiano, impõe ordem e racionalidade ao seu objeto, captando-o na sua permanência e na sua essência, rechaçando, pois, o que lhe é singular e transitório.

Do mesmo modo como os frankfurtianos criticam a razão controladora, contestam a noção de história como um continuum, uma linearidade de pontos sequenciais e homogêneos, quantificáveis em termos de minutos, dias e anos, em que a dimensão do futuro ganha relevância por guardar os desdobramentos do progresso científico-tecnológico. Dos conceitos do “inteiramente outro” de Max Horkheimer, da “Grande Recusa” de Herbert Marcuse, da “dialética em suspensão” de T. Adorno e do “messianismo” de Walter Benjamin, brota a rejeição da história como submetida a um *telos* determinado, seja o do progresso e da evolução, seja o da razão transcendental. A história, para os frankfurtianos, é a história de ruínas, já que não pode ser captada a partir de um sentido único e totalizante. História de ruínas e de fragmentos, porque a história contínua seria uma ilusão apoiada na concepção totalizante de um fim/final para o qual a humanidade caminha. Deste modo, a história sempre ultrapassa a razão que também deseja submetê-la; enfim, não há identidade

entre razão e realidade história. Assim sendo, o modo de encarar a história fundamenta-se em sinalizar e manter vivos na memória os descaminhos da história, manifestados na dor e no sofrimento humanos, como resultado da própria Razão que se quer objetiva, neutra e livre da condição humana que também é o irracional. Segundo Matos (1989), é a própria “des-razão” da razão histórica que se manifesta.

O projeto da modernidade apoiou-se sobre a visão de progresso, cujo moto, tanto do ponto de vista da história coletiva, como da história individual, seria a legitimidade da crença no aperfeiçoamento da espécie e do indivíduo ao longo do contínuo temporal. Os saberes científicos emergentes trataram, assim, de descrever, explicar e sistematizar os desdobramentos filo- e ontogenéticos como uma *evolução*. Neste sentido, a ciência psicológica que visou sistematizar o **desenvolvimento humano** enquadra-se no projeto moderno, enquanto comprometida com o paradigma da objetividade, da razão científica, da história como expressão teleológica do progresso, e da neutralidade. Como coloca Burman (1994), a expressão axiomática - a ‘ontogenia recapitula a filogenia’- foi aplicada literalmente pela Psicologia do Desenvolvimento, de modo que a trajetória evolutiva de cada criança foi considerada como reproduzindo os padrões evolucionários da espécie.

A Psicologia do desenvolvimento com Integrante do Projeto da Modernidade

Dentro do saber psicológico científico, o campo da Psicologia do Desenvolvimento tem se ocupado em descrever e sistematizar as mudanças ao longo do tempo biográfico, o chamado “ciclo vital”. Algumas vezes, a ênfase dos estudos e análises recaiu sobre alguns segmentos do ciclo vital, principalmente a infância e a adolescência, aos quais era atribuído um estado mais perto da “natureza” não corrompida pela civilização. A inspiração darwiniana estimulou os estudos da criança no intuito de descobrir neste estágio do desenvolvimento as **origens** das características adultas e, por definição, humanas. Assim, o estudo da criança e do selvagem, ambos tidos como **imaturos e não-desenvolvidos**, fornecia uma linha de base imaginária para se poder detectar as características posteriores do estágio adulto. É importante notar que, nesses estudos, a criança é considerada basicamente, como um organismo biológico, abstraída do seu contexto material e social.

A Psicologia do Desenvolvimento vai estar implicada na conjuntura de fatores que caracterizam a modernidade, a qual se fundamentou numa crescente diferenciação dos diversos setores da vida social, da ciência, da política e da economia. Mais ainda, a diferenciação atingiu também o domínio intra-científico fazendo com que cada ramo da ciência se tornasse seu próprio legislador. Sob alguns aspectos, a história da Modernidade foi “a história da ruptura lenta mais inelutável entre o indivíduo, a sociedade e a natureza” (Touraine, 1994, pag. 162), onde a sociedade se torna um “fato social” exterior ao indivíduo, na concepção durkheimiana por exemplo, e a natureza se objetifica frente ao rompimento sujeito vs. objeto, alma vs. corpo, cogito vs. natureza material. Mas, o nascimento do indivíduo na modernidade se dá à luz da inspiração iluminista, na qual o indivíduo estava associado à razão e ao rigor do pensamento. Assim, a emergência do indivíduo na modernidade aponta para a possibilidade, ainda que formal e abstrata como sugere Lash (1992), da autonomia deste sujeito frente às condições da natureza e do social. A idéia de **emancipação** é evocada neste contexto, indicando a possibilidade de substituir os ideais originados externamente ao indivíduo, por exemplo, impostos pela vontade divina, por aqueles obtidos por uma reforma da vontade, que se une à razão, tornando-a prática. Desta forma, os valores humanos podem ser discriminados pela razão, a qual escolhe condutas universalizáveis, submetendo o homem ao princípio do dever. Assim, kantianamente, a razão moderna emancipa o homem, porque une razão e vontade, onde o vínculo social se torna tanto necessidade como liberdade.

O sentido do desenvolvimento humano também se associou à idéia de **emancipação**. O curso da vida humana foi postulado como uma sequenciação sistematizável, ordenada segundo os princípios de complexidade e aperfeiçoamento crescentes. No modelo piagetiano, a emancipação estaria vinculada à aquisição de capacidades lógico-dedutivas que assegurariam o primado da razão emancipada, não só no domínio intelectual, como também nos domínios moral e social. Os valores democráticos, da justiça, da honestidade, da fraternidade e da não-violência poderiam ser vislumbrados ao longo do processo de separação do homem da natureza, da animalidade, do estado primitivo (Broughton, 1981). Ainda, o projeto emancipatório delinea-se imbricado na noção de indivíduo autônomo, auto-suficiente e universal: em primeiro lugar, o indivíduo destaca-se da sociedade, que é considerada, dentro das teorias psicológicas, como um agregado de indivíduos isolados, ou, um “contexto” onde se desenrolam as ações individuais, ajustadas por princípios que “equilibram” e

coordenam as trocas entre os indivíduos. Nesse sentido, sujeito e sociedade bifurcam-se, para se re-encontrarem num outro momento - aquele que vai predizer a convergência do bem comum e da vontade individual. A idéia de uma sociedade orgânica, ou melhor, de um “sistema”(Talcott Parsons, 1951), baseia-se na concepção de uma ordem política acionada pelo princípio do progresso, da estabilidade e da ordem, onde cada indivíduo desempenha um papel no todo social. Sujeito e sociedade se fundem, em cujo processo o sujeito fica submetido à ordem, via mecanismos de “internalização” dos costumes e valores sociais.

Em segundo lugar, as explicações sobre a natureza do desenvolvimento afirmam o caráter universal das trajetórias da vida humana. Ao se presumir tal universalidade, perde-se de vista o horizonte sócio-cultural específico de onde nascem as explicações sobre e desenvolvimento, negando-se as preocupações históricas que deram origem e sustentação a estas explicações, e enclausurando as possibilidades históricas dentro de um único *telos*, aquele assumido dentro do curso da história ocidental, européia, e que para muitos estudiosos está marcada por um viés colonialista e patriarcal. São, principalmente, pesquisadoras mulheres (Benjamin, 1987, 1988; Gilligan, 1982; Henriques et al. 1984; Walkerdine, 1988) que vão assinalar o fato de que a Psicologia do Desenvolvimento tem assumido, ou uma neutralidade quanto ao gênero, indicando assim um descaso quanto à pontuação de diferenças neste âmbito, ou uma assimilação do que diz respeito à mulher dentro de uma ótica preponderantemente masculina. Deste modo, a Psicologia do Desenvolvimento estaria comprometida com o projeto da modernidade, enquanto este prevê a possibilidade de superação da “natureza animal e primitiva” através, tanto do distanciamento e controle da emoção pela razão emancipadora, como da separação do homem (note-se aqui o gênero é proposital!) da natureza, e do controle desta pela ciência e pela técnica.

Decorrente da idéia de emancipação, as noções “irmãs” de **controle** e de **previsão** também fizeram parte do projeto da Psicologia do Desenvolvimento, enquanto uma disciplina **moderna**. Inserida nos moldes do saber científico, e propulsionada pela demanda social de categorização dos indivíduos, sobretudo as crianças, a Psicologia do Desenvolvimento esteve, desde a sua origem, no final do século passado, aliada às práticas de intervenção e regulação social. Neste momento, final do século passado e começo deste século, na Europa, um tema politicamente sensível residia justamente no controle da “decadência moral”, idéia introduzida pela

medicina higienista. Este tema demonstrava-se pela necessidade de detectar as crianças ‘deficientes’ para a educação compulsória que se iniciava, como também pela necessidade de escolher ‘os bons’ recrutas para o serviço militar. A defesa dos princípios eugênicos, validada pela formulação “natureza-ambiente” (*nature-nurture*) de Francis Galton por volta de 1870, teve como objetivo o aperfeiçoamento da espécie através da provisão do ambiente ideal, de modo que os efeitos supostamente não-saudáveis do desenvolvimento do indivíduo pudessem ser controlados. Entretanto, a própria noção de ‘natureza’ (*nature*) punha em risco a possibilidade de qualquer estratégia de intervenção, na medida em que ‘a natureza’ estaria imune a qualquer modificação posterior. Assim, se a ‘natureza’ não pode ser corrigida, e muitas vezes até, nem melhorada, a questão que se colocou foi a de detectar para separar. Aqueles por natureza ‘fracos’ e ‘indolentes’, a ‘criança problema’, deveriam ser detectados e separados dos demais, de modo que não exercessem influência perniciosa sobre os outros.

Rose (1989) discute como a Psicologia, enquanto saber científico sobre o indivíduo, emerge para dar conta da tarefa de classificar e controlar. O estudo das habilidades mentais individuais realiza-se, neste âmbito, como uma técnica de “disciplinarização da diferença humana”: assim, o teste psicológico inscreve-se dentro da missão de contribuir para a individualização da diferença através da ‘normalização’, isto é, a ‘estatisticalização’ da variabilidade humana através do uso da curva normal. Deste modo, “*as funções intelectuais se tornaram administráveis, na medida em que a diferença foi ordenada, e tornou-se visível através da sua ‘normalização’ dentro de uma referência estável e bi-dimensional*”(pag. 128). O artifício técnico que o teste psicológico permite em termos de poder diferenciar praticamente qualquer aspecto da mente e da conduta humanas, num curto período de tempo, e de uma forma relativamente estável, parece um procedimento básico dentro das práticas de objetificação, característica da modernidade.

O estudo do desenvolvimento humano empreendido no âmbito da Psicologia esteve, na sua origem, vinculado à classificação e à mensuração das condutas. Por força da institucionalização da obrigatoriedade escolar, e portanto, em virtude da necessidade de organização do sistema escolar, estabelece-se e consolida-se a prática do agrupamento das crianças segundo seu desempenho em tarefas padronizadas, cujo princípio orientou a elaboração dos testes psicológicos, que também serviram às práticas de classificação e ordenação das crianças dentro do

sistema escolar. A noção de **criança normal** fundamenta-se na possibilidade de reduzir as idiosincrasias individuais a determinados denominadores comuns, considerados critérios ou *normas características* da idade. Deste modo, a noção de criança normal apoia-se sobre um mecanismo de minimização das diferenças entre os sujeitos, e maximização das semelhanças. Neste sentido, pode-se afirmar que a noção de ‘criança normal’ se refere a uma abstração, uma concepção modelar cuja função se insere na demanda político-institucional do projeto de escolarização da infância iniciado na modernidade. Assim, a noção de Q.I. (quociente de inteligência), tão cara dentro das práticas de avaliação das condutas e do desempenho infantil, cristaliza a infância “normatizável”, ou seja, a infância como objeto passível de escrutínio científico, dentro dos moldes quasi-baconianos de descrição e mensuração. Alfred Binet, na França, pode ser citado como exemplo de quem bem interpretou as preocupações do final do século XIX, desenvolvendo estudos sistemáticos em prol da mensuração das habilidades infantis. Arnold Gesell, por sua vez nos Estados Unidos, desenvolveu um trabalho minucioso, sistemático e rico em detalhes, dos processos maturacionais que, segundo sua concepção, se desenvolveriam de maneira universal, sequencial e, portanto, normatizável segundo a idade cronológica. Outro expoente da mensuração da conduta infantil é Lewis Terman, autor de um dos mais populares testes de inteligência. Terman afirma em 1920:

“É a metodologia dos testes que tirou a Psicologia das nuvens... que a transformou, da ciência das trivialidades na ciência da engenharia humana. O psicólogo da era pré-teste era, para o homem comum, apenas um excêntrico não nocivo, mas agora que a Psicologia testou e classificou quase dois milhões de soldados, mensurou as habilidades de quase dois milhões de crianças, é usada em todo lugar nas nossas instituições para os deficientes, os delinquentes, os criminosos e os loucos, tornou-se a lanterna do movimento eugênico, aparece para os políticos como importante na formulação da política de imigração... nenhum psicólogo, hoje, pode queixar-se de que sua ciência não é assunto sério o suficiente”.

(Terman, citado em Olsson, 1991, pag.

Assim, o processo de escolarização da infância trouxe consigo a *infância sob medida*, num duplo sentido: em primeiro lugar, a revelação de uma infância segundo os cânones do saber “especializado”, alinhada dentro do balizamento psicométrico relativo às habilidades e aptidões, ou seja, uma infância *especificada* no seu trajeto; em segundo lugar, uma infância cujo trajeto estava especificamente prescrito e explicitado, onde algumas sequências seriam melhores do que outras; enfim, uma infância normatizada. Como Adrienne Harris (1987) enfatiza, o impulso em direção à racionalidade dentro deste modelo de desenvolvimento evidencia os processos de racionalização do Estado Moderno, acontecendo ao nível da psique individual, e não tão somente, ao nível dos processos industriais. As normas e fases do desenvolvimento apresentam uma imagem de uma sequência ordenada e gradual rumo a uma competência maior, e à maturidade. O processo de racionalização oculta outros processos importantes no desenvolvimento e no conhecimento que se gera sobre ele: o que é, deliberadamente, deixado de lado é o caos e a complexidade do processo de pesquisa; o desenvolvimento visto como progresso não incorpora o sentido de custo, perda, e muitas vezes, empobrecimento que acompanha, simultaneamente, as concepções mais otimistas sobre o desenvolvimento humano.

Infância e adolescência, enquanto novas representações do Estado Moderno, foram elaboradas no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento, que passou automaticamente a “legislar” sobre a saúde e a doença, a normalidade e a anormalidade, o desejável e o indesejável dentro das práticas de educação infanto-juvenil. Tuteladas e ‘menorizadas’, a infância e a adolescência são ‘roteirizadas’ dentro de uma ordem previsível de aquisições, conquistas e habilidades, e *mutatis mutandis*, de deficiências, defasagens e incapacidades. A imaginação desenvolvimentista sobre a criança e o adolescente pauta-se pelo raciocínio do “já chegou”, “já conseguiu”, ou do “ainda não consegue”, “ainda não faz”, ou “ainda não pode fazer”. Assim, diferentemente de outros momentos da vida humana, a variabilidade entre os sujeitos na infância e na adolescência foi reduzida a trajetórias demarcadas de antemão que servem de “guias” e critérios para as práticas de intervenção junto a esta população.

Entretanto, o estudo da idade avançada realizado por alguns autores (por ex. Labouvie-Vief, 1982; Schroots, 1990) vai demonstrar a crescente variabilidade

entre sujeitos à medida que se envelhece. Ou seja, na idade avançada, assim como na vida adulta, não se busca a mesma uniformidade de padrões e normas do desenvolvimento, como acontece na infância e na adolescência. Aliás, a tese da multi-dimensionalidade e da multi-direcionalidade das trajetórias do desenvolvimento, já há muito tempo vem sendo defendida pelos teóricos da *Psicologia do Ciclo Vital* (*'Lifespan Developmental Psychology'*) (Baltes, 1979; Baltes & Brim, 1980; Baltes & Schaie, 1973). Os estudos gerontológicos mostram, então, uma condição de variabilidade entre sujeitos presente na idade avançada. Mas, será uma qualidade exclusiva da idade avançada, a variabilidade entre sujeitos nas trajetórias do desenvolvimento? Na verdade, a **interpretação** desta condição é importante: a relativamente menor inter-variabilidade encontrada na infância e na adolescência pode ser pensada como efeito dos processos maciços de institucionalização e normatização que acontecem na infância e adolescência, no bojo das práticas familiares e escolares de tutela e educação. Estas, sem sombra de dúvida, “inventaram” a infância e a adolescência, captando-lhes justamente a suposta “universalidade” dos padrões evolutivos. Neste sentido, uniformiza-se a trajetória de vida impondo-lhe uma direção/finalidade, caracterizando-lhe a sequência de etapas segundo uma dimensão cronológica. O desenvolvimento humano torna-se, então, uma história de “fases” rumo a um objetivo final. Do ponto de vista individual, a história biográfica repete e reproduz o princípio axiomático da história coletiva - a evolução. O desenvolvimento humano, retratado pela Psicologia do Desenvolvimento, reflete a inexorabilidade da história individual enquanto pré-destinada a percorrer um único caminho: o da emancipação, o do auto-controle e o da submissão ao bem coletivo. Nesta linha de argumento, parece que, parafraseando Walter Benjamin, o sujeito deixa de fazer a história, para padecer dela. No entanto, parece importante ressaltar que sociedade e desenvolvimento se articulam de maneira estrutural, e não, funcional (Buck-Morss, 1975). Deste modo, as condições de possibilidade do desenvolvimento são produzidas socialmente. A uniformização relativa do desenvolvimento durante a infância e a adolescência não pode ser concebida como um ‘fato da natureza’, e, no caso, da ‘natureza infantil’, mas como produto das condições sócio-culturais do desenvolvimento organizadas segundo as práticas de atendimento à infância e adolescência na sociedade contemporânea.

Concluindo, a Psicologia do Desenvolvimento esteve, desde as suas origens, comprometida com o projeto da modernidade, entendendo-se este como

integrando os processos de racionalização crescente dos Estados no mundo ocidental, o que gerou uma crescente racionalização das trajetórias individuais. Como demonstra Meyer (1986), a infância e a adolescência foram “racionalizadas” (em ambos os sentidos, psicanalítico e sociológico) como período de socialização, o que significou sua lenta preparação para a suposta “vida produtiva”. No entanto, do ponto de vista das crianças e adolescentes, seu afastamento das atividades socialmente significativas na sociedade moderna, e seu encurralamento nas práticas de “preparação”(por ex. as escolares), significou a institucionalização da sua dependência e seu enquadramento sócio-institucional como ‘menor’ e relativamente incapaz. A racionalização do processo de investigação trouxe, em seu bojo, a perspectiva racionalizante sobre o próprio desenvolvimento humano, enquanto um processo **ordenável, sequencial e universal**, o qual tenderia necessariamente a um *aperfeiçoamento*, ou, no jargão psicológico mais corrente, *à maturidade*.

A “criança moderna” na moderna Psicologia do Desenvolvimento

As modernas ciências do comportamento tornaram o sujeito humano *objeto de análise*, e como tal, passível de ser capturado pelos métodos empregados pelas mesmas, assim como passível de ser explicado segundo os cânones de objetividade e neutralidade. Enquanto integrantes do projeto da modernidade, as ciências do comportamento se propuseram à investigação do sujeito humano “positivando” sua presença, como objeto de estudo, tal como se fez nas ciências da natureza. Assim, o processo de objetivação do subjetivo expôs lentamente, e sem dúvida, privilegiou *uma certa representação do sujeito humano*. Com efeito, a visão de um ser racional, animado por uma disposição crescente para a autonomia e o domínio (de si, da natureza e dos outros), foi sendo gradualmente construída e apresentada como a versão hegemônica do humano: o humano como sendo definido pelo racional, o racional como o verdadeiro e o essencialmente humano. Num certo sentido, o assujeitamento do humano dentro dos procedimentos cientificistas de objetividade e neutralidade propiciou a colusão dos processos subjetivos com os da racionalidade instrumental, de modo que, como comenta Jean-François Lyotard (1988), as ciências humanas se tornaram uma sucursal da física. Por esta razão, continua este mesmo autor, os computadores podem atualmente fornecer simulacros

de algumas operações mentais(!). Assim, a empreitada moderna assumida pelas ciências humanas correspondeu à sedimentação de uma concepção de sujeito humano, recortada pelas possibilidades do saber científico, e ficou legitimamente representada por significantes que ganharam relevância, tais como, o adulto racional (aqui é proposital o uso da expressão no masculino).

No seu artigo de revisão sobre as representações da infância, principalmente na tradição anglo-saxônica, desde 1800, Hendrick (1990) avalia que as diversas compreensões sobre a infância tiveram o objetivo de circunscrever um estado ideal para a infância, do ponto de vista do adulto, e portanto, de controlá-la. Assim, por exemplo, a emergência da noção da criança como um sujeito com especificidades psicológicas acarretou o surgimento de políticas sociais e educacionais para o seu bem-estar, para a orientação e o atendimento das famílias, e para a correção de desvios. O “ideal doméstico”, representado pela família burguesa onde os papéis são definidos, e se enfatiza a ordem, o respeito e o afeto mútuo, perpetua e **naturaliza** a noção de um ambiente ideal para se viver e ser criança. Do mesmo modo, a infância é naturalizada através das próprias práticas que a circunscrevem nos tempos modernos: ser criança **é ir para a escola; é brincar; é não ter responsabilidades** (ou seja, sua exclusão de atividades socialmente relevantes como o trabalho, por exemplo); **é morar com sua família**, e assim por diante. Neste sentido, pode-se afirmar um crescente processo de assujeitamento da infância a “tempos-espacos” previamente definidos e delimitados, sobre os quais o controle social pode ser exercido mais facilmente. Um exemplo, neste caso, residiria justamente na discussão, hoje presente em alguns países, sobre a questão da educação compulsória. Questiona-se, principalmente, a forma *escolar* desta obrigatoriedade, sob a alegação de que, sendo prescrição que alcança a todas as crianças indiscriminadamente, pressupõe um emparelhamento entre as necessidades individuais e as demandas socialmente acordadas, recebendo as últimas primazia sobre as primeiras, no caso de se encontrarem em desacordo. Assim, de modo paulatino, confinou-se a infância dentro de situações previsíveis de *tempo e lugar* para as quais se estabeleceram “regimes de atuação” unívocos que extinguem possibilidades alternativas de produção sócio-histórica da infância.

Diferentes representações da infância, presentes no bojo das ditas teorias científicas sobre a criança, emergem a partir de determinadas condições sócio-culturais da modernidade. Chamboredon e Prévot (1986), num artigo bastante

interessante, discutem as condições sociais da “descoberta” da primeira infância como objeto pedagógico, assim como a difusão de novas concepções psicológicas sobre as crianças pequenas que vão originar mudanças nas formas de seu atendimento. Segundo estes autores, a Psicologia científica teve papel preponderante na “descoberta da primeira infância” como objeto de atenção dos especialistas. A importância dada ao desenvolvimento da inteligência e da personalidade nos primeiros anos de vida fez recuar a definição social da infância para o primeiro ano de vida da criança, dada a relevância que se atribuiu aos cuidados não somente físicos, mas também psicológicos em relação ao bebê. Assim, a difusão de noções psicológicas sobre a primeira infância, e a importância do meio familiar e cultural contribuíram para a consolidação de práticas que inscreveram a criança dentro de um *cursus* definido de desempenhos segundo a idade, onde a norma científica se impõe como árbitro dos comportamentos, regulamentando as expectativas institucionais dos agentes escolares frente a como deve acontecer o “desenvolvimento da criança”. Para estes autores, a “descoberta” das possibilidades intelectuais da infância produz, por outro lado, a necessidade de colocar a aprendizagem cada vez mais cedo, conduzindo a “uma racionalização da transmissão cultural” baseada nas teorias de aprendizagem.

É, então, no contexto da escola maternal, que se criam as condições ótimas para a maximização do potencial infantil, uma vez que as atividades das crianças são dirigidas e planejadas segundo o conhecimento científico de suas necessidades e disposições. Entretanto, como argumentam estes autores, dentro de um universo inteiramente estruturado para a aprendizagem, as expectativas dos agentes da escola cristalizam-se em torno de um tipo de criança, que é **talhada** de acordo com a normatividade das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem. “Nasce”, assim, a criança adequada aos espaços ordenados da creche e da pré-escola, possuidora de disposição para a exploração e para o jogo controlado e ordeiro, disposta a se envolver ativamente nas tarefas propostas e nos materiais que estiverem ao seu dispor, impulsionada pela curiosidade e pelo interesse ativo. “Pequeno aprendiz”, *constructor sui*, é a imagem sobre a qual se assenta, no imaginário destes agentes escolares, a visão da criança na primeira infância. É também esta a imagem encontrada no âmbito familiar de segmentos sócio-econômicos médios e médios-altos que se apresenta, então, compatível com as demandas da escola; entretanto, esta não seria a imagem da criança que prevalece nos segmentos sócio-econômicos mais baixos onde existiria uma re-definição da infância mais concordante com suas

condições materiais e simbólicas de existência (por ex. a representação da infância que pode e, muitas vezes, **deve trabalhar** para ajudar os pais no sustento da família). O que interessa aqui é ressaltar como determinadas práticas sócio-culturais cristalizam determinadas percepções a respeito da infância, as quais automaticamente passam a excluir outras possibilidades de imaginar, perceber e representar a infância.

Se, por sua vez, a consolidação de práticas sócio-culturais apoiadas na vulgata das teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem contribuiu para uma visão sobre a infância calcada nos moldes do processo de racionalização da transmissão cultural, é no interior da produção teórica em Psicologia do Desenvolvimento que a representação de infância assumirá diferentes versões de acordo com as novas demandas sociais. Uma análise interessante é a apresentada por Burman (1994), em que esta autora defende a tese de que preocupações de natureza política e social se refletem no âmbito das teorias psicológicas sobre a infância. Grande parte da fundamentação teórica na argumentação da autora não poderia ser reproduzida aqui, dada sua extensão, mas nos detemos sobre os grandes marcos presentes no argumento. Ao final do século passado, e começo deste século, as teorias evolucionistas propiciaram a investigação comparativa entre os humanos e outras espécies, assim como pesquisas que pudessem determinar o papel da hereditariedade no comportamento. Neste sentido, a preocupação mais geral era estabelecer o lugar do *homem* (a *mulher* ainda estaria ausente como foco destas preocupações) na escala evolutiva, sendo que a criança foi tomada como representando uma linha de base dos processos evolutivos. Na criança, assim se pressupôs, deveriam aparecer os sinais incipientes do desenvolvimento ulterior. Os processos intelectivos, por exemplo, apareceriam na sua forma mais simples, para, gradualmente, se tornarem mais complexos. As preocupações desta época se fazem presente até hoje nos manuais de Psicologia do Desenvolvimento, onde um dos capítulos iniciais invariavelmente se detém na análise das influências genéticas e hereditárias sobre o desenvolvimento.

No entanto, a partir dos anos 20 até cerca de 1960, o grande paradigma que dominou a investigação psicológica foi o behaviorismo, onde a ênfase recaiu sobre as influências, não mais hereditárias, mas, ambientais, sobre a criança. Uma temática relevante foi considerada a aprendizagem infantil, onde a criança era vista como um ser **passivo**, sujeito aos *condicionamentos ambientais*. A década de '70 trouxe consigo uma reviravolta neste paradigma: de incompetente e passiva, a criança

passou a ser retratada com competente, e possuidora de uma bagagem de disposições e tendências que a colocavam na posição de monitorar o seu ambiente, e principalmente, todos aqueles que cuidam dela². O behaviorismo, enquanto modelo teórico prevalente, cedeu lugar a outras possibilidades teóricas, sobretudo às correntes cognitivistas. Burman acautela-nos contra uma visão linear e simplista que possa ser apreendida de sua análise. Entretanto, questiona-se se, dentro de uma pontuação de tendências gerais subordinadas às transformações sócio-políticas em curso neste século, não estaria ela correta, a respeito dos desdobramentos mais marcantes dentro da história da Psicologia do Desenvolvimento.

Nesta mesma linha de raciocínio, Harris (1987) aponta para algumas mudanças significativas nas concepções sobre a infância, quando, citando a revisão de literatura empreendida por Bornstein e Kessen, observa a lenta erosão da distinção entre *'talkers'* (no inglês, crianças que já falam), e *'non-talkers'* (crianças que ainda não falam) presente nas investigações em Psicologia do Desenvolvimento em décadas recentes. A autora interpreta esta indistinção como resultado da paulatina modificação na **representação** da criança como sendo capaz de atividade racional, planejada e intencional, desde seu nascimento. Assim, cada vez mais se consolida a noção da criança **competente**, tanto social, como intelectualmente. O infante é percebido como um "organismo" orientado, que "trabalha" ativamente construindo seu mundo através dos sentidos e da ação motora; como também, através das trocas sociais e afetivas com seus familiares e seus pares. É interessante notar o aumento das investigações a partir da década de '70 sobre a competência social das crianças³.

²Alguns exemplos de obras marcantes neste período são citadas pela autora, como por exemplo: L. Stone et al. (eds) (1973) *The Competent Infant*, New York: Basic Books, onde o título é bastante significativo; M. Lewis et al. (eds) (1974) *The Effect of the Infant on its Caregiver*, New York: Wiley, onde aparece um artigo de T. Brazelton sobre as origens da reciprocidade enfatizando o papel ativo da criança para o estabelecimento das suas relações com o adulto; R. Bell & L. Harper (1977) *Child Effects on Adults*, Hillsdale: Erlbaum, um estudo que põe em relevo não somente a capacidade de adaptação da criança ao ambiente, como também sua influência ativa sobre a ação dos que cuidam dela. O "espírito da época" é bem ilustrado por Mussen, Conger & Kagan, no seu conhecimento manual *Desenvolvimento e Personalidade da Criança* de 1977, na edição brasileira: "Em primeiro lugar, o recém-nascido é um **organismo incrivelmente capaz**, dotado de sistemas sensorio-motores em **pleno funcionamento...** Ao final do primeiro ano, o bebê é uma criança **complicada, conhecedora e "pensadora"** que adquiriu um certo conhecimento e algumas idéias a respeito do mundo, bem como modos de se defrontar com ele." (pag. 157 e 162 da ed. bras.) As expressões em negrito são nossas, e demonstram como a visão modelar sobre a infância se revela no discurso psicológico desta época.

³Ver, por exemplo, as seguintes obras: M. Kent & J. Rolf (1979) *Primary Prevention of Psychopathology: Social Competence in Children*. New Hampshire: The University Press of New England; R. Hinde et. al. (1985) *Social Relationships and Cognitive Development*. Oxford: Clarendon Press; J. Dunn (1988) *The Beginnings of Social Understanding*. Oxford: Basil Blackwell. A última

As pesquisas passam a revelar uma outra face da criança, até então oculta: a de *naturalmente dotada* para atuar ativamente no meio, influenciá-lo, coordenando suas ações para atingir fins de modo calculado, enfim, capaz de se ajustar equilibradamente às demandas do meio ambiente social e material.

Poder-se-ia perguntar, a esta altura, a que corresponderiam, no plano das demandas da ordem social da modernidade, tais representações sobre a infância, especificamente, a que atribui à criança uma conduta cada vez mais ‘racionalizada’? Parece que os processos de racionalização da modernidade atingem não tão somente a vida do trabalho, como também o lazer e a vida doméstica, imbricando-se com as formulações da Psicologia científica para moldarem as práticas sócio-culturais de atendimento à criança. As representações sobre a infância inscritas nas teorias psicológicas conduzem à legitimação de uma concepção do *humano* que é consoante com a crescente apropriação da subjetividade pelos mecanismos de burocratização e massificação característicos das instituições da modernidade⁴. Assim, a experiência subjetiva, desde a mais tenra infância, está, de modo crescente, sendo estruturada nos moldes do imperativo universal da racionalização e do controle, nas práticas de intervenção junto à infância, seja pelo Estado, seja pela família. Por outro lado, a Psicologia científica vem re-afirmar este lugar da infância, re-criando seu objeto de estudo à luz do saber moderno: objetivo, racional, especializado, imparcial. Esta Psicologia, cuja ênfase incide sobre a racionalidade, acaba por mistificar e suprimir um aspecto importante da vida infantil, ou seja, seu caráter fluido, ambíguo, contraditório e caótico.

Bradley (1989a; 1989b; 1991) é um dos autores que tenta re-dimensionar o saber científico da Psicologia do Desenvolvimento, reivindicando que o conhecimento psicológico *idealiza* a infância de modo que o conceito de “criança normal” serve como “objeto bom” (em termos psicanalíticos) dos psicólogos. Assim, diz o autor, “este objeto passa a ser dotado de qualidades como o amor pelos outros, racionalidade, atração pelas mulheres, agência, competência linguística

obra, embora não trabalhe explicitamente com o conceito de competência social, fundamenta-se, mesmo assim, dentro das preocupações em revelar a “precocidade” com que a criança apresenta uma compreensão das emoções e sentimentos do outro.

⁴ Uma das mais interessantes discussões a esse respeito é aquela que versa sobre o uso do computador na educação, e de modo mais geral, como instrumento de “aceleração” do desenvolvimento cognitivo. Para uma exposição crítica do assunto ver o livro de D. Sloan (ed.) (1985) *The Computer in Education: a critical perspective*. New York: Teachers College Press. Nesta obra, os vários autores vão afirmar como na sociedade burocratizada se dá o confinamento da racionalidade a uma forma técnica específica legitimada pelo apelo do ‘desenvolvimento da razão’ como princípio universal.

‘extraordinária’ (cf. Chomsky, 1959), e capacidade para outras realizações extraordinárias (cf. Gauld e Shotter, 1977)” (1991, pag. 53)⁵. O autor argumenta que a idealização do saber psicológico se dá de quatro maneiras diferentes, a saber. Em primeiro lugar, existe uma marginalização, e até mesmo uma negação dos aspectos negativos da criança e do bebê. Para o autor, contrariamente ao que em geral se supõe, o aspecto básico da vida mental do bebê se apresenta como o infortúnio - “*infans, ejulat!*”⁶. Em segundo lugar, parece existir uma supervalorização do grau em que os bebês compartilham da vida mental do adulto, uma suposição de simetria entre o estado mental do adulto e do bebê, de maneira que a intersubjetividade entre estes parceiros aparece como um pressuposto. Estas duas tendenciosidades são reforçadas pelo fato de que o aspecto negativo e ambivalente da “maternagem” é negligenciado; finalmente, o ambiente do bebê permanece idealizado por conta de se considerar o par mãe-bebê como uma unidade pré-adaptada, incólume às adversidades das condições materiais e concretas em que vivem as mães e seus bebês. Assim, o autor refere-se à Psicologia do Desenvolvimento moderna como tendo uma qualidade *alegórica*, na medida em que espelha as boas intenções e os valores dos psicólogos retratados na visão paradisíaca da infância.

Assim, parece-nos que a Psicologia do Desenvolvimento tem reiterado uma certa representação da criança que favorece uma colusão entre ator e sistema social, ou seja, os processos subjetivos tendem, ou deveriam tender, a reforçar os processos sociais, gerados a partir do movimento de racionalização. Por conseguinte, uma certa concepção de criança é estipulada, onde o *telos* seria seu ajustamento à ordem racionalizada vigente, e deste modo, o desenvolvimento engendraria a lenta capacitação do indivíduo como ser racional, autônomo e, neste sentido, “socializado”. Todas as outras possibilidades de desenvolvimento são excluídas a partir do momento em que se determina um curso **provável** para este, ou por outra, a partir do momento em que tais probabilidades se tornam desejáveis, o *summum bonum*, enquanto que outros percursos são corriqueiramente tidos como indesejáveis, ou patológicos. Desta maneira, o bebê que se ajusta à sua mãe, monitorando o comportamento desta de modo que os dois possam alcançar seus objetivos, estabelecendo uma relação de

⁵ A obra de Chomsky citada pelo autor é o artigo ‘Review of Skinner’s Verbal Behavior’ *Language*, 35, 26-58. A de Gauld e Shotter é *Human Action and its Psychological Investigation*, London: Routledge.

⁶ O autor menciona, a esse respeito, a obra de Comenius, de 1632, *Orbis sensualim Pictus*, London: Leacroft (1777).

aliança; a criança escolar que se adequa à situação escolar, aprendendo a conviver com seus pares, recebendo e valorizando as normas e valores culturais, e demonstrando sua produtividade nos trabalhos para ela designados; o jovem que se mostra motivado para as realizações profissionais e sociais, são versões que apontam todas para uma lógica do desenvolvimento fundamentada na adequação sistema-indivíduo, e na eficácia dos processos de racionalização no que tangem ao controle do imprevisível e do caótico⁷.

A infância, como objeto da Psicologia do Desenvolvimento, torna-se normatizável na medida em que deve se submeter aos ideais da ciência “moderna” assentada sobre os princípios de experimentação, objetividade e neutralidade. Os aspectos eventualmente não normatizáveis do desenvolvimento são considerados espúrios, é a suposta “variância-erro” que deve ser controlada, e eliminada. Assim, o caminho do desenvolvimento pode ser pensado como o percurso que vai do pré-social ao social, do pré-lógico ao lógico, sendo que na origem já se pode constatar o desenlace final, o desdobramento do que **deve** vir aflorar, a se manifestar.

O lugar da infância na modernidade correspondeu à possibilidade de se reivindicar a legitimidade de um projeto da sociedade cujo discurso se antropologiza tendo como base a idéia de homem como centro de razão e motivação. Sampson (1989), citando Geertz, ilustra esta concepção com a seguinte afirmação do último autor:

“A concepção ocidental de pessoa como um universo delimitado, único, mais ou menos integrado do ponto de vista cognitivo e motivacional, como um centro de percepção, emoção, julzo e ação, organizada como conjunto distinto de outros tais conjuntos, e diferenciada do contexto social e natural, é, mesmo que aparentemente incorrigível para nós, uma idéia peculiar frente a outras concepções culturais”.

(pag. 229)

Este projeto de sociedade valida-se, na medida em que este indivíduo pode ser produzido não somente a partir das forças sociais, mas na **interação** destas com seu potencial natural (biológico), cujo resultante propicia a explicitação de “verdades” sobre o humano. Assim, esta produção tem o caráter de universalidade, pois baseia-se

⁷ A teoria de “sociedade” implícita nesta concepção aponta para um **funcionalismo** entre ator e sistema social.

no que é intrínseco à “natureza humana”. A infância torna-se, então, lugar de intervenção do Estado moderno para a deflagração deste projeto de sociedade. É o lugar onde se assegura a viabilidade do projeto de sociedade através de políticas propedêuticas: as práticas compulsórias de educação, as práticas sociais de segregação por idade, as práticas sócio-culturais de intervenção dos especialistas que atuam no controle dos desvios relativos ao curso estipulado do desenvolvimento.

A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E QUESTÕES “PÓS-MODERNAS”

Por “questões pós-modernas” entendo uma série de questionamentos e colocações que se têm feito, seja no âmbito das ciências sociais e humanas (por ex. J.Arac, J.Doherty, E.Graham e M.Malek, A.Giddens, A.Kaplan, A.McRobbie, E.Soja), seja no âmbito da crítica literária (S.Sontag, W.Spanos, dentre outros), da filosofia (F.Jameson, J-F.Lyotard)⁸, assim como da arquitetura, da música e da ficção, no sentido de apontar o enfraquecimento, ou até mesmo, o colapso, de orientações sócio-culturais consolidadas, que dizem respeito às condições do conhecimento e da experiência, e à natureza da realidade social e subjetiva.

A pós-modernidade não teria um sentido de rompimento com uma época precedente a não ser por parte de certos autores como Lyotard, Jameson e Baudrillard, que a identificam com o início de uma era, dita “pós-industrial”. Baudrillard (1970, 1983) vai enfatizar a emergência de novas formas de tecnologia e informação - as simulações - que vão tornar a diferenciação entre o real e a aparência pouco distinta, ou até mesmo, inexistente. Lyotard (1971, 1979) vai focar os processos de computadorização da sociedade e seu efeito sobre o conhecimento: em substituição a um conhecimento narrativo emerge uma pluralidade de jogos de linguagem, o universalismo é substituído pelo “localismo”. Jameson (1993) reconhece que, com o pós-modernismo, mais do que uma ruptura de época, presencia-se a transformação da

⁸ J. Arac, 1986, *Postmodernism and Politics*, Minnesota Univ. Press; J. Doherty, E. Graham & M. Malek (Eds.), 1992, *Postmodernism and the Social Sciences*, London: Macmillan; A. Giddens, 1991, *Consequências da Modernidade*, São Paulo: Unesp; F. Jameson, 1991, *Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism*, Durham: Duke Univ. Press; A. Kaplan, 1993, *O Mal-estar no pós-modernismo*, Rio de Janeiro: Zahar; J-F. Lyotard, 1979, *La condition postmoderne*, Paris: Minuit; A. McRobbie, 1994, *Postmodernism and Popular Culture*, London: Routledge; E. Soja, 1993, *Geografias Pós-modernas*, Rio de Janeiro: Zahar; S. Sontag, 1967, *Against Interpretation*, London: Eyre & Spottiswoode; W. Spanos, 1987, *Repetitions: the postmodern occasion in literature*, Baton Rouge: Louisiana State Univ. Press.

lógica cultural dominante. O debate está, então, colocado no sentido de refletir tanto sobre as novas condições de subjetivação que a contemporaneidade, neste final de século, apresenta, com também sobre os modos pelos quais nossos atuais paradigmas conceituais, herdados do século da Luzes, podem dar conta de responder às questões emergentes do nosso tempo.

Como argumenta Barbosa (1991), a modernidade se *funda* sobre a “dominação do homem pelo homem, e a destruição sistemática da natureza, a politização da cultura, a hipertrofia do poder estatal e a onipresença da tecnologia” (pag. 66). Ela toma como seu critério condutor a *Ratio*, que se utilizando de um método rigoroso e sistemático pode chegar ao conhecimento desta natureza que se quer submeter e dominar. Assim, o real torna-se o objeto das certezas e das definições, onde não há lugar para a desordem, a paixão e o caos. Entretanto, segundo este mesmo autor, é com Nietzsche, Bergson e Kierkegaard, dentre outros, que aprendemos que a Vida supera qualquer saber ou conhecimento, na medida em que as categorias da Razão brotam do processo do viver e não o esgotam, porque muito do que não pode ser pensado, só pode ser vivido.

A crítica à ciência moderna coloca-se necessária num duplo sentido: em primeiro lugar, porque a promessa de verdades e de certezas de que a ciência está imbuída só fez **ignorar** tudo o que se apresenta como incerto e imprevisível na realidade humana e social, propondo uma nova “antropomorfização do real” fundada na ordem, na regularidade e na racionalidade. Num outro sentido, o que justamente alguns autores pós-modernos vem a ressaltar, a modernidade radicalizou os seus efeitos, ou seja, a ilusão de poder dominar o mundo através do conhecimento científico coincide com a própria subjugação do homem pela máquina, a “objetivação do subjetivo”, a “morte do sujeito” (Baudrillard, 1970). Nestes termos, a ciência afastou-se do campo da experiência e da Vida, submetendo-as ao enquadre formalizador do método e ao ordenamento imposto pelas narrativas totalizadoras e universalizantes. A ciência caracterizada como *mathesis universalis* desdenha as possibilidades de conhecimento que não se propõem à predição e à explicação do real, práticas estas institucionalizadas dentro dos rituais acadêmicos de produção do conhecimento.

