

## PRIMEIROS ANOS DE VIDA: CONCEITO DE INFÂNCIA

**Liana Gonçalves Pontes Sodré**

Há, praticamente, uma unanimidade em considerar os primeiros anos de vida como fundamentais no processo de construção dos futuros cidadãos. Contudo, para que as crianças se instrumentalizem culturalmente para este exercício, é preciso que se tenha clareza sobre o conceito de criança ou de infância subjacente a essas relações. São tais concepções que favorecem ou não o desenvolvimento de competências ou a construção da autonomia, tão necessárias aos indivíduos atuantes de que a sociedade precisa.

O conceito de infância vem sendo alterado ao longo da evolução do homem e, aliado a isto, também vem sendo modificada a concepção do papel social desses primeiros anos de vida. Historicamente, segundo KRAMER (1982), até o século XVI, a mortalidade infantil era muito alta e as poucas crianças que sobreviviam eram introduzidas rapidamente na vida adulta. Até o período feudal, as poucas crianças que sobreviviam, acompanhavam os adultos e exerciam atividades produtivas desde pequenas e isto era constante nas classes mais baixas.

A partir das descobertas científicas que propiciaram a diminuição do índice de mortalidade infantil (especialmente nas classes mais privilegiadas), as crianças, em maior número, passaram a ocupar mais espaço na vida dos adultos, solicitando mais cuidados e atenção especial. Em consequência disso, seu papel social também muda. Evidentemente, estes avanços favoreceram mais as classes privilegiadas.

Na nova forma de organização da sociedade — na sociedade capitalista urbano-industrial que estava sendo instituí-

da — a burguesia redobra o cuidado com sua prole e vai modificando, pelo exemplo, o conceito de infância. A atenção especial necessária à sobrevivência das crianças as transforma em seres frágeis e incompletos que precisam da educação e do controle do adulto.

A organização social e a distribuição do trabalho atual são produtos de uma longa história de conflitos entre os que produzem e os donos dos meios de produção que, como afirma ENGUIITA (1989), até hoje ocorrem, apesar das vitórias constantes dos que detêm os meios de produção. A estrutura e a organização do poder, que vai se cristalizando, são alienantes. Para a classe dominante, a alienação é seu próprio poder, através do qual vive uma aparência humana e, lutando para manter esse poder, é conservadora. Já as classes exploradas sentem-se destruídas pela alienação de uma existência desumana e, por força de consequência, precisam se tornar os revolucionários.

Esta revolução ou esta nova ordem, que deveria se basear na luta por uma distribuição mais equitativa das necessidades básicas e condições mais humanas de vida para todos, nem sempre foi vista desta maneira pelas classes exploradas. A expectativa delas é a ascensão ao poder, numa busca pelos mesmos privilégios e pelas mesmas condições.

O processo histórico da acumulação do capital e a ampliação da propriedade privada retiraram o homem do campo e levaram os ofícios tradicionais à ruína. O trabalho, que na maioria das vezes envolvia toda a família, foi substituído pelo fetichismo da maquinaria, pela atomização das relações sociais, a expansão do individualismo, o fim das tradições (tudo que é moderno na grande maioria das vezes está a serviço dos meios de produção) e pela aceitação acrítica dessas novas relações sociais (ENGUIITA, 1989).

Os que detinham os meios de produção procuraram, cada vez mais, ampliar os seus poderes. O desenvolvimento baseado numa sociedade onde as oportunidades fossem iguais para todos, apenas fortaleceu as iniciativas dos mais privilegiados, concentrando ainda mais o poder nas mãos de poucos.

Na realidade, o conjunto de princípios que estabeleceu uma nova ordem nas relações, não favoreceu o seu princípio básico, o liberalismo. Este defendia que os indivíduos deveriam ter a liberdade para escolher o seu destino e definir o seu próprio progresso. Como consequência disto e sem que houvesse intervenções no processo de distribuição das oportu-

idades, as iniciativas mais bem-sucedidas favoreciam os que já ocupavam posições sociais vantajosas. Como aparentemente as pessoas não eram tolhidas nas suas iniciativas, o responsável pelo sucesso e fracasso de cada um passa a ser o próprio indivíduo e não a organização social (CUNHA, 1978).

