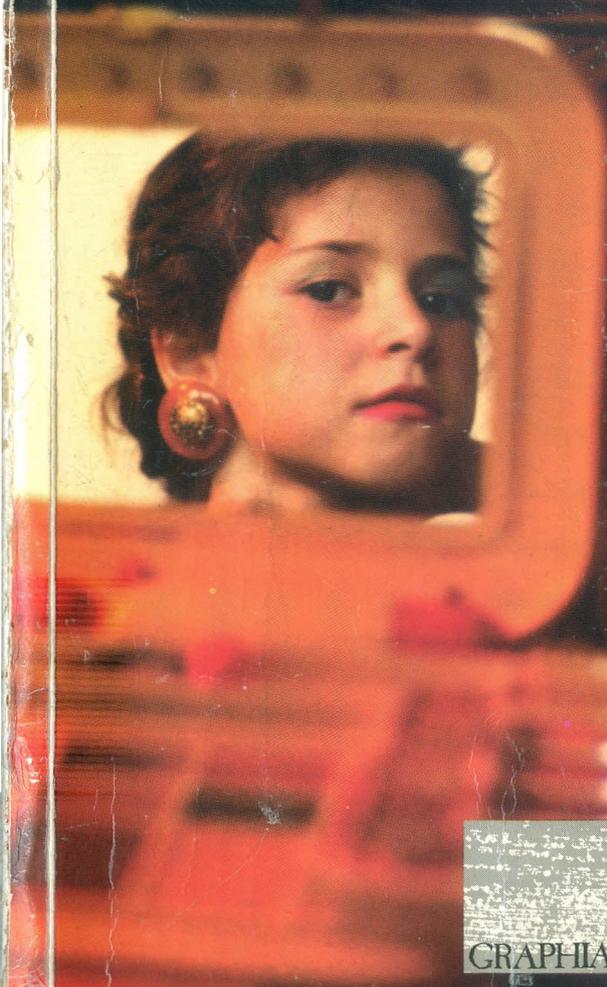


O Desaparecimento da Infância

Neil Postman



GRAPHIA

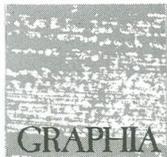
NEIL POSTMAN

O Desaparecimento da Infância

Tradução:

SUZANA MENESCAL DE A. CARVALHO E

JOSÉ LAURENIO DE MELO



Edição
GRAPHIA PROJETOS DE COMUNICAÇÃO LTDA.

Capa
CLÁUDIA ZARVOS
WILLIANE SAINT GERMAIN

Editoração eletrônica
MÁRCIA REGINA DE JESUS CAMPOS
JOSÉ ACÁCIO DE CAMPOS

Título original
The Disappearance of Childhood

Copyright © 1982, 1994, Neil Postman

Todos os direitos para a língua portuguesa reservados
com exclusividade, no Brasil, a esta editora.

Na capa, Tainah, aos sete anos. (Foto: Claudia Zarvos, 1999)

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

P89d Postman, Neil
O desaparecimento da infância / Neil Postman; tradução de
Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. –
Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

Tradução de: The disappearance of childhood
Inclui bibliografia
ISBN 85-85277-30-0

1. Crianças – História. 2. Comunicação de massa e crianças. 3.
Crianças e adultos. I. Título.

99-1087

CDD 305.24
CDU 316.346.32-053.2

Sumário

Prefácio a esta edição	7
Introdução	11

PRIMEIRA PARTE

A Invenção da Infância

Capítulo 1 – Quando não havia crianças	17
Capítulo 2 – A prensa tipográfica e o novo adulto	34
Capítulo 3 – Os incunábulo da infância	51
Capítulo 4 – A jornada da infância	66

SEGUNDA PARTE

O Desaparecimento da Infância

Capítulo 5 – O princípio do fim	81
Capítulo 6 – O meio que escancara tudo	95
Capítulo 7 – O adulto-criança	112
Capítulo 8 – A criança em extinção	134
Capítulo 9 – Seis questões	157