Entretanto, as transformações culturais da era pós-industrial põem, justamente, em cheque a distinção entre cultura superior e cultura popular. O conhecimento científico colocar-se-ia, então, como **um dos** conhecimentos de que os

sujeitos podem dispor para se orientar no mundo, perdendo sua “aura” de único conhecimento válido e confiável para o acesso à realidade. Como argumenta Featherstone (1994), a expansão no número de especialistas em produção simbólica, assim como dos divulgadores destas produções junto às mais diversificadas audiências, fez com que se quebrasse a exclusividade e o monopólio do conhecimento dentro dos setores intelectualizados e acadêmicos. A “nova classe média”, composta exatamente pelos novos intermediários culturais (por ex. gente da mídia, da publicidade, da moda) concorre para que muitos tipos de “conhecimento” sejam possíveis, e nesse sentido, produz uma crise de autoridade do conhecimento científico produzido na academia. Assim, novos grupos sociais legitimam suas posições como ‘especialistas na produção simbólica’, e sobretudo, questionam de modo contundente a confiabilidade do conhecimento científico. Tais questões parecem afetar diferentemente os acadêmicos, alguns deles confiantes no poder aurático da ciência. No entanto, tais transformações culturais implicaram numa crítica anti-fundamentalista a todas as meta-narrativas, sejam elas a ciência, a religião, a filosofia ou qualquer corpo sistematizado de conhecimento. A ciência estaria nesta encruzilhada, onde rever suas opções fundamentais a partir de tais questionamentos consistiria numa tentativa salutar para se reencontrar com a Vida e com a experiência humana na atualidade.

Este trabalho visa provocar o debate sobre um ramo da ciência psicológica, que é comumente designado por Psicologia do Desenvolvimento, onde a noção de criança se construiu com base em pressupostos de universalidade, colusão dos processos sociais e subjetivos e ênfase sobre os processos sistematizáveis e reguláveis, sob cuja visão repousa a idéia de progresso e evolução. Assim, um vetor de continuidades ficou atrelado ao percurso biográfico - da concepção à morte -, de forma que, como discute Morss (1992), a crença nos pontos de origem (por ex. quando emerge a linguagem? quando o pensamento se torna lógico? etc) se tornou fundamental para traçar as continuidades desenvolvimentais. Por outro lado, os pontos de chegada também se tornaram fundamentais, já que definiam e direcionavam toda a estruturação do percurso desenvolvimental. Sobretudo, a definição de tempo implicada na noção de desenvolvimento psicológico tornou a temporalidade uma “quantidade” de pontos sucessivos (Castro, 1992; 1993; 1996) dispostos numa linha imaginária que seria percorrida pelo sujeito. Assim, o tempo passou a ser exterior à nossa própria história, tornou-se tão somente o enquadre onde eventos

desenvolvimentais acontecem, e não, como pontuaria Heidegger (1956), ou Bergson (1931), o tempo define o ser: portanto, o ser é temporal, ou seja, o ser é devir, contínuo fluxo temporal, transformação permanente. Neste sentido, o re-encontro da Psicologia do Desenvolvimento com a Vida passa, inevitavelmente, por uma re-visitação da noção de temporalidade, de modo que a mercantilização do tempo, obtida graças ao esvaziamento de seu valor de uso para tomar lugar como ‘objeto’ de troca dentro do sistema produtivo, enquanto “capital” medido em anos, meses, dias e minutos, possa dar lugar a “outras temporalidades” que anunciem os mais diferentes e, até certo ponto não-comparáveis, **devires**: o da criança, o do adulto e o do idoso.

De que modo as questões colocadas pela reflexão pós-moderna apresentariam novos desafios para a moderna Psicologia do Desenvolvimento? Seguindo Braidotti (1992), o cerne do nosso interesse pode ser deslocado para refletirmos sobre *a maneira* como construímos nosso pensamento, e conseqüentemente, ao fazê-lo, subtraímos dos conceitos de *verdade e razão* a característica fundamentalista com que as ciências têm legitimado suas posições. A narrativa fundamental que presidiu a legitimação do saber dentro da psicologia do Desenvolvimento esteve marcada pela construção de uma determinada trajetória humana, que se finaliza e culmina na posição do adulto racional e autônomo. Enquanto tal, é uma visão que adquire valor de verdade, ou seja, conhecimento seguro, objetivo e, portanto, válido. Mas, diríamos com Adorno (1975), a totalidade é a não verdade. A visão unificadora e totalizadora que se pretende sobre o desenvolvimento humano oblitera as condições de sua própria produção, instituindo o desenvolvimento humano como um **projeto social, cultural e político** o qual os cientistas devem legitimar. A infância coloca questões em termos de uma sócio-política da desigualdade: as diferenças de idade são teorizadas em função de valores, como o progresso, e que amparam posições jurídicas de desvantagem para as crianças e os jovens. Sobretudo, questiona-se **quem** tem a autoridade de falar pela criança - a família, os especialistas, ou o Estado e seus representantes? (Heiliö, Lauronen & Bardy 1993; Qvortrup, 1993). Neste sentido, é necessário saber se a criança tem voz sobre as decisões que a ela concernem, ou seja, se a criança pode ser considerada **sujeito** do seu devir. A investigação dos modos de subjetivação na infância é necessária, importando uma dupla tarefa: em primeiro lugar, na de-construção da “criança moderna”, e em segundo lugar, na qualificação ético-filosófica da narrativa que se produz sobre a infância hoje, de modo que uma distância crítica da

modernidade e das teorizações que a celebram, possibilite um refazer constante de nossas *ficções*, sejam elas, modernas ou não.

Encarar a infância como devir implica desarticulá-la do ‘cursus’ no qual ficam pré-estabelecidas posições finais e hierarquizadas. Assim sendo, a narrativa que possibilita uma visão “em aberto” sobre a infância deve ser, ela mesma, lugar de origem de outros/novos delineamentos do saber científico, quando, por exemplo, ciência e vida, razão e emoção possam se entrosar na tarefa do conhecimento da realidade. Deste ponto de vista, é importante ressaltar a contribuição do pós-modernismo utópico (Kaplan, 1993) apontando possibilidades que a reflexão feminista propõe para desvendar novas estéticas, novos saberes, e novas subjetividades, até então ocultos pela ordem social, cultural e política dominante. Neste sentido, os binarismos, as oposições e as hierarquias, sejam elas, homem-mulher, adulto-criança, podem ser descartados, em favor de se apostar no conhecimento transgressor em relação aos modelos hegemônicos do saber.

Finalizando, a infância servirá talvez para decifrar, alegoricamente, o sentido da existência humana a partir de uma visão de história que combine simultaneamente “utopia” e “ruínas”. Seguindo as pegadas deixadas por Walter Benjamin, que traz em sua obra uma tematização singular sobre a infância, a infância traz o resgate do passado, não como um tempo que se escoou e se perdeu, mas como o **emblema** de um futuro, ou melhor, de uma promessa de encantamento do mundo que não se concretizou. A infância, alegoricamente, representa a redenção do presente, na medida em que re-ordena o mundo segundo o desejo, estabelecendo alianças não com aquilo que lhe é dado (pelo adulto), e na forma como lhe é dado, mas segundo uma ordenação interior, interna, dada pelo antes da memória involuntária. Assim, ela “faz história a partir do lixo da história”. Deste modo, a infância é devir, tornar-se, não aquilo que já se sabe que é, ou que foi, repetindo a história, mas “livrando-se dela”, do seu jugo que petrifica as possibilidades do presente. No projeto moderno, a infância é construída teleologicamente, onde não há lugar para o novo, e o curso do desenvolvimento humano é previsível; no entanto, a infância pode expressar, alegoricamente, a re-condução da história ao que não foi, e poderia eventualmente ter sido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. (1975). *Dialectica Negativa*. Madri: Taurus.
- Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Plon.
- Baltes, P. (Ed.) (1979). *Life-span development and behavior* (vol.1). New York: Academic Press.
- Baltes, P & Brim, O. (Eds.) (1980). *Life-span development and behavior* (vol. 2). New York. Academic Press.
- Baltes, P. & Schaie, K. (Eds.) (1973). *Life-span developmental psychology: Personality and Socialization*. New York. Academic Press.
- Barbosa, W. (1991). Pequeno Inventário das Desordens. *O que nos faz pensar*. Cadernos do Depto. de Filosofia da PUC-RJ, 5,67-88.
- Baudrillard, J. (1970). *La société de consommation*. Paris: Gallimard.
- Baudrillard, J. (1983). *Simulations*. New York: Semiotext(e).
- Benjamin, J. (1987). The decline of the Oedipus Complex. Em J. Broughton (Ed.), *Critical Theories of Psychological Development*, 211-244. New York: Plenum.
- Benjamin, J. (1988). *The bonds of love*. New York: Pantheon Books.
- Bergson, H. (1931). *Durée et Simultanéité*. Paris: Libr. Felix Alcan.
- Bradley, B. (1989a). The asymmetric involvement of infants in social life: consequences for theory. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, T. 2, 1, 63-81.
- Bradley, B. (1989b). *Visions of Infancy: a critical introduction to child psychology*. Cambridge: Polity.
- Bradley, B. (1991). Infancy as paradise. *Human Development*, 34, 35-54.
- Braidotti, R. (1992). On the feminist female subject or from she-self to she-other. Em G. Bock e S. James (Eds.), *Beyond Equality and Difference: Citizenship, Feminist Politics and Female Subjectivity*, 177-192. London: Routledge.
- Broughton, J. (1981). Reflections on Piaget. *Teachers College Record*, 83(2), 151-158.
- Buck-Morss, S. (1975). Socio-economic bias in Piaget's theory and its implications for cross-cultural studies. *Human Development*, 18,35-49.

- Burman, E. (1994). *Deconstructing Developmental Psychology*. London: Routledge.
- Castro, L.R. (1990). Desenvolvimento Humano: por um retorno ao imaginário. *Psicologia Clínica: Pós-graduação e Pesquisa*, 5(5), 11-18.
- Castro, L.R. (1992). Desenvolvimento Humano: Uma perspectiva paradigmática sobre a temporalidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 5 (2), 99-110.
- Castro, L.R. (1993). Revendo a noção de progresso: um estudo crítico da senescência. *Gerontologia*, 1 (4), 149-153.
- Castro, L.R. (1996). The time of childhood: or, when 'now' becomes 'not yet'. Em D. K. Behera & G. Pfeffer (Eds.), *Contemporary Society: Childhood and Complex Order* (67-80). New Delhi: Concept Publishers.
- Chamboredon, J.-C. e Prévot, J. (1986). O "ofício de criança": definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. *Cadernos de Pesquisa*, 59, 32-56.
- Featherstone, M. (1994). *Consumer Culture and Postmodernism*. London: Sage.
- Foner, A. & Kertzer, D. (1978). Transitions over the life course: lessons from age-set societies. *American Journal of Sociology*, 83 (5), 1081-1104.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: psychological theory and women's development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Harris, A. (1987). Rationalizing Infancy. Em J. Broughton (Ed.), *Critical Theories of Psychological Development*, 31-59. New York: Plenum.
- Heidegger, M. (1956). *Introducción a la Metafísica*. Buenos Aires: ed. Nova.
- Henriques, J., Hollway, W., Urwin, C., Venn, C. & Walkerdine, V. (1984). *Changing the Subject: psychology, social regulation and subjectivity*. London: Methuen.
- Horkheimer, M. (1937). Teoria tradicional y teoria crítica. Em M. Horkheimer, *Teoria Crítica*. Buenos Aires: Amorrortu, ed. de 1974.
- Kaplan, A. (Ed.) (1993). *O Mal-Estar no Pós-Modernismo*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Labouvie-Vief, G. (1982). Individual time, social time and intellectual aging. Em T. Hareven e K. Adams (Eds.), *Ageing and Life Course Transitions: an interdisciplinary perspective*, 151-182. London: Tavistock.
- Heliö, P.L., Lauronen, E. & Bardy, M. (Eds.) (1993). *Politics of Childhood and Children at Risk*. Viena: European Centre for Social Welfare Policy and Research.

- Hendrick, H. (1990). Constructions and reconstructions of British childhood: an interpretative survey, 1800 to the present. Em A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, 35-59. Basingstoke: Falmer Press.
- Hobsbawn, E. (1992). *Nations et nationalisme depuis 1780*. Paris: Gallimard.
- Jameson, F. (1993). O pós-modernismo e a sociedade de consumo. Em A. Kaplan (Ed.), *O Mal-estar no Pós-Modernismo*, 25-44. R.J.: Zahar.
- Lash, S. (1992). Postmodernism or modernism? social theory revisited. Em J. Doherty, E. Graham & M. Malek (Eds.), *Postmodernism and the Social Sciences*, 162-178. London: Macmillan.
- Lyotard, J-F. (1971). *Discours, figure*. Paris: Klincksieck.
- Lyotard, J-F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris: Minuit.
- Lyotard, J-F. (1988). *L'Inhumain: causeries sur le temps*. Paris: Galilée.
- Matos, O. (1989). *Os Arcanos do Inteiramente Outro. A escola de Frankfurt, a elancolia e a revolução*. São Paulo: Brasiliense.
- Matos, O. (1993). *A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo*. São Paulo: Moderna.
- Meyer, J. (1986). The self and life course: institutionalization and its effects. Em A. Sorensen, F. Weinert & L. Sherrod (Eds.), *Human Development and the Life Course: multidisciplinary perspectives*, 199-216. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Morss, J. (1992). Making Waves: deconstruction and developmental psychology. *Theory and Psychology*, 2(4), 445-465.
- Olsson, M. (1991). Producing the truth about people: science and the cult of the individual in educational psychology. Em J. Morss & T. Linzey (Eds.), *Growing up: the politics of human learning*, 45-58. Auckland, New Zealand: Longman.
- Qvortrup, J. (Ed.) (1993). *Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project*. Viena: European Centre for Social Welfare Policy and Research.
- Riley, M., Foner, A. & White, M. (1972). *Aging and Society. Vol. 2: A Sociology of Age Stratification*. New York: Russell Sage.
- Rose, N. (1989). Individualizing Psychology. Em J. Shotter & K. Gergen (Eds.), *Texts of Identity*, 119-132. London: Sage.

Sampson, E. (1989). The deconstruction of the self. Em J. Shotter & K. Gergen (Eds.), *Texts of Identity*, 1-19. London: Sage.

Schroots, J. (1990). Developments in the psychology of aging. Em W. Koops, A. Soppe, J. den Linden, P. Molenaar & J. Schroots (Eds.), *Developmental Psychology behind the Dikes: an outline of developmental psychological research in the Netherlands*, 43-60. U. Eburon: The Netherlands.

Touraine, A. (1994). *Crítica à Modernidade*. Petrópolis: Vozes.

Vonèche, J.J. (1987). The Difficulty of Being a Child in French-speaking Countries. Em J. Broughton (Ed.), *Critical Theories of Psychological Development*, 61-86. New York: Plenum.

Walkerdine, V. (1988). *The Mastery of Reason: cognitive development and the production of rationality*. London: Routledge.

CONSUMO E A INFÂNCIA BARBARIZADA: ELEMENTOS DA MODERNIZAÇÃO BRASILEIRA ? ¹

Lucia Rabello de Castro

A cultura contemporânea coloca-nos enormes desafios, uma vez que grandes transformações, ocorridas principalmente a partir da segunda metade deste século, modificaram nossa compreensão geral em relação ao que constitui e vem a ser a própria realidade, e aos valores e orientações éticas que regem nossas escolhas. Este final de século está marcado por mudanças que atingem de maneira radical o nosso cotidiano, como por exemplo, os processos de telecomunicação que substituem crescentemente a comunicação face a face nos meios urbanos, ou ainda, os processos de “tecnificação”, onde paulatinamente as interações humanas se apresentam cada vez mais mediadas pela máquina, seja no trabalho, seja em casa, seja nas oportunidades de lazer. Acostumamos a tais mudanças, a algumas delas com mais resistência e dificuldades do que a outras, embora elas nos causem sentimentos de estranheza e temor. Entretanto, podemos notar como as gerações mais novas - crianças e adolescentes - que não conheceram o mundo sem televisão, sem carro, sem telefone ou, ainda, sem computador, parecem muito mais à vontade com estas transformações que assustam e angustiam as gerações dos mais velhos. “Filhos da tecnologia, da mídia e da massificação da cultura”, os jovens parecem encarar com *naturalidade* estas transformações. Enfim, o mundo tal como hoje se lhes é apresentado não aparece como radicalmente “diferente”, “anti-natural” ou “artificial”, mas, sobretudo, evidente e natural.² Entretanto, pode-se perguntar, qual é o impacto de tantas mudanças sobre as percepções, os sentimentos e a própria noção de identidade das crianças e adolescentes deste nosso final de século XX? Ou ainda, como tais mudanças

¹ Este artigo é uma versão modificada do trabalho “*Consumer Culture and Children’s Identities*” apresentado na Conferência Internacional *The Trends of Life in the XXIst Century* (As Tendências da Vida no Século XXI) realizada na Universidade de Bukkyo (Kioto, Japão), em setembro de 1997, e promovida pelo Comitê de Pesquisa “Pesquisa para o Futuro” da Associação Internacional de Sociologia.

² F. Jameson (1996) diria, a esse propósito, que na contemporaneidade não há sinais e vestígios do “novo”, onde todos os espaços do cotidiano já foram colonizados pelo processo de modernização, pois tudo “já é moderno”. Não há, pois, espanto frente às inovações, assim como para a memória do que foi antes do triunfo total da modernização.

estarão moldando e “produzindo” estes sujeitos que não conheceram outra realidade senão aquela onde estão presentes desde sempre a televisão, o carro ou o computador, por exemplo? Certamente, “ser” criança ou adolescente neste final de século significa constituir-se a partir das condições singulares, tanto históricas como políticas e culturais que hoje se tornaram presentes e significativas no nosso cotidiano.

Alguns autores (Jameson, 1993; Vattimo, 1988; Baudrillard, 1993) têm colocado que nosso momento histórico caracteriza-se por rupturas aos padrões de percepção e entendimento da realidade há muito consolidados e legitimados, e que serviram de base para sustentar nossas sociedades modernas. Por exemplo, o estabelecimento do que se chama de uma *cultura do consumo* a partir da segunda metade deste século, mais especificamente, modificou a inserção social dos sujeitos, já que a lógica do consumo se sobrepôs à centralidade da produção, enquanto ação coletiva e estruturação dominante das formações sociais modernas. Neste sentido, a *cultura de consumo* não só promoveu uma vertiginosa expansão e diversificação de mercadorias e bens, como também instalou uma nova compreensão a respeito do “mundo das coisas”. Estas passaram ao status de veiculadoras de algum tipo de informação a respeito daqueles sujeitos que as ostentam. Assim, de meros objetos, as coisas se tornam porta-vozes dos gostos, dos interesses e dos valores subjetivos, de modo que se estabelece uma economia de bens simbólicos onde a demanda, a oferta, a monopolização e a distribuição destes bens determina estilos de vida e a posição estrutural dos sujeitos e dos grupos nas interações sociais. Conseqüentemente, grandes mudanças podem também ser observadas no âmbito das identidades. De maneira geral, a base identitária, assim como o sentido de reconhecimento social, dinamizavam-se a partir da posição do sujeito na estrutura ocupacional determinada pela profissão ou ocupação, ou seja como cada um “ganhava a vida”. Mesmo que estas orientações profissionais e ocupacionais ainda sejam válidas para rastrear construções identitárias, o que é importante observar é que, contemporaneamente, na cultura de consumo, o status ocupacional torna-se um meio de atingir índices simbólicos de posição social através de formas de consumo tais como a aquisição de bens e experiências. Neste sentido, consumir, e o que consumir, adquirem uma importância decisiva para definir “quem é quem” no mundo social.

A cultura do consumo introduziu valores que, de certa maneira, se colocam como antagônicos a outros valores que, até então, têm moldado nossa visão de mundo. Este trabalho analisa o impacto das transformações contemporâneas, especificamente, os dispositivos da cultura de consumo sobre as construções identitárias de crianças e adolescentes, no horizonte da configuração social complexa que emerge em função de demandas sociais contraditórias. A análise aqui proposta baseia-se numa investigação com crianças e adolescentes que moram na cidade do Rio de Janeiro, e cidades circunvizinhas. Neste sentido, está-se enfocando aqui, especificamente, a experiência de crianças que vivem no meio urbano onde se faz sentir, por excelência, o impacto dos valores da cultura de consumo, já que a cidade se torna o epicentro das práticas de consumo irradiando uma *cultura de consumo e estilos de vida* (Featherstone, 1994) e atraindo capital através de novas práticas de lazer e entretenimento (Harvey, 1988). É certo que a experiência urbana e com ela a experiência do consumismo se fazem sentir de modo diverso entre a população de crianças e jovens: por esse motivo, se procurou entrevistar crianças que tivessem uma bagagem sócio-cultural diversa, de modo que pudéssemos maximizar as diferenças e a heterogeneidade do grupo que aqui espelha a complexidade do todo social.

Consumo como uma forma de cidadania

A cultura do consumo, enquanto rótulo genérico para os processos econômicos e culturais emergentes nas formações sociais da contemporaneidade neste final de século, fundamenta-se em práticas sociais relacionadas não somente ao ato de adquirir bens, mercadorias e experiências, como também à criação e perpetuação de desejos em relação ao que não se tem. Neste sentido, a cultura de consumo consiste, sobretudo, num componente ideológico que se articula à condição de que o desejo humano não se satisfaz jamais, sendo constantemente ativado pela ausência de algo que nos falta. Os sujeitos humanos são, então, susceptíveis às experiências que enfatizam a falta, ou que, em outras palavras, incitam a novas “necessidades” de consumo, já que as possibilidades de se criar novos significados culturais, e, portanto, novos bens simbólicos, são ilimitadas. Quando se pensa nas crianças e adolescentes da época atual, é importante lembrar-se de que eles

nasceram e cresceram nesse meio cultural, sendo, por conseguinte constituídos pela experiência de que as demandas de consumo se renovam constante e permanentemente. Assim, a realidade social é construída de acordo com as orientações desta cultura de consumo. Isso significa que, em primeiro lugar, a abordagem geral em relação ao mundo material, e também social, está marcada por uma busca de novidades resultando em atitudes e comportamentos sequiosos de se mostrarem atuais e “na moda”, pois isto lhes garante uma *inserção* e um *reconhecimento social*. Consequentemente, a idéia do “novo” é limítrofe à idéia do “melhor”. Quem busca atualizar-se, busca, de igual modo, impor-se aos olhos dos outros. Desta maneira, a cultura do consumo promove, ideologicamente, a cultura da obsolescência, a cultura da renovação pela renovação. Nesta perspectiva, a experiência ganha densidade na medida em que se legitima sobre a qualidade efêmera dos efeitos que provoca, onde a presença fugidia e evanescente das coisas e das vivências adquirem um valor paradigmático para validar o sentido mesmo de realidade.

Parece, então, que a construção do sentido de realidade na contemporaneidade revela-se por um antecipar da dissolução, dando lugar a expectativas de esvaimento acelerado do que se apresenta, ao mesmo tempo em que favorece a aceitação prazerosa de tudo que se desmancha rapidamente e não deixa resíduos. Assim, o sentido de realidade perde sua consistência mais sólida de outrora para dissipar-se na volatilização do momento. Este processo é tematizado, na teorização atual sobre a contemporaneidade (por exemplo, Falk, 1994; Featherstone, 1994; Maffesoli, 1987) em torno da saliência da *imagem*, noção que veicula o caráter transformista e transitório da realidade. Concomitantemente, intensifica-se o emprego dos sentidos à distância, principalmente a visão, para dar conta de uma realidade cada vez mais assentada sobre a imagem visual. Desde ficar em casa assistindo à tevê, até divertir-se nos ‘shopping centers’ olhando vitrines, o mundo parece repleto de *cenar* a serem devoradas pelo olhar. A própria vivência nas cidades é pautada pelos modos de coabitação urbana onde as ruas deixam de ser palcos de *con-vivência*, e se tornam caminhos a serem percorridos para se chegar a outro lugar, lugares de trânsito e circulação, onde re-aprendemos a **olhar** e a **perceber** de modo a nos distanciar afetiva, gestual e fisicamente dos demais e das coisas. A rua torna-se paisagem olhada à distância e com “calculada” indiferença. Em relação às crianças e adolescentes, o que se torna relevante é o fato, por exemplo, de que a comunicação

televisiva vai paulatinamente se sobressaindo a qualquer outro tipo de comunicação, substituindo a interação com pares e com adultos, de modo que a informação que a criança obtem na tevê passa, muitas vezes, a se constituir como o **único e prevalente** instrumento de construção da realidade. Além do forte apelo da imagem visual, a comunicação televisiva inaugura uma outra forma de pedagogização da criança, que é a tematização que analisaremos em seguida.

A cultura do consumo apoiada nas imagens veiculadas pela mídia onde anúncios e propagandas de produtos integram o nosso cotidiano, desencadeou um processo pelo qual o lugar da criança e do jovem na cultura foi re-definido engendrando novas práticas culturais que confrontam a posição social que a criança tem ocupado na sociedade moderna. Enquanto **consumidora**, a criança foi alçada ao mesmo status do adulto. Dentro de uma inserção mais tradicional, a criança era considerada como um sujeito em potencial, se preparando para “ser um adulto” no futuro. A publicidade consumista, por força de aliciar novos possíveis compradores, desmontou a visão de que as crianças deveriam esperar por um tempo ulterior para se integrarem na dinâmica social, empurrando, assim, as crianças e os jovens para o cenário social tornando-os consumidores. Emergentes na cultura do consumo, as crianças adquiriram uma visibilidade social até então desconhecida, uma vez que seu lugar no mundo produtivo sempre permaneceu e ainda permanece periférico, ou inexistente, até porque tem sido sistematicamente negada qualquer contribuição da criança à sociedade produtivista. Na posição de consumidoras, entretanto, as crianças re-colocam-se de maneira diferente frente à perspectiva empobrecida que sempre lhes foi imputada nas sociedades modernas, quando se acentuava o caráter **preparatório** e **socializante** do processo educativo que deveria gradualmente integrar e adaptar as novas gerações à sociedade dos adultos. Desta forma, não mais como “futuros cidadãos”, os novos sujeitos consumidores usufruem de reconhecimento social, e de um lugar indisputável na cultura, agora não mais invisíveis por não poderem trabalhar ou produzir, mas eminentemente agentes, porque podem consumir. Neste sentido, a criança e o jovem *aparecem*, adquirindo potência e agência, enquanto novos atores no cenário da cultura contemporânea.

Pode-se argumentar, no entanto, que a integração da criança na dinâmica social via consumo carece de base mais sólida, já que, enquanto tal, as crianças não têm os

meios, no caso o poder aquisitivo, para adquirirem elas mesmas os serviços e os bens necessitando, portanto, da aquiescência dos pais para tornar o consumo uma realidade. Ou seja, que, efetivamente, na cultura contemporânea do consumo a criança se tornou apenas uma consumidora *em potencial*. Na verdade, o que importa notar é que este argumento já de antemão reconhece a posição diferente que a criança passa a ocupar, dada pelo *lugar inalienável* que é atribuído às crianças como *capazes* de consumir. Assim, mesmo que não consumindo de fato, do ponto de vista da representação social da criança ela é considerada como capaz de contribuir efetivamente na dinâmica social. Como consumidoras, as crianças adquirem um tipo de cidadania que as faz *iguais* aos demais, que também são apenas consumidores em potencial. Desta forma, a dinâmica social do consumo promove a infância e a adolescência fornecendo-lhes uma base estatutária de reconhecimento social. No que pode haver de pejorativo na expressão “*eu consumo, logo existo*”, pode-se-lhe acrescentar uma conotação positiva que é a dimensão política de integração de novos atores sociais, outrora banidos, ou em moratória como as crianças, ao fazer conjunto da cultura. Assim, concorda-se aqui com Canclini (1995) quando ele afirma que :

“No entanto, quando se reconhece que ao consumir também se pensa, se escolhe e reelabora o sentido social, é preciso se analisar como esta área de apropriação de bens e signos intervém em formas mais ativas de participação do que aquelas que habitualmente recebem o rótulo de consumo. Em outros termos, devemos nos perguntar se ao consumir não estamos fazendo algo que sustenta, nutre e, até certo ponto, constitui uma nova maneira de ser cidadãos.” (op.cit., pag.30-31)

Uma nova forma de cidadania assenta-se, então, sobre o sentido social de *pertencimento* que a cultura contemporânea de consumo dispõe ordenando politicamente a sociedade através de desejos e atos socialmente regulados. “As mercadorias servem para pensar”, afirmam Douglas e Isherwood (1980), até porque a realidade material que se tornou avassaladora nos dias de hoje constitui também um instrumento para se refletir sobre os processos de subjetivação/assujeitamento que o mundo dos objetos produz. Nesta linha de pensamento, há que distinguir o que existe de massificante e assujeitador na cultura do consumo, e o que pode servir para garantir outras e mais adequadas formas de cidadania. Como coloca Swingewood (1977), trata-se de manter analiticamente separados dois aspectos, quais sejam, o da massificação da cultura através do consumo, por exemplo, e o da democratização da cultura, onde os níveis de participação e acesso da sociedade aos bens, serviços fornecidos pela cultura contemporânea aumentaram como

em nenhum outro momento da história. Assim, a cultura do consumo trouxe, a nosso ver, uma demanda de participação de outros atores sociais, como a criança, até então colocados na “reserva” para aproveitamento posterior.

A cultura do consumo assegurou, então, para a infância uma nova forma de reconhecimento social diferentemente daquela obtida por processos frequentemente denominados como “socialização”. A integração social da infância, baseada nos mecanismos de socialização, baseava-se num processo sequencial de **credenciamento**, onde, paulatinamente, as atitudes, os comportamentos e as habilidades necessárias à plena cidadania tornavam-se o objeto de um longo e laborioso projeto educacional. Como princípio norteador, a idéia de *Bildung*, que apontava, dentro das sociedades modernas, para os valores e crenças legitimados em torno da idéia do aprimoramento pessoal, da educação de si como um processo que se constrói lentamente. Enquanto apoiada sobre os mecanismos de socialização, a integração social da infância operou, no entanto, com o adiamento da cidadania plena para a infância e para o jovem, na medida em que, apenas enquanto adultos, na dita *maturidade*, eles teriam condições de saber conduzir suas vidas. Assim, somente no futuro, crianças e jovens poderiam se tornar igualmente capazes aos adultos de hoje, e neste sentido, o momento presente para os primeiros é de permanecerem estatutariamente excluídos da construção coletiva da sociedade. Tal dinâmica temporal pressupõe a adesão aos valores educacionais que fixam metas de longo prazo e implicam um compromisso de longos anos para seu alcance. A suposição fundamental que guia o processo de socialização reside na racionalização das atividades humanas nas sociedades modernas, onde uma institucionalização da trajetória de vida em “*sistemas etários cuidadosamente sequenciados, tais como cuidados infantis, educação, trabalho e aposentadoria... são formulados em termos do bem coletivo, com respectivos custos e benefícios à sociedade.*” (Meyer, 1986, p.200) Conseqüentemente, a racionalização do ciclo de vida humana implica em diferenciais em termos de prerrogativas, direitos e obrigações para os diversos segmentos etários. Como Meyer coloca, “*um direito e uma obrigação do ator social da sociedade moderna é identificar-se com coletividades genéricas ... cujos termos variam: sociedade, nação, estado, humanidade, o mundo, a comunidade humana.*” (op. cit., p.214)

Do ponto de vista da criança, também é necessário a sua identificação com a categoria geral de criança, que figura como um índice geral da ‘civilização’, ou ‘modernidade’ das nações expressa pelo universal transcultural - ‘a criança’ - especificamente estabelecido, por exemplo, na Declaração de Direitos da Criança das Nações Unidas (1959), e na Convenção dos Direitos da Criança de 1989 (Burman, 1994). Sobretudo, a identificação da criança deve incluir uma dimensão relativa ao tempo futuro na sua condição do presente através da identificação com os mais velhos que funda o investimento a longo prazo dos longos anos de esforço e trabalho. Tal identificação só se torna possível porque baseada numa *promessa*. Promessa que é convincente na medida em que os valores e os ideais que sustentam a dedicação e o trabalho de longos anos permanecem como o *ethos* predominante na dinâmica social. Crescer e ser como os pais, ou os avós são, torna-se, então, o objetivo a ser alcançado amparado pela promessa de *ser* : é o próprio eu, a própria identidade pessoal, que serão gradualmente elaborados e transformados através da avaliação contínua e re-alocação dos recursos pessoais. Neste sentido, os pais (e outras figuras históricas e culturais, se disponíveis) colocam-se como ícones significativos - instâncias simbólicas - que, como *mediadores*, exercem um papel importante no processo educacional das crianças.

O que deve ser notado, entretanto, é a situação complexa que é produzida pelas demandas sociais contraditórias em relação à integração social da criança. O caráter sedutor e apelativo das práticas de consumo reside, justamente, na sua oferta de um caminho encurtado para a criança se tornar visível e reconhecível para os demais. Enfim, as práticas de consumo curto-circuitam o longo e demorado caminho baseado na promessa de recompensa tardia baseado na identificação com os mais velhos e, portanto, na construção de si mesmo. A ideologia consumista garante o ser por uma contingência imediata que é a do possuir. Na verdade, o caráter constitutivo de *ser*, enquanto um processo laborioso, perde sua importância frente às demandas do transformismo imediatista obtido pela simples exibição de objetos. As coisas são investidas com um valor simbólico que sua ostentação permite projetar instantaneamente os sujeitos numa grade classificatória de status social, evadindo o árduo processo de transformação implicado na construção de uma identidade. Como ícones portáteis, as coisas *capacitam*

os sujeitos. As coisas constituem talismãs, ou melhor, objetos fetichizados que se convertem no critério absoluto de definição do valor subjetivo.

Pedagogização pela mídia: Entretenimento, distração e ‘realidade portátil’

As práticas de consumo, enquanto um mecanismo de integração social das crianças, certamente foram bem sucedidas em produzir uma visibilidade social para a infância e para a adolescência, que em tempos idos tiveram de permanecer na obscuridade esperando por sua vez. Na cultura contemporânea crianças e adolescentes deixaram seu lugar de penumbra enquanto cidadãos de uma sociedade racionalizada e adulto-centrada em favor de uma posição social notória definida pela acentuada oferta de bens e serviços de que são objeto. Esta cena contemporânea rompe os limites estreitos que delimitam o lugar da criança dentro do contexto educacional. Politicamente, a integração tardia das crianças na sociedade tem representado uma desvantagem para esses agentes sociais, que, enquanto “cidadãos a se tornar”, foram ostracizados de participar efetivamente da construção da sociedade no presente (Qvortrup, 1993). Assim, os direitos das crianças e suas prerrogativas na sociedade de bem-estar, assim como o reconhecimento de sua contribuição à sociedade, tem sido minimizada, ou mesmo negada. Baseando-se numa visão sub-socializada da infância (Edgar, 1993), a sociedade moderna orientou esforços para socializar as crianças através de mecanismos educacionais. Como “*máquinas triviais*”, como Luhman (1991) coloca, as crianças são estimuladas a responder de maneira putativamente correta, tal como se lhes é ensinado. Entretanto, na cultura contemporânea, os processos de pedagogização foram assumidos por outras instituições, tal como os media, na medida em que estes também deslancharam processos de integração de crianças e adolescentes na dinâmica social. Diferentemente, no entanto, dos mecanismos tradicionais das instituições educacionais, a pedagogização pela media introduziu uma visão paradigmática diferente tanto sobre a infância, como sobre sua posição na sociedade, assim como tem proposto lógicas alternativas de subordinação cultural.

Assistir à televisão tornou-se o passatempo predominante para crianças entre 5 e 12 anos de idade que moram nas grandes cidades brasileiras. Como um meio que

proporciona um “*fluxo total*” (Raymond Williams citado em Jameson, 1996), a televisão oferece às crianças a possibilidade de estar ininterruptamente conectada a um objeto imagético excitatório, o que caracteriza uma situação que tem sido evocada como de total imbricação entre sujeito e objeto (Jameson, 1996), de difusão dos limites do eu (Guattari, 1989), ou ainda, de colapso das funções racionais do eu, como a memória e a simbolização (Kehl, 1990). A pregnância da estimulação audio-visual provinda da caixa de televisão, além do fato de que as narrativas televisivas encurtam-se para se assemelhar à experiência da instantaneidade, aumentam o vínculo de sedução e de magia, muitas vezes hipnótica, que a televisão desenvolve sobre os sujeitos. Ainda, devido às várias transformações relacionadas à organização do nosso espaço pessoal e social, a televisão tornou-se ubíqua: câmaras de tevê estão por todos os lados, desde os halls de recepção dos hospitais, a cafés e restaurantes. A experiência de assistir à tevê inaugurou, talvez, uma nova era: uma era em que a realidade “externa” é constantemente avaliada e redefinida em termos de seu simulacro, da sua imagem passada na tevê (Baudrillard, 1970;1983). Ou por outra, o que passa a contar como “a” realidade estabelece-se a partir das imagens evanescentes e não-susceptíveis de questionamento e problematização que a tevê apresenta. O video, tal como alguns autores como Jameson (1996) colocam, tornou-se a forma cultural mais autêntica e poderosa do capitalismo tardio, tendo a experiência estética contemporânea sido modelizada dentro de um paradigma onde a fragmentação e a não-controvérsia são seus elementos constituintes.

Para as crianças e adolescentes, a tevê combina o desfrute de uma atividade prazerosa e a possibilidade de construção de uma certa inteligibilidade do mundo baseada numa determinada configuração de valores e posições subjetivas. Ao mesmo tempo, a tevê passa a ser o canal de contacto com o mundo externo, a presença virtual dos adultos no espaço doméstico, de onde eles estão, muitas vezes, ausentes. As crianças, hoje, estão muito mais solitárias no lar, tomando conta de si mesmas e absorvidas nos pedacinhos de informação que lhes é passado pela media. Assoma-se, assim, uma *nova realidade, a neo-realidade* (Eco, 1984), onde a construção da realidade material e social é não somente aquela que passa na tevê, mas onde esta assume o valor de protótipo, de critério de verdade sobre outras formas de inteligibilidade do mundo.

Tamanha experiência - em termos de importância e prevalência na vida das crianças de hoje - caracteriza-se, sobretudo, pela aderência com que os espectadores a ela sucumbem. O prazer, o entretenimento e a presentificação do mundo - *a realidade ao alcance das mãos* - constituem a tríade através da qual o vídeo introduz crianças e adolescentes ao âmbito do conhecimento. Precisamente, não se trata de conhecimento na acepção encarada como tentativa de superar a opacidade do mundo através da reflexão, mas enquanto uma comunhão estreita, prazerosa e intensa com tudo que não é eu. Numa atitude de reflexão sobre o mundo, o sujeito se posiciona de modo a ganhar controle sobre aquilo que o atemoriza, mas nem sempre o conhecimento assim adquirido extingue o mal-estar; na comunhão, a posição do sujeito está alicerçada sobre a evitação do medo, e do mal-estar, em conluio com a ilusão, no sentido da criação de um imaginário forte e fonte de boas sensações.

A pedagogização pela mídia é, acima de tudo, fonte de entretenimento e distração: ela convida espectadores a participar de uma abordagem da realidade como livre de angústia e de esforço, abrindo um momento suspenso na continuidade da vida cotidiana. Algumas crianças, dentro do grupo entrevistado nesta pesquisa, falaram sobre sua ojeriza em ler, porque isso lhes custava muito, ou porque demorava muito ler apenas uma página. Por outro lado, estas crianças mostraram sua preferência explícita a assistir à tevê, porque elas podiam rir e divertir-se vendo tevê, nada em volta as incomodava. Quando foram perguntadas se gostavam mais de ver um filme na tevê ou ler um livro sobre o mesmo assunto, responderam que preferiam ver um filme porque as imagens faziam o filme mais agradável. Quando foram perguntadas se elas mesmas não poderiam imaginar tais cenas, na sua cabeça, responderam que quando as cenas eram mostradas na tevê, elas eram mais impressionantes, mais bem feitas e divertiam mais do que se elas mesmas as tivessem imaginado. Na verdade, para a maioria destas crianças, o divertimento está na tevê, e não mais, brincar com os amigos, e menos que tudo, ler um livro. O importante, nesse caso, não é constatar a tendência, se é que se confirma, de que as crianças hoje se tornam mais “videocratas” e menos letradas, mas poder analisar os interesses que alimentam os processos de pedagogização pela mídia que determinam outras configurações de valores, atitudes e expectativas das crianças em relação ao mundo que as cerca.

Os valores tradicionais da nossa moderna cultura humanista enfatizaram o árduo investimento no processo gradual de aquisição de competências, através do qual crianças e adolescentes viriam, um dia, a ocupar um lugar social e integrarem-se, então, plenamente na sociedade. O trabalho dedicado assentava-se sobre a base do vínculo de identificação entre crianças e a geração de mais velhos quem estava, precipuamente, comprometida com os ideais de construção da sociedade. Assim, a posição na estrutura social do trabalho tendia a refletir, em última análise, os esforços e a dedicação investidas na tarefa do auto-aperfeiçoamento através da educação. A educação tem sido considerada como a dimensão emblemática de uma sociedade construtivista, que, de um lado, estabelece diretivas claras para a obtenção de determinados objetivos, como por exemplo, o adiamento de satisfações imediatas em favor do alcance de metas a longo prazo. Por outro lado, a dimensão prazerosa da tarefa educacional, na sua tortuosa trajetória histórica, desapareceu por completo, sendo que o processo educativo tem sido, a maior parte das vezes, imposto como uma obrigação às crianças e aos adolescentes à qual estes só podem se conformar. A qualidade ascética do empreendimento educacional perdeu terreno, para outras alternativas pedagogizantes, em recrutar novos e mais jovens adeptos. Estes estão sendo praticamente seduzidos por uma configuração hedonista da realidade baseada numa lógica cultural que enfatiza a obtenção de prazer a qualquer custo como epíteto de felicidade. Neste sentido, ser feliz como meta de vida está paradigmaticamente construída tanto em termos de evadir-se da resiliência do mundo, como também de garantir uma distração e um divertimento solitários no meio de um contexto de perturbações. A pedagogização pela mídia orchestra estes dois componentes da “felicidade contemporânea” na medida em que se tornam naturalizados nas práticas culturais do vídeo da nossa cultura de consumo.

Modelos que se contradizem ou agências que competem entre si?

A educação compulsória no Brasil, enquanto um sistema obrigatório de educação para todas as crianças entre 7 e 14 anos, tem uma história relativamente recente. Mesmo nos dias de hoje é fato que um número enorme de crianças não conseguem receber algum tipo de educação formal, principalmente nas áreas rurais e nas regiões mais atrasadas do

país. Acresce-se o fato de que em muitas grandes e pequenas cidades um enorme contingente de crianças saem do sistema educacional logo depois de seu ingresso, sem terem completado os sete anos de educação compulsória, ou porque têm que trabalhar, ou porque não vêem sentido algum no conhecimento que a escola lhes oferece. Entretanto, mesmo que para um grande número de crianças a provisão educacional não seja uma realidade *de facto*, a representação coletiva a respeito dos benefícios da educação ultrapassa de longe a experiência real com o processo educacional formal. Assim é que a escolarização é considerada como importante, não somente para garantir acesso à leitura e à escrita, como também, principalmente, para assegurar uma posição social “de bem” frente aos outros, através da capacitação pessoal. Um dos meninos entrevistados deu um bom exemplo desta questão. Quando perguntado o que queria obter com seus estudos, ele respondeu que queria “ser alguém na vida”. Quando se lhe perguntou o que significava isto, ele disse que “ser alguém na vida era ser como o Presidente da República”. Desta forma, a escola, como também a capacitação obtida pela educação são tidas na mais alta consideração pela maioria das pessoas, e talvez mais ainda por aquelas que mais perigam em termos do acesso aos seus direitos constitucionais de educação. Entretanto, o imaginário social impregnado de esperanças e expectativas sobre educação permanece, no máximo, um sonho, ou uma promessa não cumprida para grande parte de crianças brasileiras.