Atualmente, todo o contexto das sociedades capitalistas é fruto dessa ideologia que se constituiu. O liberalismo é uma ideologia que está embutida em todos os elementos que compõem a sociedade e permeia as interações das diversas classes sociais e, nessas contingências, atinge uma dimensão que vai além do sentido cultural ou conceitual (SHARP, 1980 e HALL, 1981). As relações baseiam-se no individualismo, na ordem, na autoridade e na submissão, com o objetivo de defender o direito adquirido pelas iniciativas privadas. A ordem e a autoridade funcionam muito mais no propósito de manter as pessoas tuteladas e submissas à ordem social, ou à distribuição dos bens e das oportunidades geradas pelas iniciativas privadas.

As desigualdades de oportunidades, apesar de serem chocantes, foram sendo elaboradas e reelaboradas de tal forma que, como afirma APPLE (1989) e CUNHA (1978), parecem legítimas.

O exercício do poder generalizou-se e também as crianças passaram a ser educadas muito mais para a submissão do que para a formação de pessoas questionadoras, criativas e empreendedoras.

Assim sendo, nessa nova sociedade, a criança idealizada fica de fora da força produtiva e passa a ser assumida numa outra concepção. É colocada em instituições educacionais para aprender a lidar com os meios de produção. Na escola, com a burocracia e a impessoalidade, a criança perde sua individualidade e aprende que são os outros que dispõem e organizam seu tempo, definem o que ela deve fazer e como deve proceder. E alienam ainda mais as oriundas das classes mais baixas, desconsiderando seu discurso e as diferenças inerentes às diversidades das origens sócio-econômicas.

KRAMER (1982) defende que, a partir de então, passou a existir um novo sentimento em relação à criança. Esse novo sentimento é baseado numa outra concepção sobre natureza infantil. Ele traz implícito que é próprio às crianças, em geral, serem dependentes da educação e moralização dos adultos. Assim sendo, passam a ser consideradas imperfeitas e incompletas, modelo este bem distante da concepção de adulto em

miniatura até então vigente. Este modelo de infância das classes dominantes se generaliza e passa a ser visto como um processo natural: a infância como parte da natureza humana e não como um conceito socialmente construído.

Mais do que isso, dois novos fatores tornam-se fundamentais na concepção de infância: o fator tempo, que vem delimitar este período, e a nova natureza infantil, que passa a ser vista com um sentido marcadamente biológico. O fator tempo e a natureza infantil passam a ser relacionados com a origem da humanidade, numa compreensão de que este período seria semelhante aos estágios originários da humanidade. Esses elementos dão as bases para o exercício da autoridade do adulto e, deste modo, a dependência social torna-se, por analogia, uma dependência natural. Os pais adquirem o poder de vida e mesmo de morte sobre seus filhos (ARIÉS, 1981).

A infância das crianças das classes mais privilegiadas prolonga-se cada vez mais, na busca por uma formação acadêmica que as prepare para os avanços científicos e tecnológicos necessários aos novos meios de produção. As demais acreditando na possibilidade de ascensão social, procuram copiar este modelo, buscando na escola o aval para este processo. Deste modo, a infância passa a ficar condicionada muito mais à formação acadêmica do que às reais necessidades da conquista da autonomia necessária à vida adulta. Algumas crianças prolongam demasiadamente o seu ingresso no mercado profissional (as mais privilegiadas), enquanto a grande maioria vai, por força das condições sócio-econômicas a que estão submetidas, abrindo mão deste propósito. Elas abandonam a escola e vão ocupando o mercado profissional, nos espaços que lhes são acessíveis.

Por conseguinte, no que diz respeito à duração da infância, o seu prolongamento deve-se basicamente às necessidades da inserção profissional das crianças das classes mais altas. A infantilização do desenvolvimento ocorre porque a formação profissional dos setores econômicos dirigentes passa a exigir mais tempo, dada a tecnologia e todo o progresso dos meios de produção.

Para as classes trabalhadoras, a inserção das crianças é mais cedo. Apesar do conceito de infância, as necessidades as obrigam a entrar cedo na vida profissional. KRAMER (1982) enfatiza que, numa sociedade de classes, a infância é determinada pela origem social do indivíduo, que delimita, entre ou-

tras coisas, o momento e a condição de sua inserção no mercado de trabalho.