Notas	169
Bibliografia	177
Índice remissivo	181

Prefácio a esta edição

Ao me preparar para escrever um novo prefácio para esta reedição de um livro publicado há doze anos, tentei me enfiar outra vez nos mínimos detalhes das questões aqui abordadas. Esta não foi uma tarefa desagradável, já que, de todos os livros que escrevi, este sempre foi o meu favorito. Mas não estava inclinado a ser indulgente com ele. Procurava especialmente as previsões, implícitas ou explícitas, que não se confirmaram. Minha intenção era dizer ao leitor que eu havia cometido esses erros e portanto usar esta edição como uma oportunidade para corrigi-los. Acreditem ou não, esperava encontrar alguns erros graves. Afinal de contas, o livro estuda um tema um tanto triste, tornado ainda mais intragável pelo fato de não oferecer soluções vigorosas para o problema que suscita – na verdade, não oferece solução alguma. Se pelo menos algumas tendências para o desaparecimento da infância tivessem sido contidas ou revertidas desde que o livro foi escrito, eu estaria muito contente. Não traria vergonha alguma para mim ou para o livro dizer que algo que pensei que iria acontecer não aconteceu; que algo que eu sabia que estava acontecendo não está acontecendo mais.

Nestas circunstâncias devo deixar ficar o livro como o escrevi no final da década de 1970 e início da década de 1980. Naturalmente alguns dos exemplos que apresentei como prova da erosão da linha divisória que separa a infância da idade adul-

ta serão desconhecidos dos leitores jovens. Eles terão que suprir seus próprios exemplos, dos quais há agora muitos mais à escolha. Cada vez mais. Os exemplos disponíveis hoje têm uma espécie de arrogante pertinência que não seria de esperar há alguns anos. Para falar com franqueza, o livro pretendeu mostrar de onde veio a idéia de infância, porque floresceu durante 350 anos e porque está desaparecendo rapidamente. Minha releitura do livro, lamento dizer, não me leva a mudar nada de importante. O que acontecia então, acontece agora. Só que pior.

Mas nos últimos doze anos o que aprendi sobre o assunto me leva a acrescentar algo que não está no livro. Não teria acreditado que pudesse estar no livro. Mas é com prazer que faço uma correção aqui.

Durante os últimos doze anos muitos professores, do ensino fundamental até a universidade, analisaram com seus alunos os argumentos e indícios reunidos neste livro. E alguns estudantes me escreveram manifestando seus pontos de vista sobre o assunto. Fiquei particularmente interessado na opinião dos alunos da quinta e sexta séries, já que estão numa idade em que as crianças não apenas sofrem os efeitos de uma vida adulta precoce e não desejada, mas são também capazes de falar sobre estes efeitos e mesmo refletir sobre eles. Esses alunos também tendem a ser diretos e econômicos em seu estilo, não tendo sido ainda estimulados a usar a linguagem para mascarar seus pensamentos. Por exemplo, uma garota chamada Narielle concluiu sua breve carta dizendo que minhas idéias eram "esquisitas". Um garoto chamado Jack disse: "Acho que o seu ensaio não era muito bom. A infância não desaparece assim, de estalo!" Joseph escreveu: "A infância não desaparece porque a gente assiste à TV. Acho que a infância é desperdiçada quando vamos à escola cinco dias na semana. Na minha opinião, isto é demais. A infância é preciosa demais pra se ir à escola mais do que meia semana." Tina escreveu: "Quando você é criança, não tem que se

preocupar seriamente com responsabilidade. As crianças têm é que brincar mais.” John escreveu: “Eu acho que 18 anos é a idade certa para se tornar um adulto.” Patty: “Não acho que se um garoto de dez anos assiste a um *show* para adultos nunca mais possa ser criança novamente.” Andy: “A maioria da garotada que vê filmes na TV sabe que eles não são reais.”

Há, é claro, muita coisa a aprender com esses comentários, mas, para mim, sua lição principal é que as próprias crianças são uma força na preservação da infância. Não uma força política, certamente. Mas uma espécie de força moral. Nessas questões talvez possamos chamá-las de maioria moral. As crianças, parece, não somente sabem que há valor em serem diferentes dos adultos, mas querem que se faça uma distinção; sabem, talvez melhor do que os adultos, que se perde algo terrivelmente importante quando se borra essa distinção.

Sustento o tema do livro: a cultura americana é hostil à idéia de infância. Mas é reconfortante e mesmo animador pensar que as crianças não são.