Essa digressão sobre o status quo da educação brasileira serve, aqui, para enfocar o ponto de que a política educacional brasileira não conseguiu até hoje consolidar práticas educacionais democráticas que se colocam como o fundamento dos processos de modernização dos Estados. Desta maneira, corre sério risco o pacto social mais amplo que possa congrega os diferentes segmentos sociais na construção da sociedade brasileira (Duarte, 1995), em torno de valores tais como, o cultivo de si mesmo, o esforço a longo prazo e a dedicação laboriosa para alcance de metas mais remotas. Como Duarte (1995) coloca, a educação compulsória formal no Brasil, como mecanismo de modernização dos Estados, não atingiu seus objetivos do ponto de vista do estabelecimento de uma base sólida para a construção de uma sociedade brasileira “moderna”.

Além do fracasso em atingir uma transformação cultural pela via da educação, a sociedade brasileira tem sofrido um processo de midiaticização que dispõe de novos mecanismos de pedagogização. Este não consiste apenas num impasse nacional, mas num processo internacional que afeta a maioria das nações. Entretanto, a situação específica do Brasil aponta para dificuldades sérias, ou mesmo impossibilidades, pelo fato de que a pedagogização pela mídia supera, de longe, a influência dos mecanismos educacionais tradicionais. Para alguns (Santiago, 1991) a impossibilidade de milhões e milhões de brasileiros se tornarem leitores significou seu mergulho de cabeça na era eletrônica de imagens, sem que isso tenha necessariamente levado à posição crítica para se entender o que se vê, e ainda, para reivindicar programas de melhor nível cultural. Assim, estes dois modelos pedagógicos não somente se assentam sobre configurações de valores que se contradizem, como também se constituem em agências que competem pela hegemonia com interesses distintos originários de diferentes grupos sociais.

Uma posição intermediária - uma que tenta combinar as vantagens de ambos os mecanismos, o midiático e o educacional - pode ser observado nas últimas políticas educacionais no Brasil que tem investido enormes somas de capital para ajudar as escolas a comprar equipamentos, como televisores, videocassetes e programações audio-visuais. Isso, no mínimo, faz-nos pensar. É esta uma política destinada a encurtar a distância entre as *diferentes realidades* construídas no âmbito destas duas agências amalgamando objetivos (educacionais) e meios (midiáticos) ? Ou, é uma política que tenta ainda resgatar as milhares de crianças que possivelmente deixarão a escola, fazendo-as co-optar pelos efeitos sedutores e prazerosos da tevê na escola ? Ou ainda, esta política advoga a inexorabilidade desta nova era cuja práticas devem ser, de qualquer modo, incorporadas - a "videocracia" veio para ficar ? Em todo caso, a resposta a tais questões convoca nossas energias e nos aponta um horizonte complexo de problemas sobre os quais mal começamos a nos debruçar. Neste cenário localizam-se as demandas sociais contraditórias que pautam hoje a construção da identidade das crianças e adolescentes. É preciso um pouco mais que atitudes preconceituosas para poder entender os impasses aos quais a infância e a juventude estão hoje expostas, e avançar na elaboração de perspectivas e saídas para as questões da cultura contemporânea.

Considerações finais

A cultura de consumo introduz uma outra forma de cidadania para crianças e adolescentes, projetando-as no epicentro das trocas sociais, enquanto dinamizadoras dos processos de circulação e consumo de bens e experiências. A costumeira visão da criança enquanto tutelada e menor - jurídica, política e emocionalmente - se confronta com o rompimento das hierarquias até então estabelecidas e tidas como “naturais”, a respeito do suposto lugar da criança e do adulto. Na cultura do consumo, criança e adulto disputam - como iguais - o seu lugar ao sol pelo quinhão de benesses e prazer a que sentem ter, cada um, direito. Por outro lado, a rationale que subjaz à cultura do consumo dispensa os valores que sustentaram o projeto moderno em cuja base se consolidou a idéia de cidadania dentro de um modelo de sociedade construtivista baseada na divisão social do trabalho e nas práticas de socialização da criança e do jovem. Assim, a disputa pelo “lugar ao sol” se faz sentir a partir do acirramento da competição em torno de signos visíveis, obtidos não à custa da transformação gradual e penosa de si mesmo, mas por meio da exibição performática do eu.

A dimensão concorrente da cultura de consumo está representada pela mediatização dos processos de construção da realidade. O imaginário televisivo introduz-se com intensidade total no cotidiano das crianças e adolescentes. Firmam-se configurações experienciais diferentes onde se tendem a diluir os contornos nítidos entre sujeito e objeto, assim como a resiliência do mundo externo, enquanto passível de ser abordado apenas através do esforço e investimento do sujeito. Neste sentido, um dos aspectos básicos da configuração experiencial que se consolida através da cultura televisiva alude à busca incessante do prazer, entendido como a evitação do estranhamento frente ao mundo material, das coisas e dos objetos, e frente ao outro humano. Desta forma, os processos de pedagogização pela mídia, sustentados não mais pelo esforço subjetivo - concentrado e direcionado - de construir o objeto, deste modo separado e subjogado pelo sujeito, enveredam-se no caminho de apagar as diferenças e oposições entre sujeito e objeto, espacializando-os dentro de um entorno único dinamizado a partir da forma (imagem) que se apresenta em fluxo contínuo.

A cultura televisiva, assim como a cultura de consumo, apresenta-se como um modelo que cria novas possibilidades identificatórias para crianças e adolescentes. Tornam-se problematizados os ideais de construção de si mesmo como processo laborioso baseado na promessa, e na identificação com os mais velhos. Aliás, como argumenta Meyrowitz (1984), a cultura televisiva abre para crianças e adolescentes o acesso amplo a informações que anteriormente eram transmitidas pelos pais, que tinham o absoluto controle sobre o que as crianças poderiam e deveriam saber. Diz este autor, *“a televisão escolta (as crianças) através do globo antes mesmo que elas possam atravessar a rua. Uma das razões pelas quais muitas crianças não sabem mais qual o seu lugar é porque elas não tem mais lugar, no sentido de um ambiente isolado que restringe o seu acesso a situações e a segredos dos adultos.”* (pag. 30) O acesso amplo e irrestrito a informações - a “realidade portátil” que entra em casa através do vídeo - rompe em termos do processo pedagógico, com o escalonamento gradual que a educação formal impõe às crianças para obter o conhecimento. Como ainda coloca Meyrowitz, *“a televisão não tem código complexo que exclua seus espectadores mais jovens”*(pag.31), diferentemente da leitura e da escrita que cria geografias sociais diferentes para adultos e crianças de acordo com as habilidades aí desenvolvidas.

Enquanto fomenta novas possibilidades identificatórias, a cultura televisiva rompe, portanto, com a idéia de *trajeto*, necessário à assunção da posição do adulto, trajeto este baseado no trabalho, enquanto categoria de transformação lenta e penosa de si mesmo e da realidade. A própria divisão da sociedade em geografias sociais distintas - adultos e crianças, baseada no acesso diferencial ao conhecimento e informação concorre para que os ‘mais velhos’ sejam tidos como modelos identificatórios, já que aumenta a distância entre o lugar social da criança e aquele do adulto. Por outro lado, as modalidades identificatórias promovidas pela cultura televisiva e do consumo fundamentam-se no entumescimento do aqui e do agora, como um presente eterno, sem memória e sem futuro, até porque o presente já se futurizou na realização do progresso.

A discussão que se estabelece em torno do neo-analfabetismo criado pela sociedade de massas e do consumo (por ex. Antonio Candido, citado em Santiago, 1991), pela sociedade da informática (Dimenstein, 1997), ou pela sociedade midiática (Pignatari, 1991; Guattari, 1990) torna-se importante num país como o nosso, em que as

condições para a alfabetização não foram, e não tem sido garantidas para um contingente enorme de crianças e adolescentes. Entretanto, esta discussão parece pressupor categorias e pontos-de-vista conformados à sociedade pré-tecnológica, midiática e do consumo, na medida em que denuncia como um “mal” a presença extensiva e prevalente da informatização, da midiatização no cotidiano dos cidadãos brasileiros, como uma negatividade que por si só deveria ser rejeitada. Como foi discutido anteriormente, a cultura do consumo e a cultura televisiva trouxeram uma democratização do lugar social da criança vis à vis ao adulto, inexistente nas práticas socializatórias da sociedade moderna. No entanto, a especificidade desta democratização, no caso brasileiro, opera dentro de contradições. No Brasil, os mecanismos de educação formal - da leitura e da escrita - tidos também como parte do projeto moderno de sociedade democrática, não se consolidaram, favorecendo a varredura das práticas socializatórias educacionais pela prevalência crescente dos processos midiáticos de socialização. Neste sentido, os valores da cultura de consumo e os efeitos da pedagogização midiática tem solo para se tornarem hegemônicos e enfraquecerem a estrutura da cidadania das sociedades modernas. Tais efeitos podem se tornar devastadores na medida em que os valores do trabalho e do esforço pessoal se tornem descartáveis e considerados sem importância.

Talvez uma nota de precaução possa lembrar-nos de que outros fatores, tais como a pressão da opinião pública para uma tevê melhor, possam desencadear mudanças na mídia. No presente, apenas contamos com a esperança de que a tevê se torne mais educativa, e as escolas incorporem valores como por ex., o prazer de estudar e o prazer de ensinar. A rigor, vale positivizar as possibilidades da cultura contemporânea ao mesmo tempo em que, inserindo-a numa perspectiva mais ampla e crítica, se analisem também seus efeitos ‘bárbaros’(i.e. estrangeiros) sobre os valores que, até então, pautaram os processos identitários de crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baudrillard, Jean 1970. *La société de consommation*. Paris: Gallimard.
- Baudrillard, Jean 1983. *Simulations*. New York: Semiotext(e).
- Baudrillard, Jean 1993. *À Sombra das maiorias silenciosas: o fim do social e o surgimento das massas*. São Paulo: Brasiliense.
- Burman, Erica 1994. *Deconstructing Developmental Psychology*. London: Routledge.
- Castro, Lucia Rabello 1996. O Lugar da Infância na Modernidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol.9, n.2, pp.307-335.
- Dimenstein, Gilberto 1977. Computador cria novos analfabetos. *Folha de São Paulo*, 1/06/97.
- Duarte, Luiz F. 1996. Destradicionalização e não-modernização: os males do Brasil são. Em M.E.Motta e T. Feres (orgs), *Seminário Brasileiro: A Psicologia em Contexto*. Rio de Janeiro: PUC, Depto. Psicologia, pp. 37-46.
- Eco, Umberto 1984. *Viagem na Irrealidade Cotidiana*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Edgar, Don 1993. Childhood in its Social Context: the under-socialized child? Em J.Qvortrup (ed.), *Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project*. Vienna: European Centre for Social Welfare Policy and Research, pp.19-28.
- Falk, Pasi 1994. *The Consuming Body*. London: Sage.
- Featherstone, Mike 1994. *Consumer Culture and Postmodernism*. London: Sage.
- Guattari, Felix 1986. *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. Petrópolis: Vozes.
- Guattari, Felix 1990. *As Três Ecologias*. São Paulo: Papyrus.
- Jameson, Fredric 1993. O Pós-modernismo e a sociedade de consumo. Em A. Kaplan (org.) *O Mal-estar no Pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Zahar, pp. 25-44.
- Jameson, Fredric 1996. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Attica.
- Kehl, Maria Rita 1990. Imaginar e Pensar. Em A. Novaes (org.) *Rede Imaginária*. São Paulo : Cia das Letras, pp.60-73.

- Luhman, Niklas 1991. Das Kind als Medium der Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*. 37 (1), 19-40.
- Maffesoli, Michel 1987. *O Tempo das Tribos*. Rio de Janeiro: Forense.
- Meyer, John 1986. The Self and the Life Course: Institutionalization and its Effects. Em A.Sorensen et al. (eds) *Human Development and the Life Course: Multidisciplinary Perspectives*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, pp.199-216.
- Meyrowitz, Joshua 1984. The Adultlike Child and the Childlike Adult: Socialization in an Electronic Age. *Daedalus*, 113(3), pp. 19-48.
- Pignatari, Decio 1991. Simbologia do Consumo na TV. In A. Novaes (ed.), *Rede Imaginaria: TV e Democracia*. São Paulo: Cia das Letras.
- Qvortrup, Jens 1993. Nine Theses about “Childhood as a Social Phenomenon”. Em J. Qvortrup, op. cit.
- Santiago, Silviano 1991. Alfabetização, Leitura e Sociedade de Massa. Em A. Novaes (ed.), *Rede Imaginaria: TV e Democracia*. São Paulo: Cia das Letras.
- Vattimo, Gianni 1988. *As Aventuras da Diferença*. Lisboa: Edições 70.

SUBLIMAÇÃO E CULTURA DO CONSUMO: NOTAS SOBRE O MAL-ESTAR CIVILIZATÓRIO

Claudia Amorim Garcia

Pensar a lógica do consumo a partir da psicanálise é, certamente, uma empreitada ousada e difícil, mas também radicalmente freudiana. De fato, Freud não apenas produziu alguns trabalhos que têm como tema central a questão do sujeito na cultura, mas, ao afirmar que é a partir do desamparo original que o sujeito humano se constitui no campo do Outro, demonstrou também que a própria definição de sujeito, em psicanálise, é inegavelmente social. Portanto, deste ponto de vista, não há cabimento na tentativa de se discutir a polaridade indivíduo-sociedade, enquanto dois termos diferenciados, na medida em que o sujeito se ancora inescapavelmente no campo do social, se apresentando como uma de suas possibilidades.

É nesta perspectiva, portanto, que a proposta deste trabalho se constitui numa tentativa de refletir sobre as conseqüências psíquicas da cultura do consumo na constituição dos sujeitos nos grandes centros urbanos contemporâneos onde ela se encontra maciçamente difundida. Mais especificamente, e partindo da evidência de que cotidiano e consumo estão indissolivelmente ligados, pretendo esboçar algumas questões sobre os efeitos da experiência cotidiana do consumo sobre a atividade sublimatória dos sujeitos.

Sublimação: duas ou três coisas sobre ela

Pelo menos três aspectos intrigantes e contraditórios emergem quando se avalia a construção do conceito de sublimação em Freud. O primeiro atesta uma enorme fragmentação e dispersão conceituais; o segundo evidencia, no entanto, continuidades nesta dispersão; e o terceiro se constitui numa advertência contra um possível excesso sublimatório, portanto, excesso daquilo que, contraditoriamente, se apresenta como impreciso, disperso e fragmentado.

De fato, a sublimação é um daqueles conceitos incompletos, inacabados ou simplesmente enigmáticos do qual dispomos apenas de indícios sob a forma de fragmentos e alusões que pontuam os escritos de Freud. A compilação desses elementos esparsos resulta numa construção final insatisfatória e lacunar. Há quem justifique este estado de coisas pela existência de um trabalho metapsicológico que teria sido dedicado inteiramente ao tema da sublimação, mas que aparentemente foi destruído por Freud antes de sua publicação. Supõe-se, então, que uma apresentação pormenorizada da sublimação tendo sido perdida só nos restaram algumas informações dispersas sobre o assunto. Não me parece, contudo, que este fato justifique o carácter nebuloso e esparso das referências à sublimação no restante do texto de Freud, autor cuja produção teórica é justamente marcada pelo rigor e precisão conceituais. Essa dissonância formal que a construção do conceito evidencia quando cotejada com a totalidade dos escritos freudianos pode talvez ser melhor entendida se atentarmos para aquilo mesmo que o termo sublimação designa, a saber, algo psíquico de difícil apreensão, uma passagem ou transformação pulsional cuja inteligibilidade nos escapa e, portanto, nos incita na busca de uma maior precisão, de um delineamento mais claro de seus contornos. Neste sentido, refletir sobre o estatuto teórico da sublimação em Freud obriga a um certo esforço de finalização, nem sempre ameno.

Quanto ao segundo aspecto, é bastante curiosa a insistência com que Freud volta sempre a mencionar alguns elementos constituintes da sublimação, a despeito da forma fragmentada e imprecisa que caracteriza sua apresentação da questão. Assim, o carácter assexual da sublimação e sua função protetora se tornam traços distintivos, ou marcas de origem, que se apresentam no texto freudiano desde as primeiras menções ao tema, e parecem constituir o que há de mais preciso sobre a sublimação.

Finalmente, o terceiro aspecto que me parece o mais enigmático e talvez, por isso mesmo, o mais profícuo, consiste nas constantes referências feitas por Freud a um possível exagero do exercício sublimatório, o que, a seu ver, poderia resultar em sérios danos psíquicos. Essas advertências estão presentes tanto nos textos em que Freud menciona o lugar da sublimação na análise (1910,1912), quanto naqueles em que ele se ocupa em discutir a questão do sujeito na cultura (1908,1930).

Estes dois últimos aspectos que caracterizam o percurso de Freud na construção do conceito de sublimação se mostram especialmente interessantes aos objetivos deste trabalho na medida em que se oferecem como possíveis vias para pensar a incidência do consumo sobre a experiência do sujeito, principalmente no que se refere às suas possibilidades de exercício sublimatório. Neste sentido, diríamos que, por um lado, na sociedade de consumo a sublimação fracassa na sua função de proteção frente ao desamparo enquanto limite último com o qual o humano tem que se haver. Por outro lado, e paradoxalmente, na cultura do consumo parece imperar um excesso sublimatório contra o qual Freud tantas vezes nos advertiu.

A sublimação é uma defesa contra o desamparo

Em 1897, pela primeira vez Freud se refere à sublimação na Carta 61 a Fliess, quando discute a estrutura da histeria e sua cura pela reprodução das cenas de sedução em análise. Afirma, então, que durante o processo analítico poderiam surgir fantasias entendidas por ele como “estruturas de proteção, *sublimações* de fatos, embelezamento dos mesmos...”(Freud, 1897:335) Strachey se apressa em nos advertir numa nota de rodapé, na mesma página, que este não foi o sentido posteriormente atribuído por Freud à sublimação. É interessante notar, no entanto, que nesta primeira menção à sublimação Freud decide privilegiar seu caráter de proteção, sua função defensiva. O embelezamento e a depuração das cenas são sublimações que parecem, assim, mascarar a concretude dos fatos e eludir o confronto com o sexual. Uma antecipação da noção de dessexualização posteriormente articulada à sublimação no texto freudiano? Talvez. O que parece claro, no entanto, em 1897 é a função protetora atribuída à sublimação que embeleza, disfarça e, portanto, protege a histérica contra o traumatismo das cenas de sedução.

É só em 1905, no entanto, que uma primeira definição de sublimação é apresentada. Assim, no *Caso Dora* Freud menciona que parte da sexualidade perverso-polimorfa é desviada para “objetivos assexuais mais altos - sublimados- [que] destinam-se a fornecer a energia para um grande número de novas realizações culturais” (Freud, 1905a:48). Parece que o “embelezamento” de 1897 é, então, aqui transformado em dessexualização, sem que esta noção tivesse ainda sido apresentada, e a relação entre

sublimação e construção da cultura é inaugurada para nunca mais desaparecer do texto freudiano. Ainda em 1905, mas dessa vez nos *Três Ensaios*, a mesma relação é reafirmada e entendida como sendo uma possível solução (defensiva?) para “excitações excessivamente fortes” (Freud, 1905b:245) que seriam, então, desviadas e usadas em outros campos. Portanto, mais uma vez a transformação da finalidade pulsional se apresenta como proteção frente à satisfação puramente sexual, e tem como resultado a construção de novos objetivos no campo da cultura.

Novamente em 1915, no seu trabalho sobre as pulsões, Freud, ao mencionar os destinos pulsionais -entre eles a sublimação - afirma que seriam “modalidades de *defesa* contra os instintos”(Freud, 1915:147) que impediriam que a pulsão fosse realizada de “forma não modificada”(147), isto é, pela satisfação sexual direta. Aqui a sublimação é entendida, então, como um dos destinos da pulsão alternativo ao sexual e ao recalque.

Entre 1905 e 1915 muita coisa foi escrita por Freud e, evidentemente, o estudo sobre *Da Vinci*, de 1910, é um momento importante na trajetória de construção do conceito de sublimação. No entanto, é o trabalho de 1908 que mais me interessa agora discutir porque nele Freud se ocupa em demarcar o papel fundamental da sublimação na construção da cultura, ao mesmo tempo em que também aponta os limites aos quais a atividade sublimatória está submetida, advertindo quanto à sua ultrapassagem. É em 1908 que Freud apresenta a tese de que o exercício da sublimação é essencial à constituição do sujeito e garante a continuidade da cultura sob a condição, no entanto, de que venha sempre acompanhado por certa quantidade de satisfação sexual direta, como ele dizia.

Moral Sexual ‘Civilizada’ e Doença Nervosa Moderna (1908) é um texto que se articula a partir do princípio, já esboçado em trabalhos anteriores, de que a existência humana só é viável na cultura que garante sua continuidade histórica e possibilita seu avanço. Esta relação sujeito-cultura - aqui representada pela intrincação sexualidade-cultura - é, no entanto, extremamente complexa e por ela paga-se um alto preço na medida em que a civilização humana, no argumento freudiano, “repousa, falando de modo geral, sobre a supressão dos instintos” (192). A conseqüência mais pungente deste estado de coisas - e que mais interessa a Freud discutir - é o desenvolvimento da ‘doença nervosa moderna’, tema principal do trabalho. Após constatar que a neurose é uma

conseqüência inevitável da cultura Freud discute, então, outras saídas para o humano, especialmente aquela que possibilita a construção civilizatória e se contrapõe, portanto, à neurose. É neste momento que ele se refere à mobilidade pulsional especificamente no que se refere à possibilidade da pulsão trocar um objetivo sexual por outro não-sexual “mas psiquicamente relacionado com o primeiro”(193). Essa característica pulsional que ele designa de “capacidade de *sublimação*” (193) seria justamente a via principal de construção da cultura à qual Freud atribui, em textos posteriores, a função primordial de defesa frente ao desamparo. Portanto, se o humano, imerso na condição inicial de desamparo, só pode ser pensado no âmbito da cultura, por outro lado esta só poder ser entendida como produção sublimatória dos sujeitos, enquanto resposta singular de cada um frente aos impasses que sua condição primordial de desamparo e, conseqüentemente social, coloca.

Considerando a função essencial atribuída à sublimação na possibilidade mesma de continuidade do humano, é muito curioso constatar as freqüentes referências feitas por Freud aos limites do exercício sublimatório. Assim, não apenas a possibilidade de sublimação varia muito de indivíduo para indivíduo, como diz Freud, mas também não é possível ampliá-la indefinidamente (193), e só em “casos favoráveis”(194) ela poderá ocorrer. Do mesmo modo, a grande maioria das pessoas apresenta um nítido limite na sua capacidade de atender às exigências da civilização”(197) além do qual são incapazes de sublimar o que resulta na constatação de que apenas uma minoria, frente a exigência de abstinência sexual vigente na moral civilizada, apresenta possibilidades de exercício sublimatório e “mesmo assim de forma intermitente”(198). É intrigante, sem dúvida, a insistência com que Freud se refere aos limites da sublimação como se o excesso sublimatório, se possível fosse, pudesse, quem sabe, anular a função protetora da sublimação enquanto resposta singular do sujeito face ao desamparo que se presentifica nas realizações culturais.

Em 1909, ao discutir os desenlaces de um tratamento analítico, Freud afirma que a análise seria o “melhor substituto”(49) para o recalque na medida em que canalizaria os investimentos libidinais para a realização das “aspirações mais altas e valiosas da civilização”(49), isto é facilitaria o exercício sublimatório. Da mesma forma, em 1912, ao escrever um trabalho destinado aqueles que exercem a psicanálise, ele deixa entender que

a ampliação das capacidades sublimatórias dos pacientes é, sem dúvida, um dos efeitos que se espera de uma análise. No entanto, em ambas as ocasiões, também estão presentes advertências quanto ao abuso sublimatório. Assim, os analistas não deveriam se deixar levar pela “grande tentação a conquistarmos maiores frutos para a sociedade por intermédio da sublimação contínua e cada vez mais intensa”(1909:50) porque isto implicaria numa diminuição da satisfação sexual direta ocasionando “danos dum a exploração abusiva”(1909:50). De forma semelhante, ele também alerta os analistas, em 1912, no sentido de que nem todos os pacientes apresentam uma boa capacidade sublimatória, e que muitos “caem enfermos exatamente devido à tentativa de sublimar os seus instintos além do grau permitido por sua organização”(192:158), chegando mesmo a afirmar que nem sempre é aconselhável usar o tratamento analítico para ocasionar a sublimação do instinto”(1912:158). Na verdade, o que parece nortear estas pontuações freudianas é sua preocupação de que no antagonismo inevitável entre sexualidade e civilização os interesses sociais, representados pela sublimação, imponham restrições excessivas ao sujeito cuja satisfação pulsional seria impedida mais intensamente ainda. Seja como for, o que se evidencia nessas referências é a determinação de Freud de apontar para um excesso sublimatório que para ele corresponderia a um a-menos de satisfação sexual, e cujos efeitos danosos ele não cessa de apontar.

No *Mal-estar na Civilização* (1930) Freud dá continuidade à questão que havia trabalhado em 1927 no *Futuro de uma Ilusão* (1927) e, portanto, volta ao sentimento religioso cuja origem o preocupa e o leva a formular uma interrogação que acaba conduzindo-o a outras indagações. Ao constatar que a vida é árdua demais ele se pergunta qual seria seu propósito para a maioria dos homens, ao que prontamente responde: “Esforçam-se para obter felicidade; querem ser felizes e assim permanecer”(1930:94). No entanto, a obtenção da felicidade enquanto um estado de coisas é impossível para os sujeitos humanos que, ao contrário, experimentam a infelicidade e o sofrimento muito mais freqüentemente. O encaminhamento que Freud imprime ao texto, daí em diante, consiste em discutir a trajetória humana em busca da felicidade, suas impossibilidades e as “medidas paliativas”(93) que, ao longo do percurso, viabilizam a quota de felicidade possível, representada, em última instância, pela independência frente ao Destino (101). Depois de considerar que o próprio corpo, as

forças externas e os relacionamentos entre os homens são as principais causas da infelicidade humana, Freud se propõe a discutir os métodos dos quais ainda assim os indivíduos se valem para evitar o sofrimento. Dentre eles, os mais interessantes seriam aqueles que “procuram influenciar o nosso próprio organismo”(96). As substâncias tóxicas, o aniquilamento do desejo, o recalque e, finalmente, a sublimação são alguns dos métodos discutidos. É neste contexto, portanto, que Freud afirma que a atividade sublimatória enquanto deslocamento dos objetivos pulsionais como forma de evitar a frustração e produzir prazer psíquico e intelectual é um das técnicas mais eficazes do sujeito humano evitar a infelicidade. “Quando isso acontece, o destino pouco pode fazer contra nós”(1930:98). A sublimação, portanto, protege o sujeito do desamparo. Assim, apesar da vida civilizada ser, inevitavelmente “responsável por nossa desgraça”(105), ela também se constitui na resposta mais poderosa frente ao destino, e a sua construção é efeito da atividade sublimatória dos sujeitos, ou a própria sublimação é uma imposição inescapável do processo civilizatório (118) . No entanto, Freud volta a se referir aos limites da atividade sublimatória que não representa uma proteção completa contra o sofrimento, nem é acessível a todos. Pelo contrário, o exercício da sublimação exige “dotes e disposições especiais, longe do comum”(99).

Assim, em 1930, a tese de 1908 revista e ampliada reaparece. O pressuposto essencial afirma o desamparo original do sujeito humano a partir do que a cultura como proteção se constrói no antagonismo inevitável com a sexualidade. Freud parece preocupado com as vicissitudes do sujeito singular neste embate, e se refere com frequência aos sacrifícios extremados que a construção da cultura representa para o pulsional. É justamente neste contexto que surgem suas advertências quanto a um possível abuso da atividade sublimatória, enquanto representante da exigência civilizatória, que poderia resultar numa anulação da felicidade individual através da intensificação do recalque pulsional. Parece, portanto, que na argumentação freudiana o excesso sublimatório se reflete, necessariamente, no prejuízo do sexual, hipótese central no argumento que desenvolvo a seguir.

Sociedade de consumo e excesso sublimatório

O termo *sociedade de consumo* designa uma nova formação social que se solidifica sobretudo a partir da segunda metade do século XX, e na qual a lógica dominante já não é mais determinada pela produção de objetos, serviços e bens materiais e culturais, mas por seu consumo acelerado (Baudrillard, 1970; Featherstone, 1995). Este novo estado de coisas é decorrente da emergência do capitalismo tardio ou multinacional (Jameson, 1984), e representa uma reorganização abrangente que inclui todos os setores da vida em sociedade, desde a produção tecnológica de ponta e a computadorização da vida quotidiana, até os processos que regulam as relações entre os indivíduos e a própria constituição do sujeito psíquico. Na cultura de consumo os objetos perderam seu valor de uso e, enquanto mercadorias cujo valor de troca é exacerbado, são consumidos como signos e imagens. O consumo obedece a um sistema de código que organiza as diferenças sociais, preservando a hierarquização e as desigualdades. Neste sentido, como aponta Baudrillard (1970), não existe sociedade de abundância, como alguns querem fazer crer, mas um sistema econômico onde as diferenças sociais são uma decorrência inevitável, e a penúria é estrutural.

Na sociedade de consumo, a fragmentação da experiência quotidiana e a produção ininterrupta de novas mercadorias-signo desorientam e desestabilizam os indivíduos, exigindo uma reorganização simbólico-cultural (Featherstone, 1995) ou, na terminologia de Jameson (1984), um novo mapeamento cognitivo. Quando os homens “não se encontram rodeados, como sempre acontecera, por outros homens mas mais por *objetos*” (Baudrillard, 1970:15), as relações sociais sofrem transformações intensas, e o lugar da alteridade na constituição do sujeito precisa ser repensado. Na verdade, é a própria categoria de sujeito singular que se questiona numa ordem em que o predomínio dos objetos é evidente, e a massificação e as determinações estruturais dificultam a concepção de uma singularidade desejante, balizada, em última análise, pelo princípio do prazer. O contexto em que se constitui o sujeito do consumo é outro: “A verdade do consumo reside no fato de ela não ser função de prazer, mas *função de produção* - e, portanto, tal como acontece com a produção material, função que não é individual mas *imediate e totalmente coletiva*”. (Baudrillard, 1970: 78). A produção, a funcionalidade e a instrumentalidade passam a determinar a experiência quotidiana, interferindo no funcionamento do prazer enquanto princípio determinante da constituição subjetiva.

Neste novo estado de coisas as diferenças reais entre os indivíduos são anuladas e substituídas pela produção industrial das diferenças, através da personalização das imagens e produtos que a publicidade veicula. No consumo personalizado os indivíduos abrem mão de suas diferenças singulares e consomem a diferença personalizada a partir do que, e contraditoriamente, sem que se perceba, se submetem aos modismos, ou se escravizam a determinada imagem comercial para se sentirem únicos e especiais. Assim se apresenta o sistema de consumo onde, evitando o conflito com o outro e as contradições reais produtoras da diferença, os indivíduos se homogeneizam, paradoxalmente, ao se sentirem diferentes, segundo a lógica da diferenciação social (Baudrillard, 1970). A receita para a felicidade é uma só, e deve ser seguida sem restrições: todos igualmente imersos no consumo, de forma personalizada, isto é, única e, no entanto, exatamente iguais na sua diferença fabricada

Estas novas condições de constituição do sujeito no consumo resultam no “silenciamento das diferenças e homogeneização das subjetividades” (Birman, 1997:72), e, portanto, inevitavelmente, como sugere este trabalho, impossibilitam o exercício pleno da capacidade sublimatória. Penso que, em princípio, a tese de um excesso de sublimação pode ser uma forma interessante de abordar a questão.

Cada época histórica apresenta uma marca distintiva do inevitável mal estar na cultura a que Freud se refere em 1930. Neste sentido proponho que, neste final de século, o mal estar se manifesta principalmente no campo da sublimação, mais especificamente numa extrapolação da produção sublimatória. Aqui a expressão *excesso sublimatório* se refere, por um lado, a um predomínio da atividade sublimatória em detrimento dos investimentos libidinais ou, como dizia Freud, em prejuízo da satisfação sexual direta. Por outro lado, *excesso sublimatório* também diz respeito à própria atividade de sublimação que pode resultar em construções culturais demasiadamente “depuradas” ou “embelezadas” (Freud, 1897), desvinculadas do sujeito, como se se tratasse de uma pura concretude.

Se considerarmos a tese freudiana segundo a qual a ciência é uma produção cultural sublimatória, teremos, inevitavelmente que concluir que a sociedade tecnológica contemporânea traz a marca inegável da sublimação. O desenvolvimento científico, a criação artística e a produção intelectual presentes neste final de século são manifestações

irrefutáveis da atividade sublimatória enquanto “modificação da finalidade e mudança de objeto [da pulsão], na qual se levam em conta nossos valores sociais” (Freud, 1932:121). Não padecemos, portanto, de uma carência de sublimação. No entanto, essa produção sublimatória coletiva não se apresenta ao nível da experiência individual como garantia de um viver melhor, ou de uma maior satisfação para o sujeito, o que só confirma a tese do *Malestar na Cultura*, mas não nos impede de procurar entender sua especificidade histórica.

O texto freudiano, que apenas nos fornece indicações esparsas e imprecisas sobre a sublimação a relaciona, no entanto, a dois outros conceitos fundamentais, a saber, a dessexualização e o investimento narcísico. Na verdade, a atividade sublimatória só é possível a partir de uma transformação da libido objetal em libido narcísica o que, “obviamente implica um abandono de objetivos sexuais” (Freud, 1923:44). Pois bem, penso que este processo necessário à sublimação ocorre de forma exacerbada na sociedade de consumo contemporânea, resultando no predomínio da dessexualização e do narcisismo no contexto onde se dá a constituição subjetiva. Assim, a produção cultural exibe uma autonomia própria (Jameson, 1984), dissociada do sujeito que a produziu que nela já não se reconhece, e cuja possibilidade de investimento libidinal objetal, como dizia Freud, se vê assustadoramente diminuída. É como se algo escapasse no momento mesmo em que a sublimação é engendrada. Uma des fusão, talvez? O fato é que a fetichização da mercadoria e a alienação do sujeito, categorias de análise amplamente discutidas pela sociologia marxista, parecem resultar uma produção sublimatória que não cumpre sua função protetora face ao desamparo, ou o faz de forma capenga e até mesmo fatal.

Para Freud o excesso sublimatório significava o predomínio da civilização sobre o sujeito enquanto sexualidade e singularidade, o que muito o preocupava. Parece ser esta a situação em que nos encontramos no atual estágio do capitalismo multinacional e na ordem do consumo que dele se deriva. A alienação, fragmentação e desestabilização contemporâneas resultam na emergência de um sujeito massificado, personalizado, objetificado para o consumo e, principalmente, desprotegido face ao desamparo primordial do humano. Cabe a nós, psicanalistas, refletir sobre as conseqüências clínicas de tal estado de coisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baudrillard, J. (1970) *A sociedade de consumo*. Lisboa : Elfos, 1995.
- Costa, Jurandir F. (1984) *Violência e psicanálise*. Rio de Janeiro : Graal .
- Costa, Jurandir F. (1988) Narcisismo em tempos sombrios. In Joel Birman (org.) *Percursos na história da psicanálise*. Rio de Janeiro : Taurus .
- Featherstone, M.(1995) *O desmanche da cultura. Globalização, pós-modernismo e identidade*. São Paulo : Studio Nobel, 1997.
- Freud, S. (1897) Extratos dos documentos dirigidos a Fliess.Carta 61. *ESB*, vol I, Rio de Janeiro : Imago, 1977).
- (1905a) Fragmento da análise de um caso de histeria. *ESB*, volVII, Rio de Janeiro: Imago, 1972
- (1905b) Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. *ESB*, volVII, Rio de Janeiro: Imago.
- (1908) Moral sexual ‘civilizada’ e doença nervosa moderna. *ESB*, volIX, Rio de Janeiro : Imago, 1976.
- (1909) Cinco lições de psicanálise. *ESB*, vol XI, Rio de Janeiro : Imago, 1970.
- (1910) Leonardo Da Vinci e uma lembrança da sua infância. *ESB*, vol XI, Rio de Janeiro :Imago, 1970.
- (1912) Recomendações aos medicos que exercem a psicanálise. *ESB*, vol XII, Rio de Janeiro : Imago, 1969.
- (1915) Os instintos e suas vicissitudes. *ESB*, vol XIV, Rio de Janeiro:Imago, 1974.

(1923) O ego e o id. *ESB*, vol XIX, Rio de Janeiro : Imago, 1976.

(1927) O futuro de uma ilusão. *ESB*, vol XXI, Rio de Janeiro :Imago, 1974.

(1930) O mal-estar na civilização. *ESB*, vol XXI, Rio de Janeiro : Imago, 1974

(1932) Novas conferências introdutórias sobre psicanálise. *ESB*, Imago, 1976.

Garcia, C. A., Rabello de Castro, L. e Jobim e Souza, S.(orgs.) (1997) *Infância, cinema e sociedade*. Rio de Janeiro : Coleção da Escola de Professores/Revil .

(1997) Psicanálise e mulher contemporânea: Novas questões, antigas soluções. In D'Ávila Neto, M. I. e Garcia, C. A. (orgs.) *Mulher:cultura e sociedade*. Rio de Janeiro : Coletâneas da Anpepp, vol 1 , no 7, julho.

Jameson, F. (1984) Postmodernism, or the cultural logic of late capitalism. *New Left Review*, no 145, julho-agosto.

Kaplan, E. A. (1988) *O mal-estar no pós-modernismo. Teorias, práticas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

Motta, M. E. e Féres-Carneiro, T.(orgs.) (1996) *A psicologia em contexto*. PUC-Rio/CNPq

TEMPO DO INSTANTÂNEO: A AGORIDADE

Maria Cristina O. B. Ramalho

Naiana Moura Lopes

Lucia Rabello de Castro

Divergindo sobre o tempo

Uma das principais características da contemporaneidade é justamente a existência e a percepção de diferentes modos de vida compondo uma *Weltanschauung* heterogênea e complexa, caleidoscópica. Nessa rede de sistemas complexos e heterogêneos, a infância e a adolescência vão agendando modos de subjetivação onde a estética temporal se apresenta através de uma multiplicidade de representações. Quando falamos de estética temporal estamos nos referindo às múltiplas aparências do tempo, às descrições que se podem fazer dele. Vários teóricos, em seus diferentes campos de estudo, vêm explicitando essas aparências do tempo que nós, em nosso estudo, fomos perceber e questionar: como a subjetividade da criança vai se estabelecendo a partir de processos identificatórios e como a tessitura contemporânea do **tempo** intervém nessa estruturação. Elas mesmas, a infância e a adolescência, conceitualmente, já são modos de pensar o tempo, tempo como sucessão de eventos vistos numa progressão. A infância e a adolescência aparecem como parcialidades em função de uma totalidade - o desenvolvimento humano - em direção à qual a criança e o adolescente evoluirão através de aquisições, de sínteses e de integrações sucessivas até a adultez, onde o tempo aparece como uma estrutura genuína de ação, de experiência e como uma duração levando a finalidades de comportamento, tidas como características da vida adulta. A infância e a adolescência, desta forma, são consideradas um vir-a-ser, uma passagem com destino à maturidade (Castro, 1996).

Podemos perceber, em entrevistas com crianças e adolescentes que a experiência do tempo é marcada por vivências fragmentadas, esquematismos próprios, *design* temporal próprio a cada faixa etária com perspectivas a uma capacitação futura para a produção. Nota-se que a experiência da criança só ganha ressonância quando dentro de um percurso que inclua um acontecimento antecedente e outro subsequente, quando ela realiza

coisas no momento presente visando um futuro ainda longe, onde tudo já está previamente esquematizado e repleto de expectativas. É o lema do progresso que depende do desenvolvimento intelectual do homem, que o força a armar-se de conhecimentos para atingir seus objetivos futuros que lhe sirvam como retorno de seu investimento.

Exemplo 1:

Entrevistadora: ... quero saber se você tem alguma ambição na vida...

Criança: Quero casar, ter dois filhos, viajar com meus filhos nas férias. Quero ter um menino e uma menina porque aí eles não vão brigar muito.

Exemplo 2:

Entrevistador: Como é o seu dia, onde você trabalha, onde você estuda?

Criança: Eu acordo de manhã cedo, faço as atividades aqui da casa tudo, limpo tudo, limpo tudinho, tomo café e em torno de dez horas da manhã eu tomo banho e vou pro trabalho, que eu trabalho lá em Irajá. Faço curso de mecânica lá... Como você viu eu tava chegando, chego assim essa hora, daqui eu vou pra escola e tal, né? ... E assim eu vou levando a vida. É, mas eu tô aprendendo uma profissão... Eu tô pretendendo ficar lá mais dois anos prá aprender lá, e tô pretendendo ficar e aprender essa profissão. O jeito é esse, né?

Nos exemplos acima, está presente a questão da previsibilidade. O que as crianças fazem no hoje é encarado como causalidade em relação ao futuro, como se realmente houvesse o antecedente certo para determinada consequência; é o tempo visto como uma potência destinadora, de cenários possíveis onde se fizermos isto, obteremos aquilo.

Com a crise das ciências, a partir do século XIX, inaugura-se uma grande discussão abarcando as ciências do número, da geometria e da mecânica, ou seja, uma revolução por relação à questão do tempo e do tempo em movimento e do espaço. O tempo, até então, era visto essencialmente de forma abstrata. Na concepção clássica newtoniana do tempo, este seria reversível, uma vez que o antes e o depois são simétricos. A geometria, a aritmética e a física contemporânea geraram dificuldades para pensar o espaço e o tempo por via dessa organização paradigmática essencialista da era pré-moderna, onde o determinismo e a ortodoxia faziam exata predição de tudo que aconteceria no futuro, tendo como base dados presentes e passados. Entretanto, hoje ocorre uma implosão dessa noção de previsibilidade e de reversibilidade temporal, que se mostraram ilusórias. A ciência contemporânea, desestrutura a concepção clássica de previsibilidade e reversibilidade temporal na qual se pode prever o que vem depois pelo que é dado antes; já não se podem ignorar os fenômenos imprevisíveis que ocorrem no intervalo entre a causa e o efeito.

A cisão de nossa civilização em duas culturas, tendo de um lado cientistas e de outro estudiosos das artes e das humanidades, é um olhar ultrapassado. Hoje já se fala de

uma Terceira Cultura que busca estabelecer um diálogo entre a couraça do determinismo e a nova leitura da diversidade. É interessante perceber que esse olhar para a complexidade não abandona a visão anterior, mas é uma visada que se interessa pelas regularidades porque são elas mesmas que contribuem para a complexidade. A teoria da complexidade ou do caos reencanta o mundo através de um vívido diálogo com a natureza onde o acaso, o imprevisível e a história ganham novos sentidos. Através dos trabalhos de Prigogine (1993) essas idéias tem sido amplamente discutidas. Hoje, por exemplo, podemos pensar em sistemas complexos que não obedecem a condições e estruturas puras, sistemas que apresentam uma organização longe do equilíbrio, havendo sempre um rearranjo e uma repolarização, um interjogo dos contrários, um interjogo da assimetria característica da existência e do funcionamento desses sistemas. Esses sistemas trabalham com um equilíbrio instável de puras transições e são sensíveis às suas próprias mudanças trabalhando com uma metaestabilidade autopoietica

Lyotard (1989) pensa a questão da temporalidade na cultura de consumo caracterizando-a por uma evaporação da *grand narrative*. A grande narrativa seria o “enredo” dominante por meio do qual somos inseridos na história tendo um passado definitivo e um futuro previsível. “*As etnoculturas foram durante muito tempo esses dispositivos de memorização da informação graças aos quais os povos tinham a possibilidade de organizar o seu espaço e o seu tempo*” (idem,p.69). Essa cultura tradicional engendra memórias relativamente vastas, mas extremamente enraizadas numa perspectiva local. Esse “conhecimento local” (Geertz,1983) dos ambientes pré-modernos era ricamente variado, adaptado às exigências de vida no meio local e enfocados por uma ótica temporal determinista, causativa e linear. Na perspectiva atual, muito embora o “conhecimento local” possa não ser da mesma ordem que das culturas pré-modernas, é bem verdade que, também, não se pode falar de uma via de mão única, onde as aparências do tempo são consideradas de uma maneira unívoca. Hoje, na cultura de consumo, há uma extrapolação do “conhecimento local” para um contexto global, e nessa perspectiva os gases da evaporação da *grand narrative* abrem um leque com capacidade para capturar a natureza das discontinuidades, em contraposição à continuidade e à linearidade, e de outros rearranjos temporais.