Independente desta análise, todo o novo enfoque em direção ao desenvolvimento deixa de favorecer, por um longo período, a possibilidade de análise da condição infantil e, principalmente, o significado social do que seja a infância. As concepções que as fortalecem colocam **dentro das crianças as explicações sobre o que está ocorrendo com elas** e não priorizam o ambiente físico-social como o principal determinante do desenvolvimento.

A concepção do que seria infância, com suas características e sua duração, é um modelo hegemônico imposto pelas classes dominantes. Distante das análises sobre as condições de vida oferecidas às crianças, impuseram expectativas que tornaram a concepção de infância como um fenômeno natural, em que seres incompletos e imperfeitos devem ser subjugados à autoridade dos adultos.

Esses fatores, entre outros, favoreceram a possibilidade de explicações baseadas em determinantes interno, por um longo período na história da humanidade. Em pesquisas recentes, como a de SARACHO (1991), professoras apresentaram diferentes expectativas com relação a diferentes características que elas atribuíram a seus diferentes alunos. Os alunos que lhes pareciam mais competentes na compreensão dos conteúdos acadêmicos, apresentaram bons desempenhos acadêmicos, o que veio a corresponder a essas expectativas. Os que assim não lhes pareciam, apresentaram dificuldades na compreensão dos mesmos. Estes estudos mostram que mais determinante do que a comprovação ou não das dificuldades na compreensão dos conteúdos, é a expectativa dos professores em relação aos seus alunos.

Muitas pessoas agem em relação a outras — assim como essas professoras agiram em relação aos seus alunos — a partir das expectativas preconcebidas que formaram, baseadas em características que acreditam ser **inerentes** a eles. Parece evidente que qualquer concepção apriorística leva a uma alta probabilidade de confirmação das expectativas, até porque é dessa forma que as pessoas conseguem entender o que estão vendo. Além disso, estas preconcepções determinam o modo de interação, como a que deve estar ocorrendo entre as professoras e seus respectivos alunos, que vem a se tornar um facilitador para a confirmação dos mesmos.

O conceito dessa natureza infantil, caracterizado por estágios de desenvolvimento ou por processos interiores da mente, tem por objetivo estudar as crianças a partir dos elementos que lhes são inerentes. É uma concepção que tem por origem uma visão historicamente determinada pelo conceito de infância e de educação infantil.

Estudando a evolução histórica dos programas de educação infantil, SPODEK e SARACHO (1990) ressaltam que, atualmente, se constata que eles são mais baseados nos valores culturais do que em teorias do desenvolvimento. Nesse processo evolutivo, estes autores destacam três concepções sobre o papel da educação infantil, a saber: a ideologia romântica, a da transmissão cultural e a progressista.

Na ideologia romântica, o desenvolvimento era um processo de maturação, onde cabia à educação favorecer o desenvolvimento das virtudes e habilidades que fossem inerentes a cada indivíduo. Na transmissão cultural, caberia à educação repassar conhecimentos, habilidades, valores sociais e as regras morais de uma geração para outra. Para a progressista, cabe à educação ajudar as crianças a progredir no seu desenvolvimento, pela estruturação adequada do ambiente físico e social da criança.

Para SPODEK e SARACHO (1990), as teorias do desenvolvimento podem inspirar um programa de ensino, porém é a proposta educacional ou seus propósitos que orientam os programas. O que efetivamente determina uma proposta educacional são os conjuntos de comportamentos e habilidades que a sociedade considera importantes para as crianças.

A proposta progressista, contemporânea, parte do pressuposto defendido por alguns estudiosos, que enfatizam a importância de se observarem as crianças como parte atuante e também produto das circunstâncias que as envolvem.

Alguns estudos, como os de SCHLEIDT (1991) e de CARVALHO (1989), defendem esta proposição. Esta última autora, preocupada com o estudo do desenvolvimento infantil numa perspectiva etológica, deixa claro que a influência da cultura ou do meio social é grande, o que torna o homem um produto e um produtor de seu meio. Independente disto, estes autores defendem que o comportamento humano é limitado pelos aspectos biológicos que são próprios ao homem, e por isso se preocupam com os fundamentos biológicos desse comportamento. Ou seja, pressupõem fatores biológicos que sejam inerentes ao ser humano e que favorecem as formas peculia-

res do comportamento humano frente às condições de interação com o meio.