Neil Postman
Nova York, 1994

Introdução

As crianças são as mensagens vivas que enviamos a um tempo que não veremos. Do ponto de vista biológico é inconcebível que uma cultura esqueça a sua necessidade de se reproduzir. Mas uma cultura pode existir sem uma idéia social de infância. Passado o primeiro ano de vida, a infância é um artefato social, não uma categoria biológica. Nossos genes não contêm instruções claras sobre quem é e quem não é criança, e as leis de sobrevivência não exigem que se faça distinção entre o mundo do adulto e o da criança. De fato, se tomamos a palavra *crianças* para significar uma classe especial de pessoas situadas entre sete e, digamos, dezessete anos, que requerem formas especiais de criação e proteção e que se acredita serem qualitativamente diferentes dos adultos, então há ampla evidência de que as crianças existem há menos de quatrocentos anos. Na verdade, se usamos a palavra *crianças* no sentido mais lato em que a entende o americano médio, a infância não tem mais do que cento e cinquenta anos. Vejamos um pequeno exemplo: o costume de comemorar o aniversário de uma criança não existiu nos Estados Unidos no decorrer de quase todo o século dezoito,¹ e, de fato, a indicação exata da idade de uma criança é, afinal, um hábito cultural relativamente recente, com não mais de duzentos anos.²

Tomemos um exemplo mais importante: ainda em 1890 as escolas secundárias americanas acolhiam somente sete por

cento da população de jovens entre quatorze e dezessete anos.³ Juntamente com muitas crianças mais novas, os outros noventa e três por cento executavam trabalho adulto, alguns do nascer ao pôr do sol, em todas as nossas grandes cidades.

Mas não devemos confundir, de início, fatos sociais com idéias sociais. A idéia de infância é uma das grandes invenções da Renascença. Talvez a mais humanitária. Ao lado da ciência, do estado-nação e da liberdade de religião, a infância, como estrutura social e como condição psicológica, surgiu por volta do século dezesseis e chegou refinada e fortalecida aos nossos dias. Mas como todos os artefatos sociais, sua existência prolongada não é inevitável. Realmente, este livro nasceu da minha percepção de que a idéia de infância está desaparecendo, e numa velocidade espantosa. Parte da minha tarefa nas páginas que se seguem consiste em apresentar provas dessa observação, embora desconfie de que a maioria dos leitores não precisa de muito para se convencer disso. Aonde quer que eu tenha ido falar ou todas as vezes em que escrevi sobre o tema do desaparecimento da infância, tanto os ouvintes quanto os leitores não só se abstiveram de contestar a proposição como prontamente me apoiaram com testemunhos procedentes de sua própria experiência. A percepção de que a linha divisória entre a infância e a idade adulta está se apagando rapidamente é bastante comum entre os que estão atentos e é até pressentida pelos desatentos. O que não é tão bem entendido é, em primeiro lugar, de onde vem a infância e, ainda menos, por que estaria desaparecendo.

Creio ter algumas respostas inteligíveis para estas perguntas, quase todas provocadas por uma série de conjeturas sobre como os meios de comunicação afetam o processo de socialização; em particular, como a prensa tipográfica criou a infância e como a mídia eletrônica a faz “desaparecer”. Em outras palavras, na medida em que me dou conta do que escrevi, a principal contribuição deste livro não reside na afirmação de que a infância está

desaparecendo, mas numa teoria a respeito do porquê de tal coisa estar acontecendo. O livro, portanto, está dividido em duas partes. A Primeira Parte preocupa-se em mostrar de onde surgiu a idéia de infância; especificamente quais eram, a princípio, as condições de comunicação que tornaram a infância desnecessária e depois tornaram-na inevitável. A Segunda Parte nos instala nos tempos modernos e tenta mostrar como a passagem do mundo de Gutenberg para o de Samuel Morse transformou a infância, enquanto estrutura social, em algo insustentável e, na verdade, despropositado.