No caso dessas discontinuidades e rearranjos, se poderia falar, também, em um tempo com uma duração heterogênea (Bachelard,1988), onde são percebidas lacunas, e onde a experiência ocorre com saltos, possibilitando a criação de novas formas temporais. O tempo não seria apenas um fluxo contínuo, uma vez que comporta paradas; então, a continuidade

temporal seria um constructo. A heterogeneidade dos termos, o antes e o depois, instala uma fragmentação. Essa fragmentação vai destilar seus efeitos apontando para uma não-familiaridade dos sujeitos para com a temporalidade construída dos processos de constituição de vida e de sociabilidade do mundo moderno, que se assenta sobre a continuidade temporal. Segundo Maffesoli (1996), na cultura de consumo, é através de um objeto que se dá a relação com o mundo. O objeto pós-moderno aparece valorizando o presente em detrimento do futuro e, através de sua função de acontecimento, esse objeto vem a concentrar tempo e espaço. O presente, torna-se então um instante eterno, o tempo é encurtado e o presente se futuriza. Através dos objetos de comunicação, microcomputador, televisão, vídeo, o “*aqui e agora, torna-se privilegiado*”(p.224). Esta noção pode ser articulada com a concepção de tempo de Virilio (1993), onde o instante é o marco principal. Segundo ele, estaríamos diante de um tempo com uma “duração técnica”, onde haveria um presente permanente, com uma “intensidade sem futuro”(p.11). É uma duração onde o tempo contínuo da história e da cronologia, o tempo que passa, cede lugar ao tempo que se “expõe instantaneamente”(p.48); esse sim, segundo Virilio, é o tempo do cotidiano, onde as interrupções estão presentes e são essenciais à estruturação do tempo pelo sujeito. Em Virilio, vemos também o tempo influenciado pela tecnologia. Hoje está presente um “falso dia eletrônico”(p.10), não mais ditado pelo dia e pela noite. Este “falso dia” está marcado pelo instante, onde não há relação com o tempo real, é o dia da tela da televisão e do microcomputador. É “*um dia secundário que só existe através dos meios de comunicação*”(p.64). As novas tecnologias conseguem ultrapassar os modelos culturais enraizados no contexto local (as etnoculturas, a *grand narrative*) trabalhando para o livre trânsito, a captação e a comunicação de informações.

Ainda no que se refere a esse tempo cotidiano contemporâneo, vê-se que ele é expresso até mesmo no modo de falar das crianças, com a velocidade e o automatismo da tecnologia da máquina de vídeo-game com a qual elas lidam. A criança entra no ritmo veloz da máquina e por conta disso, até sua fala torna-se fragmentada devido à velocidade com que as imagens e sons lhe são apresentados. É o tempo do controle-remoto que remete a um agora sem fixidez:

Criança: “Sagait é um (. . .) Dá uma magia lá, se deixar pegar em você, aí tira um pouquinho de sangue. Se ele mandar acho que dez magia e pegar tudo em você, você morre. Tem três round(. . .) Não, se você ganhar três round dele acabou. Acabou, é outra pessoa. É outro boneco. Aí, se você ganha um, ele ganha outro, aí tem o terceiro. Se você (. . .) ele (. . .) os dois dobrar (?) (. . .) dobrar, aí dá outro round, sei lá, quatro round. É, quarto round às vezes. Aí eu vou pra casa, né”.

Neste exemplo, vemos que a informação é empobrecedora porque desliga o

sujeito do objeto pelo apagamento, pela não participação do afeto, pelo apagamento da singularidade da experiência, onde o conhecimento e o sujeito não se constituem num amálgama singular, onde o tempo e o acontecimento a ele não são admitidos.

O tempo da informação seria composto em seus andamentos, de violência gerando progresso e vice-versa, o progresso gerando violência, como numa relação bi-unívoca. A expulsão da moral e do direito do campo da Ciência e da Técnica invalidou a legitimidade desses campos, e só restou a própria autoridade da razão científica como parâmetro. Portanto, progresso e decadência seriam, neste sentido, as duas faces de uma mesma moeda: é a técnica que constitui parte importante na decadência, é a mão armada pelo instrumental da técnica que vai colocar o homem e a mulher à mercê do funcionamento da engrenagem da técnica. O “desencantamento do mundo” trouxe apenas um avassalador e penoso *mundo dos objetos*, no qual não nos reconhecemos e nos assoma como fantasmagórico e cruel. A “banalização do mal” e a “volatilização da culpa” (Matos, 1992) vão dar suporte ao ceticismo ético da lógica cientificista. O conceito de progresso como técnica vai criar expectativas utópicas com o fazer técnico. Um último artifício da Ciência e da Tecnologia nos deixou a todos bastante atônitos: a clonagem da ovelha Dolly. Alguns cientistas foram indagados se a Dolly era idêntica à ovelha doadora, aquela de onde se retirou a célula mamária, e responderam de modo paradoxal: sim e não. “O material genético é idêntico, porém isto não faz do clone um ser idêntico ao que o originou, pois ele não carrega a experiência vivida”. Talvez possamos daí, sem grande espanto, traduzir essa resposta como uma impossibilidade da Ciência e da Tecnologia em reproduzir o tempo no tempo.

Dentro da perspectiva da cultura de consumo, seria interessante que pudéssemos, através de Simmel (1903, [1971]), perscrutar os contornos que ele deu ao estudo sobre a relação entre a vida mental e a metrópole e fazer uma aproximação com o temporal em Merleau-Ponty (1945). Dentro de uma visão de transdisciplinaridade Simmel pode nos oferecer “uma teorização sobre a cultura atual, marcada pelo que chamamos de cultura de consumo” (Castro, 1997). A obra de Simmel vai dar-nos suporte teórico relevante por relação a sua noção de cultura, de sujeito e de subjetivação na cultura de consumo. Simmel considera a imbricação entre o sujeito e a cultura como uma autopoiesis, uma autoorganização ou, mais propriamente, uma *Bildung* - uma autoconstrução, onde há intencionalidade de singularizar em si mesmo as coisas e os objetos. De que modo essa *Bildung* vai se fazer e que tipo de externalidade o sujeito vai expressar, por relação às coisas e aos objetos, vai fazer

Simmel adotar uma distinção entre cultura objetiva e cultura subjetiva. A cultura objetiva seria aquela onde o objeto se designaria para o sujeito por sua instrumentalidade e distante portanto do ajustamento contínuo e teleológico entre sujeito e objeto que seria o espaço da cultura subjetiva. Na cultura objetiva haveria uma dissolução da presença do sujeito, haveria um assujeitamento, uma perpétua disciplinarização, uma submissão por relação às coisas e aos objetos; já na cultura subjetiva haveria uma relativização do consentimento a esse tipo de regime, um incremento da capacidade de crítica e lucidez e a possibilidade de olhar-se no espelho - do mundo dos objetos - e reconhecer a própria face.

Nesse intrincado de relações, a fenomenologia dá suporte, enquanto revelação do mundo, à união do subjetivismo ao objetivismo. Nas palavras de Merleau-Ponty (1945)¹ não é o ser puro que transparece na visada fenomenológica, é :

“o sentido que transparece na interseção de minhas experiências com aquela do outro, pela engrenagem de umas nas outras; ele é portanto inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha”. (p. 112)

Merleau-Ponty vai procurar explicitar sua compreensão de sujeito e apresenta assim a dimensão da percepção da temporalidade:

“ Dissemos que as partes do espaço segundo a largura, a altura ou profundidade não são justapostas, que elas coexistem porque estão todas envolvidas no poder único de nosso corpo sobre o mundo, e essa relação já se iluminou quando mostramos que ela era temporal antes de ser espacial. As coisas coexistem no espaço porque estão presentes ao mesmo sujeito perceptivo e envolvidas na mesma onda temporal. Mas a unidade e a individualidade de cada vaga temporal só é possível se ela está espremida entre a precedente e a seguinte, e se a mesma pulsação temporal que a faz jorrar retém ainda a precedente e contém antecipadamente a seguinte. É o tempo objetivo que é feito de momentos sucessivos. O presente vivido encerra em sua espessura um passado e um futuro. O fenômeno do movimento não faz senão manifestar de uma maneira mais sensível a implicação espacial e temporal”. (p.134)

O tempo composto dessa “onda temporal”, de que nos fala Merleau-Ponty, quando o tempo passado se **apresenta** no tempo presente, é o tempo que comparece nessa entrevista:

Entrevistador: O que vocês acham de morar aqui, ter essa lagoa imensa aqui na frente de vocês, de ter esse espaço todo aqui. O que vocês acham disso?

M: Eu acho bom, mas eu queria voltar pra Bahia.

Entrevistador: Ah, você é da Bahia? Por que você queria voltar pra lá?

M: Ah, porque lá é melhor.

Entrevistador: Por que, Márcio?

M: Ah não sei, porque eu gosto de lá!

Entrv: O quê que tem lá que não tem aqui?

¹ M. Merleau Ponty apresenta na Fenomenologia da Percepção um intenso estudo do “homem e do mundo a partir de sua facticidade ... um relato do espaço, do tempo, do mundo vividos” onde a gestualidade temporal do homem para si mesmo e no mundo são significados.

M: (☹ chorando) Muita coisa!...

Entrv : Você tinha muito amigo lá?

M: Tinha.

Entrv : E o lugar que você morava, como é que era?

M: Era grande. Era muito grande. Ah, a gente brincava de muita coisa. Andava de cavalo... Ah, eu acho a casa que eu morava lá muito bonita. É. Tem boi, tem vaca, um monte de coisa: tem cachorro, tem passarinho, tem um monte de coisa. Mas eu gostava de lá, eu não gosto daqui.

Nesta entrevista é o tempo subjetivo vivido pelo entrevistado que, embora seja passado do ponto de vista cronológico, se apresenta no tempo presente, e encerra também um tempo futuro quando o sujeito afirma que quer “voltar pra Bahia”.

O tempo objetivo, essa visão organizada do tempo, tempo mensurável inscrito numa série, numa sucessão e, portanto, também, num antes e num depois, vai sustentar duas filosofias opostas: “uma cumulativa e finalista; a outra que é pontual e ... contingencial” (Bosi, 1992). As datas passam a ser não só um número numa série mas representam agora a *“relação inextricável entre o acontecimento, que elas fixam com a sua simplicidade aritmética, e a polifonia do tempo social, do tempo corporal, que pulsa sob a linha de superfície de eventos.”* (idem,p.21)

As duas filosofias apresentam o mesmo modelo serial, esquematizado, mas é o sentido do tempo em cada uma delas que vai dar as nuances. Para a primeira concepção (cumulativa e finalista), por entre os elos da corrente cronológica passariam *“forças causais, determinantes, que conduziriam a uma justificação plena e final da História, isto é, levariam a um estado necessário e superior da humanidade que instauraria o reino da felicidade almejado através dos milênios”*(idem,p. 22).

A abordagem cumulativa e finalista sustenta e articula a história moderna como uma seqüência de acontecimentos em termos de grandes eras econômicas: feudalismo, mercantilismo, capitalismo industrial e socialismo (muito embora os marxistas já não o sustentem com tanto vigor). A base dessa datação é a de *“uma estrutura serial dentro do processo teleológico”*(idem,p.21) onde as fases não só se encadeiam mas se ultrapassam. A historiografia econômica, que embora hoje esteja minada por dúvidas graves, ainda é um referencial poderoso para a leitura do tempo. O narrador da história vai se ater a números, a índices, a datas como sendo o elo de uma cadeia dotada de sentido, que pelo viés econômico, dentro de uma abordagem de um princípio *“progressivo e progressista, sustenta racionalmente essas séries datadas e nomeadas pelos sistemas de produção, de oferta e de demanda.”* (idem,p.22)

A infância e a adolescência contemporâneas não conseguiram se descredenciar

da mercantilização, o tempo introduz-se na subjetivação num padrão de práticas sociais de comodificação. O **tempo como mercadoria** vai se expressar em seu uso e desuso. Ter tempo e não ter tempo podem ser referenciais tanto almejavéis como lamentáveis para a modelação do cotidiano das crianças e adolescentes hoje. O cotidiano da infância vai modelar o tempo segundo o câmbio da lei da oferta e da procura, integrando assim mais um item na busca de suas próprias satisfações, seja o ativismo ou o *laissez-faire*; o que está em jogo é o **ter tempo** seja para o fazer ou para o nada fazer.

1. C: Gosto da escola, porque tenho muitos amigos, mas a escola ocupa muito o meu tempo: é tempo no colégio, é fonoaudióloga, é inglês...

2. C: ...a melhor coisa, a coisa que eu mais faço nas férias é não fazer nada. É você olhar pra fora, não tenho nada pra fazer hoje. Plena segunda-feira, onze horas da manhã, eu adoro isso!

É interessante perceber que, aqui, o tempo para nada fazer não angustia, não lhe é conferido um valor negativo mas, ao contrário, o tempo em suspenso é acompanhado de prazer, prazer de matar o tempo, fugir da previsibilidade.

Esse poderoso referencial, do tempo como mercadoria, se remete à idéia de progresso que ao longo dos séculos XIX e XX chega a constituir uma espécie de senso comum e de linguagem corrente de nossos dias. É também verdade que o progressismo enfrenta hoje questionamentos profundos onde os sintomas e as causas são como um texto que devemos analisar desde sua tessitura até o que ele por fim quer comunicar, ou seja, desde sua forma até seu conteúdo. Por esse viés, a história teria um compromisso com o tempo da busca do prazer e o tempo da fuga à dor, onde só interessa o deslocamento do agora fugidio que não deixa resíduo algum. Este consumismo cultural está engastado no pensamento do progresso e da evolução onde a experiência do tempo não dá consistência nem possibilidade de memória, de história, mas onde a intenção é gastar a vida hoje, onde *les morts vont vite*.

Tempo do instantâneo: a agoridade

Esse estudo questiona o tempo como permanência e como mudança, a conjunção de um tempo estático e de um tempo dinâmico, aceitando essa nomadização paradoxal de constante e fecunda reversibilidade. Tempo como causa e tempo como efeito desses objetos de estudo que são a infância e a adolescência, seus modos de subjetivação e de susceptibilidade à ação temporal, um tempo distante das idéias claras e distintas do racionalismo. Polemizar até que ponto a construção da subjetividade contemporânea admite uma nomadização temporal é o nosso interesse. Vamos chamar nomadização temporal a esse percurso do indivíduo contemporâneo onde a coexistência do passado pela memória, e do futuro por um projeto se atualizam num agora onde descontinuidades e diferenças não são descartadas. Podemos pensar a trajetória de subjetivação temporal contemporânea da infância e da adolescência como uma construção a partir desse interjogo de retrospecto através da memória e de prospecção através do projeto.

A infância e a adolescência vão, dentro da cultura das coisas e dos objetos, apresentar ou não uma submissão e uma pacificação à ordem vigente e, por essa via apresentar um modo de subjetivação que é como uma mimesis maquínica, onde os sinais emblemáticos da cultura de consumo se atualizam através de mecanismos de *input e output*, respeitando o ritmo frenético de uma temporalidade do hoje, do aqui, do agora, de um tempo que vamos chamar tempo da agoridade.² Tempo da agoridade é como estamos nomeando a estética temporal contemporânea, é como hoje se “vê o tempo passar”, como um clic fotográfico instantâneo que, mesmo assim, inunda nossas **retinas**, alerta nossas **memórias** e favorece nossos **projetos**. Parece-nos que essa estética temporal contemporânea pode apresentar uma concepção existencialmente mais plena e inclusiva de forças produtivas se o nosso interesse não se fixar apenas no clic instantâneo e se não quisermos dominar a perplexidade de estar diante da informação e de reescrevê-la com nossas memórias e nossos projetos - se para além da “vivência do choque”³, transpusermos os umbrais da “subordinação do espírito às regras e aos valores da indústria cultural” (Lyotard, op. cit. p.70),

² O termo agoridade veio sugerido através da dissertação de mestrado de Sônia Guedes do Nascimento Leal junto ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da PUC/SP, em novembro de 1990, A Poética da Agoridade.

³ Benjamin compara a vivência do choque sentida pelo *flâneur* na multidão com a “vivência” do operário com a máquina, enquanto nós a comparamos com a “vivência” da criança e do adolescente frente à multiplicidade dos sinais emblemáticos da cultura de consumo numa perspectiva de leitura do tempo. Benjamin, W. Obras

e abraçarmos a experiência .

Para além de considerar várias concepções temporais, nosso interesse é apresentar essa concepção de tempo que não apresenta uma lógica, mas a substancialidade da cultura e do culto, pela inserção do sujeito com sua memória. Memória do recorrente e do simultâneo, memória de um tempo com reversibilidade e que o sujeito onde esse tempo se faz, percebe que o que foi pode voltar. Portanto, esse tempo - o tempo da agoridade - inclui os aspectos das concepções temporais anteriores, mas dentro de uma perspectiva não estagnada pela datação, se apresenta como uma recordação presente de algo do passado. É essa possibilidade de transição entre retornos e avanços, numa dilatação e recomposição infinitas, que se estrutura a reversibilidade do tempo onde a percepção supõe o tempo como seqüência, e a memória faz com que o sujeito o viva como simultâneo. É um tempo passado pela percepção, mas que se atualiza e o supera pela memória (Castro, 1993).

Essa visão de tempo desfaz a lógica de uma teoria captadora da verdade e dá acolhimento e reconhecimento a espaços de vida onde o homem fantasia as formas visíveis num processo de superação do tempo. O paradoxo e a riqueza do tempo reversível ficam muito bem explicitados através da expressão “eu me lembro do que não vi porque me contaram”; é assim que o passado dialoga e se reversibiliza como presente. Como o provérbio que passa de geração a geração pela linguagem e na própria linguagem se apresenta, como rima e ritmo, numa recorrência estrutural. As palavras dos provérbios são escolhidas sempre com referências a situações de vida fundamentais que criam um anelo entre gerações, não só pelo viés da reversibilidade da forma com que se apresenta e reapresenta no discurso, mas mais propriamente na reversibilidade temporal de um tempo sem tempo, numa atemporalidade.

As religiões atualizam nas suas liturgias, de modo prenante a rememoração, com celebrações que presentificam acontecimentos datados de séculos, mas que se atualizam através da tradição na crença dos cultos e na linguagem litúrgica como presença do sagrado.

A cultura laica também dá o que pensar em termos de ressurreição de um tempo passado e de como vai se forjando uma apropriação de si mesmo pela constituição de uma subjetividade própria que paradoxalmente se faz no diálogo, nesse tempo entre o eu e o outro, no convívio de tempos, num fenômeno de imbricação de temporalidades que não se deixam homogeneizar, mas que se alinham ora de modo artificial (imprimida pelo mercado

Escolhidas vol. III, p. 126.

cultural, modismo) ou de modo espontâneo (vontade pulsional) onde esse tempo em sua reversibilidade nos mobiliza a por em questão o vivido visível para um vivido invisível. A criança irá realizar seus projetos de futuro de acordo com a realidade que está vivendo.

Criança: (...)Ah, já sei, vou ser vendedor de brinquedo. Esse ganha muito, né?

Entrevistador: Não ganha não, cara. O vendedor não.

C: Então vou ser o dono da fábrica.

Neste exemplo podemos perceber a imbricação de projetos temporais que se apresentam revestidos com valor mercadológico - “ganha muito, né?”- com valores presentes, na medida em que mantém a criança, no futuro, próximo ao brinquedo - se não como vendedor, como dono de fábrica de brinquedos - o que a gratifica pulsionalmente também.

De certa forma, é desse prisma a que Benjamin (1913) se remete, uma temporalidade que é a do agora, porque está sempre remetida ao vivido, à memória afetiva e é essa também que vem nos interessando. Benjamin substitui essa perspectiva do tempo por uma “instantaneidade dramática do agora” (*Jetztzeit*) como se o tempo ficasse em suspenso. O interesse de Benjamin no agora (a esta hora, hac ora) vai se expressar com clareza na questão da dialética e seus dobramentos: dialética e simultaneidade e imagem dialética. Para ele todo conhecimento histórico é conhecimento do presente, conhecimento do tempo em que essas experiências se expressam, no agora, na percepção simultânea de tudo que aconteceu potencialmente num único ponto do espaço. Para Benjamin o passado não se encontra fixo e imutável, o presente irá reconstruí-lo. É portanto o momento da incerteza fundamental de nossa localização no tempo e no espaço, o momento dessa pausa silenciosa que põe freio a uma história monótona, repetitiva, contínua; e é este alarme do freio do tempo suspenso agora que vai animar não só a experiência individual mas também a coletiva.

Nessa ruptura do tempo, há uma instantaneidade sem amarras e sem previsões, onde o passado e o futuro não são referências para dar conta do progresso. À instantaneidade do tempo suspenso, do agora presente, não interessam conceitos ou imagem, há apenas potencialidade e não repetições. Para Benjamin o inferno da repetição, da passividade na adesão à técnica como sinal do progresso, de um poder instaurado pela institucionalização do direito arrancam a justiça e promovem a violência pela banalização do mal. O interesse de Benjamin num tempo dialético e de simultaneidades vai levá-lo a construir uma racionalidade onde razão e religião dialogam e onde a racionalidade não apaga o pensamento mas forja a

tessitura de um “*parar para pensar...na verdadeira consciência do tempo e da eternidade*”.

Em nossa pesquisa, entrevistando crianças e adolescentes, podemos dizer que o tempo apresenta uma boa relação com o mal-entendido, invertendo posições/lugares/tempos (por ex. o da criança e o do adulto), onde o tempo dialógico parece caracterizado pelo surgimento do imprevisto, o tempo como “acidente dos acidentes”. O kairós é o tempo instantâneo onde o futuro não ameaça o agora. Nesse sentido, a construção da subjetividade se faz prevalece uma errância pulsional onde esse tempo instantâneo, fugidio, atemporal faça sentido porque “procurar em vão é tão importante quanto ter a sorte de encontrar”.

Entrevistador: E (...) por que você acha que ‘tá na escola? Assim, o que é que a escola pode te dar?

G: Ah, estudo... p’rá mim (...) p’rá acontecer alguma coisa boa no futuro p’rá mim bom.

E: Que coisa boa, assim, por exemplo?

G: Ah, p’rá ser alguém na vida.

E: O que é alguém na vida?

G: Ah, sei lá. (...) Presidente, qualquer coisa.

E: Presidente? Você queria ser presidente?

G: Não.

E: Ué?

G: Jogador de futebol !...

Assim, a relevância de “ser alguém na vida” a que o garoto do exemplo alude - num tempo e lugar futuros, mobiliza o entrevistador masculino no seu agora existencial. Entretanto, há um desapontamento por parte deste entrevistador quando se dá conta de que a mobilização afetiva do menino gira em torno dos seus fãs e ídolos, bem marcada, talvez, por sua posição social, e não por um projeto abstrato e deslocado do seu “aqui e agora”, por mais que através dele possa angariar aceitação e reconhecimento social.

Por outro lado, em alguns momentos das entrevistas, a “agoridade” parece subordinada à vivência veloz e superficial da informação que assola o cotidiano, não favorecendo a imprevisibilidade dos projetos que podem ir além da estagnação e do medo.

Entrevistadora: Vocês falam de política? Vocês, meninos entre si?

J, R. & JP: Não.

E: Não?

J: P’rá que a gente ia falar de política se a gente pode falar de video-game!

E: Vocês não acham que não é importante falar de política não?

JP: Eu só falo quando vai ter eleição, p’rá quem eu vou torcer.

E: Vocês já pensaram que daqui uns anos vai ser gente da idade de vocês que vai ser político?

R: Eu não vou ser político...

JP: Cruz credo, ser político é muito chato...

E: Por que é chato? Alguém tem que ser, não é?

JP: Aí, depois chega um carinha lá, o carinha que matou o presidente dos Estados Unidos, me mata, sei lá. Também o repórter vive atrás de mim, não deixa o presidente em paz.

No entanto, são estas mesmas crianças que ao longo desta entrevista fazem a própria crítica do “tempo veloz” que não lhes deixa agarrar com toda a força do sentido cada experiência, tornando a vida algo que pode passar sem ser percebida e usufruída, como numa vivência de montanha-russa, que, se, por um lado, intensifica as emoções, por outro, deixa-lhes apagadas e esmaecidas depois do momento de êxtase.

Entrevistadora: Uma coisa que vocês gostam muito? Vocês querem muito? Que vocês querem ver realizado?

JP: Não morrer.

R: Não morrer (rindo).

JP: Não morrer, até eu viver bastante.

J: Vou pedir para me congelarem numa cápsula. Depois de uns 1000 anos me tirem. Porque eu vou querer ver tudo o que está passando. Senão me congelo de novo.

As nuances do tempo da “agoridade” que implicam tanto a sua determinação pelo instantâneo, como sua expansão nos sonhos e nos projetos alavancada pelo trabalho da memória social, puderam ser observadas nas nossas entrevistas com crianças. De maneira curiosa, porém, observamos ainda que aquelas crianças cuja posição cultural, social e econômica lhes era mais desvantajosa, eram aquelas que mais consistentemente puderam exercer seu direito de descolar-se do momento, entrevedo brechas, sugerindo-lhe alternativas; colocando-se *com* e *contra* o tempo onde a promessa de um futuro tematiza o hoje de maneira dramática. Neste sentido, faz-nos lembrar da colocação de Adorno (1944, [1993]) quando diz que “*os sem-sujeito, os culturalmente deserdados, são os verdadeiros herdeiros da cultura*”. Finalizamos, assim, com a fala de um dos meninos entrevistados.

Entrevistador: Como é que é ficar famoso?

R: Ficar famoso é ir p’rá fora, ganhar dinheiro, fazer um montão do gol, aí todo mundo gritar seu nome no estádio. Ir de helicóptero, poder ajudar tua casa, fazer uma casa melhor, casa de azulejo, piso (...) piso(...) piso direitinho. Aí, sim, aí isso é vida boa.

E: E como é que é a tua casa?

R: Ah, a minha casa é de tábuas, ‘tá fazendo de tijolo. É metade de tábuas, metade tijolo. ‘Tá fazendo a casa devagar, mas ‘tá fazendo.

Referências Bibliográficas

- ADORNO, Theodor (1944, [1993]) *Minima Moralia*. São Paulo: Atica.
- BACHELARD, Gaston (1988). *A Dialética da Duração*. São Paulo: Editora Ática.
- BENJAMIN, Walter.(1993) Magia e Técnica, Arte e Política. Em *Obras Escolhidas, vol..I*, São Paulo: Brasiliense.
- _____ (1995) Rua de Mão Única. Em *Obras Escolhidas, vol.II*. São Paulo: Brasiliense.
- _____ (1994) Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo. Em *Obras Escolhidas, vol.III*. São Paulo: Brasiliense, 1994
- _____ (1984) *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus.
- BOSI, Alfredo.(1992) O Tempo e os Tempos. Em *Tempo e História*, Adauto Novaes (org.) São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de São Paulo.
- CASTRO, Lucia Rabello de (1992) Revendo a noção de progresso: um estudo crítico da senescência. *Gerontologia*, vol.1, 4, 149-151.
- CASTRO, Lucia Rabello de (1996) The Time of Childhood: or when ‘now’ becomes ‘not yet’. Em G.Pfeffer & D.Behera (eds) *Contemporary Society: Childhood and Complex Order*. Delhi: Manak.
- CASTRO, Lucia Rabello de (1997) Gender Issues in Consumer Culture. *Journal of Social Sciences*, vol.1, 3, 3-15.
- COSTA, Rogério da.(1988) Topologia e Memória. *Revista Tempo Brasileiro*, número 95, Rio de Janeiro.
- GEERTZ, Clifford. (1983) *Local Knowledge*. New York : Basic Books.
- GIDDENS, Anthony.(1991) *As Consequências da Modernidade*. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista.
- KLEIN, Étienne. (1995) *O Tempo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LEAL, Sônia Guedes do Nascimento. (1994) *A Poética da Agoridade*. São Paulo, Amablume.
- LYOTARD, J. F..(1989) *O Inumano*. Lisboa : Editorial Estampa.
- MAFFESOLI, Michel.(1996) *No Fundo das Aparências*. Petrópolis: Vozes.

MATOS, Olgária Chaim Féres (1992) A Rosa de Paracelso. Em *Tempo e História*, A. Novaes (org.). São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de São Paulo.

_____, (1993) *O Iluminismo Visionário: Benjamin, Leitor de Descartes e Kant*. São Paulo: Brasiliense.

MERLEAU-PONTY, M. (1945,[1994])) *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes.

PRIGOGINE, Ilya & STENGERS, Isabelle (1988) *Entre o Tempo e a Eternidade*. São Paulo: Cia das Letras.

VELHO, Gilberto.(1992) Memória, Identidade e Projeto. Em *Tempo e História*, A. Novaes (org.). São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de São Paulo.

VIRILIO, Paul. (1993) *O Espaço Crítico*. Rio de Janeiro: Editora 34.

***Construções identitárias e a busca da felicidade na
cultura de consumo***

*Vinicius Darriba ¹
Lucia Rabello de*

Castro

Introdução

A felicidade e a busca de felicidade são noções que encerram indefinição e imprecisão quanto aos sentidos que se pretende significar. Desta forma, ao visarmos a discussão de tal tema, faz-se necessário delimitá-lo com clareza. Em primeiro lugar, deve-se indicar que a questão da busca da felicidade está articulada aqui ao contexto da cultura de consumo, devendo ser pensada, especificamente, em relação às construções identitárias. Partindo de tal recorte, podemos tentar evidenciar as questões que se colocam quando nos propomos a pensar o tema da felicidade.

Ao situar a discussão em torno da busca de felicidade e da cultura de consumo, uma primeira idéia, que impera inclusive no senso comum, se coloca: na sociedade de consumo, a felicidade é pontuada pela posse de bens materiais. Há uma outra idéia que também é bastante generalizada e que ajuda a sustentar o ponto de vista anterior. Trata-se da concepção da mídia modelando o imaginário dos sujeitos. Se isto é verdade, a forma como estes encaram a felicidade é imposta pelos meios de comunicação. E, de fato, a mídia articula, de forma exaustiva, felicidade e consumo: os símbolos de felicidade são objetos de consumo, as pessoas felizes são as que possuem ou tem acesso aos mesmos.

Então, será que o modo como felicidade e cultura de consumo se articulam já é uma verdade conhecida por nós? E, até certo ponto, não será esta verdade bem aceita pelo senso comum? Isto significa que nossa investigação ratificará o que já sabemos acerca do modo como a felicidade se coloca para as subjetividades na cultura de consumo. Neste sentido,

¹ Agradecemos a Carla Nascimento Spiegel pela ajuda na elaboração deste trabalho.

chama a atenção uma pesquisa publicada pela Folha de São Paulo (*'Felicidade Brasileira'*, 25/05/1997), que chegou às nossas mãos quando elaborávamos este artigo. A pesquisa indicou que a grande maioria dos brasileiros se dizem felizes, embora como sabemos, o acesso aos bens de consumo, sem falar em serviços, etc., é consideravelmente limitado.

O resultado da pesquisa poderia ser situado no âmbito da tão falada 'explosão de consumo' associada ao Plano Real. Mas o que é surpreendente, é que os critérios utilizados para julgar a felicidade pessoal pouco se ligam aos valores de uma cultura consumista. Podemos dizer que, de todo modo, a promessa de consumo cumpre um papel na descrição da felicidade. Mas ainda assim, é preciso concluir que a verdade da mídia modelar corações e mentes tem que ser problematizada.

É um fato o discurso objetivo que articula felicidade e consumo. Na pesquisa acima, por exemplo, se analisa a felicidade de outrem pela posse ou não de bens e conforto material. Deste modo, ainda que o sujeito se diga feliz, mesmo não possuindo os objetos de consumo, ele sustenta aquele discurso. Se o consumo pauta as construções identitárias, o que faz parte da discussão aqui proposta, a estas estará ligada, portanto, uma escala de felicidade objetivada. Esta, Baudrillard (1991, p.41) indica que se situa em termos do ideal igualitário, sustentáculo da revolução burguesa, já que a felicidade deve aí ser considerada a partir de critérios visíveis, ser passível de padronização e mensuração.

O que trabalhamos, portanto, neste texto é uma série de questões que envolvem a relação entre felicidade e consumo. Especificamente, buscamos analisar de que modo as construções identitárias da criança de hoje se modelizam em função de ideais de felicidade cujo epítome compreende "o gosto individual". Assim, ao se construir a noção do "gostar" como índice do que identifica o sujeito, parece que a revelação do subjetivo sustenta e legitima os dispositivos da cultura do consumo que ensejam a fórmula "eu gosto disso = eu sou tal". A partir desta colocação, questiona-se até que ponto esta fórmula aponta para um caminho que sugere uma colusão perfeita entre sujeito e todo social.

Construções de Identidade: essência X processo

A problematização da questão da subjetividade está na ordem do dia nas mais variadas disciplinas. O pensamento contemporâneo tem, de um modo geral, como característica diferenciadora da tradição, o descentramento do subjetivo. Por tal, entendemos

a possibilidade de se pensar a subjetividade como algo processual, contingente e produzido, assim como o questionamento das noções de sujeito e cultura em moldes essencialistas e naturalizantes. O dualismo entre um interno, próprio da entidade individual, e um externo é revisto para que se dê conta das questões que se colocam sobre a subjetividade contemporânea, como por exemplo, o contingenciamento do subjetivo pelo social que o constitui. Dentro deste contexto, a categoria de *identidade*, que tradicionalmente era pensada como operadora desta essencialidade, constitui problema. Observa-se, hoje em dia, a busca de novos sentidos para o conceito de identidade: *identidades múltiplas*, *identidades em processo*, *identidades parciais* são noções que participam da reinvenção desse espaço conceitual de algo apreensível no movimento, uno no múltiplo, consistente no disperso. Este trabalho se propõe a participar do esforço de repensar a questão da identidade fora da estabilidade que é garantida pela noção de sujeito centrado.

O descentramento da subjetividade está associado à introdução de determinadas problemáticas específicas, e no contexto deste trabalho duas questões nos interessam: a alteridade e a objetividade. Estas constituem duas vertentes para se pensar a construção da identidade da criança na contemporaneidade, nosso objetivo. A questão da alteridade é considerada no âmbito de análise específico da relação da criança com o adulto, e é discutida na primeira parte do texto. Em seguida, a discussão avança para a questão da objetividade, que é problematizada tendo-se em vista o fato da criança hoje estar inserida em uma cultura de consumo, noção que então analisamos. Dentro da proposta de pensar a identidade não como uma essência ou como algo natural, perseguimos aqui a dinâmica de sua construção nestas duas interações das crianças hoje: com o adulto e com os objetos de consumo.

Ao longo do texto, são analisados trechos das entrevistas realizadas com crianças. É importante, portanto, que adiantemos a perspectiva em que estas entrevistas estão sendo tomadas. A identidade da criança que emerge em tais situações de interlocução vai ser tomada como uma construção, que se dá, sob um primeiro olhar, no encontro do *adulto-entrevistador* com a *criança-entrevistada*, e indo mais além, a partir dos componentes de subjetivação que atravessam estes interlocutores, atualizando determinados aspectos da contemporaneidade, mais especificamente, a questão do consumo. Situamos a questão da identidade, a partir das entrevistas, como aquilo que aparece no diálogo sendo reconhecido pelos interlocutores como definindo o que vem a ser a criança (ver por ex., Castro e Souza, 1997). Desta maneira, a construção da identidade não se resume apenas à presentificação no

diálogo de dispositivos culturais e linguísticos consensuais e pré-existentes à situação, mas abriga a mutabilidade dos discursos e a negociação entre os sujeitos na situação de entrevista.

O que definimos como objeto de análise - a identidade (ou as construções identitárias) - não se confunde com aquilo a que, muitas vezes, este termo se remete no senso comum - o que identifica a pessoa para além do que lhe é fornecido pela cultura, que aponta para um *em si* do sujeito. Aqui, analisamos a identidade na perspectiva de descentramento, já que do nosso ponto de vista teórico, descartamos tal idéia de essência como definidora da problemática identitária. Tomamos, portanto, a identidade como *descentrada* com relação ao sujeito e, na medida em que se trata de uma construção imanente à situação de interlocução, também descentrada com relação à cultura; ou seja, se em nossa perspectiva a identidade não pode ser tomada como uma estabilidade inerente ao sujeito; também não pode se remeter à antecipação dos efeitos culturais sobre a subjetividade, onde esta esteja pré-definida, para além da atualização que se dá nas inter-relações.

“Eu gosto = Eu sou”: a identidade nas malhas da individualização

Quando pensamos a interação entre a criança e o adulto, uma das ordenações que emerge no diálogo diz respeito ao próprio entendimento do que seja *a criança e o adulto*, ou ainda, o par *criança/adulto*, como elementos que se definem correlativamente. Estamos situando a identidade da criança, portanto, como uma construção discursiva. No caso da relação entre a criança e o adulto, o que estamos dizendo é que a identidade aí se produz no momento dessa inter-relação. Isso se dá, portanto, a partir de referenciais tomados da cultura, ou seja, a partir daquilo que é dado como dispositivos culturais (linguísticos, sígnicos, afetivos) a partir de onde se esboça a relação com o outro que se apresenta no momento da interação.

Em nossa análise da produção discursiva do diálogo entre a criança e o adulto, um par com presença marcante é o que se define pelo *gostar* e pelo *fazer*. É interessante comentar que, apesar das entrevistas terem sido feitas a partir de roteiros não estruturados, questões referentes ao *fazer* e ao *gostar* apareceram espontaneamente em **todas** as

entrevistas, mediando a relação entre o entrevistador/adulto e o entrevistado/criança. Aparece, então, como elemento fundamental dentro dessa relação, funcionando como ponto de referência para dar partida ao diálogo e deslanchar o entendimento inicial sobre as posições de adulto e de criança. O exemplo abaixo ilustra o tipo de pergunta que é recorrentemente dirigido à criança, definindo de imediato um patamar de referências identitárias.

Entrevistadora: J. o que mais você teria pra me contar sobre você, sobre as coisas que você faz e que gosta ou que não gosta?
(Entrevista com J, 10 anos)

Entrevistador: O que você fez durante o dia? O que você faz normalmente?
T: Eu vou ao colégio. Hoje eu fui para casa da minha avó, mas normalmente eu vou para casa.
Entrevistador: O que você gosta de fazer durante o dia?
T: Ficar vendo televisão.
(Entrevista com T., 9 anos)

Assim, nestes exemplos os entrevistadores convidam a criança à revelação de si mesma, a partir da fala sobre “o que gosta” e “o que faz”. Parece-nos que o estabelecimento de tal par de idéias articula-se diretamente com o dualismo que orienta o entendimento tradicional acerca da subjetividade. O gostar associa-se ao interno, ao que é próprio ao sujeito; o fazer diz respeito ao que é imposto a partir da exterioridade. As entrevistas exemplificam, seja pela fala da criança, seja pelas perguntas dirigidas a ela, a presença marcante da referência a tal par de idéias na interação discursiva da criança com o adulto.

Entrevistadora: Além da escola você faz alguma atividade, ou pratica algum esporte?
J: Além da escola faço inglês, já fiz natação e fonoaudióloga.
Entrevistadora: J., você gosta da sua vida?
J: Gosto.
(...)
Entrevistadora: Qual é a coisa que você mais gosta de fazer?
J: Gosto muito de brincar de queimado e de pique, também gosto muito de brincar de boneca (Barbie).
Entrevistadora: E da escola?
J: Gosto, porque tenho muitas amigas, mas a escola ocupa muito o meu tempo (tempo no colégio, dever, fonoaudióloga, inglês).
Entrevistadora: E do que você gostaria de poder fazer e que não faz? Tem alguma coisa?
(...)
(Entrevista com J, 10 anos)

Entrevistadora: E sem ser isso?
M: Que mais que eu faço de lazer?
Entrevistadora: Dê exemplos de coisas que você faz, sem ser ir à piscina, sem ser jogar voley. Quais são as outras coisas que você faz? Que gosta de fazer.
M: Eu gosto de dançar...

Entrevistadora: Você faz dança?
(Entrevista com M, 11 anos)

O imaginário que se atualiza nos diálogos se orienta pelas duas instâncias de sentido que distinguimos: a do fazer, que parece alheia a uma escolha pessoal, sem valor para o sujeito, submetida a algo que é da ordem do externo, e a do gostar, que estaria revelando o que é singular no entrevistado, onde está em jogo o que é significativo para o sujeito, o que pode ser tomado como uma interioridade, uma essência. Aqui então volta a aparecer a questão daquilo que é interno x o externo, como componentes necessários para mediar a construção da identidade a partir do que se atualiza no diálogo entre criança e adulto.

Assim, parece-nos que quando a criança se referencia identitariamente às significações do “gostar” e do “fazer”, ela estaria indicando suas possibilidades subjetivas, circunscrevendo-as à emergência de algo que é *individual e, portanto, próprio*. Na atualização do diálogo, tais possibilidades estariam denotadas pelo “gostar”. No entanto, o “gostar”, enquanto um signo, faz-se entendido por relação a um outro signo que é o do “fazer”. “Gostar” só pode fazer sentido enquanto compreendido em oposição a tudo mais que apenas se faz. O que se faz, enquanto resposta do sujeito a demandas externas, não revelaria, deste modo, aquilo que “lhe é próprio e característico”. Portanto, a construção identitária da criança no diálogo emerge tendo como fundamento “o gosto individual” como denotativo do que é subjetivo.

A construção da identidade aqui mostra-se norteadada pela investigação do gostar como sendo caracterizado por aquilo que não é imposto, ou seja, aquilo que não é simplesmente o fazer, cuja marca é o seu caráter impositivo. Walkerdine (1988), ao analisar o ensino de Matemática nas escolas, associa as práticas discursivas à produção de signos, não se tratando, como o aprendizado escolar muitas vezes sugere, de uma descrição do real. Um signo não se articula com um referente no real, mas se define com relação a um outro signo. Uma oposição central em sua análise é a do *trabalhar* e do *brincar*, que estaria presente no discurso corrente acerca do aprendizado em Matemática (Walkerdine, 1988, p.207). Por exemplo, a “produção da criança” nas práticas pré-escolares indica que o que se entende por aprendizagem está enredado na compreensão do que “se aprende brincando” (principalmente para a criança pré-escolar). Assim, segue que “trabalhar”, como uma oposição ao brincar, é reconhecido como uma diferença, em relação a tudo aquilo que não é brincar. Por isso, é passível de ser patologizado : a criança (pré-escolar) que trabalha e não

brinca, aprende “errado”, porque não é “natural” que aprenda deste modo. Neste sentido, Walkerdine nos mostra que, também em sua análise, os sentidos (signos) que emergem nas e das práticas discursivas circunscrevem as possibilidades de ser e operar na realidade. Na nossa análise aqui empreendida, as possibilidades identitárias da criança parecem circunscritas à positividade com que o “gosto individual” parece definir ‘quem eu sou’ na época atual.

Podemos remeter a referência ao par gostar/fazer a elementos do imaginário social relativo à criança, o qual se atualiza nas práticas discursivas. Em primeiro lugar, tal imaginário coletivo posiciona a infância como momento da vida onde há menos compromissos e responsabilidades, restando, portanto, tempo para se fazer o que se gosta. Fazer e gostar seriam elementos de uma relação que é distinta na infância por se poder fazer mais o que se gosta. Por outro lado, o imaginário social também supõe na infância um menor poder de escolha, até mesmo por estar sob tutela do adulto. Neste sentido, a dinâmica entre o fazer e o gostar seria reveladora da ausência de vontade da criança naquilo que ela habitualmente faz, que seria basicamente imposto pelos outros.