Estes pressupostos fundamentam o estudo etológico do comportamento e também o estudo biológico do comportamento. Partem da constatação de que existem aspectos geneticamente determinados do comportamento. São, como defende ADES (1986), padrões fixos de respostas que ocorrem sempre da mesma forma em cada espécie. Não dependem de experiência e surgem em função da pressão do ambiente. De modo geral, esses padrões de comportamento promovem a adaptação e a sobrevivência das espécies.

Efetivamente, não há a possibilidade de haver um organismo que sobreviva independente de seu meio. Há uma profunda relação entre o organismo tal como ele nasce e as relações que começam a ser estabelecidas com a realidade que o rodeia. Para FROTA-PESSOA (1986), todos os traços são ao mesmo tempo genéticos e ambientais. Eles resultam da interação dos genes herdados com as características do ambiente em que o indivíduo se desenvolve.

As distinções ou delimitações entre o inato e o adquirido permeiam há muito tempo, por razões diversas, as concepções que os homens têm de si mesmo. Indiscutivelmente, o organismo humano limita a sua interação com o meio e estimula a busca do homem para a superação destes limites. Na busca de uma melhor compreensão da transformação do recém-nascido em adulto, parece mais adequada a preocupação com a descrição deste processo. Entendendo o processo de desenvolvimento como uma série longa e encadeada de mudanças nas interações com o meio.

A pressuposição subjacente a este artigo é a de que o desenvolvimento infantil depende das características biológicas que são peculiares a cada criança e das condições que lhes são oferecidas. As diferenças marcantes entre as categorias sócio-econômicas proporcionam exigências e condições diversas para a multiplicidade de habilidades e competências, necessárias à vida adulta das crianças em formação. Estas diferenças refletem-se também nas condições oferecidas aos diferentes gêneros (meninos e meninas) e às diferentes faixas etárias. Os aspectos biológicos, tais como gênero e faixa etária, são permeados pelas condições das origens sócio-econômicas.

O presente artigo, portanto, é fundamentado numa concepção de infância onde a criança é vista como um ser bioló-

gico e social, que depende da mediação de outras pessoas para a aquisição de competências. Compreende a infância, portanto, como uma condição necessária à construção de sua autonomia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADES, C. Entre Eidílios e Xenidríns: experiência e pré-programas no comportamento humano. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA — 6.ª REGIÃO, SINDICATO DE PSICÓLOGOS NO ESTADO DE SÃO PAULO. *Psicologia no ensino de 2.º grau: uma proposta emancipadora*. São Paulo: EDICON, 1986.
- APPLE, M. W. *Educação e Poder*. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. 201 p.
- ARIÉS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- CARVALHO, A. M. A. *O lugar do biológico na Psicologia: o ponto de vista da etologia*. *Biotemas*. V. 2, n. 2, p. 81-92, 1989.
- CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.
- ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FROTA-PESSOA, O. Genes e ambiente: o comportamento. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA — 6.ª REGIÃO, SINDICATO DE PSICÓLOGOS NO ESTADO DE SÃO PAULO. *Psicologia no ensino de 2.º grau: uma proposta emancipadora*. São Paulo: EDICON, 1986.
- HALL, S. Schooling, state and society. In DALE, R., ESLAND, G., FERGUSSON, R., MACDONALD, M. M. (eds.) *Education and State*. Sussex: Falmer Press, 1981. V. 1: Schooling and the National Interest, p. 3-29.
- KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.
- SARACHO, O. N. Teacher expectations of student's performance: a review of the research. *Early Child Development and Care*, United Kingdom, v. 76, p. 27-41, 1991.
- SCHLEIDT, M. An ethological perspective on infant development. In: LAMB, M. E., KELLER, H. *Infant development: perspecti-*

ves from german-speaking countries. London: Lawrence Erlbaum Ass., Publishers, 1991.

- SHARP, R. Knowledge, ideology and the politics of schooling: towards a marxist analysis of education. *Ideology and Schooling*. London: Routledge, 1980, cap. 5, p. 116-158.
- SPODEK, B., SARACHO, O. N. Early childhood curriculum construction and classroom practice. *Early Child Development and Care*, United Kingdom, v. 61, p. 1-9, 1990.