Há uma pergunta de grande importância que este livro não formulará; a saber: o que podemos fazer a respeito do desaparecimento da infância? A razão é que não sei a resposta. Digo isto com um misto de alívio e desalento. O alívio decorre do fato de que não tenho o encargo de dizer aos outros como viver suas vidas. Em todos os meus livros anteriores atrevi-me a apontar um meio mais eficaz de resolver um ou outro problema. Os educadores profissionais devem, acredito, fazer este tipo de coisa. Não tinha imaginado como pode ser agradável reconhecer que a capacidade de imaginar soluções não vai além da compreensão do problema.

O desalento, naturalmente, vem da mesma fonte. Ter que ficar parado à espera enquanto o charme, a maleabilidade, a inocência e a curiosidade das crianças se degradam e depois se transfiguram nos traços medíocres de pseudo-adultos é doloroso, desconcertante e, sobretudo, triste. Mas me consolo com esta reflexão: se nada podemos dizer sobre como impedir um desastre social, talvez possamos também ser úteis tentando compreender por que isto está acontecendo.

PRIMEIRA PARTE

A Invenção da Infância

Capítulo 1

Quando não havia crianças

No momento em que escrevo, garotas de doze e treze anos estão entre as modelos mais bem pagas dos Estados Unidos. Nos anúncios de todos os meios de comunicação visual são apresentadas ao público como se fossem mulheres adultas espertas e sexualmente atraentes, completamente à vontade num ambiente de erotismo. Após vermos tais exhibições de pornografia velada, nós, que ainda não estamos inteiramente condicionados às novas atitudes americanas para com as crianças, temos saudade do charme e da sedutora inocência de Lolita.

Nas cidades de todo o país diminui rapidamente a diferença entre crimes de adultos e crimes de crianças; e em muitos Estados as penas se tornam as mesmas. Entre 1950 e 1979, o índice de crimes graves cometidos pelos menores de 15 anos aumentou cento e dez vezes, ou onze mil por cento. Os mais velhos talvez se perguntem o que aconteceu com a “delinquência juvenil” e sintam saudades de uma época em que um adolescente que matava aula para fumar um cigarro no banheiro da escola era considerado um “problema”.

Os mais velhos também se lembram do tempo em que havia uma grande diferença entre roupas de crianças e de adultos. Na última década a indústria de roupas infantis sofreu mudanças tão aceleradas que, para todos os fins práticos, as “roupas

infantis” desapareceram. Tudo indica que a idéia lançada por Erasmo e depois plenamente aceita no século dezoito – isto é, que crianças e adultos necessitam de tipos diferentes de trajés – é agora rejeitada por ambos os grupos.

Tanto quanto as diferentes formas de vestir, as brincadeiras de criança, antes tão visíveis nas ruas das nossas cidades, também estão desaparecendo. Mesmo a idéia de jogo infantil parece escapar à nossa compreensão. Um jogo infantil, como o entendíamos, não precisa de treinadores, árbitros nem espectadores; utiliza qualquer espaço e equipamento disponíveis; é jogado apenas por prazer. Mas o beisebol Little League e o futebol Pee Wee, por exemplo, não são somente supervisionados por adultos mas também baseados nos modelos rigorosos dos esportes das Big Leagues. Precisam de árbitros. Exigem equipamentos. Os adultos torcem e vão nas laterais. Não é o prazer que os jogadores buscam e sim a fama. Quem viu alguém com mais de nove anos brincando de cavalinho, cabra-cega ou de roda? Peter e Iona Opie, grandes historiadores ingleses dos jogos infantis, identificaram centenas de jogos infantis tradicionais, dos quais quase nenhum é usado com regularidade hoje em dia pelas crianças americanas. Mesmo o esconde-esconde, que era praticado na Atenas de Péricles há mais de dois mil anos, está agora quase completamente desaparecido do repertório das brincadeiras¹ organizadas pelas próprias crianças. Os jogos infantis, em resumo, são uma espécie ameaçada.

Como na verdade é a própria infância. Para onde quer que a gente olhe, é visível que o comportamento, a linguagem, as atitudes e os desejos – mesmo a aparência física – de adultos e crianças se tornam cada vez mais indistinguíveis. Certamente é por este motivo que existe um movimento crescente no sentido de reformular os direitos legais das crianças para que sejam mais ou menos os mesmos dos adultos. (Veja-se, por exemplo, o livro de Richard Farson, *Birthrights*.) O impulso deste movimento, que, entre outras coisas, se opõe à escolaridade compulsória, está na alegação de que o que se julgava ser uma elevação

do *status* das crianças é, ao contrário, apenas uma forma de opressão que as impede de participar plenamente da sociedade.