Estas dimensões do imaginário coletivo articulam “o gosto individual”, como via de construção de identidade, aos lugares sociais que adulto e criança ocupam na cultura. A criança ocuparia o lugar social onde tanto se pode fazer mais o que se gosta, como se faz apenas o que lhe é demandado. Lugar social este que se caracteriza, então, por sua ambivalência, onde o fazer pode ser expressão do gosto individual ou não. No entanto, o espaço de negociação de sentido que o diálogo entre adulto e criança cria, faz notar como nem sempre a criança entrevistada legitima as posições discursivas putativas. No exemplo que se segue, as crianças conversam sobre o fazer, enquanto modo de expressão do “gosto individual”. Uma delas, no entanto, acaba por revelar, que não é “em nenhum dos fazeres” que se dá suas possibilidades subjetivas, mas, justamente, na *recusa* de qualquer fazer, na *recusa* simplesmente do fazer.

G: Ah...nas férias a melhor coisa é ficar sem aula...

P: Tem que esperar pra poder viajar (...)

G: (...)a melhor coisa, a coisa que eu mais faço nas férias é não fazer nada! É você olhar prá fora - “não tenho nada prá fazer hoje”. Plena segunda-feira, onze horas da manhã, eu adoro isso.

(Entrevista com A, G e P, 12 anos)

Podemos avançar na questão do fazer para além da aparente contraposição em que ele aparece com relação ao gostar. É uma questão que está presente na vida das crianças hoje, seja a da criança com um poder aquisitivo que lhe permite inserir-se em atividades de lazer ou cursos, seja a da criança com menor poder aquisitivo, onde uma ocupação é representada como uma proteção contra os riscos que a ociosidade pode colocar. Isto está presente no discurso acerca da infância e é posto em prática efetivamente pela família, pela escola ou pelo Estado. Assim, a cultura valoriza extremamente a questão do *fazer* na medida em que a ênfase é dada aos resultados, à avaliação do desempenho ao se realizar determinada tarefa. O tempo é valorizado pela quantidade de produção que ele permite desenvolver. Deve, então, estar sempre preenchido; o ócio torna-se ameaçador e perigoso, o tempo deve ser aproveitado ao máximo. O que podemos observar com certa constância é que, apesar de se valorizar extremamente o tempo preenchido, em determinados momentos nos deparamos com situações em que justamente o tempo de não fazer nada é tido como uma dádiva. Neste sentido, chama a atenção que nas falas das crianças o *não fazer nada* aparece como valorizado.

Pensando sobre a cultura de consumo, onde a regra dominante de preenchimento do tempo configura-o como um bem precioso a ser consumido, Baudrillard (1970) fala da liberdade de perder o tempo, de dispensá-lo em pura perda. A valorização do não fazer nada aponta para uma resistência à, ou uma subversão da construção dominante da experiência da infância, um momento onde podemos perceber que a construção da identidade dentro de determinado contexto não simplesmente reproduz de modo monótono narrativas estáveis, mas incorpora novos elementos. Ao definirmos a identidade como uma construção privilegiamos, para além dos aspectos recorrentes, os momentos em que a produção discursiva rompe com estes referenciais estáveis.

A dinâmica dos significantes “gostar” e “fazer” pode apontar, de diversos modos, para aquilo que constitui as possibilidades subjetivas, onde o que chamamos de “gosto individual” emerge a partir da multiplicidade de sentidos que estes dois significantes assumem interativamente no diálogo entre adulto e criança. Outras construções identitárias também surgem recortando vieses alternativos por onde os sujeitos se fazem reconhecer. É o caso, por exemplo, das construções identitárias de *menino*, *menina*, *criança pobre*, *criança rica*. Tais construções, produzidas discursivamente, enquanto acenam com a possibilidade de controle sobre um mundo racionalmente ordenado, habitam, por outro lado, a tensão

criada pela experiência de se estar sempre atualizando e re-significando, no diálogo, os referenciais estáveis de sentido.

Nos trechos das entrevistas que se seguem fica claro como os signos ordenadores - *menino* e *menina* - servem de guias para “o conjunto de fazeres”, que expressam, de forma manifesta e indubitável, construções identitárias dentro de possibilidades subjetivas *bem delineadas e esperadas*.

T: Fica feio pra menina. No Fliper só vai menino, menina jogando Fliper, nunca vi isso.

Entrevistador: Mas se chegasse uma pra jogar, o que você ia pensar?

T: Não ia falar nada. Ia falar pra mim mesmo, é feio menina jogar Fliper.

(...)

T: Jogar bola.

Entrevistador: Jogar bola é só pra menino? Você não joga bola?

A: Só jogo vôlei.

T: Jogar bola de gude, soltar pipa.

(...)

Entrevistador: O que é que você acha disso?

T: Ela já estudou aqui já. A gente chama ela de sapatão.

V: Por que chamam ela de sapatão?

T: Ah, porque ela faz um montão de coisa que é de menino.

(...)

A: Acho. Às vezes menina fica brincando de bola de gude e podem até pensar mal da garota que tá brincando de bola de gude. O adulto pode ver e pensar mal.

(...)

A: No outro dia eu vi um garoto fazendo amarelinha pra ficar brincando e brincando de elástico.

Entrevistador: O que é que você acha disso?

A: Ah, eu acho feio. Isso é brincadeira pra menina, não pra menino.

(Primeira entrevista com A, 10 anos; L, 11 anos e T, 12 anos)

Entendemos que a rigidez de identificação com as imagens quase que estereotipadas de *menino* e *menina*, nas falas acima, pode ser atribuída ao jogo de poder, onde os interlocutores, no diálogo, se esforçam para validar noções putativas, de modo a se fazer reconhecer pelo outro na proficiência com que se controla e ordena a realidade. A questão do fazer mostra-se presente na construção da identidade da criança hoje, não apenas vinculada à dinâmica de sentidos onde o que é próprio e singular do sujeito é revelado, como também para denotar um corpo-a-corpo do diálogo onde os sentidos são tanto re-elaborados quanto apenas revalidados. Como podemos ver, menino e menina nomeiam um conjunto de *fazeres*. Ainda em termos do que se apresenta como referência, a ‘sapatão’ é, segundo a fala na entrevista, ‘a menina que *faz* o que é de menino’. Enfim, o que se *faz* permite determinar em que tipo de classe se está inserido, além de criar espaço para questões relativas ao gênero, aí já delimitando até onde vai o espaço da menina, e a partir de onde começa o

espaço do menino. Estabelecem-se fronteiras identitárias com terrenos bem demarcados e reconhecidos pelo outro interlocutor.

Como temos assinalado ao longo do texto, a construção da identidade não consiste simplesmente na reprodução de uma semântica pré-estabelecida. Ao nos propormos repensar a noção de identidade não mais como um referencial estável, privilegamos os momentos de ruptura produzidos no discurso. No processo de interação, o sujeito se apropria de determinados caracteres já pré-estabelecidos pela cultura em que está inserido. Pensamos que, hoje, as construções identitárias da criança, reveladas no diálogo, indicam a saliência da “individualidade não constrangida”. A noção de “gosto individual”, que empregamos aqui, remete-se à compreensão de que as possibilidades subjetivas circunscrevem um leque de opções hierarquizadas: por um lado, destaca-se a pregnância das disposições individuais dadas por um gostar auto-determinado; por outro lado, tal aceção é permanentemente reconstruída e re-elaborada para incorporar elementos determinados pela externalidade - o simplesmente fazer. Entretanto, torna-se importante perguntar qual o sentido do “gosto individual” como circunscrição mais cabal do subjetivo. De que modo a cultura de consumo determina modos de subjetivação que regulam a emergência do sujeito dentro de tais possibilidades? São estas questões que pensamos e analisamos em seguida.

Consumo e Identidade: Rumo à homogeneização do subjetivo?

A constatação e as consequências do fato de vivermos em uma cultura dominada pelo consumo suscitam diversas questões, como por exemplo a necessidade de situar o papel do consumo e da materialidade nos processos de subjetivação. Dentro da perspectiva que desenvolvemos de pensar a identidade enquanto construção, cabe pontuar algumas reflexões advindas da relação entre a criança e esta referência importante que o consumo hoje representa. Um dos aspectos significativos de tal referencial é sua amplitude, ou seja, os efeitos da lógica do consumo atravessam e, com isso problematizam, os diferentes agrupamentos que tradicionalmente possibilitavam pensar as implicações entre sujeito e cultura, seja em termos de classes sociais, delimitações geográficas ou das categorias de gênero, como até então estabelecidas. No que se refere a nosso objeto de estudo, isso obriga

a re-situar a questão da identificação e do pertencimento na medida em que elas não estão mais consistentemente estabelecidas com relação a tais categorias tradicionais.

Retomemos a questão da presença do *gostar* na construção da identidade da criança. Nas entrevistas a que estamos recorrendo, este aparece, ao definir uma determinada ordenação relativa a gênero, ligado a brincadeiras - o *menino* joga bola de gude, fliper; a *menina* brinca de boneca, pula elástico. Isto é o que o menino e a menina gostam de fazer. A partir daí, o que podemos acrescentar é que o gosto articula-se sempre com a posse de determinados objetos de consumo pela criança. Percebemos que certos objetos de consumo das crianças, como por exemplo ‘Os Cavaleiros do Zodíaco’², desenho animado e produtos que comercializam a marca, aparecem indiscriminados quanto à sua adequação a um ou outro sexo. Considerando que os próprios traços das figuras dos ‘Cavaleiros’ não definem claramente um sexo para eles, podemos supor que se prestam ao consumo tanto do menino quanto da menina. Poderíamos dizer que ‘Os Cavaleiros do Zodíaco’ é um objeto de consumo abrangente no sentido de que qualquer criança pode brincar ou pode gostar de brincar, e não é motivo de constrangimento em sua relação com as ordenações estabelecidas de gênero já que não é reconhecido estritamente como de menino ou de menina. Por outro lado, outros objetos de consumo vão sustentar o “gosto individual” segundo as ordenações de gênero, tal como no exemplo abaixo:

Entrevistadora: E a sua irmã, o que ela gosta de fazer?

R: Ah, sei lá.

Entrevistadora: Você não sabe?

R: Ah, fica conversando com as amigas dela.

Entrevistadora: E você?

R: Eu não! Gosto de jogar futebol.

(Entrevista com R, 11 anos)

Ainda com relação aos objetos de consumo, vale ressaltar que estes não só orientam a identificação com categorias genéricas como menino ou menina, mas também simbolizam o pertencimento a grupos, onde o critério de constituição do grupo se dá a partir de ter ou não ter determinado objeto. O fato da criança possuir ou não determinado objeto permite ou não que ela pertença a determinado grupo. E esse objeto categorizador é determinado pela mídia. Esta é a responsável por determinar qual será esse objeto, quem poderá obtê-lo, e, até

²Estes personagens faziam grande sucesso na televisão no período em que as entrevistas foram realizadas, sendo citados com frequência nas mesmas.

quando será possível tê-lo como algo que diferencie aquele que o detém daqueles que não tiveram (ainda) a oportunidade de possuí-lo. Os critérios de pertencimento são altamente descartáveis porque esses objetos são momentâneos, passageiros, e outros irão logo ser eleitos para lhes tomar o lugar.

A cultura de consumo possibilita o pertencimento a determinados grupos a partir da posse de determinados produtos. Assim, o sentimento de pertencimento social se apoia na materialidade. Mas, muito mais do que isso é ensejado pela posse dos objetos. A ela também está submetido o próprio alcance da felicidade. Dentro desta cultura onde a “materialidade pulsa” (Jameson, 1996), o fato de uma pessoa ter acesso ao consumo de um produto vai determinar o quanto de felicidade lhe será possível alcançar. A grande questão é que a posse desse objeto provedor de felicidade é algo muito inconstante, ou seja, se torna palpável durante um espaço muito curto de tempo, e logo outros virão pela frente...

G: Ahh...não, é...bola de basquete. O esporte vai ser sempre moda. É uma bola pequena de basquete que todo mundo, ehh, quase todo mundo, quase todos os garotos têm...
(Entrevista com A, G e P, 12 anos)

Nesta fala percebemos a ligação entre a posse de um objeto de consumo e a sensação de pertencimento, a qual implica também o estabelecimento de um *status* enquanto consumidor, assim como o usufruto da felicidade que supostamente se associa a uma possibilidade de consumo. Esta felicidade é situada por Baudrillard (1970) na sociedade de consumo como devendo ser padronizada e mensurável, associada sempre a critérios visíveis. Os objetos ou as possibilidades de consumo vão demarcar, portanto, crescentes escalas que definem o consumidor com relação ao prazer e ao prestígio de que pode gozar. Isto aponta para uma homogeneização dos sujeitos, para quem os objetos passam a ter um valor universal e o acesso ou não a eles coloca qualquer um em uma mesma escala, já que a felicidade, compartilhável enquanto promessa, age como um ideal igualitário na cultura do consumo.

Entrevistador: Mas a vida de jogador de futebol, como é que você imagina que seja? .. que você gostaria de ser?

R: Boa, ah, riqueza, dinheiro, mulher (*rindo*).

Entrevistador: E o que é que dá prá fazer com dinheiro, de bom?

R: Ah, muitas coisas... Compro coisa prá mim.. muitas.

Entrevistador: Que coisa você gostaria de comprar se tivesse esse dinheiro?

R: Roupa.

Entrevistador: E tem alguma marca assim que você goste mais?

R: Alternativa.

(Entrevista com R., 12 anos)

G: Eu tenho duas metas para ser. Ou eu vou fazer Educação Física, prá ser técnico de basquete, ou professor de Educação Física; ou então, eu vou fazer Comunicação, prá mexer com anúncios, sabe, fazer anúncio de televisão, assim. Eu acho que eu vou fazer porque dá mais dinheiro.

(Entrevista com G., P., e A. de 12 anos)

É interessante notar que sujeitos de condições sócio-culturais e econômicas diversificadas remetem-se aos mesmos padrões de consumo, sentindo-se mais ou menos privilegiados. Os diálogos que se estabeleceram nas entrevistas realizadas ilustram como determinadas referências de consumo ficam associadas a *status* e *felicidade*. Vejamos os exemplos abaixo:

E: [para os meninos] Ai, eles tem muita sorte! Eles já foram pra Nova York, eles já foram pra Disneylândia.

R: Quem?

E: Ela. [se referindo a entrevistadora]

R: Foi?

Entrevistadora: É, já fui.

E: Às vezes eu fico vendo aquele montão de gente, me dá vontade de chorar. Eu fico querendo ir pra lá e não posso.

R: Dá um negócio assim na garganta, né?

E: É, eu vejo aquelas pessoas andando por lá...

R: Toda alegres...

(...)

Entrevistadora: Aí vocês se sentem mal...

E: Dá vontade de chorar. Aí eu vou pro quarto.

Entrevistadora: Chorar de quê?

R: De emoção.

E: Ah, de tristeza. Todo mundo pode...eh...eles podem...todo mundo...aí a gente não pode ir porque a gente não tem grana, dinheiro.[rindo]

R: Money [rindo também]

E: *Temp* is money.

R: Tempo é dinheiro.

Entrevistadora: Mas vocês acham que vai dar pra vocês irem um dia?

R: Vai.

E: Acho que vai. Esses troços de estrela cadente, você acredita?

(Primeira entrevista com E, 10 anos; F e R, 11 anos)

E: É aquele garoto que a minha mãe disse que era sebooso, que a minha mãe não gosta dele. Um que fala assim: “ah, eu vou fazer compras no *Bon Marché*.”[Imita o menino, com um gesto afetado. Os outros riem.]

Entrevistadora: E o que é que tem fazer compras no *Bon Marché*?

E: Ah, eles acham que é chic, garoto bobo.

(Segunda entrevista com E, F e R, 11 anos)

Em tais situações percebemos como a cultura de consumo estabelece índices a partir dos quais se definem o que é ser *chic*, ser feliz, ser alegre etc.

Devemos considerar, portanto, que ao pensarmos a construção da identidade da criança hoje deve-se levar em conta a identificação intensa com a materialidade necessária à consecução de um lugar social enquanto consumidora. Sejam as propagandas de produtos infantis, ou a simulação nas escolas de situações de consumo com dinheiro ‘de mentirinha’³, o que está em jogo é a construção de uma identidade de consumidor. Percebemos de fato, em algumas entrevistas, que as crianças parecem muito preocupadas de no futuro, marcadamente quando falam da escolha da profissão, terem dinheiro para se realizarem enquanto consumidores.

Entrevistador: E o B.adulto tem filhos?

B: Ah, tem um menino. Pra num dar muito trabalho, né! Filho gasta muito dinheiro, sabe. (É?) Aí eu não posso... não posso comprar minhas coisas.

Entrevistador: Mas por que que você não pode comprar suas coisas?

B: Ah, eu quero comprar minhas coisas e ele fica pedindo, aí. Aí dois já é pô muito chato, fica um atrás de mim e um na frente.

(...)

Entrevistador: Então tá bom. E carro, você vai ter um carro?

B: Vou ter um BMW.

Entrevistador: (rindo) Cara, esse menino aí vai ter que pedir muito pouquinho coisa, né, pra você poder comprar um BMW. Ou então você vai ter que ganhar muito dinheiro pra comprar um BMW.

B: Ué, motocross ganha muito, não ganha?

(...)

Entrevistador: Ah, caramba. Seu negócio é ser piloto então.

B: É... Piloto de avião. Posso até ser dentista... ou médico.

Entrevistador: Por quê?

B: Porque ganha muito.

Entrevistador: E me diz uma coisa. Ganhar muito dinheiro é bom por quê?

B: Ah, porque eu compro as minhas coisas, ué. Aí eu posso comprar aquilo que eu quero, né! Que eu já vi e quero comprar, né. Ah, já sei, vou ser vendedor de brinquedo. Esse ganha muito, né?

(Entrevista com B, 7anos)

O consumo aparece aí novamente associado à realização pessoal, à felicidade. É este referencial que pauta as expectativas futuras da criança que fala de um emprego que dê o dinheiro que a possibilite consumir tudo o que deseja. Canclini (1996) fala dos padrões de uniformidade que a metrópole cria com relação aos estilos de vida e da homogeneização do consumo. A lógica do consumo é que vai determinar a questão da felicidade, uma vez que esta só se torna acessível através da obtenção de objetos específicos e a partir do pertencimento a determinados grupos. É o caso do poder aquisitivo, que, como vemos nos exemplos das entrevistas, determina como a criança se sente diante dos referentes de consumo. Estes estão presentes para todos, independentemente da possibilidade de obtenção

³Conforme reportagens exibidas na televisão sobre atividades em sala de aula onde as crianças representavam a

dos mesmos. Podemos concluir dizendo que o acesso aos bens de consumo se coloca hoje no horizonte da criança como principal valor, orientando escolhas e aspirações, e posicionando-a diante de uma escala de *status* e *felicidade* de abrangência cada vez maior.

Considerações Finais

A discussão empreendida acerca da construção da identidade da criança na cultura de consumo suscitou alguns questionamentos a partir de uma subjetividade descentrada, ou seja, problematizando a associação que se estabelece entre identidade e essência, identidade e permanência. Na perspectiva tradicional de se tomar a identidade, que de fato é a via na qual tal conceito emerge, a identidade se articula com a delimitação de um mundo interno e de um mundo externo, o que é interno ao sujeito e o que é externo. Embora o pensamento contemporâneo procure romper tais demarcações, percebemos que essa imagem rígida da internalidade e da externalidade orienta o olhar que se tem sobre as coisas. Assim, na análise aqui proposta constatou-se a presença de duas instâncias marcantes no discurso que se estabelece entre criança e adulto, a do *gostar* e a do *fazer*. Muitas vezes, estas se alinham com a perspectiva do interno e do externo. No entanto, parece-nos que gostar e fazer vão constituir, na interatividade discursiva, o sentido de “gosto individual”, onde o subjetivo é revelado, principalmente a partir da possibilidade da afirmação da individualidade não constrangida pelo submetimento às demandas externas.

Além dessa questões, é notável, nas produções discursivas entre criança e adulto, a construção renovada das identidades. Como foi discutido anteriormente, no momento da interação, tanto o adulto quanto a criança se apropriam de determinados referenciais da cultura em que estão inseridos para determinarem suas posições discursivas. Isto porém não quer dizer que, na prática discursiva, se trate somente da atualização das ordenações genéricas que nos orientam, mas também existe a possibilidade de ruptura com tais referenciais. Estando atentos a ambos os aspectos, procuramos contemplar a tensão entre a referência à organização racional do mundo e o estabelecimento das identidades por parâmetros inéditos, nascentes.

Um outro aspecto importante analisado diz respeito à significação do fazer, não só formando um par de sentidos complementares com o gostar, mas como um signo que denota a valorização da ocupação do tempo na sociedade atual, que tanto enfatiza os resultados e o desempenho do sujeito ao realizar uma imensa quantidade de tarefas em um espaço tão curto de tempo. Nada pode, então, ser desperdiçado, cada minuto é aproveitado ao máximo. Inúmeras atividades preenchem o dia (e a noite) de crianças e adolescentes da sociedade contemporânea.

Fizemos referência aos discursos que associam tal ocupação do tempo à construção de um futuro promissor ou à prevenção dos riscos que a ociosidade supostamente coloca. Além disso, a ocupação do tempo também pode ser vista sob o viés da lógica do consumo, onde ele então equivaleria a um bem, cuja lei de valorização hoje diz respeito ao seu ‘bom aproveitamento’. Finalmente, percebemos que aquilo que a criança faz cumpre um papel em termos da identificação da criança a grupos. Diante desta dominância da ocupação exaustiva do tempo, fica a questão de se e onde podemos encontrar divergências com relação a isso, ou seja, resta saber como a criança se situa em tal contexto. Indicamos a presença de falas infantis que valorizam o tempo de não fazer nada.

A título de conclusão, parece-nos que a via privilegiada de construção identitária se assenta sobre a identificação maciça com a materialidade do mundo. Assim, o subjetivo encontra acolhimento e sustentação nos objetos e nas vivências que a cultura de consumo oferece. Estes não só definem identidades, como se articulam com uma escala seja de felicidade, seja de *status*, associada à posse ou ao acesso a tais objetos. O que a criança *faz* ou *gosta* vai então determinar se será possível alcançar essa felicidade. Percebemos então uma espécie de competição para que tanto no presente quanto no futuro o acesso à felicidade se torne viável através do poder de consumir determinados objetos.

A abrangência com que isso se coloca nos remete à homogeneização do consumo, onde as crianças, independente da condição sócio-ecônômica, se referem a uma mesma escala de valores. Se, com relação a tal escala, essas diferenças sócio-econômicas se apagam, fica a questão de saber que efeitos a homogeneização do consumo gera em termos das possibilidades de resiliência subjetiva a esta nova ordem social. Esta questão, tal como colocada, sugere uma imanência do sujeito maior do que se pode reconhecer como resultado da análise aqui empreendida. De uma maneira geral, as possibilidades subjetivas, hoje, encontram-se determinadas pelas condições de consumo enquanto referencial de

homogeneização, que vincula o “*eu gosto,*” como dimensão identitária, à crença em um modo universal de ser - o “ser feliz” segundo os ditames da cultura do consumo. Esta perspectiva conduz, certamente, a um deslocamento e uma re-colocação da questão a respeito da resiliência do sujeito frente à ordem social: teria ainda sentido esta pergunta na época contemporânea? Parece-nos que a crítica adorniana (Adorno, 1986, [1944]) do consumo enquanto “mistificação das massas”, ou cooptação e submissão à ordem vigente exige qualificação. As possibilidades de construção identitária, hoje, simplesmente não podem evadir-se das condições da cultura do consumo. Neste sentido, talvez a questão da resiliência diminua sua importância para dar lugar a outras problematizações, (como por ex. a da individualização extrema do subjetivo), que não mais se centrando sobre a irreconciliação entre sujeito e todo social, ainda assim possam indicar possíveis caminhos de contradição.

Referências Bibliográficas:

- ADORNO, T., HORKHEIMER, M.(1986, [1944]) *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar.
- BAUDRILLARD, J. (1970) *Sociedade de Consumo*. Lisboa: Edições 70.
- CANCLINI, N. (1995) *Consumidores e Cidadãos*. Rio de Janeiro: Edit. UFRJ.
- CASTRO, L. R. & SOUZA, S.J. (1977) Pesquisando com crianças: Subjetividade Infantil na perspectiva dialógica. Em *Anais da III Jornada de Pesquisadores em Ciências Humanas*, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- JAMESON, F. (1996) Surrealismo sem inconsciente. Em F. Jameson *Pós-Modernismo: A Lógica Cultural do Capitalismo Tardio*. São Paulo: Atica.
- WALKERDINE, V. (1988) *The Mastery of Reason - Cognitive Development and the Production of Rationality*. Londres: Routledge.

ESTETIZAÇÃO DO CORPO: IDENTIFICAÇÃO E PERTENCIMENTO NA CONTEMPORANEIDADE

**Lúcia de Mello e Souza Lehmann
Alessandra Gomes Silveira
Andreia de Fátima Lino Afonso
Lucia Rabello de Castro**

Habitamos o mundo pelo nosso corpo, existimos **nele e através dele**, mas entendê-lo e conceituá-lo não tem sido tarefa fácil. Objeto de atenção de práticas diárias, condição básica de existência, o corpo parece mimetizar-se, esconder-se, armar emboscadas quando procuramos capturá-lo e fazer dele objeto de nosso estudo e conceituação.

Impossível apreendê-lo com um só olhar, compreendê-lo em uma linguagem, aprisioná-lo em um dos nossos discursos ...

Examinada sob enfoques distintos, a questão do corpo na contemporaneidade, tem sido permeada por construções teóricas que o discutem desde uma perspectiva histórico - social, como o fazem Norbert Elias (1995), Falk (1993), Sant'Anna (1993), até teorizações que o retratam, mais especificamente, na cultura de consumo, como as explicitadas por Featherstone (1995). Mas não é somente sob o enfoque histórico - social que as teorizações estão presentes; os grandes avanços do conhecimento biológico e tecnológico revolucionaram as práticas sobre o corpo, recolocando questões centrais da filosofia como a noção de natureza.

Introduzido na semiótica, através dos estudos dedicados à paixão, o corpo nos remete à dimensão dos sentidos (Parret, 1996), das emoções, dos prazeres e sofrimentos, e nos arrebatava para uma cadeia sem fim de significações.

Sob o olhar da psicanálise, a questão do corpo se explicita através do conceito dinâmico de pulsão. O discurso freudiano apresenta-nos um corpo erotizado, um corpo de desejo, passível de uma linguagem simbólica.

Foucault (1984), trabalhando sob uma perspectiva genealógica, volta-se para as condições de investimento do corpo pelo poder, compreendendo-o como "apassivado", de forma rígida e meticulosa. Para Foucault, o poder penetrou no corpo constituindo um saber sobre o corpo, fisiológico e orgânico, e também

criando regimes disciplinares rígidos que se encontram nas escolas, casernas, hospitais, famílias e cidades .

As referências ao corpo nas ciências abundam , os exemplos se multiplicam, o corpo é envolvido tornando-se objeto de confrontos .

No cotidiano, a sociedade atual tem devotado grande parte de sua energia para trabalhar o corpo, para cuidar dele . Estabeleceu-se um culto ao corpo, que exige verdadeiros rituais a serem cumpridos. Para “manter a forma” faz-se ginástica, dietas muito rigorosas, lipoaspirações e outros inúmeros procedimentos em que os quilos a mais representam verdadeiros “ pecados ”.

Escreve Baudrillard (1991) que na paranólia do consumo o corpo é o mais belo, precioso e resplandecente de todos os objetos, “ainda mais carregado de conotações que o automóvel ”. Sob o signo da libertação física e sexual, o corpo tem um lugar de presença especial na publicidade , na cultura das massas, no culto higiênico, dietético e terapêutico . Ao invés do corpo ser “ utilizado” pelo homem como um instrumento de trabalho, como o foi na sociedade industrial, o homem insere-o na sociedade de consumo como um objeto extremamente valorizado, a ser cuidado, e a ser exibido.

O corpo passível de ser trabalhado, quase esculpido, permeável a mutações, é produzido, a partir de valores sociais e culturais, pelos recursos e tecnologia que permitem um distanciamento do corpo “ natural”. Soper (1990) discute o conceito de natureza, tal como é exposto pelas abordagens ecológica e pós-moderna, enfatizando as injunções políticas e éticas que as permeiam. Questiona o fato da abordagem ecológica defender o preceito de que a natureza tem um valor intrínseco em si mesma, e ser considerada como um domínio independente da atividade humana. Este argumento, romantizando a natureza e esteticizando o terror de sua destruição, origina-se, também, de uma perspectiva de controle e dominação da natureza, na medida em que a natureza passa a ser experimentada como fonte de perigos imprevisíveis. Além disso, a abordagem ecológica não tematiza as diferenças entre o humano e não-humano (vegetais e animais). Ao ser negado este caráter diferencial, na tentativa de superar o dualismo humano-animal, incorre-se no risco de ignorar as variáveis históricas e sociais que re-constroem continuamente o quadro do que vem a ser as “necessidades” humanas, fato que não se dá com o reino animal ou o vegetal. Um posicionamento que enfatiza o abuso humano sobre

a natureza, com a qual o homem falharia em reconhecer suas afinidades e laços de dependência, pode levar a um tipo de política opressora, na medida em que obscurece o papel da linguagem e da simbolização - enquanto distintivamente humanos - na construção das noções propriamente biológicas.

Em relação à posição pós-moderna, fundamentada na visão do homem constituído pelo discurso, Soper afirma que esta nega um fato importante, que é pensar o corpo e percebê-lo também dentro do que ele escapa à discursividade humana. Assim, para a autora, *‘o que importa politicamente não é exatamente a postulação de uma ordem independente da natureza, mas a adequação das representações a esse respeito, e para tal só poderemos problematizar uma dada representação de uma posição em que se reconheça tal independência.’* (pag.30)

O homem faz grande investimento sobre o corpo com as cirurgias plásticas, as próteses, os experimentos de engenharia genética, por exemplo, o que mostra o quanto pode afastar-se da natureza, diferentemente do animal que está programado por um código, o instinto, não podendo emancipar-se das regras que governam seu comportamento. As inovações que o homem realiza, suas atitudes desafiadoras e criativas levam pensadores como o filósofo Luc Ferry (1994) a afirmar que *“o homem é por excelência o ser da anti-natureza”*. O homem é capaz de escolhas, de se afastar de suas tradições, de ter uma historicidade e uma cultura, de se distanciar de suas determinações biológicas, realizando verdadeiras transformações em si próprio.

Essas reflexões remetem para o objetivo maior deste trabalho, no qual procuramos discutir como as condições da cultura de consumo¹ permeiam a construção de novas formas de subjetividades, onde o corpo se apresenta como um dos fatores de relevância. Para isso se faz necessário examinar, a partir das associações estabelecidas no discurso de jovens entrevistados, que práticas e representações corporais se evidenciam no cotidiano.

O hábito e o monge são um só: quando a superfície faz sentido ...

A forma de se vestir aparece repetidamente mencionada nas entrevistas realizadas com os jovens durante a pesquisa que vimos realizando, sendo descrita muitas vezes com riqueza de detalhes. Referimo-nos, até então, aos cuidados que o homem tem dedicado ao corpo e podemos, num primeiro momento, compreender esta atenção com a roupa, como uma extensão desses cuidados. Mas seria só isso? Que importância tem a forma de se vestir, os objetos que adornam, cobrem ou deixam a descoberto o corpo, na sociedade atual? Que implicações poderiam ter com o nosso estudo de subjetividade?

A roupa é uma extensão da pele. É assim que podemos situá-la, inicialmente, quando vemos a referência sobre a forma de se vestir, aparecer de maneira tão pregnante.

A roupa tem a conotação original de hábito², termo que é oriundo do latim *habitus*. O conceito de *habitus*, conforme utilizado por Bourdieu (1984), nos ajuda a avaliar a extensão e a complexidade desta prática. Bourdieu considera que o *habitus* é um conjunto de disposições, preferências, esquemas classificatórios, com que a pessoa vai caracterizar seu estilo de vida. O *habitus* está inscrito no corpo, manifestando-se no tamanho, na forma, volume e postura, nos modos de andar, nos gestos, nos adereços e adornos que envolvem o corpo. Diferentes condições de existência produzem *habitus* variáveis, mostrando uma configuração sistemática de propriedades e diferenças, inscritas nas condições de existência, que permitem interpretar e avaliar características do estilo de vida. A noção de *habitus* contribui, segundo Bourdieu (1997), para a superação da oposição entre os pontos de vista objetivista e subjetivista, entre as forças exteriores da estrutura social e as forças interiores, emergentes das decisões livres dos indivíduos. O *habitus* é uma necessidade internalizada e implica numa disposição que gera práticas significativas, que vão desde gestos e posturas corporais a formas de se alimentar, se vestir e falar.

¹ “ Usar a expressão “cultura de consumo significa enfatizar que o mundo das mercadorias e seus princípios de estruturação são centrais para a compreensão da sociedade contemporânea “. Featherstone (1995), p.121.

² Hábito .1- Disposição duradoura, adquirida pela repetição frequente de um ato, uso, costume. 2 - Maneira usual de ser. 3-Roupagem.....5-vestuário...Conforme referido por Aurélio Buarque de Holanda (1985) no *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro : Ed.Nova Fronteira. P.888

Aquele que usa uma roupa está implicado com ela, a roupa e modo de viver estão mais do que associados, estão integrados. A marca do que se veste e como veste, pode se apresentar como sinal de “como a pessoa é”, à qual categoria social ou grupo ela pertence. Daí fazer sentido a expressão “o hábito e o monge são um só”.

Para os nossos jovens entrevistados, estar na moda possibilita a “entrada” em lugares, o acesso a ocasiões sociais, funciona como um cartão de visitas, uma condição para realizar determinados programas.

Entrevistador: Sua mãe me contou que você agora só se veste com roupas de grife.

D.: Eu gosto, é moda.

E: É importante para você andar sempre na moda?

D: Hum, hum. Porque todos os meus amigos andam assim.

A: Você se sente aceito pela turma?

D: Hum, hum.

A: E se alguém não anda igual o que acontece?

D: Mas só que alguém que não anda igual não vai para a festa.

A aparência, que se localiza no corpo vestido, na roupa, e que compõe a exterioridade, passa a funcionar como signo de pertencimento ou de exclusão. Assim, vestir-se com determinado estilo torna-se um jogo, adquire uma função crucial perante o *outro*, implicando na possibilidade de “estar junto com outras pessoas” ou literalmente ser “riscado do pedaço”.

Essas constatações nos remetem à ênfase dada à imagem e a estética na cultura do consumo. Do quadro exposto às propagandas e *designs* dos mais diversos objetos, inclusive de uso doméstico, às roupas e os acessórios que usamos, tudo ganha característica e dimensão de expressividade estética. A estetização da vida cotidiana, segundo Featherstone (1995), apaga as fronteiras entre a arte e a vida diária, onde os bens supremos consistem nas afetações pessoais e no gozo estético, onde os sujeitos vivem à procura de novos gostos e sensações. A estetização da vida estimula o consumo, a busca de objetos, impulsiona ainda mais o desenvolvimento de novos redutos de consumo e lazer.

A valorização do estético coloca em destaque a importância do estilo, incorporando valores da arte no cotidiano e nos remetendo a uma nova concepção de “estilo de vida”, dimensão esta que abrange o corpo, a escolha das roupas, os

esportes e atividades de lazer, enfim referências de gosto e estilo, denotando uma expressão e consciência estilizada.

O aspecto da estilização revela ainda, a existência de um mundo de mercadorias com uma dinâmica de estruturação, ligado ao fluxo de signos. Isto quer dizer que na cultura de consumo, a estilização envolve o uso de bens materiais, não apenas como utilidades, mas com valor simbólico, como valor de signo (Baudrillard 1991). Toda uma economia de bens culturais, dentro dos princípios de mercado, oferta e demanda, acumulação de capitais, competição, se estabelecem na esfera dos estilos de vida.



Na cultura de consumo a arte difrata-se no cotidiano a vida estrutura-se com arte, e a arte apodera-se dos objetos do cotidiano, inclusive o corpo, num fluxo de imagens e metamorfoses constantes.

Selections from the Salvador Dalí Museum, St. Petersburg, Flórida and Fundació Gala - Salvador Dalí, Figueres.

Portanto, o consumo não é compreendido apenas como consumo de valores de uso, mas primordialmente como consumo de signos. Essa dimensão sugere uma

reflexão bastante significativa, quando nos remetemos ao corpo e as vestimentas. Vestir o corpo, adorná-lo, modificá-lo, pode funcionar como uma função signo, uma função de reconhecimento, a partir de um efeito estético. A aparência ficaria associada a uma dimensão cultural simbólica, semelhante a um código, onde as práticas e bens, denotam um estilo de vida num determinado tempo e espaço social. Dentro da cultura de consumo os grupos sociais se diferenciariam a partir de estilos de vida, onde se estabelece a exclusão ou participação através dos bens culturais. O que se consome, os objetos que se tem ou se usa, definem o consumidor, traçando o seu **perfil**.

As grandes cidades se tornaram o reduto da cultura de consumo, locais principais do mundo de sonhos, dos fluxos de mercadorias, de imagens e corpos em constante mutação. A procura do novo faz com que os sujeitos consumam cada vez mais, troquem velozmente signos e imagens que saturam a vida cotidiana. Nessas trocas todos os objetos tem seus valores, inclusive o corpo. Novos corpos em constantes mutações, novas imagens!. O homem moderno muda rapidamente seus estilos, acompanhando esse fluxo veloz de mercadorias e imagens que surgem em toda parte. As metamorfoses constantes geram os novos estilos urbanos, que possivelmente contribuem para as novas identidades multifacetadas e plurais, apontadas como características da sociedade contemporânea (Maffesoli 1996).

Maffesoli tal como Featherstone, aponta a expansão da estética e afirma que ela difratou-se de tal forma no conjunto da existência, que contaminou o político, a empresa, a comunicação, o consumo, enfim a vida cotidiana, estruturando-a com arte. Enfatiza, no entanto, a possibilidade da estética pode ser compreendida como a faculdade de um sentir comum. A estética, tal como conceituada pelo autor significa *“experimentar junto emoções, participar do mesmo ambiente, comungar dos mesmos valores, perder-se enfim numa teatralidade geral, permitindo, assim a todos esses elementos que fazem a superfície das coisas e das pessoas fazer sentido.”* pp. 163.

A dimensão da estética, além das condições e dos efeitos da criação artística, do estudo do belo, incorpora uma diversidade de emoções e sentimentos, de forma tal que o vestir, a aparência, a teatralidade dos corpos denota uma dupla existência: a estética que diferencia, e a estética que agrupa.

Como então compreendermos essa constatação, aparentemente paradoxal, que através da estetização do corpo os sujeitos se diferenciam e se agrupam?

Estetização e identificação

O uso que se faz do corpo, seu valor, sua estética são modificados; sendo assim o corpo é objeto passível de ser metamorfoseado. A forma que esse corpo toma, produz uma nova uma imagem . O que implica essa imagem, a que ela se correlaciona ou remete o sujeito?

Já nos referimos à estética, pensemos agora um pouco na imagem. A intensificação da produção das imagens é, sem dúvida alguma, uma das principais característica da época contemporânea. Do mais simples dos espelhos aos sofisticados vídeos e câmeras, ou ainda os sistemas ditos de realidade virtual, a imagem exerce fascínio. Os jovens mostram-se atentos à imagem que têm, não tratam a roupa e o corpo de uma forma ingênua ou desavisada, tem consciência de que esta pode permitir o trânsito pelos espaços que querem frequentar ou impedir sua circulação. O jovem da atualidade não absorve um estilo por tradição, mas faz uma escolha de estilos.

Canevacci (1996) permite-nos pensar as “transmutações corporais”, realizadas pelos adolescentes de nossa pesquisa. Situando a cidade como o centro onde se regulam as trocas sociais da cultura de consumo, ele fala de um cultura estetizada e sinaliza a existência de identidades nômades, que transitam pela cidade. A estetização permite uma diferenciação, produz uma linguagem - sem palavras, que torna possível uma diferenciação na fragmentação. Apontando um nomadismo cultural e psicológico, Canevacci se refere a uma proliferação dos códigos visuais que se revelam na cidade, de tal forma que chegam a constituir uma “perversidade” da tecnologia visual. A linguagem do corpo é capaz de demonstrar uma. “pluralização” de identidades. Podemos associar aqui os adolescentes entrevistados que também “pluralizam” suas identidades, ora se identificando como *skatista* , ora como *funk* .

M: Entendeu ? Porque os fanqueiros falam do mundo, mas falam de um jeito diferente, de um jeito que a gente pode dançar, a gente pode curtir, agora eles não (Skatistas), eles dançam igual a um maluco.

F: Olha o baile deles. Tu chega tá todo mundo assim (Levanta e balança a cabeça para cima e para baixo). Olha a dança deles, é um bando de maluco.

F: Tinha que ver como é que eu ia pra escola. As minhas roupas são tudo apertada. E tudo eles botam embaixo do umbigo. A minha calça vinha até aqui o fundo, igual de homem.

Entrevistador : *Essa é a roupa do Skatista ?*

F: É, é sandália com meia. As meninas que namoram com Skatista, têm que se vestir assim. Eu ia pra escola igual uma maluca, a diretora perguntou o que tinha havido comigo, eu pintei meu cabelo de vermelho.

M: O Skatista, os garotos quase não corta cabelo, não faz barba. Eles só andam com roupa abaixo do umbigo sabe? A bem dizer, mostrando a bunda, as calças lá em baixo.

.....

(Trecho de entrevista realizada com um grupo de adolescentes)

As idéias de Maffesoli (1996) permitem estender a reflexão desses exemplos, quando propõe a substituição da lógica de identidade, que prevaleceu durante a modernidade, pela lógica de identificação. A lógica da identidade corresponde a um modelo individualista , de identidades estáveis , “centradas ”, em que o indivíduo uma vez tendo uma personalidade, se firmaria nela até o fim de seus dias. A identificação põe em cena as ” pessoas” de máscaras variáveis, onde o corpo e a aparência são a marca de uma sociedade estética e pluralista .

A lógica da identificação pressupõe o modelo emergente de identidades múltiplas, fluídas, que permitem aos sujeitos uma certa tramitação de valores e aparências. Variações, modificações, conversões são os termos que traduzem essas mudanças e que constituem um modo de abordagem, de pensar o sujeito a partir da saliência da identidade como efeito estético, construindo-se na relação com o outro. O sujeito buscaria “estar junto” através de mudanças compatíveis com a imagem do objeto /objetivo desejado.

A posição de Maffesoli retrata uma valorização do múltiplo; ao mesmo tempo nos faz questionar como é possível delimitar esses contornos que margeiam a passagem da identidade à identificação, sem que isso comprometa ou defenda uma certa “normalidade” do sujeito? Como se compatibilizaria a questão da identidade enquanto estabilidade ?

Maffesoli não deixa de assinalar que esta passagem da identidade à identificação pode , de fato, “*assumir a forma paroxística do transe (religioso , musical...) ou mais suavizada , da máscara, sem esquecer a tão difundida , da indeterminação sexual*”. No entanto, reafirma que é preciso compreender que essa nebulosa da identificação é um dos mitos pós-modernos, e que a ficção é uma necessidade cotidiana , em que para cada um existir, conta um história. Sendo assim, o eu só é uma frágil construção que não tem substância própria, e se produz através das situações e das experiências. Apesar de considerar essas imagens um pouco fortes,

ele afirma que elas ilustram as múltiplas mudanças que constituem um mesmo sujeito.

Estetização tribal : o pertencimento

A estética, que se elabora na imagem através aos nossos olhos, parece, ao que tudo indica, poder ser como uma linguagem que impulsiona e favorece a formação de pequenos grupos ou tribos.

Nas entrevistas que realizamos pudemos observar a utilização que os jovens fazem do corpo, da aparência, demarcando o pertencimento às tribos. A possibilidade de pertencer a um grupo, de se identificar com os elementos deste, faz uso do corpo num jogo de simbolismo e de imagens. Essas características, parecem fazer verdadeiros enquadramentos dos sujeitos e de suas relações, uma vez que pertencer a uma grupo significa vestir-se de determinada maneira, compartilhar interesses, lugares comuns, consumir de forma semelhante.

Nesta entrevista que reproduzimos, podemos observar o vestir igual para poder namorar, para poder pertencer à tribo. Estar no grupo implica compartilhar coisas que podem ser emoções, pensamentos, atividades. A semelhança na aparência, via mutação ou modelagem do corpo e da imagem, funciona como elemento significativo para marcar o pertencimento.

Os “*funks*”, os *skatistas*, podem ser tomados como exemplo atual, de como a semelhança na imagem marca a homogeneidade de uma tribo, que tem sentimentos comuns.

As roupas são máquinas de se comunicar, escreve Maffesoli (1996), e a aparência é causa e efeito de uma intensificação da “atividade comunicacional”. As pessoas se aproximam, situam-se em relação umas com outras, comunicam-se.

Pasolini (1990) também se refere a comunicação que é feita através do corpo, quando focaliza o discurso dos cabelos. Suas colocações, no entanto, parecem dar mais ênfase à significação que teria essa linguagem, como se ela se remetesse a uma profundidade, a um sentido de maior significação que a imagem comporta. Enquanto Maffesoli prioriza na aparência, a estética, como algo que facilita principalmente o prazer de estar junto, Pasolini parece dar uma ênfase maior a existência do sentido dessas aparências.

Pasolini se remete a certos códigos utilizados pela cultura, e ao mencionar os jovens de cabelos compridos, estaria enfatizando o discurso de contestação aos padrões políticos e éticos, expressos através desses cabelos. Aponta que ao se observar a realidade pode-se “ler” nas próprias coisas, sejam elas objetos, paisagens, gestos, imagens, sempre signos de uma situação histórica e cultural. Os códigos produzem comportamentos, que são linguagem, principalmente em momentos em que a linguagem verbal, é inteiramente convencional e esterilizada. Os hippies, de cabelos longos e sandálias, são um exemplo da utilização desses códigos e representaram nas décadas passadas uma contestação aos valores vigentes, e revelavam através de seus cabelos e roupas, uma forma de pensar e se posicionar. Pasolini propõe “uma semiologia geral da realidade”, cujo principal capítulo deveria ser a “linguagem da presença física.”

Atualmente vemos em nossa realidade os grupos dos “Mauricinhos e Patricinhas”, que se vestem sempre de acordo com a moda, gesticulam de forma moderada e protagonizam o papel daqueles que se utilizam da aparência para transmitir uma imagem de conforto, descompromisso e juventude. Representam o reflexo do consumismo, a geração “*shopping center*”.

A aparência, o que é usado, também define na sociedade de consumo a que “gênero se pertence”. Embora pareça haver na sociedade atual, fronteiras mais fluidas entre masculino e feminino, essas diferenças permanecem (Castro, 1997). Na medida em que se procura delimitar o que são “coisas” de menino e “coisas” de menina, a aparência comporta valores que permitem caracterizar uma afiliação a dois diferentes grupos. O gênero funciona como uma categoria de afiliação, onde através de uma tipificação se revelam domínios de reconhecimento e pertencimento, em que a emergência do limítrofe se faz notar.

Assim aos meninos fica reservado o futebol, o flipper, a pipa, a bola de gude, enquanto às meninas devem brincar de boneca, jogar volei. As meninas devem usar coisas bonitinhas, delicadas.

A- “Seu tênis também é muito feio.

B- Não, ele é bonito, só que é muito bruto para garota”.

Para as meninas que não se enquadram nas atividades, gestos e roupas definidas como de menina e preferem desempenhar as que foram socialmente

atribuídas aos meninos, sobram as estigmatizações, sendo dadas como pertencentes a um outro grupo, o de “sapatão”. O mesmo ocorre com os meninos que brincam de bonecas, que rebolam, estes serão reconhecidos como “bichas”.

T: Fica feio pra menina No flipper só vai menino, menina jogando flipper, nunca vi isso.

Entrevistadora : *Mas se chegasse uma pra jogar, o que você ia pensar?*

T: Não ia falar nada. Ia falar pra mim mesmo, é feio menina jogar flipper.

E: *e o que mais vocês sabem que é só pra menino ou só pra menina?*

T: jogar bola.

E: *Jogar bola é só pra menino? Você não joga bola?*

A: Só jogo vôlei.

T: Jogar bola de gude, soltar pipa.

E: *Angelina, você faz essas coisas?*

A: Não.

T: A menina lá na rua ela solta pipa, joga bola.

E: *Garota?*

T: É. Ela só não joga bola de gude.

E: *Não é comum?*

T: Não.

E: *O que é que você acha disso?*

T: Ela já estudou aqui já. A gente chama ela de sapatão.

E: *Por que chamam ela de sapatão?*

T: Ah, porque ela faz um montão de coisas que é de menino.

(ALGUÉM LÁ FORA GRITA FERNANDINHA- RISOS)

F: é o Rogerinho, um amigo meu, ele é meio bichinha. Meio não, ele é bichinha, você ouviu a voz dele, né?

E: *Quantos anos ele tem?*

F: Tem 11 anos.

E: *Todo mundo chama ele de bichinha?*

F: Rogerinho bichinha...

M: Mas ninguém sabe se ele é veado ou não...

F: Porque a gente conhece uma garota, Rogéria, que saiu com ele, namorou com ele, mas ele brinca de boneca, queimado. No queimado só tem ele de menino...

E: *E menino que brinca de boneca é bicha?*

M: É.

Os exemplos são muitos e apontam na direção de um elo, entre estetização do corpo e a afiliação. A exterioridade do corpo torna-se a maneira mais visível, que evidencia onde o sujeito está “inserido”. Trata-se de uma exterioridade, pintar-se, enfeitar-se, vestir-se, tudo isso tem a função de tornar visível o “estar junto”. A eficácia da aparência assume a função de identificar, de agrupar. Nas grandes cidades, em que os sujeitos se tornam anônimos na multidão, torna-se possível se fazer visível e reconhecido.

Observações finais

O caminho percorrido neste trabalho nos aponta para o corpo como lugar privilegiado de manifestação da estética, onde a realidade se mascara e se revela através da superfície do corpo, num teatro ao mesmo tempo individual e coletivo.

A sociedade contemporânea tem sido caracterizada pela expansão crescente do consumo, pela busca do bem estar e do prazer, pela cultura fragmentada com valorização das sensações, pela pluralidade de identidades. Não nos deteremos aqui em questionar estas condições; no entanto, nos parece fato que o corpo tem se mostrado como objeto propício capaz de manifestar e transitar por todos esses valores. O corpo se deixa capturar como objeto das mais diversas práticas da cultura do consumo, é capaz de se deixar metamorfosear, servir a Eros (bem estar, prazer, desejos) e a Tânatus (morte), se prestar como objeto de identificação e pertencimento.

Podemos observar que no caso dos adolescentes, algumas implicações parecem se criar num ritmo próprio da situação dos jovens, mostrando-se algumas vezes quase caricaturadas. Numa fase em que as assimilações e as mudanças podem se fazer de forma muito rápida, a juventude parece acelerar e intensificar as dinâmicas culturais. Assim, se existem novos conceitos para a identidade (identidades múltiplas, identidades parciais etc., etc.) os jovens se permitem transitar nesta fluidez utilizando-se da estetização do corpo, das mutações da aparência, num jogo de prazer. Talvez busquem uma imagem. Ou talvez a felicidade. Quem sabe, a “realização”? Mas a verdade é que se permitem uma mutação corporal de renovadas identificações, um nomadismo pessoal e tribal.

Nas entrevistas vimos que ao namorar com um garoto dito “funk”, a menina acompanha essa emoção, este sentimento de gostar, com uma troca do seu visual (cabelos vermelhos etc.) identificando-se temporariamente com a tribo “funk”. O corpo é tomado então como um objeto que transita numa dimensão de prazer, de identidade/ identificação, e de coletividade.

Considerando estes aspectos será que as mudanças, sucessivas e rápidas, tem que ser tomadas como desprovidas de interioridade? O fato do sujeito “ganhar exterioridade”, supõe que ele esteja “perdendo interioridade”?

Acreditamos que a fluidez, a versatilidade da aparência, não implique necessariamente numa ausência de sentido, numa exterioridade que se esgota em si mesmo. Pensamos que seja possível haver uma significação, um sentido que se externaliza vagarosamente, ou com velocidade e obsolescência intensificada pela imagem, num jogo de formas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baudrillard, J. (1991) *A Sociedade de consumo*. Lisboa: Edições 70.
- Bourdieu, P. (1984) *Distinction*. Cambridge: Harvard Press University.
- _____ (1997) As Contradições da Herança. Em *Cultura e Subjetividade : Saberes nômades*. Campinas, SP: Papirus.,
- Castro, L. Rabello (1997) Cultura de Consumo e Feminino: Novas Questões. Em M.I. D'Avila e C. A.Garcia (orgs) *Mulher: Cultura e Subjetividade*. Rio de Janeiro: Coletâneas da ANPEPP, vol.1, n.7, julho, pags.109-134.
- Canevacci, M. (1996) *Educação na Cidade e Pluralismo Cultural*. Palestra proferida no Congresso Internacional Cidade e Educação na Cultura pela Paz, Riocentro, Rio de Janeiro.
- Elias, Norbert. (1995) *O Processo Civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Falk, Pasi. (1994) Corporeality and History. Em Pasi Falk, *The Consuming Body*, Cap. 3. Londres: Sage.
- Featherstone, Mike. (1996) The Consuming Body. Em M. Featherstone et al. (eds) *The Body: Social Process and Cultural Theory*. London: Sage Publications, pp.170-196.
- _____ (1995) *Cultura do Consumo e Pós-Modernismo*. São Paulo: Studio Nobel.
- Ferry, Luc. (1994) *A Nova Ordem Ecológica*. São Paulo: Ensaio.
- Foucault, M. (1984) *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro : Ed. Graal
- Maffesoli, M. (1996) *No fundo das aparências*. Petrópolis, RJ. Ed.Vozes.
- Parret, Herman. (1996) A verdade dos sentidos. Aula de semiótica lucreciana. Em I .A. Silva (org.) *Corpo e Sentido: a escuta do sensível*. São Paulo: Unesp, pp 45- 66.
- Pasolini, P. (1990) *Os Jovens infelizes*. São Paulo: Brasiliense.
- Prost, A. E Vincent, G. (1992) *Org. História da Vida Privada, 5: Da Primeira Guerra a Nossos Dias*. São Paulo: Cia das Letras.

Sant'Anna, Denise . (1993) Corpo e História. Cadernos de Subjetividade (Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC- SP), vol.1, n. , pp.243-266.

Soper, Kate (1996) Nature / nature. Em G. Robertson et al. (eds) *Future Natural*. Londres: Routledge, pp.22-34 .

**A Cidade, a Criança e o Jovem:
Des-mapeamento Cognitivo ou Desarticulação Social?**

Lucia Rabello de Castro *

“As pessoas de São Paulo não sabem mais falar. Não dizem coisa com coisa dizendo que tudo é coisa, chamando tudo de uma coisa qualquer.”

“Saí de São Paulo porque lá eu queria que tudo parasse em mim, mas eu havia chegado tarde demais e tudo já estava armado em elevados, em prédios, em avenidas.”

“São Paulo é muito grande, tem prédios de milhares de andares invadindo o céu, tem avenidas infinitas, posso me perder facilmente lá, estou exposta a todos os perigos.”

Marilene Felinto, “As Mulheres de Tijucopapo”

Por que tematizar as cidades? E o que haveria de novo na relação do sujeito com as cidades neste final de século? A grosso modo, reconhece-se que as cidades de hoje já não são mais as mesmas que as de trinta ou quarenta anos atrás, não apenas porque cresceram e se tornaram metrópoles. Muito mais do que isso, as cidades atualizam novas possibilidades de relações sociais, não somente aquelas articuladas pela divisão social do trabalho, mas principalmente aquelas produzidas pelos estilos de vida determinados pelo consumo. A ordenação hierarquizada e orgânica da sociedade

* Agradeço a colaboração de Sueila Pedrozo para a elaboração deste texto.

moderna determinada pelos modos de produção e consolidada na racionalização da ação coletiva emancipadora do Estado-nação cede lugar a processos diversificação e descentralização da contemporaneidade onde não mais prevalece uma lógica única que dá sentido à ação social do sujeito e o posiciona frente aos outros. Neste palco, onde se conjugam várias lógicas de contratualidade social, por um lado, e de reconhecimento de si e do outro, é que se re-dimensiona o papel das cidades. As cidades contemporâneas se apresentam como a expressão acabada da plurivocidade das condições de subjetivação da atualidade, ou ainda, como o novo *outro* a partir do qual a subjetividade pode ser pensada, outrora buscado e teorizado nas concepções do *social* e da *sociedade*. Deste modo, as cidades são o *espaço-tempo* onde se projetam várias lógicas diferentes, e portanto, vários conjuntos contraditórios, ou não, de relações, negociações e conflitos sociais que objetificam as novas condições de modelização da subjetividade.

Parece que no destino das cidades residem as possibilidades de construção de uma nova ordem social. Hoje a experiência do sujeito nas cidades parece enfatizar os grandes problemas por que passam as cidades cujo ritmo de crescimento supera as políticas públicas de oferta de serviços, como água encanada, saneamento, educação, saúde, segurança e transporte. De acordo com estimativas ¹ prevê-se que até o ano 2025, morarão em cidades dois terços dos 8 bilhões de habitantes que haverá, então, na Terra. No Brasil, estima-se que 70% dos brasileiros morem atualmente em cidades.

Parece que a migração da população das áreas rurais para as urbanas diminui o ritmo do crescimento populacional, e ajuda a combater a pobreza. Isto porque é mais caro manter uma família grande nas cidades, do que no campo. Nos centros urbanos, os governos dos países em desenvolvimento podem oferecer serviços básicos a um custo menor já que a população está menos dispersa. Às vésperas do ano 2000, o Brasil ainda não universalizou os serviços básicos, e, no que tange às cidades brasileiras, a situação não é muito animadora quanto à coleta de lixo e ao tratamento do esgoto, como também quanto à oferta de condições de saúde e educação para toda a população. Condições de vida urbana precárias como as que se têm no Brasil estão associadas à marginalização e à criminalidade.

¹ Fonte: ONU - Departamento de Informação Econômica e Social/ Divisão População (1994)

Deste modo, nos dias de hoje, a alusão à vida nas cidades não se faz sem uma negativização da experiência urbana onde o medo, a violência, as grandes distâncias, o isolamento, a anomia e a solidão parecem lugares-comuns na etnografia sentimental do habitante das cidades, substituindo antigas inserções que se apoiavam ainda nos vínculos sociais de reciprocidade e cordialidade. Pensar a cidade como um mal não é apanágio da “crise” das cidades contemporâneas, e nem dos saberes que dela se ocupam. Como mostra Ribeiro (1994), durante o século XVIII, e parte do século XIX, vimos aparecer um olhar social sobre a sociedade urbana e a cidade, onde representações fragmentadas oriundas da medicina epidemiológica e higienista, a criminologia ambientalista, e a estatística sanitária, reforçaram os efeitos perniciosos da vida urbana. Entretanto, os reformadores sociais do século XIX, os chamados pré-urbanistas, propõem contra o mal da cidade sua possibilidade de reconstrução como fator de progresso social e econômico. O urbanismo, enquanto ciência da cidade desde o início deste século, constituiu seu objeto de estudo ideologicamente imbricado nos dispositivos de racionalização e normatização, por onde a cidade instauraria uma nova ordem social assentada na ordem produtiva. Ambas garantiriam o progresso democrático. Na contemporaneidade, vemos ressurgir discursos produtores de um imaginário fragmentado sobre a cidade, onde os aspectos negativos tornam-se o mote: a violência, a poluição, a destruição de paisagens naturais, a transformação de bairros em “lugares de passagem”, enfim, discursos que novamente aludem ao ‘mal’ da cidade. Enfim, concebida na Modernidade como fator de progresso social e esteio da democracia, considerada como um organismo passível de intervenção planejada e controlada, a cidade contemporânea passa a ser vista como o lugar da imprevisibilidade e do caos. Entretanto, estas duas maneiras de representar a cidade imbricam-se na concomitância temporal com que os acontecimentos podem ser vividos, no plano subjetivo, tanto como obra humana, como condição de estranhamento para o sujeito. Neste sentido, a cidade remete-nos à lucida afirmação de W. Benjamin (1940, [1985]) quando diz que, “*nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie*” (pag.225). Na cidade contemporânea co-existem não somente a civilização, como também a selvageria; a lei, como também a violência.

Neste trabalho, procuramos tomar “a cidade” como noção fundamental para a análise da especificidade das condições de subjetivação contemporâneas. Assim,

problematizou-se o *outro*, constituído pela espacialidade urbana², enquanto promovendo novos elementos subjetivos, novas formas de socialidade e novas cosmo-visões ético-políticas. Esta contribuição baseia-se tanto numa revisão teórica de estudos na área, como também na análise de entrevistas abertas com crianças e jovens sobre sua experiência na cidade do Rio de Janeiro³.

A situação da criança e do jovem, dentro da problemática investigada, é ímpar. Crianças e jovens - enquanto um segmento sócio-político específico - não possuem nenhuma participação na construção do espaço urbano que lhes é imposto. Ostracizadas da participação política pelo voto, distantes das organizações da sociedade civil como, por exemplo, as associações de bairro, crianças e jovens, de segmentos sócio-econômicos mais favorecidos, restringem-se a espaços cada vez mais planejados e assépticos como as escolas e os *shopping centers*; ou então, se oriundas de classes sociais mais desfavorecidas, restringem-se, igualmente, aos espaços de ninguém - as ruas - que hoje refratam cada vez menos o sentido do público e da coletividade. Em ambos os casos, crianças e jovens têm em comum a situação de se encontrarem excepcionalmente restritas no espaço urbano, e limitadas quanto ao acesso à condição de diversidade que a cidade propicia. Mais do que qualquer outro grupo sócio-etário, as crianças, e menos, talvez, os jovens, inserem-se numa situação singular de “*privação urbana*”, seja pela condição de estranhamento frente à “obra” da qual não tiveram participação, seja pela condição de parcialidade inexorável de onde re-significam a espacialidade urbana. Deste modo, pode-se questionar como sua experiência na e da cidade nos indica caminhos para compreender a especificidade da relação do sujeito contemporâneo a partir de sua constituição na cidade.

² Tomamos o termo espacialidade urbana como indissociável do domínio concreto e material dos objetos, eventos e relações sociais que o constituem, tal como esclarecido em Smith (1992).

³ O estudo empírico teve o tratamento de um estudo de caso cujo objetivo era **aprofundar** questões sobre a experiência da criança e do jovem no espaço urbano. Para isso, foram entrevistados 16 jovens e crianças entre 9 e 18 anos que moravam em diversos locais da cidade, inseridos em diferentes segmentos sócio-culturais.

ENTRE RACIONALIZAÇÃO E CAOS: O DESTINO DAS CIDADES

Com o crescimento acelerado das cidades veio a ampliação dos bairros e as casas cederam espaço para os prédios de apartamentos. As ruas deixaram de ser locais onde as crianças se juntavam para brincar, para servirem de passagem ao tráfego cada vez mais intenso de carros e ônibus; mesmo as calçadas que se destinam, em princípio, aos pedestres, se apresentam apinhadas de carros dificultando a locomoção dos que andam a pé. A configuração das cidades deixou de ser, sob determinado ponto de vista, simples e elementar, na medida em que o todo da cidade grande não pode ser mais abarcado dentro de seus limites.

Onde termina a cidade ? A cidade grande se perde ao nosso olhar, está sempre mais além do que podemos alcançá-la. No horizonte ainda se espraia a cidade. Assim, transforma-se a natureza do *conhecimento* que se tem da grande cidade, pois este reflete uma apreensão, necessariamente, parcial. Estar na grande cidade requer, assim, *a capacidade de lidar permanentemente com a “des-ambientação”*, pois não somente o mapa cognitivo que dela fazemos é incompleto e fracionado, e portanto, inadequado, como também as referências espaciais são objeto de transformações rápidas. Hoje, onde existe uma praça, amanhã aparece um super-mercado. Deste modo, as narrativas que fazemos da cidade desatualizam-se rapidamente: era uma vez a rua com o nome tal, que evocava um universo de significações históricas e culturais; era uma vez o bairro com casas baixas, os mercadinhos locais onde se sabia onde fulano ou cicrano morava, quem vendia o quê e onde. As narrativas sobre a cidade não se sustentam por causa da velocidade da transformação do espaço fazendo com que, muitas vezes, o sujeito se sinta estranho onde morou por décadas: estrangeiro no seu próprio habitat.

Aos olhos do sujeito a cidade se tornou gigante, imponente, e refratária a ser apreendida e conhecida; neste sentido, inóspita até. A elaboração do mapa cognitivo da cidade, tarefa que mostra as tendenciosidades e imprecisões subjetivas quanto à apreensão do espaço urbano (Shields, 1992), traduz-se, hoje, na tentativa de se assegurar mínimamente a orientação para o deslocamento na cidade, quando a inserção no modo de vida urbano se torna cada vez mais complexa, diversificada e difícil. Para a criança e

para o jovem, não só a cidade é grande em termos da sua geografia, mas em relação a tudo que se apresenta como inacessível e difícil, como o trânsito, os prédios altos, a sofisticação tecnológica que permeia o acesso e a permanência aos lugares. Hoje viver na cidade demanda saber lidar com o aparato tecnológico que torna esta vida possível: os elevadores, os telefones, os ônibus, o computador... Para a criança significa, então, lidar com riscos e perigos que, por vezes, desconhece, e a colocam numa situação de vulnerabilidade singular, como aconteceu recentemente no Rio de Janeiro, quando duas crianças brincavam de parar o elevador no meio de dois andares, e aí saltar para o andar de baixo. Numa destas, uma das crianças, ao fazê-lo, caiu no poço do elevador e faleceu. Este acidente, como outros tantos que acontecem diariamente numa grande cidade, coloca-nos a questão de como crianças e jovens estão desprotegidos dentro do meio que construímos para viver, e que nem sempre se atenta para demandas específicas da criança e do jovem quando se planeja e se constrói a cidade. Significa, outrossim, que antigas brincadeiras não se tornam mais possíveis no “aperto” da convivência urbana, sendo que outras são inventadas pondo em risco de vida as próprias crianças e jovens.

No entanto, não são, fundamentalmente, a imponência e o gigantismo da cidade que desarrumam a orientação cognitivo-afetiva do sujeito que já não é mais capaz de se localizar no emaranhado de prédios, ruas, bairros, passagens e lugares da cidade. A cidade é, como a concebia H. Lefebvre (1974), um “espaço de diferenças”. Nestes termos, Lefebvre entendia o desajustamento entre os dois mais importantes registros da espacialidade, um que resulta das práticas da vida cotidiana, e aquele outro estabelecido pelas práticas centralizadoras do poder e do capital. Os primeiros estipulam medidas e escalas de “diferenças” que se produzem e se reproduzem nas diferentes estruturas de ação, afeto e participação baseadas nas interações sociais do sujeito. Assim, por exemplo, na convivência cidadina vão se estabelecendo distinções entre ‘*casa*’ e ‘*rua*’, cujo objetivo, dentre outros, consiste em legitimar diferentes regimes de conduta e expectativas do sujeito em relação a si e aos outros configurando, portanto, as espacialidades disjuntivas da *casa* e da *rua*.

Por outro lado, os registros que se obtêm pelas práticas centralizadoras do poder e do capital estipulam, igualmente, medidas e escalas de “diferenças”, só que abstraídas e desenraizadas das relações sociais cotidianas, sendo impostas seja pela ação

racionalizadora do Estado, seja pela lógica do mercado e do capital. Por exemplo, as diferenças geradas pela apropriação do espaço urbano pelo capital que é transformado em “solo urbano”, faz com que, subitamente, determinados locais sejam supervalorizados resultando em movimentos de atração-expulsão da população. Assim, mudanças repentinas na referencialidade espacial do sujeito podem acontecer redefinindo radicalmente os territórios e as relações sociais que emergem ao longo deste processo.

Deste modo, estar na cidade, viver na cidade, enquanto concebida como um “espaço de diferenças”, insere o sujeito num espaço basicamente desarmonizado, onde se chocam e se incompatibilizam os múltiplos registros de espacialidade. É nesta multiplicidade profusa, que se coloca como eminentemente espacializada, que o sujeito se confronta constantemente com a incongruência, mesmo que consiga evitá-la como tal. Isto significa, a bem dizer, conceber a produção das relações sociais e espaciais na perspectiva da fragmentação, quando se desfaz aquilo que se chamou de *consciência urbana*, conceito que aludia à idéia de inserção num todo mais amplo e nucleado (um todo que continha um centro). Fragmentação esta, dentre cujas manifestações reside a relevância do local (Santos, 1996), ou ainda, especificamente, a defesa de determinadas identidades e a busca de autonomia por parte de bairros e comunidades (Ribeiro, 1996). Para Jameson (1996), a palavra fragmento articulada à descrição dos modos de espacialização contemporânea, é um termo muito fraco que não retrata fielmente o surgimento de uma multiplicidade de formas novas e inesperadas, eventos desconexos, tipos de discursos e compartimentos da realidade.

Assim, agigantada nas suas dimensões, refratária quanto ao conhecimento que dela se possa detalhar, e fragmentada na impossibilidade de intervir como totalidade sobre o sujeito, a cidade se aproxima do que poderíamos retratar como uma *situação labiríntica*⁴ para o sujeito. Neste contexto, o sujeito não pode dispor de uma visão global do espaço onde se insere, quer existam nele pontos de referência ou não. Nesse caso, o sujeito torna-se incapaz de se referir senão localmente. Moles e Rohmer, num texto já bastante conhecido da psicologia social experimental (1978), também aludem à relação espaço e sujeito, onde, especificamente na situação labiríntica, ressalta o

⁴ Ver nota elaborada por Jean Petitot, na Enciclopédia Einaudi, tomo IV, Lisboa : Ed. Imprensa Nacional, p. 72-73, sob o título de “Situação de Referência”.

elemento negativo e gerador de angústia. Observam que aí, a configuração topológica ultrapassa o receptor humano, favorecendo uma desorientação e uma inquietude em direção ao resgate de um espaço livre, sem complexidades, sem sobrecarga para a assimilação. A cidade como um labirinto, gerador de angústia, engendra, então, condutas que possam minimizar o mal-estar provocado pela sensação de estar perdido na complexidade caótica de ruas, prédios, carros e ônibus em todas as direções, barulhos de todos os tipos, rostos desconhecidos... Parece que a possibilidade de deslocamento na cidade torna-se fundamental para garantir não apenas uma sensação de alívio para o desconforto labiríntico, como também, e sobretudo, como meio de acesso à plurivocidade da cidade. Ainda que os deslocamentos reforcem a apreensão da cidade como “paisagem”, favorecendo os regimes escópicos (Falk, 1997), onde o sujeito tem *ação restrita*, pois não age propriamente a não ser pelo olhar, os deslocamentos fornecem elementos para ampliar e diversificar a inserção do sujeito na vida da cidade.

No entanto, os deslocamentos podem ser entendidos como resultantes da luta entre os vários grupos sociais para a apropriação e o uso preferencial do espaço urbano. Assim, diferentes grupos sociais têm possibilidades distintas de deslocamento dentro do espaço urbano. Por isso mesmo, é de grande interesse a situação da criança e do jovem na espacialidade urbana na medida em que eles constituem grupos sociais em desvantagem, quando se consideram suas restrições quanto à apropriação e criação de espaços próprios. Deste modo, crianças e jovens são muito mais *alocadas* em espaços que os outros, os adultos, lhes julgam adequados. Ser alocada significa ter para si um espaço designado, e aí se manter, em certo sentido, encurralada. Vale a pena evocar a esse respeito como os jovens pichadores do Rio de Janeiro se referem justamente aos motivos de andarem sujando e enfeando a cidade: “*quem picha quer ver sua marca num lugar legal e quanto mais alto e visível melhor*”⁵. Pichar para ser visto, ser notado e reconhecido, ou ainda, para desafiar contundentemente a ordem espacial e social que determina onde o jovem deve permanecer. “Se ver num lugar legal”, como diz o jovem aí, significaria, também, poder sair do confinamento espacial e social a que estão submetidas as crianças e jovens. “Lugar legal” se torna, então, aquele lugar onde menos se espera encontrar crianças e jovens que têm demarcadas para si suas possibilidades de

⁵ Fonte : Jornal *O Globo*, 6 de janeiro de 1998, pag. 18.

trânsito na cidade. Conseqüentemente, deslocar-se mais livremente pelo espaço urbano se coloca como problemático.

Poucos estudos exploram os deslocamentos das crianças na espacialidade urbana, e o significado e as conseqüências que estes deslocamentos operam a nível de suas possibilidades de identificação e de socialidades. Por exemplo, num trabalho recente (Castro, 1997), são discutidas diferenças de gênero quanto à apropriação do espaço urbano e o estabelecimento de relações sociais que daí decorrem. Para jovens mulheres a referencialidade espacial pode ser entendida dentro de valores relacionais, determinando, assim, um mapa cuja relevância topológica é afetivamente carregado. Deste modo, os lugares passam a ser “conhecidos” porque apontam para relacionamentos significativos entre pessoas. Entretanto, para muitos jovens homens esta determinação parece ausente. Para eles a construção da espacialidade parece mais ligada a um valor de ultrapassagem, no sentido de se criar uma *condição de mobilidade no espaço urbano, no espaço desconhecido*. Neste sentido, para estes sujeitos torna-se importante a demonstração de qualidades como coragem, transgressão dos limites e uma certa animosidade em relação ao outro.

É importante notar como a questão do consumo norteia os deslocamentos vividos e desejados pelas crianças e jovens. Para muitas crianças entrevistadas o deslocamento mais significativo e mais contumaz seria a ida ao shopping center. Este resumiria e definiria, por excelência, a identificação com a cidade no que ela proporciona de consumo de novos objetos e de lazer programado. A “nova cidadania” constituiria, então, no imaginário das novas gerações, a de poder desfrutar dos “encontros”, o que Maffesoli (1987) chama de “forma lúdica de socialização”, onde o “estar junto à toa” é o que vale. Ir ao shopping center expressa novas formas de socializar-se cidadinamente. Desta maneira, os deslocamentos possíveis a jovens e crianças, ao invés de ampliarem seu horizonte, possibilitando o acesso à pluralidade de experiências que a cidade propicia, restringem-se mais e mais, à ida ao shopping center, como se fosse o único “monumento” (Calligaris, 1994) da cidade.

Um conhecimento mais aprofundado dos deslocamentos que a criança e o jovem fazem no espaço urbano se torna necessário para se dimensionar como se imbricam espacialidade urbana e processos de constituição subjetiva: qual o sentido dos

deslocamentos, como são feitos, que consequências têm para as identificações são alguns dos aspectos que valem a pena ser perseguidos. Um esforço nesse sentido é o trabalho de Cassab (1996) que examina estas questões com jovens excluídos na cidade do Rio de Janeiro.

Ainda articulada à questão do deslocamento, enquanto noção que aponta para a dinâmica que entrelaça sujeito e o *outro*, corporificado pela cidade, está a maneira como se representa esta dinâmica. Podemos observar nos contactos travados com crianças e jovens dois sentidos fundamentais, que apesar de não serem mutuamente excludentes, se apresentam, quase sempre, com exclusividade. Assim, para muitos, a cidade se apresenta para o sujeito como objetificando condições de diversidade, onde a “mais-valia” de se viver aí assegura, justamente, a expansão das possibilidades subjetivas. Não é só a farmácia, o super-mercado e a padaria que estão à mão, tornando acessíveis o medicamento, os itens do dia a dia e o pão fresco, a qualquer hora, como também o acesso a cinemas, teatros e museus. Deste modo, a *ideologia da vida prática* representa este *outro* que é abundante e diverso, rico e complexo, favorecendo também auto-reconhecimentos emblemáticos que enaltecem o viver na cidade por sua vocação de agrupar o diverso, o plural. Por outro lado, para outros - crianças e jovens - a cidade se apresenta como objetificando condições de medo, insegurança e violência, de modo que o enfrentamento destas condições se faz pela busca do conhecido, o asseguramento de precauções contra tudo que é imprevisível e fora de controle. Assim, o que prepondera neste imaginário é a *ideologia da vida segura*, onde o sujeito se mune de estratégias para controlar o imprevisível que pode irromper a qualquer momento. A cidade, enquanto *outro*, é vista como detonadora de medos e hostilidades, onde a visão mais próxima seria a do caos, onde o sujeito, frágil, fica à mercê das intempéries urbanas, sem nada poder fazer. Muitos jovens e crianças deste grupo advogam, justamente, a “vida em condomínio” como modo de estar bem na cidade e não precisarem, sem sair do condomínio, suprir “todas as suas necessidades”, como escola, diversão, amigos, compras... O condomínio como a possibilidade de enfrentamento do “mal” da cidade...

A cidade como epítome e consagração da era moderna se deixou capturar pelos ideais de planejamento e racionalização orquestrados pelo Estado, e mais tardiamente, pela avalanche conduzida pela lógica do capital. Frente às des-territorializações que tais

aspectos são capazes de impetrar, parece importante problematizar como tais condições transformam as subjetividades, para que o “destino das cidades” possa, então, ser re-direcionado.

NA CIDADE ... : O OUTRO COMO INIMIGO ?

Na cidade estamos mais solitários ? Que tipo de agrupamentos sociais é possível na cidade ? Qual a natureza dos vínculos que se formam no interior dos grupos e “tribos” de jovens e crianças na cidade grande ? A preocupação com o tipo de relações sociais que a cidade favorece parece ter permeado alguns enfoques que desde o século passado privilegiaram uma negativização da experiência cidadina. F. Tönnies (1887, [1955]), no século passado, antecipa a visão sobre a cidade, como fundamento econômico e social da *sociedade moderna*, como o lugar da dissolução dos laços comunitários. Sua distinção conceitual básica entre *Gemeinschaft* e *Gesellschaft* refere-se à tentativa de descrever as mudanças na *vida coletiva*, onde *Gemeinschaft* representa a experiência de entrelaçamento harmonioso e solidário entre mulheres e homens, e *Gesellschaft* representa a mercantilização e a impessoalização dos vínculos entre homens e mulheres. Para Tönnies, a cidade moderna é típica da *Gesellschaft*, cujo ápice, a metrópole, confronta a multidão como uma força alienante arruinando a capacidade de convivência, tornando-a egoísta e calculista. Deste modo, para Tönnies, a evolução da vida social caminha para a desagregação.

Numa veia diferente de Tönnies, G. Simmel irá retomar esta problemática, tentando-se afinar com o “espírito da época” - a própria modernidade. Certamente para Simmel, a metrópole moderna enseja o caráter intelectualista e distante na relação entre as pessoas (Simmel, 1903, [1971a]), onde a economia baseada na divisão do trabalho reduz o sujeito a uma quantidade. Entretanto, a análise simmeliana traz elementos novos para se compreender a experiência cidadina, quando aponta que se trata de uma experiência nova e singular, a da modernidade, onde *as relações sociais devem ser compreendidas como transitórias (temporalmente) e voláteis (espacialmente)*, significando, assim, que as estruturas permanentes e duradouras das quais Tönnies se referia - em relação à *Gemeinschaft* - estão ausentes. Mas, esta ausência não significa

necessariamente uma deterioração. Simmel aponta que já é outra a realidade na qual nos inserimos, pois tudo parece estar “em fluxo”, transformando-se continuamente, onde experimentamos apenas fragmentos e a realidade não se revela como uma totalidade ordenada (Frisby, 1992). Torna-se necessário, portanto, tentar capturar as formas (permanentes) dentro desta transitoriedade. A crítica simmeliana indica, no entanto, um outro aspecto negativo da modernidade, que é a oposição entre uma externalização da cultura no domínio das coisas, dos objetos, da técnica, e o cultivo de si, os valores espirituais (Simmel, 1911 [1988]; 1908 [1971b]). Neste sentido, os processos de troca e mercantilização que fundamentam a vida nas cidades modernas sinalizam um elemento “trágico”, pois não favoreceram o desenvolvimento subjetivo, o aprimoramento pessoal, tornando-se um domínio separado e autônomo com suas próprias determinações. Deste modo, Simmel assinala a presença deste elemento novo que desagrega a vida em conjunto - a cultura técnica -, pois predispõe mulheres e homens a uma visão apenas instrumental das relações entre eles.

Assim este dois autores, já há quase um século atrás trouxeram à tona uma problemática que ainda hoje, na virada do século XX, nos atinge e preocupa. Mas, como bem coloca Simmel, não é apenas a cidade enquanto tal que propicia uma instrumentalidade nas relações sociais, mas a expansão da cultura objetiva, que aliada à técnica, faz com que os investimentos afetivos sejam re-direcionados em favor de coisas e objetos, em detrimento das relações pessoais. Trata-se de um processo radical de objetificação do subjetivo.

Contemporaneamente, e numa intensidade que Simmel nunca teria imaginado, a cultura de consumo torna-se responsável pelo lugar privilegiado ocupado pelas coisas. No entanto, a voracidade pelos objetos, o desejo de consumir que não se extingue, e se renova continuamente mesmo tendo-se adquirido os objetos desejados, parece se fundamentar, como bem discutem Falk (1994), Campbell (1987), McCracken (1988) e outros, num processo de distanciamento e separação *entre* as pessoas. Fundamentalmente, a construção do desejo de consumo, ou ainda, a construção do consumidor contemporâneo baseia-se, enquanto parte da utopia de nossos dias, na condição existencial de *separação individual*, de construção de fronteiras identitárias mantidas às custas de um estado de falta permanente que ativa, por sua vez, o desejo de

complementação através da lógica introjetiva do consumo (Falk, 1994)⁶. Deste modo, a busca da felicidade, o *summum bonum* contemporâneo, determina um projeto (utópico) que se circunscreve e se *reduz* ao nível individual. A projeção cultural do bem ideal num Outro - mítico e/ou utópico (o Paraíso perdido, ou aquele que está por vir) - se faz, hodiernamente, sobre os bens de consumo, como pontos fixos e sustentáculos materiais de sentidos deslocados.

A cidade como centro catalizador das trocas da “sociedade de consumo” torna inexorável a imbricação entre consumo e cidade. Assim, não é apenas o tipo blasé, distante e intelectualista de que falava Simmel no começo do século, mas o *individualista* que, na figura do consumidor, busca sua *auto-realização* através do consumo de bens. Dentro desta perspectiva, aquilo que pode definir o *individual* ganha relevância, e neste sentido, nada mais demonstrativo que o próprio corpo. O corpo, como o lugar visível do indivíduo, torna-se a demarcação nítida de reconhecimento pessoal. Mas, mais ainda, promove a nível das trocas sociais cotidianas “a separação em ato”, onde cada subjetividade se vê descolada dos demais definindo fronteiras identitárias.

Parece que ao longo desta discussão teríamos que necessariamente concordar com Tönnies sobre a desagregação social que a cidade - nos seus aspectos que se articulam com a expansão da cultura dos objetos, da técnica e do consumo - promove. Permanece a espinhosa questão da qual partimos que trata de indicar, ao menos, a natureza dos vínculos sociais, ou por outra, qual o sentido do agrupar-se, na medida em que os ideais culturais reforçam e enfatizam a separação e o distanciamento entre os sujeitos, como uma das condições mesmas de subjetivar-se.

O indivíduo que se separa e se distingue dos demais através de *habitus*, como coloca Bourdieu (1979), encenando com suas roupas, sua maneira de andar, seu corte de cabelo, seu timbre de voz, sua higiene corporal e assim por diante, a apresentação de si, visa, por outro lado, o reconhecimento. Separação e reconhecimento não se antagonizam,

⁶ Falk argumenta da seguinte maneira: o que se perdeu não se constitui um objeto porque se transformou em objeto somente com a perda; assim os objetos de desejo - como uma cadeia de substitutos ou representações infinita - nunca se referem a um possível objeto original que poderia preencher a falta. Indicam simplesmente um estado de indiferenciação e não nomeado que precede a separação, e portanto, o objeto. O desejo é constituído por uma falta, mas não uma falta de um objeto original, na medida em que o objeto (do desejo) é constituído no ato mesmo da separação. Consequentemente, o objeto “original” do desejo já é um substituto porque a referência última do desejo está situada no estado que precede a separação - de sujeito e objeto (pag. 143).

mas, ao contrário, complementam-se, na dinâmica que, partindo do indivíduo, culmina a nível da vida em grupo, incitando a re-ordenações múltiplas de inclusão e exclusão ao longo deste processo em espiral. Se a emergência do consumidor contemporâneo - ou enfim, da subjetividade em tempos de consumo - está presidida pela lógica introjetiva do consumo que implica na individuação radical, por outro lado, ela articula-se, necessariamente, com a visibilidade deste processo frente aos demais, no reconhecimento do indivíduo. Assim, não é apenas através dos processos de separação (individual) que o sujeito se (auto)determina, mas, de igual modo, através de sua inclusão num todo mais amplo que o acolhe e também o diferencia dos demais.

A natureza do “estar junto” para muitos jovens e crianças entrevistados se desenha no plano de, em primeiro lugar, serem reconhecidos como iguais aos demais, para em seguida, fazerem parte do grupo e pertencerem. A ‘roupa de marca’ torna-se elemento essencial para definir, então, fronteiras entre o nós e o eles, assim como para estabelecer possíveis elos identificatórios entre o sujeito e aqueles de quem ele quer obter reconhecimento e aceitação. Num outro estudo, Maia (1997), por exemplo, discute como a preocupação de jovens pobres com o tipo de roupa se torna em certos momentos extremamente aflitiva, por força de ser o elemento de aproximação/identificação com os outros jovens economicamente privilegiados. Assim, por exemplo, há uma preocupação em se separar roupas de andar em casa vs. roupas de sair, de modo que a higiene e a limpeza possam estar próximas do padrão do “outro”, numa tentativa de desvinculação entre pobreza e desleixo/sujeira.

Se os vínculos sociais dentro da cultura do consumo se alicerçam na complementação dos aspectos de separação e reconhecimento, operando a nível individual e grupal a dinâmica da inclusão e exclusão, tem-se que o reconhecimento compreende a constatação de igualdades e diferenças. Para incluir-se o jovem necessitaria, por exemplo, de demonstrar através de emblemas e sinais visíveis as marcas que o unem ao grupo: o boné, a camiseta tal, o tênis assim ou assado, processo este que inexoravelmente o distingue de outros grupos que detêm diferentes sinais e emblemas. Na cidade, a dinâmica da exclusão e inclusão se espacializa, definindo territórios, e geralmente assumindo uma radicalidade que pode ser constatada na violência com que os grupos e tribos se hostilizam, se rejeitam e, eventualmente, se trucidam uns aos outros.

Neste sentido, problematiza-se a natureza dos vínculos sociais na espacialidade urbana, pois a maneira de incluir-se e pertencer parece fomentar a exclusão e a rejeição, na medida em que esta inclusão parece selar um caráter sectário e fusional do grupo: “*todos somos um*”. Assim, os grupos sinalizam a existência de um *apartheid* urbano (Aduan, 1997) onde crianças e jovens buscam alguma forma de inclusão, aprovação e pertencimento fomentando com isso a formação de guetos.

Parece interessante resgatar que para alguns jovens e crianças o “outro inimigo” pode ser bem localizado em termos do seu território na cidade. Nas entrevistas com jovens e crianças de classe médias, os “*bairros pobres*”, ou ainda, “*o subúrbio*” são habitados por gente que pode assaltar, e portanto, deve-se manter distância daí. A cidade se torna “partida” entre aqueles lugares/pessoas em que se pode confiar, e aqueles outros lugares/pessoas de onde se deve manter a distância.