Analisarei mais adiante as evidências que confirmam o ponto de vista de que a infância está desaparecendo. Por enquanto quero ressaltar que, de todas as evidências, nenhuma é mais sugestiva do que o fato de que a história da infância se tornou agora uma indústria importante entre os especialistas. Como que para confirmar a observação de Marshall McLuhan de que quando um artefato social fica obsoleto se transforma num objeto de nostalgia e contemplação, os historiadores e críticos sociais produziram, nas duas últimas décadas, dezenas de trabalhos importantes sobre a história da infância, ao passo que poucos foram escritos, entre, digamos, 1800 e 1960.² Na verdade, é justo dizer que o livro de Philippe Ariès, *Centuries of Childhood*, publicado nos Estados Unidos em 1962, criou a especialidade e iniciou a corrida. Por que agora? No mínimo, podemos dizer que as melhores histórias de qualquer coisa são produzidas quando um acontecimento está encerrado, quando um período está em declínio, quando é improvável que uma fase nova e mais vigorosa venha a ocorrer. Os historiadores normalmente não vêm louvar e sim enterrar. De qualquer modo acham mais fácil fazer autópsias do que relatar o curso dos fatos.

Mas mesmo que eu esteja errado em acreditar que a súbita preocupação de registrar a história da infância é, em si mesma, um sinal do declínio da infância, podemos, pelo menos, ser gratos por contarmos, finalmente, com informações que nos dizem de onde vem a infância. Tais relatos nos permitem aprender por que uma idéia como a infância foi concebida e fazer conjecturas a respeito das razões por que deva tornar-se obsoleta. O que se segue, portanto, é a história da infância como um leitor de grande parte do material existente pode melhor reconstruí-la.

Das atitudes para com as crianças na antiguidade sabemos muito pouco. Os gregos, por exemplo, prestavam pouca atenção na infância como categoria etária especial, e o velho adágio de que os gregos tinham uma palavra para tudo não se aplica ao conceito de criança. As palavras usadas por eles para *criança* e

jovem são, no mínimo, ambíguas e parecem abarcar quase qualquer um que esteja entre a infância e a velhice. Embora nenhuma de suas pinturas tenha sobrevivido, é improvável que os gregos achassem digno de interesse retratar crianças em seus quadros. Sabemos, sim, que dentre suas estátuas remanescentes nenhuma é de criança.³

Há referências em sua volumosa literatura ao que poderíamos chamar de crianças, mas são obscurecidas por ambigüidades, de modo que não podemos ter uma visão precisa da concepção grega, tal como era, de uma criança. Por exemplo, Xenofonte fala do relacionamento de um homem com sua jovem esposa. Ela ainda não tem quinze anos e foi completamente educada “para ver, ouvir e perguntar tão pouco quanto possível.” Mas já que também revela ter ouvido de sua mãe que ela não tem nenhuma importância e que só o marido importa, não podemos avaliar claramente se estamos nos informando sobre a atitude grega para com as mulheres ou para com as crianças. Sabemos que entre os gregos, ainda na época de Aristóteles, não havia restrições morais ou legais à prática do infanticídio. Embora acreditasse que deveria haver limites impostos a essa pavorosa tradição, Aristóteles não levantou objeções firmes a ela.⁴ Daí podemos presumir que a visão grega do significado da vida de uma criança era drasticamente diferente da nossa. Mas essa suposição é desmentida às vezes. Heródoto conta várias histórias que insinuam uma atitude admissível pela mentalidade moderna. Numa dessas histórias, dez coríntios vão a uma casa com o propósito de matar um menino que, de acordo com um oráculo, destruiria a cidade quando crescesse. Ao chegarem na casa, a mãe, imaginando que faziam uma visita amistosa, põe o menino nos braços de um dos homens. O menino sorri e, como diríamos, conquista o coração dos homens, que saem sem executar sua missão monstruosa. Não se diz a idade do menino, mas é obviamente pequeno o suficiente para ser carregado nos braços de um adulto. Talvez se tivesse oito ou nove anos, os homens não tivessem tido dificuldade de realizar seu intento.

Uma coisa, entretanto, é bastante clara. Embora possam ter sido ambivalentes, e até confusos (pelos nossos padrões), acerca da natureza da infância, os gregos eram resolutamente apaixonados por educação. O maior filósofo ateniense, Platão, escreveu extensamente sobre o assunto, inclusive nada menos que três diferentes propostas sobre como promover a educação dos jovens. Além disso, alguns de seus diálogos mais memoráveis tratam de questões como a possibilidade ou impossibilidade de ensinar virtude e coragem. (Ele acreditava que é possível ensiná-las.) Não pode haver dúvida de que os gregos inventaram a idéia de escola. A palavra que usavam significava “ócio” refletindo uma típica crença ateniense que supunha que no ócio uma pessoa civilizada gastava naturalmente o seu tempo pensando e aprendendo. Mesmo os ferozes espartanos, que não eram fortes naquilo que seus vizinhos chamavam de pensar e aprender, fundaram escolas. Como se lê na vida de Licurgo, narrada por Plutarco em suas *Vidas Paralelas*, os espartanos matriculavam meninos de sete anos em escolas onde faziam exercícios e brincavam juntos. Também aprendiam um pouco de leitura e escrita. “Só o suficiente”, conta-nos Plutarco, “para lhes ser útil.”

Quanto aos atenienses, é sabido que fundaram uma grande variedade de escolas, algumas das quais se tornaram veículos de disseminação da cultura grega em muitos lugares do mundo. Havia ginásios, colégios de efebos, escolas de retórica, e até escolas elementares, em que eram ensinadas leitura e aritmética. E embora as idades dos jovens estudantes – digamos, na escola elementar – fossem mais avançadas do que poderíamos esperar (muitos meninos gregos só aprendiam a ler na adolescência), onde quer que haja escolas, há consciência, em algum nível, das peculiaridades dos jovens.

Contudo, a preocupação grega com a escola não deve ser entendida como se a sua concepção de infância fosse equivalente à nossa. Mesmo se excluirmos os espartanos, cujos métodos disciplinares, por exemplo, seriam considerados tortura pela mentalidade moderna, os gregos não encaravam a disciplina dos jovens com o mesmo grau de empatia e compreensão considera-

do normal pelos modernos. “Os dados que colhi sobre métodos de disciplinar as crianças,” comenta Lloyd deMause, “levam-me a crer que uma porcentagem muito alta das crianças de tempos anteriores ao século dezoito constituiria o grosso das ‘crianças maltratadas’ de hoje”.⁵ De fato, deMause acredita que uma “centena de gerações de mães” viu impassível seus bebês e crianças serem submetidos a algum tipo de sofrimento porque elas (e, sobretudo, os pais) não possuíam o mecanismo psíquico necessário para ter **empatia** com crianças.⁶ Ele provavelmente está certo em sua conjectura. Mesmo nos dias de hoje, após quatrocentos anos de preocupação com as crianças, há pais que não conseguem estabelecer uma relação de empatia com os filhos. É, portanto, inteiramente plausível que quando Platão fala no *Protágoras* em endireitar crianças desobedientes com “ameaças e pancadas, como se se tratasse de um pedaço de pau torto,” podemos acreditar que esta é uma versão bem mais primitiva da advertência tradicional de que se pouparmos a vara, estragaremos a criança. Podemos também acreditar que a despeito de todas as suas escolas e de toda a sua preocupação de ensinar virtude aos jovens, os antigos gregos eram iludidos pela idéia de psicologia infantil ou, por outro lado, educação da criança.

Depois de dizer tudo isso, acho que é justo concluir que os gregos nos deram um prenúncio da idéia de infância. A exemplo de tantas idéias que aceitamos como parte de uma mentalidade civilizada, devemos aos gregos esta contribuição. Eles certamente não inventaram a infância, mas chegaram suficientemente perto para que dois mil anos depois, quando ela *foi* inventada, pudéssemos reconhecer-lhe as raízes.