Nessa perspectiva, vale sinalizar apenas como as manifestações culturais das camadas jovens mais pobres - e aqui podemos mencionar pelo menos as músicas *rap* e *funk* - dão voz à situação de marginalização sócio-espacial na cidade, como também à localização dos *inimigos*, seja o “mauricinho”, seja o “Presidente do Brasil” (ver por ex. Herschmann, 1995).

A cidade moderna trouxe, inicialmente, a figura do *flâneur*, tão bem descrita por W. Benjamin ao analisar as transformações da cidade de Paris no final do século XIX (Benjamin, 1989; Rouanet, 1993). O *flâneur* está nas ruas, movimentando-se na multidão, recebendo “choques”, olhando as vitrines, mas mesmo se sentindo em casa na cidade, e tendo nascido nela, a cidade deixou de ser uma pátria. A cidade tornou-se um *outro*, que também precisa ser conhecida e deslindada. A cidade moderna também trouxe a figura do *estranho*, que segundo Giddens (1990), encarna a variedade dos encontros interpessoais fortuitos, temporários e efêmeros nos cenários anônimos da vida cotidiana. O estranho somos todos nós, somos aqueles com quem se convive que, ou não se conhece bem, ou nunca encontramos antes. Na cidade moderna, aprende-se a conviver com os estranhos de uma forma civil: assim, tato e determinados rituais de polidez se tornam dispositivos protetores mútuos que se usam para tornar possível a convivência diária e constante com pessoas que não se conhece. A cidade contemporânea parece ter trazido à tona a figura do *inimigo*. O inimigo estaria encarnado por todos aqueles que

justamente não pertencem ao grupo dos iguais, ao *um* que se torna o grupo que inclui os supostamente idênticos, e exclui os diferentes. Este processo parece assumir uma radicalidade assustadora, quando se leva em consideração a violência real ou presumida com que os grupos se referem mutuamente. Em que pesem todas as boas considerações sobre o problema da violência urbana, dentro de uma *perspectiva estrutural*⁷, parece que uma complementação desse ponto de vista pode ser alçada a partir de como o sujeito contemporâneo, e mais especificamente a criança e o jovem de hoje, buscam reconhecimento e participação na espacialidade des-territorializante da cidade. Frente à supremacia da cultura dos objetos e da técnica, e ao lugar hegemônico que a lógica introjetiva do consumo assume nos processos de subjetivação, parece que a cidade, enquanto lugar da troca e da diversidade cultural, parece refém de processos que podem levar, como colocava Tönnies no século passado, a uma desagregação social.

COMENTÁRIOS FINAIS

As epígrafes que iniciam este trabalho, longe de refletirem uma experiência inescapável que se pode ter da cidade, fornecem uma nota de cautela em relação ao que *podemos fazer* da cidade, e junto com ela, da convivência humana na cidade. Se, como foi colocado anteriormente, o destino dos habitantes do Planeta é a vida nas cidades, que fazer, então, para re-direcionar a construção dessa espacialidade no sentido de ampliar possibilidades para além das condições que homogeneizam a subjetividade.

Penso que uma das vias se coloca através dos processos formais e informais de educação. Não se trata apenas de conhecer a geografia urbana da cidade onde moramos, como bem mostra Lima (1989), mas de viabilizar condições de participação na vida da cidade em qualquer nível. Talvez a tarefa mais premente que se coloca nos nossos dias seria a da re-construção do espaço público nas cidades brasileiras, por onde outros valores sem ser os da desconfiança e da indiferença em relação ao outro humano possam ser consolidados.

⁷ Ver, por exemplo, o número 2, vol. 10, 1995, *Revista Sociedade e Estado* (publicação do Depto de Sociologia da UnB), totalmente dedicado à questão da violência.

A situação das crianças e jovens reflete como a não participação destes atores sociais no processo de construção da espacialidade urbana se reverte na perspectiva míope com que grupos de jovens e crianças consideram seus congêneros, onde preconceitos e xenofobias são alimentadas dando lugar a um processo eficiente de desarticulação social. Por outro lado, a cidade faz-se grande demais para estes atores sociais, não só em tamanho, mas, principalmente, no estranhamento que provoca por se verem totalmente alijados da construção desta “obra”. Faz-se necessário, mais do que nunca, abrir possibilidades para que crianças e jovens não só estejam na cidade como *voyeurs*, mas como detentores de um poder agir sobre os destinos da cidade que se quer construir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADUAN, W. (1997) As crianças na cidade partida. Em C. Garcia, L.R.de Castro & S.J.e Souza (orgs) *Infância, Cinema e Sociedade*. Rio de Janeiro: Ravel.
- BENJAMIN, W. (1985) *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo. Obras Escolhidas, vol. III*. São Paulo: Brasiliense.
- BENJAMIN, W. (1989) Sobre o Conceito de História. *Magia e Técnica, Arte e Política. Obras Escolhidas, vol. I*. São Paulo: Brasiliense.
- BOURDIEU, P. (1979) *La Distinction: Critique sociale du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- CALLIGARIS, C. (1994) Elogio da Cidade. Em R. Pechman (org.) *Olhares sobre a Cidade*. Rio de Janeiro: Edit. UFRJ.
- CAMPBELL, C. (1987) *The Romantic Ethic and the Spirit of Modern Consumerism*. Oxford: Basil Blackwell.
- CASSAB, M.A.T. (1996) *Cidade e Consumo na Produção da Subjetividade de Jovens Excluídos*. Projeto de Qualificação de Tese de Doutorado, Depto. de Psicologia, PUC/RIO.
- CASTRO, L.R.de (1997) Gender Issues in Consumer Culture. *Journal of Social Sciences* 2 (1), 13-26.
- FALK, P. (1994) *The Consuming Body*. Londres: Sage.
- FALK, P. (1997) The Scopic Regimes of Shopping. Em P. Falk & C. Campbell (eds) *The Shopping Experience*. Londres: Sage.
- FELINTO, M. (1992) *As Mulheres de Tijucopapo*. Rio de Janeiro: Edit. 34.
- FRISBY, D. (1992) *Simmel and Since: Essays on Georg Simmel's Social Theory*. Londres: Routledge.
- GIDDENS, A. (1990) *As Consequências da Modernidade*. São Paulo: UNESP.

- HERSCHMANN, M. (1995) Música Jovem e Violência na Cultura Urbana Carioca: o hip hop invade a cena. Em J.L.Braga et al. (orgs) *A Encenação dos Sentidos : Mídia, Cultura e Política*. Rio de Janeiro: Diadorim/Compós.
- JAMESON, F. (1996) *Historiografias Espaciais. Pós-Modernismo*. São Paulo: Atica.
- LEFEBVRE, H. (1974) *La Production de l'Espace*. Paris: Anthropos.
- LIMA, M.S. (1989) *A Cidade e a Criança*. São Paulo: Nobel.
- McCRAKEN, G. (1988) *Culture and Consumption*. Bloomington: Indiana University Press.
- MAFFESOLI, M. (1987) *O Tempo das Tribos*. Rio de Janeiro: Forense.
- MAIA, R.S. (1997) Jovens e excluídos, porém consumidores. Seriam eles cidadãos ? Trabalho apresentado na XIV Jornada de Pesquisadores do CFCH/UFRJ. (Mimeo)
- MOLES, A. & ROHMER, E. (1978) *Psychologie de l'Espace*. Paris: Casterman.
- RIBEIRO, L.C.de Q. (1994) Urbanismo: olhando a cidade, agindo na sociedade. Em R. Pechman (org.) *Olhares sobre a Cidade*. Rio de Janeiro: Edit. UFRJ.
- RIBEIRO, A.C.T. (1996) Metrópole e Fragmentação: novos rumos na análise da modernização. Em M. Santos et al. (orgs) *Território: Globalização e Fragmentação*. São Paulo: Hucitec/Anpur, 3a ed.
- ROUANET, S.P. (1993) *A Razão Nômade: Walter Benjamin e outros viajantes*. Rio de Janeiro: Edit. UFRJ.
- SANTOS, M. (1996) O retorno do território. Em M. Santos et al. (orgs) *Território: Globalização e Fragmentação*. São Paulo: Hucitec/Anpur, 3a ed.
- SHIELDS, R. (1992) Social Science and Postmodern Spatialisations : Jameson's Aesthetic of Cognitive Mapping. Em J. Doherty et al. (eds) *Postmodernism and the Social Sciences*. Londres: Macmillan.
- SIMMEL, G. (1971a) The Metropolis and Mental Life. Em D.Levine (ed) *Georg Simmel: On Individuality and Social Forms*. Chicago: The University of Chicago Press.
- SIMMEL, G. (1971b) The Conflict in Modern Culture. Em D. Levine (ed) *Georg Simmel: On Individuality and Social Forms*. Chicago: The Univ. of Chicago Press.
- SIMMEL, G. (1988) Le concept et la tragédie de la culture. Em G. Simmel, *La Tragédie de la Culture et autres essais*. (Trad. por S. Cornille e P. Ivernel) Marseille: Ed. Rivages.
- SMITH, N. (1992) Geography, Difference and the Politics of Scale. Em J. Doherty et al (eds) *Postmodernism and the Social Sciences*. Londres: Macmillan.
- TÖNNIES, F. (1955) *Community and Association*. (Trad. por C.P.Loomis). Londres: Routledge.

Espaço urbano e transformações da subjetividade da criança e do adolescente

Andréa Góes da Cruz

Introdução

Falar de espaço atualmente requer, como destaca Santos (1993) explicitar sua noção. Como este autor, consideramos o espaço como algo dinâmico, onde se reúnem materialidade e ação humana. O espaço seria o conjunto indissociável de sistemas de objetos naturais e fabricados e de sistemas de ações, deliberadas ou não. A cada época, novos objetos e novas ações vêm juntar-se às outras, modificando o todo, tanto formal quanto substancialmente. Desta forma, não se pode falar de espaço sem incluir aí a ação humana, em suas duas dimensões: determinada pelas características naturais do espaço e determinante (modificadora) destas mesmas características.

É importante não priorizar apenas fatores geográficos ou urbanísticos (visão que, aliás, está sendo difundida no âmbito da própria geografia), mas entender o espaço de forma transdisciplinar. Assim é que cada vez mais o espaço está deixando de ser objeto exclusivo do estudo de geógrafos, arquitetos e afins e passando a ser privilegiado por estudiosos das ciências sociais. Isso porque ele agora é visto como algo que espelha e constrói as relações sociais.

Mas por que falar de espaço? Porque no mundo cada vez mais globalizado em que vivemos, transforma-se o paradigma espaço-temporal que regula as relações sociais cotidianas, impondo-se novas concepções de vida. Assim, segundo Nicolas (1996) um novo modo de articulação entre o tempo e o espaço surgiu decorrente do processo de mundialização (transformações atuais da economia e da tecnologia). A simultaneidade tempo-espaço, como o próprio nome indica, envolve a possibilidade de, em diferentes partes do globo, ocorrerem fenômenos interligados.

A mudança na articulação espaço-tempo, com o modo de simultaneidade operando em concomitância com outros tipos de lógica espaço-temporal, como, por exemplo, o tempo linear, se reflete na organização social, no modo de vida das pessoas, na forma como estas regulam suas vidas e suas relações.

Desta forma, não se pode falar de espaço atualmente apenas em termos de sua expressão física. Estão incluídos também, entre outros, as novas funções dos espaços relacionadas ao consumo, ao trabalho e ao lazer; o estatuto e a operação deste espaço na "realidade" virtual; e a imbricação entre a configuração do espaço e as formas de violência urbana.

O surpreendente avanço tecnológico e econômico da sociedade ocidental levou ao desenvolvimento das cidades modernas e, juntamente com essa transformação, novas formas de ser e de viver. O que se pôde observar, em determinado momento de nossa história, foi uma relação dialética de mútua produção entre a nova cidade moderna e a nova sociedade de consumo, surgindo daí novas formas de subjetividade. Se no início da era moderna foi dada relevância ao processo de produção - impulsionado pelo movimento crescente de industrialização, posteriormente cresceu em importância o consumo, levando ao surgimento e aperfeiçoamento de lugares específicos para este fim, como os grandes mercados. As cidades foram se desenvolvendo, tomando-se metrópoles, e incentivando cada vez mais a lógica do consumo. E no que diz respeito às mudanças nas formas de subjetividade, Guattari (1990) nos afirma que as cidades são máquinas imensas que

produzem subjetividade individual e coletiva, e que influenciam a existência humana sob todos os aspectos. Por isso, podemos acreditar que mudanças na cidade são acompanhadas de outras no âmbito da vida e do modo de ser de seus habitantes.

Ianni (1996) observa que "o indivíduo situa-se na cidade como em um caleidoscópio em contínuo movimento, veloz e errático. Como ela se organiza, funciona e se transforma de acordo com processos dos quais o indivíduo pouco sabe, este se perde ou assusta-se, defende-se ou isola-se. Diante do vasto bombardeio de signos, significações e conotações, difíceis de decodificar, o indivíduo pode levar o anonimato a fórmulas inimagináveis, a extremos de paroxismo" (pág. 81-2). Ianni acrescenta ainda que a grande cidade está habitada por uma multidão cujo movimento é constante na busca de "sucedâneos da realidade, simulacros de experiência, virtualidades eletrônicas". E a tendência no século XXI seria a intensificação deste quadro: mais carros, mais possibilidades tecnológicas, um sem número de opções para tudo, sem que o tempo seja capaz de acompanhar essa velocidade. Podemos perceber que tal autor tem uma visão pessimista com relação às novas formas de vida e organização social, chegando a traçar prognósticos desanimadores para o futuro da sociedade. Mas será que é este mesmo o futuro que nos espera? E estaria a sociedade rumando para um futuro já determinado, e, por princípio, negativo?

Marie-Jose Lauwe (1991), refletindo sobre o tema da infância e das mudanças às quais estaria esta submetida, pondera sobre a negatividade de alguns aspectos do meio social urbano: "os quadros urbanos só são associados positivamente à criança em certas condições, tais como, a presença da vida da natureza, o ambiente de festa, a intimidade com os lugares, e a possibilidade de inserção em um passado histórico e na vida cotidiana, porque ela pode desfrutar da liberdade de circular e de brincar. Todas estas condições são raramente reunidas e a cidade se toma então a antinatureza, o anonimato, o mundo inquietante e impositivo, hostil à criança". (p.26)

Mas, será que a vida das crianças e adolescentes na cidade moderna deve ser necessariamente revestida por um caráter negativo, de impossibilidade de algo produtivo? Será que o modo de vida mais adequado à infância se restringe à forma que nos sugere a proposição de Lauwe, ou seja, o da criança brincando livre em seu quintal arborizado, provavelmente subindo nas árvores e nadando em rios ou lagoas?

Transformações no espaço urbano contemporâneo: bairro, a casa, a rua e o shopping center

A fala das crianças e adolescentes parece apontar para uma mudança importante que teria ocorrido no âmbito das funções do espaço da cidade. Este não seria mais o lugar do público no sentido de favorecer ou promover as relações sociais (e muito menos políticas, como se via outrora), mas, pelo contrário, estaria agora caracterizado como produto e produtor exatamente da falta de relação social. Falta de relação entre pessoas, mas principalmente entre grupos sociais, o que marca uma cisão no espaço urbano. Fala-se, então, em "cidade partida", termo que procura dar conta do que se observa atualmente não somente no âmbito geográfico, mas principalmente no social, já que ambos estão inexoravelmente interligados.

Capparelli (1997) destaca que o espaço, tal qual é vivenciado pela criança de classe média hoje, envolve uma série de fragmentos segregados: o apartamento ou o condomínio, a escola, o transporte escolar, o clube, a festa. É como se em nenhum momento ela estivesse realmente em contato com a cidade, mas apenas com certos lugares, que aparecem como verdadeiras "ilhas" no mar de agitação e violência da cidade. É uma idéia de cidade estranha, já que tais partes não se articulam para formar um todo.

Para Aduan (1997) esta "guetificação da cidade" ocorre para crianças de ambas as

classes, que percebem a cidade como partida. O que os diferencia é que a criança pobre se aventura a cruzar seus limites por necessidade, enquanto a rica nem isso faz, já que só anda de carro e faz tudo dentro do *shopping* ou do condomínio, permanecendo assim com uma visão urbana restrita. Neste sentido, um dos adolescentes entrevistados esclarece:

F (14 anos): Eu tenho todas as minhas atividades aqui na Barra. Às vezes, uma atividade ou outra, um amigo no Leblon. Mas normalmente eu fico aqui pela Barra mesmo.

Há uma falta de exploração do espaço urbano, da experiência do outro, de integração entre classes. O que se observa, então, é que o vazio deixado por esta falta de vivência passa a ser preenchido por um determinado tipo de imaginário acerca da cidade, em muito baseado e alimentado pela televisão e pelos meios de comunicação de maneira geral:

Entrevistadora: Se você não conhece a Barra, como é que você sabe que a Barra é bonita?

S (11 anos): Ah, passa na televisão!

Esta questão do imaginário está intimamente relacionada à sociedade de consumo, que atua no sentido de transcrever o cotidiano, ou o real, no nível imaginário, no qual "novas necessidades" podem ser criadas para que os novos produtos e serviços possam ser consumidos. Assim, cria-se e propaga-se um determinado tipo de imaginário no qual predominam os ideais de felicidade, juventude, realização etc. e ao qual se associa o consumo de uma série de bens e serviços. Certeau (1995) destaca bem o predomínio e as funções da imagem na vida dos cidadãos. Segundo ele, "a cidade contemporânea toma-se um labirinto de imagens" (p.46). Imerso nesta situação, o indivíduo troca seu lugar de ator pelo de espectador, consumindo bens imaginários: como por exemplo, a Barra, onde S. nunca esteve.

Tal imaginário, no que tange à cidade, destaca-se, podemos constatar nas entrevistas realizadas, pela importância dada à questão da violência - mesmo pelos que nunca a sofreram ou presenciaram -, que imputa perigo principalmente aos lugares desconhecidos:

F: Eu acho que a cidade é violenta, tem muito assalto, sabe? Não tem muita liberdade. Não pode sair de um bairro nobre para um bairro pobre sem tomar cuidado. Tem que tomar cuidado, sabe? Insegurança.

Entrevistador: Você se sente sem segurança?

F: Sem segurança. Na hora de sair para um bairro muito movimentado, de gente de classe meio baixa. A gente procura se distanciar desse tipo de bairro. A gente procura ficar só aqui na Barra.

Outras características presentes no imaginário da cidade associam o centro à poluição, agitação, correria, gente e carros em profusão, ao trabalho (em oposição aos locais de lazer). Vejamos alguns trechos de entrevistas:

Entrevistadora: Como é a Cidade pra vocês ... L (11 anos): Pra mim, não tem nada.

G (13 anos): Pra mim, é um centro comercial, cheio de poluição, de carro, muita agitação, pessoas correndo contra o tempo.

L: Muito barulho.

Gui 00 anos): Engarrafamento.

Entrevistadora: E o trânsito? Como é que é o trânsito da cidade do Rio de Janeiro?

E (14 anos): É bem ruim.

5 (11 anos): O trânsito é ruim.

Além disso, as crianças e adolescentes expressam também sua estranheza com relação ao centro de sua cidade, evidenciando não ser este um tipo de lugar "próprio para crianças", mas sim exclusivo para o mundo adulto e tudo aquilo que o caracteriza - principalmente o trabalho:

Entrevistadora: O que vocês acham do Centro?

p 04 anos): Lá é muito assim .

A (13 anos): É muito estranho .

P: Muito grande ... trabalho, pressa. A: Gente andando pra lá e pra cá.

P: É, muito doido, muito carro (risos). A: Acaba se perdendo.

Podemos perceber o quanto este espaço, chamado "dividido", espelha, em suas formas de manifestação no imaginário destas crianças e adolescentes, as desigualdades e impossibilidades entre os diferentes grupos sociais, e também o quanto as relações entre estes grupos e o espaço físico se influenciam mutuamente, determinando zonas e limites para as diferentes ações das crianças e adolescentes, de acordo com seu grupo social.

Ao constatar o predomínio de um determinado tipo de imaginário da cidade, podemos nos perguntar que tipo de relação ele determina entre a criança e, mais especificamente, o adolescente! e a cidade assim vista. Enquanto o universo de acesso dos adolescentes está cada vez mais restrito porque o lá fora é estranho e perigoso, há o desejo de explorar o espaço - como a porta de entrada para o mundo adulto - e de se aventurar. Também a criança, sem mencionar explicitamente a questão da liberdade, demonstra esta demanda, este desejo de estar na rua, de conhecer o novo. Assim, enquanto há uma linha imaginária demarcando o conhecido/seguro do desconhecido/inseguro, há também a demanda pela liberdade de poder ultrapassar estes limites.

Entrevistador: O que mais vocês acham importante no lugar que você vive?

F: Liberdade.

B (15 anos): Liberdade. Entrevistador: Liberdade? B: Bastante gente.

F: Gente da nossa idade. Sai à noite pra conversar.

Entrevistador: E aqui vocês tem essa liberdade de que vocês tão falando?

F: Aqui no condomínio o que não falta é gente da nossa idade.

B: Em outros bairros é muito difícil. Não dá pra você sair quase. E aqui não, tem

bastante lazer.

Também a casa e a rua, como elementos constituintes das cidades, têm passado por muitas transformações ao longo desta segunda metade de século. A rua, que era associada à vida pública², teve seu perfil mudado em função de uma série de fatores, podendo ser destacado o aumento da violência urbana; porém ainda é ponto de encontro em alguns lugares específicas. A casa também sofreu mudança; outrora lugar acolhedor e privado, referência familiar, hoje não possui mais essa referência tão forte, talvez em função de uma mudança na própria estrutura familiar e no estilo de vida. Hoje todos trabalham desde muito cedo, viajam nas férias e, mesmo morando na mesma casa, passam pouco tempo juntos.

Isso pode ser percebido no seguinte trecho de entrevista, no qual fica claro o investimento na casa por um sentido pragmático, ou seja, como um lugar adequado para fazer coisas necessárias como comer, dormir e estudar, além do sentido de *lugar de passagem*:

Entrevistadora: Vocês passam mais tempo dentro de casa ou fora de casa?

D (9 anos): Fora de casa

Entrevistadora: Fora de casa? Mais que rua. O que você faz na rua, é na rua que você fica?

D: No play.

Entrevistadora: Ah, é no play, o que você faz no play? D: Um monte de coisa.

Entrevistadora: Mas o que é um monte de coisa? D: Brinco de boneca, Barbie.

Entrevistadora: E você 1. passa mais tempo dentro ou fora de casa? T (13 anos): Nas férias eu passo fora de casa, nas aulas mais dentro de casa.

Entrevistadora: O que mais você faz dentro de casa além de estudar, você faz mais alguma coisa?

T: Almoço, durmo. (...)

Entrevistadora: Como é que vocês podem falar da casa de vocês, do espaço de vocês?

D: Tem 2 quartos, 1 sala, banheiro, é pequena.

Entrevistadora: Tem alguma outra maneira de descrever a casa sem ser do jeito que a D. falou, acrescentaria alguma coisa?

P (16 anos): É um lugar que eu gosto de ficar entre as minhas atividades. (grifo da autora)

Da Matta (1987) observa que "*a casa distingue esse espaço de calma, repouso, recuperação e hospitalidade*". (p.31) Vimos que esta visão de casa proposta por ele não é exatamente a partilhada pelas crianças atualmente, que a vêem mais como um ponto de referência ao qual se volta quando não estão em alguma atividade (como escola, cursos, esportes, brincadeiras), deixando de ser, assim, espaço de permanência.

A transformação que se vive atualmente vai no sentido da casa não ser mais tida como um casulo, local de permanência, de identidade; estamos presenciando uma descontinuidade desta visão; hoje a casa é mais lugar de passagem, central de informações; desfaz-se a noção de casa como aconchego e não se observa mais o apego à casa que havia antigamente. A idéia de moradia também é afetada pela velocidade e pela instabilidade das relações, tomando-se incompatível com o sentido de permanência. O que nos cabe é investigar o que isso pode significar a nível da produção das novas subjetividades expostas a este tipo de relação com o espaço doméstico.

As entrevistas seguintes mostram-nos o quanto as crianças valorizam o tempo que passam fora de casa em detrimento do tempo que passam nesta:

Entrevistadora: Mas vocês brincam onde? Na rua, em casa ... ? Gui: Na rua.

L: A gente brinca na rua. Eu fico numa vila.

(..)

Entrevistadora: Vocês gostam de ir pra shopping? L: Eu gosto.

Gui: Eu gosto de jogar Oiperama.

M (7 anos): Eu gosto mais de passear no shopping.

L: Pelo menos eu fico fora de casa. Dentro de casa eu não faço nada, só vejo televisão. Agora, agora que eu tô pobre, aí nem televisão pode ver direito. (risos)

Entrevistadora: O que vocês gostam de fazer quando estão de férias, quando vocês têm tempo livre?

L: Ir pra casa do meu pai, ficar todo dia, toda hora na piscina e, de vez em quando, na praia.

Gui: Jogar fliperama.

M: Eu não. Eu é passear no shopping.

L: Eu gosto de sair com meu pai porque todo lugar que ele vai tem pagode, aí eu danço.

Gui: Eu também, mas eu gosto de sair sem a minha irmã, porque minha irmã quer voltar cedo, aí atrapalha tudo.

Além da atitude das crianças frente ao espaço casa, esta entrevista também nos chama a atenção para a questão, anteriormente destacada, do consumo. Para elas, poucas coisas são tão prazerosas como se render às formas de lazer vendidas pela sociedade de consumo, sem culpa ou questionamentos. Vemos então como o *shopping center*, por exemplo, já faz parte de sua cultura, aparecendo como referência sócio-cultural da cidade, como o video-game e o fliperama aparecem entre os passatempos preferidos etc.

Entrevistadora: Você vê televisão? M (11 anos): Vejo.

Entrevistadora: Vê? Ah então você tem uma televisão e é uma coisa que você gosta de ver? E o video-game que você falou que joga, você joga aonde?

M: Eu jogo na minha televisão.

Entrevistadora: vocês gostam de ir pra lá (shopping) fazer o quê?

A (13 anos): Ir ao cinema, passear .

P (14 anos): Passear, ficar rodando .

Entrevistadora: Vocês gostam mais de ir pra passear, né?

P: Uma das coisas que eu gosto de fazer no Barrashopping também é ir no Playland, tem um brinquedo lá muito maneiro, tem labirinto, aí você tem arma, um monte de coisas assim, aí eu acho legal pra ir com o pessoal da escola, eu ia né ...

A questão do *shopping*, especificamente, é relevante na discussão do espaço urbano moderno. Para Calligaris (1994), o verdadeiro monumento urbano da cidade moderna é o *shopping center*. Ao analisar o espaço urbano, ele propõe três formas de mapeamento baseadas no modo como se organizam as relações das pessoas (que têm que se haver com a questão do desejo): a planta das relações conjugais e conviviais, a planta sexual e a planta dos monumentos. Com respeito a esta última, ele afirma que “*os monumentos são esta parte do corpo citadino onde o cidadão descansa um pouco da tortuosa questão do desejo e pode esperar algum relativo consolo do valor público ao qual lhe é consentido participar*”. (p.98) Ou seja, os monumentos - e no caso das cidades modernas, os *shoppings* - são os símbolos da cidade, no sentido de serem o lugar permitido da cidadania.

O *shopping center* é também o monumento erigido pela (e em homenagem à) sociedade de consumo, pois nele se percebe, não somente o consumo direto de objetos e lazeres - bens materiais e serviços produzidos pela sociedade de consumo com esta finalidade -, mas o consumo de imagens e valores, de formas de ser e agir - que são tão importantes quanto os primeiros, já que trazem atrelados a si signos de um determinado tipo de vida valorizado pela cultura do consumo e cujo objetivo é se auto-sustentar. Quanto a isso, Calligaris (1994, p.99) afirma que “*muito mais do que uma amostra de mercadorias, ele é um lugar protegido de excursão, de encontro, de socialidade*”. Socialidade e consumo é o que nos mostra o seguinte trecho de enu'evista:

Entrevistador: E os programas que vocês fazem? Vocês costumam sair, ir a shopping?

B: Ir a shopping sozinho é meio chato.

Entrevistador: O que é que tem pra fazer no shopping? F: Cinema, boliche, zoar. .. o dia inteiro ... lanchonete.

Conclusão

Vimos, então, que tanto o significado da casa quanto o da cidade vem passando por uma série de transformações que têm descaracterizado estes espaços como lugares por excelência do privado e do público, respectivamente. As opções de convivência social oferecidas hoje no espaço urbano público vêm sendo cada vez mais identifica das com a falta de opção, como por ex. brincar na pracinha ou mesmo na rua. Passa-se a valorizar crescentemente o Consumo do lazer produzido *em detenninados lugares*, do lazer que é quase como uma “ocupação” dada pelas opções de consumo de serviços e experiências produzidos especificamente para este fim. Entretanto, o lazer programado tende a afastar as pessoas das camadas mais pobres da população, que vêm frustrado o anseio, alimentado

pelo imaginário prevalente na sociedade de consumo, de compartilhar tais bens.

Mas, se por um lado, não se pode e não se deseja usufruir e explorar os espaços públicos, hoje sinônimos de perigo e de falta de opção, também somos constantemente impelidos para fora de casa. Ficar em casa hoje é quase sinônimo de deixar de viver. Com a cultura do lazer altamente desenvolvida, passa-se a valorizar como estilo de vida o imperativo da diversão, e nesta dinâmica não há lugar para o caseiro, o lugar do lazer é predominantemente fora de casa.

Todas estas mudanças afetam de forma incontestável o sujeito moderno, e os efeitos destas mudanças passam a assumir uma grande importância no âmbito das ciências sociais. Teóricos procuram compreender a condição do sujeito neste cenário, que alguns chamam pós-moderno, e assumem posições que variam de um positivismo quase ingênuo, colados à noção de "progresso da sociedade", até um pessimismo nostálgico, como pudemos constatar em Lauwe. Devemos ter cuidado, porém para que não sejamos seduzidos por uma ou outra atitude. Pois, como bem destaca Guattari (1992, p.15), "*é preciso evitar qualquer ilusão progressista ou qualquer visão sistematicamente pessimista*". Acima de tudo é preciso evitar dualismos.

E quando se trata de infância, então, a questão se complica, visto que tendemos a recair no erro de nos mantermos colados e, conseqüentemente, impor ao mundo infanto-juvenil nossa visão adultocêntrica. Esta postura traz uma série de problemas, visto que, ao contrário das gerações anteriores, a criança está inserida, desde o seu nascimento, no mundo tal qual ela o vivencia. Ou seja, a criança encontra-se frente às novas condições de vida (e nessas estão incluídas, como vimos, as novas formas de espacialidade) diferentemente do adulto, o que possibilita que ela disponha de formas de lidar com tais condições distintas daquelas que os adultos supõem. Desta forma, devemos ter o cuidado, antes de concluir se a relação da criança com a cidade moderna é prejudicial ou benéfica, se é melhor, pior ou apenas diferente das formas anteriores, de dar voz a esta criança.

Além disso, afirmar que a cidade tomou-se para a criança, a antinatureza, fonte de experiências menos produtivas e hostis, envolve admitir uma criança "natural", um modelo universal de criança para a qual somente um determinado tipo de vida seria favorável ao seu total desenvolvimento. Se, ao contrário, admitimos que a criança é um ser histórico-social cujo processo de subjetivação é sobredeterminado (envolvendo uma série de fatores) e está sujeito à uma relação dialética com a sua própria ação, devemos também acreditar em possibilidades qualitativamente (e não quantitativamente) diferentes, e igualmente válidas, de produção da sua subjetividade. Se admitimos a criança como um sujeito desejante devemos ter sempre em mente que não devemos ditar de forma totalitária um determinado objeto para o seu desejo.

Notas

1 Visto que este já se encontra às voltas com a questão da liberdade, de poder ir ou não a determinados lugares sozinho ou apenas com colegas da mesma idade.

2 Ver, neste sentido, Da Malta (1987).

Referências bibliográficas

Aduan, Wanda (1997). "As crianças na cidade partida". Em C. Garcia, Rabello de Castro e Jobim e Souza (org.) *Infancia, Cinema e Sociedade*. Rio de Janeiro: Ravil, pp.18-22.

Calligaris, Contardo (1994). "Elogio da cidade". Em R. Pechman.

Olhares Sobre A Cidade. Rio de Janeiro: Editora da UFM.

Capparelli, Sérgio (1997). "A emergência da criança no espaço do consumo". Em C. Garcia, Rabello de Castro e Jobim e Souza (org.) *Infancia, cinema e sociedade*. Rio de Janeiro: Ravil, pp.47-55.

Da Matta, Roberto (1987). *A Casa e a Rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Rio de Janeiro: Guanabara.

Guattari, Félix (1990). *Restauração da Cidade Subjetiva*. Jornal do Brasil, Caderno Idéias/Ensaio, ano 1, n.56, 29/6/90, p.4.

Guattari, Félix (1992). *Caosmose: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Editora 34.

Ianni, Octavio (1996). *A Era do Globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Lauwe, Marie-Jose (1991). *Um Outro Mundo: A Infancia*. São Paulo:

Perspectiva.

Lefebvre, Henri (1991). *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática.

Nicolas, D. H. (1996). "Tempo, espaço e apropriação social do território: rumo à fragmentação na mundialização?". Em M. Santos, M. Souza e M. Silveira. (orgs.) *Território: globalização e fragmentação*. São Paulo: Hucitec, pp. 85-101.

Pechman, Robert M. (1994). *Olhares Sobre A Cidade*. Rio de Janeiro:

Editora da UFRJ.

Santos, Milton (1993) "Os espaços da globalização". Em Santos, M.

Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1996.

Soja, Edward W. (1993). *Geografias Pós-Modernas - A Reafirmação do Espaço na Teoria Social Crítica*. Rio de Janeiro: Zahar.

INFÂNCIA EM TEMPO DE MEGABYTES

Angelina do Carmo Belli

Vivemos um momento histórico-social onde nos defrontamos com múltiplas e aceleradas possibilidades de “progresso”. Progredimos através das máquinas inteligentes que a cada dia se renovam e cuja vida útil é cada vez menor. Novos modelos, mais e mais aprimorados, chegam ao mercado tornando visível a adultos e crianças, o que nos diz o urbanista francês Paul Virilio (1977), “*a velocidade é a alavanca do mundo moderno*”.

Nesse sentido, a sociedade ocidental vem seguindo o caminho da modernidade que para Berman (1986), seria constituído por três fases, uma primeira do início do século XVI até o fim do século XVIII, “*onde as pessoas estão apenas começando a experimentar a vida moderna; mal fazem idéia do que as atingiu*”, uma segunda, de 1790, com a revolução francesa, até o século XIX, onde são desencadeadas grandes transformações em todos os níveis de vida pessoal, social e política, mas segundo o autor, “*o público moderno do século XIX ainda se lembra do que é viver, material e espiritualmente em um mundo que não chega a ser moderno por inteiro*” (p. 16). A terceira fase seria o século XX, onde as transformações ocorridas são mais amplas, nas esferas da arte, do pensamento, da técnica, e nas relações sociais e familiares. Como conseqüência, a experiência se torna então muito mais fragmentada, diminuindo sua nitidez e ficando cada vez menos profunda, perdendo “*sua capacidade de organizar e dar sentido à vida das pessoas*” (p. 17).

É sobre esse momento, apontado por Berman (1986), onde a existência de uma pluralidade de estímulos é tão avassaladora, que transforma a experiência e propõe outros caminhos de subjetivação que se instituem a partir de novos espaços, como o da mídia, do consumo e o da supervalorização da técnica.

Assim, é diante da diversidade de técnicas e novas engrenagens que a sociedade se reorienta. A mídia veicula e propaga em diferentes espaços o mundo da produção da comunicação, mercadorias que conferem ideologia através da hiperinflação de signos que invadem os mais diferentes domínios. Filmes, grifes, TV,

vídeos, propagandas se configuram numa multiplicidade de ritmos que atravessam os espaços urbanos, comportamentais e psicológicos das pessoas.

A revolução informática faz com que as informações produzidas sejam absorvidas num tempo cada vez mais curto, tal é a rapidez dos bytes, kilobytes e megabytes..

O progresso tecnológico é concebido como um valor de troca, num mundo em que o homem se iguala à máquina, reproduzindo seu funcionamento, se expressando em termos de eficácia e produtividade e submetido desta forma a um sistema cientificamente determinado. As transformações do trabalho o tornam cada vez mais especializado, fragmentado, rotineiro, e integrado a um sistema de mecanização que hoje o homem não reconhece como seu. Desse modo, a produção só é vista como importante porque permite desfrutar das possibilidades do consumo, e este aspecto vem se potencializando em nossa sociedade. O surgimento de indivíduos consumidores é o reflexo de um sistema social, que têm na mídia um dos seus mais expressivos arautos, e nesse sentido não discrimina adultos ou crianças. As mudanças na sociedade, a indústria cultural e a constituição da infância como mercado promissor e modelador de indivíduos, têm delineado o perfil do nosso tempo. A infância se transforma e seu exame possibilita a consideração de diferentes domínios da vida moderna. Benjamin (1984) nos oferece a possibilidade de pensar alguns destes aspectos no trabalho que reúne ensaios e artigos acerca dos problemas da infância, jogos, brinquedos, livros infantis e educação. Em “*Rua de Mão Única*”, pequenos textos e aforismos, escritos entre 1926 e 1928, recortam aspectos do universo infantil, a maneira de ver da criança, a sensibilidade e os valores dela:

“Criança desordeira. Toda pedra que ela encontra, toda flor colhida e toda borboleta apanhada é para ela já o começo de uma coleção e tudo aquilo que possui representa-lhe uma única coleção. Na criança essa paixão revela seu verdadeiro rosto, o severo olhar de índio que nos antiquários, pesquisadores e bibliômanos continua a arder, porém com um aspecto turvado e maníaco. Mal entra na vida e já é caçador. Caça os espíritos cujos vestígios fareja nas coisas; entre espíritos e coisas transcorrem-lhe anos, durante os quais seu campo visual permanece livre de seres humanos. Sucede-lhe como em sonhos; ela não conhece nada estável; acontece-lhe de tudo, pena a criança, tudo lhe sobrevêm, tudo a acoisa. Seus anos

de nômade são horas passadas no bosque onírico. De lá ela arrasta a presa para casa, para limpá-la, consolidá-la, desenfeitiçá-la. Suas gavetas precisam transformar-se em arsenal e zoológico, museu policial e cripta. “Pôs em ordem” significaria destruir uma obra repleta de castanhas espinhosas, que são as estrelas da manhã, papéis de estanho, uma mina de prata, blocos de madeira, os ataúdes, cactos, as árvores totêmicas e moedas de cobre, os escudos. Há muito tempo que a criança ajuda no guarda-roupa da mãe, na biblioteca do pai — no próprio terreno, contudo, continua sendo o hóspede mais inseguro e irascível”, (p. 79).

Como contraponto à reflexão de Benjamin, destacamos matéria publicada no *Jornal do Brasil* — Caderno de Idéias/Livros de 11/12/93, a respeito de um livro lançado em Londres, de autoria de Stephen Kline, professor do Departamento de Comunicação da Simon Fraser University, em Vancouver, intitulado “*Fora do Jardim: brinquedos e cultura infantil na era do marketing de televisão*”, onde é discutido o crescimento paralelo da mídia para crianças (livros, quadrinhos, cinema e televisão) e da indústria de jogos e bonecas (Barbie, Tartarugas Ninja, etc) e de cadeias de lojas especializadas em brinquedos infantis.

O autor reconstrói a história do marketing para crianças, demonstrando as estratégias que vão determinar o “design” dos brinquedos e a repercussão que esse fato tem sobre a atual forma da criança brincar. Ele aborda a história e o desenvolvimento da cultura dos jogos e brincadeiras desde o ursinho de pelúcia dos bebês até os bonecos saídos de filmes, séries e desenhos animados, como Batman e Tartarugas Ninja para meninos maiores.

O trabalho de Kline procura evidenciar questões como o fato da publicidade buscar atingir amplas audiências infantis utilizando a televisão de forma absoluta e desenvolvendo assim novas abordagens publicitárias. Ao mencionar o fim dos controles legais da publicidade nos E.U.A., na década de 80, denuncia o desenvolvimento de novas estratégias de marketing, usando as séries de televisão para saturar o mercado com os chamados bonecos-personagens (*‘character-toys’*) promocionais.

A notícia no jornal vem apontando para a questão do marketing dos brinquedos infantis, via a ação da mídia e questiona: “é certo permitir que a cultura

dos jogos, brinquedos e brincadeiras infantis seja definida primariamente e criada sobretudo por estrategistas de marketing?” Nesse sentido é interessante assinalar as reflexões de Benjamin, quando ele se refere a criança como “caçador”. Ele nos diz, “...mal ela entra na vida e já é caçador. Caça os espíritos cujos vestígios fareja nas coisas...” A imagem da criança “caçador”, “explorador”, é parte de um cenário que vem se perdendo quando observamos os efeitos da mídia e da sociedade de consumo que hoje determinam no mundo infantil os novos jogos, os novos brinquedos ou os novos programas. Como numa linha de produção, a criança desde muito cedo é colocada num mercado muito ávido por consumo que a espera com novidades sempre “mais recentes”.

Os brinquedos são lançados, e cada vez mais sofisticados, fazem “de tudo”, transformando a criança em espectador passivo do seu desempenho (Rodrigues, 1991). Apertando um botão, as “maravilhas eletrônicas” superam as expectativas, deixando poucas alternativas à experimentação da criança que muitas vezes acaba por desmontá-lo e destruí-lo numa atitude mais ativa, e paradoxalmente compatível com a sociedade de consumo. Os brinquedos de hoje, diferentes dos antigos que eram tantas vezes fabricados ou imaginados pelos pequenos, expressam uma certa ansiedade, característica da “pedagogia do prazer” (Rodrigues, 1991), que se antecipa ao próprio desejo da criança, ou corresponde ao desejo dos adultos que direcionam a indústria do lazer e da diversão.

Na sociedade capitalista, a criança enquanto o “homem/mulher do futuro”, está exposta aos processos de subjetivação modelizados pela televisão, pelas “super-produções” artísticas e dos “shows”, hoje presentes até nas festas de aniversário, que assim vão delineando o perfil do futuro consumidor.

Nos mais diferentes espaços, na família, na escola, no lazer, as crianças se deparam com estas novas demandas. Festas de aniversário que envolvem a produção de um verdadeiro espetáculo. Hora da animação. O adulto que comanda ao microfone chama para a brincadeira. Competição, jogos, onde de alguma forma todos são vencedores. Luzes. Câmara. Ação. Presentes postos de lado, guardados em algum lugar, porque hora de festa não é o momento de desembulhar brinquedos. O espetáculo requer seu ator. No caso, ator coadjuvante cujo *script* já está escrito por uma sociedade que o pretende espectador.

Pouca criatividade, fórmulas prontas, o espaço da fantasia é dirigido, e pouco tempo resta para as descobertas. Está tudo “posto em ordem” previamente

determinado, muito diferente das possibilidades fantásticas e inesperadas do mundo “caçado” e “explorado” de que nos falava Benjamin.

As festas tradicionais com bolos decorados, mesas de doces, balões coloridos presos no teto, e crianças correndo entre si, são coisas consideradas ultrapassadas. Atualmente, existe toda uma engrenagem especializada em festas infantis, onde uma “diversificada indústria de sonhos” vem conferindo aos aniversários de criança ares de “superprodução”. Dessa forma, destacamos o depoimento de uma mãe entrevistada que acentua essa questão:

“É. Não tem jeito. Você convive, as festas são, sabe? Os animadores são mais ou menos os mesmos sabe? As festas são mais ou menos feitas com as mesmas pessoas, pelo menos no meio que a gente vive. Com as pessoas que a gente, pode dizer que outro estilo de pessoas. Claro que uma pessoa mais humilde não vai fazer um negócio desse, mas uma pessoa do nosso meio assim, vai fazer tudo a mesma coisa. Então acho que não tem como fugir muito disso. Desse consumismo, dessas produções, entendeu? Não tem como. Se convive com isso né? A gente tenta se adaptar. Quer dizer, tirar um pouquinho né? E eu vejo assim, as vezes quando eu vejo uma festa, há aquela festa maravilhosa e a criança, coitadinha tá totalmente perdida naquilo né? Eu tento não fazer isso, tento fazer uma coisa menor”. (H., 31 anos).

As festas infantis hoje, são montadas como um espetáculo. De acordo com o poder aquisitivo dos pais ela pode ser até mesmo uma superprodução. Existe um tema, um script, um animador e o tempo está todo programado. Tem hora de brincar, de jogar, de cantar o bolo, de competir, normalmente não dá tempo de desembulhar os presentes (eles são guardados e abertos depois); afinal as surpresas já estão programadas. A brincadeira é orientada, sempre por um adulto ou um grupo de adultos para divertir as crianças. Cada vez mais o imprevisível é recusado, tornando-se completamente “administrado”. As crianças não devem “ficar soltas”, o que vão fazer? E muitas vezes acontece como no relato acima, “a criança coitadinha tá totalmente perdida naquilo...” As festas são comandadas pelos “profissionais da alegria”, animadores, recreadores, com toda a tecnologia do “sonho” à sua disposição.

“Gelo seco, canhões de luz, flocos de neve, luz estroboscópica, bonecos eletromecânicos em tamanho natural, néon, animais de verdade, mesas giratórias, painéis mirabolantes, bolas importadas, toalhas iluminadas, papel higiênico decorado com motivos infantis. As atrações só dependem do dinheiro que se quer e se pode gastar (...) Nesta indústria de sonhos, as engrenagens estão voltadas para atender aos desejos de quem não abre mão da magia, custe o que custar”. (O Globo de 26/06/94).

São muitos estímulos, o tempo deve ser bem aproveitado, quanto “mais, supostamente, maiores possibilidades de prazer. É tudo “over”, como ressalta uma entrevistada:

“Eu não tenho saco. Eu tenho assim essa lembrança de festa de aniversário da minha infância, também está muito longe né?, maravilhosas. Maravilhosas. Mas eu acho que hoje é tudo demais. Eu acho que hoje tudo é demais. Engraçado, é over. Tudo é over. Você não precisa chamar um palhaço, um mágico, um pula-pula, no clube, gastar cinco mil reais, seis mil reais. Fazer vídeo pra festa de criança de um ano., eu acho assim: acho que é muito mais pra mostrar pras mães, umas pras outras: oh, a festa maravilhosa que eu posso organizar. Entendeu? Acho legal organizar as festas das crianças. Acho legal as crianças ficarem juntas. Acho legal essa coisa das crianças se encontrarem e tal. Mas, eu acho demais. É over, over, demais”. (G., 22 anos)

O espaço de liberdade, espontaneidade, descompromisso na infância, parece estar cada vez se estreitando mais. A questão da “competição” é forte e bem estimulada. Nesse sentido, os pais procuram fazer belas festas para seus filhos, muito em função de que “todos fazem”, “eu não vou ficar atrás”, ou até mesmo porque crêem nestas maravilhosas possibilidades de prazer que a criança pode desfrutar, e desta forma, isto se torna quase mais uma obrigação social.

Uma questão ressaltada por uma entrevistada, que diz se sentir distante desse tipo de comemoração:

“Prás mães, não são pras crianças, as mães disputam quem, é que fez a festa melhor, enfim eu não tenho muito isso não, não não passa muito pra mim porque eu acho que a gente na minha cabeça assim pela minha própria formação entendeu nunca... então eu... não sei como é que vou trabalhar com ela quando eu tiver que enfrentar o problema real concreto né. Ela querer aquilo e eu não vou talvez querer dar aquilo enfim. (N., 40 anos)

Com os pais mais ausentes pelo cotidiano corrido no atendimento às demandas pessoais e profissionais, o “espetáculo de sonho” surge como ilusão do preenchimento das faltas, a promessa de alegria, sem no entanto considerar uma reflexão anterior acerca do desejo ou adequação da criança:

“Eu acho que levam aqueles animadores berrando, gritando pra festa de uma criança de um ano. Coitado, eu fico até com pena porque a criança fica com medo. Então, eu vi até ela foi numa festa agora, um animador, o cara berrava e, ela com três anos não queria ficar lá. Pra ela aquilo era horrível, ela só queria ficar do meu lado e grudada em mim o tempo todo. Quer dizer, eu acho que até as crianças se perdem um pouco né? A mãe tenta fazer o máximo, quer fazer muito e acaba que a criança mesmo nem aproveita”. (H., 31 anos).

Nesse contexto, algumas mães questionam esse tipo de espetáculo/comemoração que coloca a criança muito passiva e até mesmo assustada. A questão que se estabelece é que cada vez mais a exuberância da técnica, impede o lugar da experiência, do contato, das descobertas. Como aponta o relato da mãe entrevistada:

(...) “Até tem festas também que eu fui... por exemplo: a minha irmã ela tinha um grupo de animação de festa então ela trabalhava com isso. A minha irmã não, ela fazia um outro tipo de trabalho ela fazia um trabalho de teatro, de desenho de ARTE entendeu, ela levava um pouco da educação para as festas pra animação ali, então eu sempre tive muito contato com isso e sempre fiquei descansada eu falava não; toda festa da minha filha eu levo o grupo da minha irmã

que tem tudo a ver não vou botar o tio D., que não tem nada a ver comigo...” (S., 24 anos).

De toda forma, ela fala em “um pouco da educação”, o que nos leva a crer que o grau de “administração” com relação a infância pode variar, mas é uma questão presente em quase todos os espaços, inclusive o das festas infantis.

Estar inserido na sociedade de consumo, freqüentar os shoppings, comprar tudo o que a criança deseja, comemorar aniversário com superprodução, ver televisão, são assuntos presentes na vida de toda criança das classes médias, mas a inserção nestes ditames divide a opinião das mães entrevistadas.

Observamos nos relatos que existe a afirmação “*é, sou consumista, então meu filho também é, não dá para escapar*”, mas também constatamos movimentos de negação, às vezes com alguma contradição, porque também parece ser muito difícil admitir este fato, pois existe nos meios culturais da classe média um discurso “contra”, que retoricamente, pelo menos, manifesta opinião desfavorável ao consumismo. No entanto, examinando essa situação como um todo, ela parece se assemelhar à questão do religião do povo brasileiro (bastante divulgada pelos nossos antropólogos), ou seja no Brasil, todos são católicos, mais na prática, freqüentam outras religiões ou seitas.

Nesse sentido, observamos aspectos controvertidos em relação à questão do consumo, como o relato abaixo:

(...) “e eu ainda não estou na fase shopping, eu não me sinto tão acuada, a ponto de ter que ir pra shopping que eu também abomino, eu não sei no futuro como vai ficar” (...) porque eu acho que é uma coisa que estimula o consumo a criança, que já não é pequeno, por causa de televisão e por causa de colégio, que os amiguinhos têm, quer dizer as crianças hoje em dia vão mais cedo pro colégio e essa coisa do fulaninho tem eu também quero, é muito estimulada... Eu compro, por que eu não vou excluir o F., do consumo não, pelo contrário eu acho que ele tem excesso de brinquedos, de coisas e eu acho até que eu compro muita, talvez uma compensação a ida, a ausência, não sei, mas não gosto de ir ao shopping. Lanchar, odeio lanchar em shopping, odeio essas coisas, não é o tipo de programa que eu gosto”. (N., 35 anos)

E num outro momento,

(...) “Agora todo mundo tem os “power rangers”, ele também tem todos os “power rangers”, vamos fazer o álbum de não sei o quê, ele também faz o álbum de não sei o quê. Eu trago, eu gosto de comprar presente, mas eu não entro nesse consumo”. (N., 35 anos).

Parece complicado se posicionar diante da questão “ser ou não ser consumista”, ou permitir que “o consumo entre na vida do meu filho”.

Os pais vão buscando um equilíbrio, o que parece difícil pois as variáveis são muitas. O relato de N. aponta para a influência de outras crianças na escola e sua própria condição de mãe que trabalha fora, que está mais ausente, como ela própria destaca.

Assim, por se sentirem culpados pelo ritmo acelerado de suas vidas que muitas vezes não lhes permite estar mais próximos dos filhos, e submetidos que estão também à pressão dos meios de comunicação, as mães (e os pais), acabam por comprar mais, comprar “em excesso”, como ressaltou a entrevistada, compensando com isso a ausência, e traduzindo o afeto em presentes.

O que não falta atualmente no mundo infantil são motivos para novos e mais novos presentes. O mundo dos objetos (Baudrillard, 1981) se expande a cada dia. Saem dos espaços restritos das lojas de brinquedos e roupas infantis para entrarem nos produtos alimentícios, de material escolar entre outros.

Cada nova super produção de filmes ou seriados infantis, invade o mercado, com um novo apelo para a compra de mais um produto.

(...) “eu sei que vai ela chegar lá na Disney e ela vai querer comprar aquele bando de porcarias e você acaba comprando, mas eu não sou desse tipo. Agora é tudo da Pocahontas, o biscoito, o copo do requeijão. Tem uma indústria. No filme da Kodak vem de graça um relóginho da Pocahontas do John Smith, o namorado da Pocahontas. É uma coisa assim muito...” (B., 31 anos).

Os pais parecem lutar contra a violência do mercado publicitário, mas a questão parece difícil, pois que, como diz o relato cima, “*você acaba comprando, mas eu não sou desse tipo*”. Contrapor-se à “febre do consumo” que se instala nas crianças desde muito cedo, atingidas diretamente pelos meios de comunicação de massa a que estão expostas, faz com que muita coisa seja comprada, sem uma análise mais criteriosa acerca da utilidade ou qualidade do produto, simplesmente pela promessa de prazer e felicidade.

Algumas mães se concentram em torno da negativa do shopping, que de alguma forma caracteriza o lugar do consumo na sociedade moderna, outras buscam alternativas, tentando limitar a “voracidade” consumista das crianças,

“(...) Tá bom um brinquedo. Eu não sou de comprar muito brinquedo também, entendeu, porque ela ganha. Festa de aniversário, sabe o que acontece na festa de aniversário: eu guardo. Ela ganha, eu abro metade, a outra metade eu guardo. Aí chega um dia de chuva, um fim de semana com chuva vou lá pego um brinquedo que está guardado... porque criança vai, brinca, daqui a pouco ela esquece acaba se apegando mais a um brinquedo que o outro, quer dizer, eu não sou muito de comprar tudo não, sabe. Eu não sou muito consumista e espero que ela não seja. Ela foi educada pra isso, pra não ficar pedindo que quer tudo sabe...” (B., 31 anos).

No relato acima, a mãe procura uma certa coerência com relação aos muitos brinquedos que as crianças acabam por ganhar também nas festas de aniversário. Muitas vezes, a criança diante de tantos objetos, acaba se desinteressando rapidamente e querendo outras novidades.

As mães buscam administrar a situação, mas na maioria das vezes, constataam que o filho está inserido numa sociedade cujas práticas consumistas são naturais e constituintes desse “homem/mulher do futuro”, não podendo conforme destacou uma entrevistada, criar crianças “alienígenas” ou “alternativas” que ficariam desse modo deslocadas em seu próprio meio.

A cultura do regulamento tem por objetivo disciplinar e planejar as massas e, nesse sentido, acena com normas a serem seguidas, que são devidamente reforçadas pela intervenção da mídia, com suas promessas de bem-estar e prazer. Assim, para

sermos aceitos, precisamos ser como o outro, gostar das mesmas coisas, pensar da mesma maneira. Ser diferente, é ser “alienígena”, é não fazer parte do grupo, é não trazer consigo “as marcas” que vinculam os indivíduos a uma posição no espaço social, onde “as marcas” também são efêmeras, ou se posicionam em função do que é “moda” no momento, (Baudrillard, 1981). O “outro” agora extinto, não é aceito, numa época de desejos “administrados”. Nesse sentido, “ser diferente”, acaba por se tornar foco de angústia para o homem/mulher contemporâneos, incluindo nesse mesmo contexto, a infância.

Uma situação que aparece freqüentemente no relato das mães é a preocupação com a televisão e a dificuldade de supervisionar a programação que as crianças assistem, muitas vezes por estarem ausentes, outras porque o apelo da TV é muito atraente para a criança, enfatizando a questão de que consideram um estímulo algumas vezes inadequado para seus filhos.

“Vê, mais do que eu gostaria. Quando ela acorda, a primeira coisa que ele pede é pra ligar a televisão, eu ligo enquanto eu estou naquela de dar o café da manhã e se arrumar pra sair, mas oito e meia ele está na natação, no futebol, não fica trancado, volta e nessa hora intermediária entre banho, almoço e ir para o colégio, ele vê televisão até porque a empregada põe a televisão que pra poder fazer as suas coisas e ele não atrapalhar. E essa é uma das coisas contra a qual não há como você lutar, de longe. Ele tem uma coleção de fitas de desenho animado, gosta de ver, mas a televisão não está atrapalhando a nossa vida, a gente não deixa de sair de casa por causa da televisão. E quando ele está no colégio ele não tem televisão, então não é um problema”. (N., 35 anos).

A busca da pré-escola, o contato com outras crianças, a possibilidade de estar brincando e interagindo de forma mais ativa aparece também como uma forma de escapar à passividade e à influência excessiva da TV. O fato das babás colocarem as crianças em frente à TV para poderem fazer suas tarefas, é um fator de desconforto, caracterizando o já tão comentado papel da televisão como “babá eletrônica”.

A questão dos efeitos que a mídia eletrônica tem sobre as crianças, é amplamente examinada no trabalho desenvolvido por Greenfield (1988), que aponta

ser a TV, os vídeo games, os computadores, partes de uma educação multimídia pertinente ao final de século, e que cabe aos pais orientar e tirar destes meios o melhor. Em relação a TV, “*ensinando-os a assistir criticamente e aprender com o que assistem*” (p. 16). O que também deve ser problematizado, no entanto, é a possibilidade que têm os pais dentro da atual estrutura familiar de viabilizar tempo e disponibilidade para isso.

A influência da televisão no comportamento infantil tem sido muito discutida, desde que ela chegou aos lares nos anos 50. A utilização deste veículo acabou sendo banalizada, e com as transformações na família, no espaço urbano com moradias cada vez menores, a televisão tem sido integrada desde muito cedo à rotina infantil.

Trabalhos de base psicanalítica como o de Soifer (1991), apontam para a inadequação da TV na fase em que a criança está construindo sua identidade pessoal, o que ocorre através das diversas apreensões do mundo, captadas pelo sentido da visão, ou seja, é primeiramente através do “olhar” que a criança vai estabelecendo seu processo de identificação. Nessa fase, a exposição à televisão é desaconselhável, pois sua atitude passiva, o olhar dirigido à tela, vão impedindo a utilização de outros mecanismos mentais, como “*a introjeção, a sublimação e a reflexão, o que restringe grandemente suas possibilidades de crescimento intelectual*” (p. 24).

A paralisação que muitas vezes estão submetidas as crianças em termos de atividades físicas, pela limitação dos espaços que vivem, acabam superdimensionando o tempo dedicado à televisão que deve ser ligada pois senão a criança “acaba subindo pela parede”.

“É evidente que se você ficar o dia inteiro com uma criança dentro de casa, vai chegar uma hora que você vai ter que ligar a televisão entendeu, porque não dá, porque a criança daqui há pouco tá subindo pela parede! Ela tá derrubando tudo, ela tá, ela não tem por onde extravasar, então eu acho que chega uma hora que você tem que ligar a televisão que é pra ela, vê se ela se concentra um pouco...(K., 36 anos)

O fascínio que a televisão exerce sobre as crianças tem a ver com o fato de se apresentar para elas como um objeto total, que não frustra e que não se ausenta. (Kehl, 1991). No entanto, o espaço para a dúvida e a angústia são fatores básicos na construção do eu, e o indivíduo assim vai se estruturando dentro de uma lógica de

realização de desejos, que universaliza o imaginário, produzindo desse modo um tal “enlevo”, que culmina com a alienação.

Num mundo dominado pela racionalidade técnica, movido por resultados eficazes, a nova forma de amor se traduz, em proporcionar às crianças, os objetos de satisfação, signos de felicidade, supostamente representantes de uma forma plena de aproveitar a vida. Assim, crianças vão se tornando cada vez mais caricaturas de adultos felizes, possuidoras de objetos, substitutos valiosos das faltas, das ausências e dos limites inerentes à própria existência.

Numa sociedade massificada, onde os desejos são “administrados” e uniformemente ordenados, ser criança, no sentido de ser alguém, que procura, que não sabe, que erra, que se arrisca, se traduz em ser um outro, desconhecido, cuja “alteridade”, não se adequa ao mundo de interesses programados. Mais fácil do que entender e permitir a realização de demandas próprias das crianças é incorporá-las às necessidades e demandas dos adultos.

Assim rapidamente, a criança incorpora seus desejos às possibilidades de realização oferecidas pelo consumo. Crianças vestem-se como adultos em miniaturas, participam de festas infantis programadas, e aos 8 ou 9 anos de idade, são incentivadas a participar de reuniões dançantes, no escuro das “boates”, em meio a luzes multicoloridas. A sociedade se solidariza, convencida em garantir à criança o crescimento e o desenvolvimento acelerados, passaporte para o mundo adulto, mundo da produção, da eficiência e dos processos de prazer intermediados pelo mundo da fantasia e do consumo.

Criança profissional se qualifica, e é feliz através das possibilidades de ter, e consumir, num contexto onde a velocidade e o efêmero são constantes. É o tempo dos “megabytes”, onde o acoplamento da fantasia com a realidade, só desencanta quando o controle remoto, ao mudar de canal, lembra da fragmentação da experiência, e reflete o silêncio do sujeito, que é, antes de tudo, espectador.

Referências Bibliográficas

- ARIÈS, P. (1981) *História Social da Criança e da Família*. Zahar: Rio de Janeiro.
- BENJAMIN, W. (1987) *Rua de Mão Única. Obras Escolhidas, vol.2*. São Paulo: Brasiliense.
- BENJAMIN, W. (1987) *Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus.
- BERMAN, M. (1986) *Tudo o que é sólido desmancha no ar: a aventura da Modernidade*. São Paulo: Cia das Letras.
- CHAMBOREDON, J.C. PREVOT, J. (1986) O ofício de criança: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. *Caderno de Pesquisa*, 59, 32-56.
- CASTRO, L.R. (1996) O lugar da infância na Modernidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol.9, 2, 307-335.
- GREENFIELD, P. (1988) *O Desenvolvimento do Raciocínio na Era da Eletrônica: os efeitos da TV, computadores e video-games*. São Paulo: Summus.
- KEHL, M.R. (1991) Imaginar e Pensar. Em A. Novaes (org.) *Rede Imaginária: Televisão e Democracia*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura/Cia das Letras.
- LASCH, C. (1991) *Refúgio num mundo sem coração. A família: santuário ou instituição sitiada?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- RODRIGUES, A.C. (1991) *Antropologia do Poder*. Rio de Janeiro: Terra Nova.
- SOIFER, R. (1991) *A criança e a TV*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- VIRILIO, P. (1977) *Vitesse et Politique*. Paris: Galilée.

A INFÂNCIA E O CONSUMISMO : RE-SIGNIFICANDO A CULTURA ¹

Lucia Rabello de Castro

Que questões específicas o consumo, enquanto uma “cultura” e uma ideologia (o consumismo), apresenta em relação a se pensar a infância hoje? Em que sentido podemos dizer que a infância, hoje, é “produzida” por uma cultura do consumo ? Qual o valor da infância numa ótica de transformação cultural ? Estas questões norteiam a reflexão deste trabalho, onde pretendo transitar entre diversas acepções da infância, principalmente, duas, a seguir: a infância como *categoria social*, e a infância como fator de *transformação cultural*.

Em primeiro lugar, para clarificar em que sentido estou tomando a infância como categoria social, diria que ela se apresenta como uma **forma particular** da estrutura das sociedades modernas, onde determinado grupo de pessoas está inserido em condições específicas, materiais e simbólicas, de existência. Tais condições referem-se basicamente a dois aspectos analiticamente distintos, mas interrelacionados:

- i) o primeiro aspecto diz respeito à institucionalização da infância, ou seja, seu enquadramento dentro das práticas institucionais de educação formal (escolarização);
- ii) o segundo aspecto diz respeito ao assujeitamento jurídico da infância dentro da organização social do Estado Moderno, onde a infância se apresenta como tutelada e dependente, ou seja, a criança é *menor*, termo jurídico que indica seu lugar social como sujeito ainda não responsável por si mesmo, e pelos seus atos.

A estes dois aspectos de grande importância para caracterizar a infância como categoria social, junta-se outra característica relevante que vai qualificar a posição da

¹ Este artigo foi publicado numa versão modificada sob o título “*Mudanças sociais e reordenamentos institucionais no limiar do século XXI: reflexões sobre a infância na sociedade de consumo*”, em M.E.Motta e T.F.Carneiro (orgs.) **A Psicologia em Contexto, Anais do Seminário Brasileiro de Psicologia**, Rio de Janeiro: PUC, Depto. de Psicologia, 1996, pags. 219-229.

infância nas sociedades ocidentais modernas: é a sua **normatização**. Emprego este termo para indicar que existe um *regime de sentidos* fora do qual parece ser impossível pensar a infância, na medida em que a infância, como comumente a imaginamos, está marcada por um vir-a-ser ordenado, hierarquizado, e cujo destino está de antemão antecipado e previsto. Deste modo, a infância parece enredada, no imaginário social moderno, dentro de significações em que prevalecem um direcionamento e um sentido unívocos: crescer, desenvolver-se e tornar-se adulto. A infância é pensada dentro de um escalonamento, em que aparece caracterizada como uma “fase” de preparação para a vida adulta. É neste sentido que concebo uma normatização da infância: normatiza-se a infância quando se lhe propõe uma única aceção baseada no sentido teleológico do *desenvolvimento* rumo a um ponto de chegada, estipulando como e quando se *deve* atingir tal objetivo.

A noção de infância como categoria social é próxima de outras noções como a de gênero, ou a de classe social, no sentido de que se pressupõe, aqui, sua constituição histórica. Por outro lado, enquanto categoria social, a noção de infância determina-se como um elemento importante na divisão social do trabalho das sociedades modernas, onde justamente pela marginalização deste grupo social das atividades socialmente relevantes (tanto políticas, como culturais e sociais), faz-se da infância um público alvo certamente menos favorecido em relação à recepção de vantagens nas políticas públicas de bem-estar.

Pensar a infância como categoria social implica poder analisar de que modo a institucionalização da infância e seu assujeitamento jurídico se mesclam com outras condições de produção da infância na modernidade, como por exemplo, a cultura do consumo, trazendo questões relevantes para se compreender a formação destes novos sujeitos-crianças.

Para entendermos a que me refiro como cultura ou sociedade de consumo, tentarei precisar, de modo bastante esquemático, que especificidades são marcantes nesta cultura, tentando passar ao largo das diversas e inúmeras conceituações que hoje são propostas em torno desta noção. Alguns teóricos vem apontar que, com a expansão do capitalismo tardio, possivelmente a partir da segunda metade do século XX, transformações importantes se fizeram notar em relação às épocas precedentes, no que tange à lógica

cultural preponderante: assim, a centralidade dos processos de produção é paulatinamente substituída pela prevalência dos processos de consumo, tanto no que diz respeito às ordenações do imaginário social, como também às fixações dos lugares sociais do sujeito na cultura. Para exemplificar, diria que o valor e o significado do trabalho sofreram grandes transformações tendo em vista novos ordenamentos institucionais, como a dicotomização simbólica entre trabalho e não-trabalho, a emergência de uma cultura do lazer, enfim, mudanças que conduzem, portanto, a outras possibilidades de identificação e reconhecimento dos sujeitos, que não seja aquela designada pelo lugar em que ele ocupa na estratificação social resultante do sistema produtivo. Neste sentido, emergem com igual intensidade, as identificações oferecidas pelos *padrões de consumo*, pelos *estilos de vida*, pelo *habitus*, termo empregado por P. Bourdieu² para indicar justamente as disposições não-conscientes, as preferências tácitas que direcionam o gosto dos sujeitos em relação ao consumo de determinados bens culturais, agindo, desta maneira, como uma dimensão de reconhecimento de si mesmo e dos outros. Assim, a ideologia do consumo, englobando aqui suas práticas e valores, torna-se central para a construção social da identidade. Neste processo os sujeitos estariam permanentemente monitorados para identificar, através das **coisas e dos objetos**, o seu gosto e estilo pessoal, viabilizando, assim, não somente que cada indivíduo se reconheça como diferente do outro, como também um amplo processo de hierarquização e discriminação entre os vários grupos sociais. Ainda, diferentemente de outras possibilidades identificatórias que seriam duradouras, a cultura de consumo se caracterizaria, também, por sua “susceptibilidade à erosão do tempo”, já que os próprios objetos vão gradualmente perdendo seu valor de identificação, na medida em que são substituídos por outros. Desta forma, as possibilidades identificatórias da cultura de consumo se apresentam como mais cambiantes, fluidas, e também mais fragmentadas e parciais.

Gostaria de ressaltar que se trata, então, de um tipo de cultura onde **os objetos e as coisas** são empregados para *demarcar relações sociais através de mecanismos culturalmente determinados*. E, queria chamar a atenção para este fato, justamente, que

² P. Bourdieu. *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1984.

faz com que tais mecanismos culturais tenham o papel de estipular **a natureza da experiência emocional e social** que regerá o contacto entre os diversos grupos sociais, como por exemplo, o contacto entre crianças e adultos. Então, esta é a tese que gostaria de propor aqui: na cultura contemporânea do consumo um determinado tipo de relação criança-adulto se torna hegemônico, onde os valores do consumismo determinam que a experiência entre sujeitos diferentes -tais como a criança e o adulto- se estabeleça a partir da “*cultura das coisas*”. É esta cultura que, em grande parte, moldará as expectativas que crianças e adultos constroem no viver conjunto, onde se originam as noções de bem-estar, de felicidade, de prazer e as noções opostas, de infelicidade e de desprazer.

Se a criança representa um *alter*, alguém que é diferente do adulto, seja pelas condições orgânicas, quanto pelas condições do lugar social que ocupa, qual a natureza deste lugar de alteridade reservado à criança na cultura do consumo? Porque é, através deste lugar da diferença e da alteridade, que possivelmente a dinâmica da transformação cultural se dá, ou seja, no confronto entre sujeitos que se constituem diversamente. Questionar *quem é a criança para o adulto* na cultura do consumo torna-se importante no sentido de se evidenciar o potencial transformador, se ainda existe, da presença da criança, enquanto um *alter*, na atual cultura do consumo.

A observação do nosso cenário cotidiano mostra-nos, sem dúvida, que a infância “está aí” - este “estar aí” é entendido aqui pela materialização da infância na “cultura das coisas” que são produzidas especialmente para este público consumidor. Assim, por um lado, a corporificação da infância no tecido social se faz através de **uma presença** que se referencia e se remete a determinados objetos, sejam eles bens materiais, como também serviços, lazer, programas culturais etc, onde uma determinada inscrição específica da infância emerge com força no imaginário social. A **infância-presença** que está aí no nosso cotidiano, ao alcance do nosso olhar, aparece modelizada pelo mundo de bens materiais e simbólicos destinados a ela pela cultura do consumo. São desde filmes, teatros, oportunidades de lazer, brinquedos, comidas, roupas, tudo especificamente produzido *para crianças*. Portanto, diria, com alguma ousadia, que, hoje, a infância é criada pela “cultura das coisas”. Desta forma, a infância se integra no todo social, na medida em que compartilha do mesmo destino das outras categorias sociais - o destino de consumidora. Destino este que une e solidariza os supostos atores sociais, deste nosso

final de século, aproximando-os dentro de uma socialidade empática e “afetual”, como diria M. Maffesoli ³, como quando observamos a multidão dentro de um moderno *shopping center*: multidão aparentemente alegre, que se amontoa e se esbarra, olhando e buscando vorazmente novidades e boas oportunidades de compra e lazer. A infância “está aí” tão absolutamente presente, ubíqua mesmo, mas cuja ubiquidade, que a torna supostamente familiar, pode ser colocada sob suspeita: eu desconfiaria desta presença fácil e prostituída da infância no nosso cenário imagístico e representacional, já que a presença da infância está convencionada apenas pelo que lhe é sinal, pelo que lhe é vestígio e rastro - no caso, as quinilharias de coisas e a parafernália de serviços e oportunidades *para as crianças*. Assim, o “mundo das coisas” denota, sem sombra de dúvida, a presença de “alguém”, de um “diferente”, a julgar pelos objetos que lhe são atribuídos. Entretanto, a infância permanece subsumida pelo que lhe denota - nada mais.

O mecanismo cultural que preside a lógica do consumo tende a promover a **inclusão**, ou melhor, a **integração** da infância no todo social, através do que se obtém uma certa pacificação da infância enquanto passível de alterar (uso propositamente esta noção porque tem o mesmo radical de alteridade) a ordem imaginária vigente. Neste sentido, a integração da infância tem a ver com a condução da infância à condição de **igual ao adulto**, pelo fato de protagonizar, junto com o adulto, a engrenagem da cultura do consumo. Diria, acerbamente, que tal situação deve significar na mentalidade de muitos o ápice do ideário de *igualdade, fraternidade e liberdade*, das democracias ocidentais modernas. O **igualitarismo** que é perpetrado à infância opera, como um curto-circuito, sobre outras práticas sócio-culturais consolidadas cujo objetivo era, e ainda é, “socializar” a infância. A escolarização, por exemplo, como parte do projeto de modernização das sociedades ocidentais, significou também, em última instância, a possibilidade de uma adaptação e integração da infância ao sistema social. No entanto, anos e anos escolares eram, e ainda são, necessários para que tal finalidade se cumpra. A cultura de consumo, por sua vez, opera no “aqui e no agora”, sem adiamentos, instaurando performaticamente a protagonização da infância como consumidora. Desta forma, a integração entre as distintas categorias sociais torna-se efeito do **igualitarismo**

³ M. Maffesoli. *O Tempo das Tribos. O declínio do individualismo nas sociedades de massa*. R.J.: Forense, 1987.

promovido pelas forças auto-poiéticas do sistema do consumo, onde as diferenças entre os grupos sociais são mantidas, mas geridas a partir de **um único** princípio diferenciador que é o das leis do mercado. A presença ubíqua da infância, no cenário de hoje, confirma, assim, o princípio totalitário do contrato social na contemporaneidade - o mercado - que inclui todas as categorias sociais e as confraterniza sob a égide de seu poder e sua eficácia. Nesta perspectiva, a infância que é positivizada pela cultura do consumo torna-se espectral no momento em que desejamos entrever algum valor ou função da infância como fator de transformação da ordem cultural.

Enfim, a infância, hoje, no limiar do século XXI, deixa de ser um projeto, noção que teve seu sentido e fundamento alicerçado principalmente sobre o processo de escolarização que integrava a modernização política e cultural das sociedades ocidentais; a infância passa a ser uma **atualidade**, ou ainda, a demonstração cabal de que na lógica do consumo, o tempo - e sua apreensão nas práticas sócio-culturais - tem um outro valor e significado. Como diria F. Jameson ⁴ sobre a nossa época contemporânea, na melhor das hipóteses, nada precisa existir além do hoje, do agora, do momento, porque é como se vivêssemos num presente perpétuo.

Mas, um *duplo contingenciamento* afeta a inserção da infância nas práticas sócio-culturais. Por um lado, a infância se objetifica, **exuberante e, talvez, excessivamente,** a partir da “cultura dos objetos”, dos bens materiais e simbólicos a ela destinados, e por esta razão, coloca-se, *estatutariamente*, igual aos demais. Tal igualitarismo longe de significar igual acesso e possibilidade de participação nos diversos domínios do mundo político e cultural, permitiu à infância apenas uma relativa equidade como usufrutuária dos bens materiais e simbólicos. Diria que a infância, paradoxalmente, permanece, cada vez mais, distante e excluída das práticas sociais e políticas culturalmente relevantes.

Não foi sómente através do processo de escolarização que se circunscreveu a infância a determinado espaço cultural e político de pouca relevância. Em outros espaços da cidade, da metrópole, a infância foi encurralada, onde é supostamente protegida, onde se diverte, e onde, principalmente, **desfruta da companhia de seus pares**. E este é um

⁴ F. Jameson. O Pós-modernismo e a sociedade de consumo. Em A. Kaplan (org.) *O Mal-estar no Pós-Modernismo - teorias e práticas*. R.J.: Zahar, 1993.

outro aspecto que gostaria de focar, e tentar articulá-lo com a possibilidade de significação que a infância pode, ou não, oferecer como fator de transformação cultural.

As práticas sociais que inserem a infância no mundo contemporâneo se caracterizam por sua insularidade, ou seja, a circunscrição da infância a “espaços-tempos” bem definidos, demarcados por cordões de isolamento invisíveis que “guetificam” a infância enquanto categoria social. O gueto social e emocional da infância contemporânea caracteriza a natureza da experiência **na** e **da** infância, assim como sua relação possível com os adultos. A experiência infantil tipifica-se, cada vez mais, na intensificação de sua relação com seus pares, já que as práticas sociais e culturais se compartimentalizam dentro de cada segmento social definido pela idade. Cada vez mais, as condições de subjetivação na infância se territorializam em função da homogeneidade das relações sociais que excluem a intercomunicação entre os vários grupos sócio-etários. Esta situação me traz à memória alguns dos relatos de Anna Freud sobre as crianças abandonadas na guerra e cuidadas nas creches de Hampstead. É principalmente ilustrativo o relato sobre as seis crianças que ela observou durante todo um ano em Bulldog Bank, localidade no sul da Inglaterra, onde estas crianças foram parar depois que chegaram à Inglaterra até se adaptarem à nova vida. O relato de A. Freud foi publicado na revista “*Psychoanalytic Study of the Child*” em 1951⁵, e descreve com detalhes como eram estas crianças ao chegarem na Inglaterra. Lembrei-me deste artigo porque um dos aspectos mais surpreendentes da vida destas crianças era seu apego ao grupo. Elas tinham estado desde meses até os três anos de idade, mais ou menos, juntas no mesmo campo de concentração, e portanto, por força do vínculo extremamente forte que se criou entre elas, não podiam se ver separadas umas das outras sem entrarem num estado de grande aflição. Todas as seis só faziam qualquer atividade contanto que fossem juntas. O grupo funcionava como um verdadeiro continente, onde cada criança buscava apoio, proteção e aconchego. Enfim, guardadas as devidas proporções, me lembrei deste relato como sinalização do potencial que o grupo de pares tem como um referencial dos mais significativos na construção dos valores, dos comportamentos, e da compreensão da realidade social por parte da criança. Parece que a natureza da

⁵ A. Freud & Dann, S. An experiment in group upbringing. *The psychoanalytic study of the child*, 1951, 6, 127-168; A. Freud & D. Burlingham. *Infants without families*. International Univ. Press, New York, 1944.

experiência na infância atualmente está, também, circunstanciada pela função de suporte, de referência e de identificação que o grupo de pares pode oferecer, dadas as condições de convivência social cada vez mais compartimentalizadas segundo critérios de idade. No mundo contemporâneo a cultura de pares torna-se, algumas vezes para as crianças o referencial máximo de suporte alterativo em relação à realidade.⁶

Um aspecto a se notar que emerge a partir da segregação da infância dentro dos guetos de idade, é que o processo de guetificação é acompanhado por uma demarcação explícita. A demarcação deste gueto social e emocional onde se encontra a infância hoje, se operacionaliza através **de sinais emblemáticos** que conferem uma territorialidade na qual as crianças se incluem, e excluem, por outro lado, os demais. Novamente, é na cultura dos objetos e das coisas que as crianças vão buscar as marcas que a definem como tal: é através da materialidade das figurinhas, dos jargões da moda, da exibição de marcas corporais, de adornos, dos seriados televisivos, do novo brinquedo - seja de origem americana, coreana ou paraguaia, que a infância também significa “*quem está dentro, e quem está fora*”, definindo fronteiras entre os amigos e os estranhos, estrangeiros, inimigos, enfim, os de fora. Tais marcas emblemáticas com que a infância define sua maneira de estar no mundo e de se reconhecer frente aos demais caracterizam-se por sua transitoriedade, sua descartabilidade, já que são apropriadas e desapropriadas como epidemias que varrem a cidade contaminando como que viróticamente a população infantil. E, todas parecem atingidas. Neste sentido, creio que parece haver também uma definição endógena da infância, partindo destes próprios atores sociais enquanto uma coletividade, (uma tribo, talvez!), e que valida a segregação entre os vários grupos sócio-etários. Assim, pode-se dizer que as marcas visíveis do consumo funcionam como signos de discriminação entre os grupos sociais, mantendo fora e afastado quem *é diferente*, quem *é alter*, tornando ainda mais difícil o confronto de sujeitos na sua diversidade.⁷

Por outro lado, o processo de guetificação e isolamento das diferenças apartando crianças, adolescentes, adultos e idosos atinge também outras práticas sociais. A experiência de ir à escola podia ser considerada como importante porque os jovens eram

⁶ Alguns dos filmes exibidos no último FestRio de Cinema apontam nesta direção, como por exemplo, o filme *Kids*, do diretor norte-americano Larry Clark.

⁷ Ver por ex. Garcia, C.A. Castro, L.R. e Souza, S.J. Mapeamentos para a Compreensão da Infância Contemporânea. Em Garcia, Castro e Souza (orgs.) *Infância, Cinema e Sociedade*. RJ: Revil.

ensinados a apreciar os valores da cultura, identificando-se com aquilo que os *mais velhos* tinham construído. Atualmente, tais valores encontram-se questionados na medida em que a experiência escolar é avaliada por outros critérios, como por exemplo, que tipo de coisas podem ser obtidas (compradas!) com o conhecimento adquirido na escola, ou a própria utilidade de aprender *x* ou *y*. Cada vez mais a escola deixa de ocupar o lugar, no imaginário social das crianças, como aquele através do qual se poderá assegurar o lugar ao sol no mundo do trabalho (definição esta que vigora para os atores sociais adultos); para ser re-definida, pelos atores sociais crianças, como “**o lugar de encontrar os amigos**”. É esta que parece ser a referência fundamental, o sentido radicalmente unívoco e hegemônico de estar na escola, positivizando a relação de identificação intensa entre a criança e seus pares, mais do que qualquer outra referência ao conhecimento ou à aprendizagem, que, em última instância, subentenderia a identificação da criança com o adulto.

Mas, se pudermos ouvir sem medo o sentido que as crianças emprestam ao que fazem na maior parte do tempo de suas vidas - a experiência de ir à escola -, o que define, por sua vez, sua *identidade*, poderemos, também, nos perguntar: que alteridade, se alguma, a infância pode representar para o adulto dentro de uma cultura de valores consumistas ?

A infância parece capturada dentro de uma lógica da diferenciação na cultura do consumo que a coloca não propriamente como um *alter* em relação ao adulto, mas como um igual, com direitos e prerrogativas de consumidora. Na modernidade, a infância ocupou um certo lugar marcado pela *diferença*, enquanto foi significada como “*ser imaturo, não desenvolvido, não socializado*”. Nesta lógica de diferenciação, a infância se tornou também um **projeto** cujo *telos e finalidade* era atingir o patamar do adulto, abolindo conseqüentemente a diferença original, para assumir, então, a posição de independência e racionalidade características da idade adulta. De alguma maneira, tal sentido moderno da infância ajudou a consolidar práticas sociais que fizeram da infância, segundo uma expressão de um sociólogo alemão contemporâneo, Niklas Luhman ⁸, “*máquinas triviais*” pois transformam os inputs em outputs sem nenhuma função de transformação.

⁸ N. Luhman. Das Kind als Medium der Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik* 37 (1): 19-40, 1991.

Na contemporaneidade o lugar da infância se transforma pois a lógica do consumo a inclui para parceira importante: conforme expus inicialmente, a infância é integrada como “**um igual**” no todo social, mas, por força, é, ao mesmo tempo, excluída e aquela que também exclui, exibindo de dentro do gueto onde se encontra as marcas da diferenciação que a identificam. No âmbito deste processo de exclusão social impedem-se as possibilidades de confronto e transformação cultural.

Assim, a lógica da diferenciação executa-se, hoje, como um processo de simulação universal e obsessional do culto à diferença, como coloca Baudrillard ⁹. Produz-se uma infância com objetos e coisas que lhe são específicos, sem que isso *altere* a lógica da convivência social. Crianças e adultos regozijam-se juntos, e, cada um “na sua”, na orgia do consumo. Crianças e adultos são apenas diferentes um do outro, porque seus gostos e interesses consumistas variam; contudo se batem pelos mesmos valores, se fazem notar pela *maneira uniforme* com que fazem “a descoberta do mundo”. Constrói-se, assim, uma dinâmica social pacificada via consumismo, cuja única força de embate seria a indisposição entre os indivíduos na competição de quem obtém a maior fatia do bolo.

No entanto, esta análise não dá conta da complexidade da realidade. A cooptação da infância pelo consumismo e a perda de seu referencial de alteridade, e portanto, de transformação cultural, só se verificam a partir de um lugar imaginariamente hegemônico que a infância ocupa - a da infância tutelada, educada, protegida e cuidada. Entretanto, sabemos que, no Brasil, como em outros cantos do mundo, não é esse o retrato que espelha a realidade da infância. E, ainda que diminuta, no imaginário social, existe uma outra infância que não está cooptada pelos valores do consumismo, até porque foi afastada do “paraíso da abundância” da sociedade de consumo. É a “infância traída”, a infância pobre e miserável que consegue escancarada e involuntariamente questionar os valores da suposta sociedade de “abundância”, onde a riqueza só chega para alguns. Esta infância consegue projetar uma imagem de falsificação na cultura consumista, fazendo-se notar justamente por tudo que lhe é antitético: a carência pelos bens mais fundamentais, seja a comida, ou a educação. Neste sentido, a “infância traída” representa um *alter* porque re-significa as estabilizações da cultura consumista, onde o consumo dita

⁹ Jean Baudrillard. *A Transparência do Mal - Ensaio sobre os fenômenos extremos*. RJ: Papyrus, 1990.

o que vem a ser a felicidade e o bem-estar. Tal infância assume, em carne, as contradições da cultura consumista cujo princípio de igualdade se prova ilusório, ensejando desigualdades que são inerentes à dinâmica do consumo. A possibilidade de re-significar o consumismo torna-se possível ao nos depararmos com esta infância despojada de tudo, que nem representa o *projeto* da sociedade, pois estas crianças não estão sendo preparadas para o futuro através da educação, por exemplo, e nem representa a *eternização do presente no progresso*, pois esta infância denuncia o mito do “futuro já chegou”, “o fim da história”, ou “o presente eterno e abundante para todos”. O caráter de alteridade que a infância pode oferecer para o adulto incide, justamente, na possibilidade de *alterar significativamente os sentidos e os valores prevalentes da cultura para podermos enfrentar a turbulência da existência*.

A infância pode encarnar um *outro* para o adulto: ela nos lembra que a vida sempre se renova, denunciando a presunção de se querer eterno, assim como ela falseia a ilusão de permanência anunciando-nos a indeterminação e a falibilidade humanas. O sentido de “quem podemos ser” pressupõe uma vontade de ruptura com o presente, com o status quo, uma não conformidade com a ordem vigente. A infância é objeto das projeções que coletivamente sustentam um projeto de sociedade. Entretanto, na medida em que este projeto se dissolve no bojo da crença de que a felicidade é uma mercadoria, que se torna, por sua vez, o lema do contrato social, então, a infância deixa de sustentar as projeções do sonho, da utopia, da redenção do presente por um mundo melhor.