Os romanos, é claro, tomaram emprestado aos gregos a idéia de escolarização e ainda desenvolveram uma compreensão da infância que superou a noção grega. A arte romana, por exemplo, revela uma “extraordinária atenção à idade, à criança pequena e em crescimento, que só seria encontrada novamente na arte ocidental no período da Renascença.”⁷ Além disso, os romanos começaram a estabelecer uma conexão, aceita pelos modernos, entre a criança em crescimento e a **noção de vergo-**

empatia

gregos
raízes

romana

na. Foi este um passo crucial na evolução do conceito de infância, e terei ocasião de me referir a essa conexão quando estudar o declínio da infância tanto na Europa medieval como em nossa própria época. A questão é, simplesmente, que sem uma noção bem desenvolvida de vergonha a infância não pode existir. Os romanos – e esse crédito ninguém lhes pode negar – apreenderam a questão, embora, evidentemente, nem todos eles e nem um número suficiente deles. Numa extraordinária passagem de seu comentário sobre educação, Quintiliano critica seus pares pelo desavergonhado comportamento deles na presença de crianças romanas nobres:

*Nós nos deliciamos se elas dizem alguma coisa inconveniente, e palavras que não toleraríamos vindas dos lábios de um pajem alexandrino são recebidas com risos e um beijo. ... elas nos ouvem dizer tais palavras, vêem nossas amantes e concubinas; em cada jantar ouvem ressoar canções obscenas, e são apresentadas a seus olhos coisas das quais deveríamos nos ruborizar ao falar.*⁸

Aqui nos deparamos com uma visão inteiramente moderna, que define a infância, em parte, reclamando para ela a necessidade de ser protegida dos segredos adultos, especialmente os segredos sexuais. A censura de Quintiliano aos adultos que deixam de manter esses segredos longe dos jovens oferece uma ilustração perfeita de uma atitude que Norbert Elias, em seu notável livro *The Civilizing Process*, diz ser uma característica de nossa cultura civilizada: submeter a pulsão sexual a controles rigorosos, exercer forte pressão sobre os adultos para que privatizem todos os seus impulsos (em especial os sexuais), e manter uma “conspiração de silêncio” em torno das pulsões sexuais na presença dos jovens.⁹

Evidentemente Quintiliano era professor de oratória e retórica e na obra que o tornou mais conhecido mostra como educar um grande orador a partir da infância. Portanto, podemos supor que

ele estava bem à frente da maioria dos seus contemporâneos na sensibilidade para captar os aspectos especiais dos jovens. Ainda assim, há uma linha divisória reconhecível entre o sentimento expresso por Quintiliano e a primeira lei conhecida proibindo o infanticídio. Essa lei só foi promulgada no ano 374 da era cristã, três séculos depois de Quintiliano.¹⁰ Mas é uma extensão da idéia de que as crianças necessitam de proteção e cuidados, de escolarização e de estar a salvo dos segredos dos adultos.

Lei
infanticídio

E então, depois dos romanos, todas essas idéias desaparecem.

Toda pessoa instruída conhece as invasões dos bárbaros do Norte, o colapso do Império Romano, o sepultamento da cultura clássica e a imersão da Europa na chamada Idade das Trevas e depois na Idade Média. Nossos compêndios escolares cobrem essa transformação razoavelmente bem, exceto em quatro pontos que são geralmente desprezados e que são especialmente relevantes para a história da infância. O primeiro é que a capacidade de ler e escrever desaparece. O segundo é que desaparece a educação. O terceiro é que desaparece a vergonha. E o quarto, como conseqüência dos outros três, é que desaparece a infância. Para compreender essa conseqüência, precisamos examinar detalhadamente o desenrolar dos três primeiros acontecimentos.

Idade
Média
e das
Trevas
★

O porquê do desaparecimento da capacidade de ler e escrever é um mistério tão profundo como qualquer uma das incógnitas relacionadas com o milênio que se estende da queda do Império Romano à invenção da imprensa. Entretanto a questão se torna acessível quando posta numa forma semelhante ao modo como é apresentada por Eric Havelock na sua obra *Origins of Western Literacy*. “Por que depois da queda de Roma,” pergunta ele, “aconteceu que o uso do alfabeto romano se restringiu a tal ponto que a população em geral deixou de ler e escrever de modo a fazer reverter a alfabetização, antes socializada, a um estágio de alfabetização praticamente corporativa, uma vez mais invertendo a marcha da história?”¹¹ O que é bastante útil na indagação de Havelock é a distinção entre alfabe-

Alfabetização social
ou
corporativa

tização social” e “alfabetização corporativa.” Por alfabetização social ou socializada ele entende uma condição em que a maioria do povo pode ler e realmente lê. Por alfabetização corporativa se entende uma condição em que a arte de ler está restrita a uns poucos que formam uma corporação de “escribas” e, portanto, privilegiada. Em outras palavras, se definimos uma cultura letrada não com base na posse de um sistema de escrita mas com base na quantidade de pessoas que podem ler esse sistema, e com que desembaraço o lêem, então a indagação sobre as causas do declínio da capacidade de ler e escrever permite algumas conjecturas plausíveis.

Uma delas é dada pelo próprio Havelock. Ele mostra como, durante a Idade das Trevas e a Idade Média, se multiplicaram os estilos de grafar as letras do alfabeto e as formas se tornaram rebuscadas e dissimuladas. Os europeus, parece, esqueceram que o reconhecimento, que era a palavra grega para leitura, deve ser rápido e automático para que a leitura seja uma prática disseminada. As formas das letras devem ser, por assim dizer, transparentes, pois um dos aspectos maravilhosos da escrita alfabética é que uma vez aprendidas as letras, não se precisa pensar nelas. Elas desaparecem psicologicamente e não se inter põem como objeto de pensamento entre o leitor e sua lembrança da língua falada. Se a caligrafia chama atenção para si mesma ou é ambígua, a idéia essencial da alfabetização está perdida ou, para ser mais preciso, está perdida para a maioria das pessoas. Havelock escreve: “O virtuosismo caligráfico de qualquer tipo favorece a alfabetização corporativa e é por ela favorecido, mas é inimigo da alfabetização social. O destino infeliz das versões grega e romana do alfabeto durante a Idade das Trevas e a Idade Média demonstra suficientemente este fato.”¹² O que aconteceu na Europa – para dizê-lo com simplicidade – não foi o desaparecimento do alfabeto; foi, sim, o desaparecimento da capacidade do leitor para interpretar o que se escrevia. Citemos Havelock novamente: “A Europa, com efeito, reverte por algum tempo a uma condição de leitura análoga àquela que prevalecia nas culturas mesopotâmicas pré-gregas.”¹³

Uma outra explicação para a perda da capacidade de ler e escrever, de modo algum contraditória com a primeira, é que as fontes de fornecimento de papiro e pergaminho escassearam; ou se não isso, então, que a dureza da vida não permitia o dispêndio de energia para manufaturá-los. Sabemos que o papel não chegou à Europa medieval senão no século treze, época em que os europeus começaram logo a manufaturá-lo, não do modo consagrado pelo tempo – com as mãos e os pés –, mas com os moinhos d'água.¹⁴ Certamente não foi por acaso que os primórdios das grandes universidades medievais e um correspondente interesse renovado pela alfabetização coincidiram com a introdução e manufatura do papel. É, portanto, bastante plausível que, por várias centenas de anos, a escassez de superfícies adequadas à escrita tenha criado uma situação desfavorável à alfabetização socializada.

Podemos também supor que a Igreja Católica não fosse indiferente às vantagens da alfabetização corporativa como meio de manter o controle sobre uma população numerosa e diversificada; quer dizer, manter o controle sobre as idéias, a organização e a fidelidade de uma população numerosa e diversificada. Certamente interessava à Igreja estimular um acesso mais restrito à alfabetização, induzindo seus clérigos a formar uma corporação de escribas que fossem os únicos a conhecer os segredos teológicos e intelectuais.

Mas, quaisquer que sejam as razões, não pode haver dúvida de que a alfabetização social desapareceu por quase mil anos; e nada pode transmitir melhor o sentido do que isso significa do que a imagem de um leitor medieval abordando tortuosamente um texto. Com raras exceções, os leitores medievais, independentemente da idade, não liam ou não podiam ler como nós o fazemos. Se pudessem ver um leitor moderno percorrer uma página, em silêncio, olhos movendo-se rapidamente, lábios imóveis, interpretariam isso como um número de mágica. O leitor medieval típico procedia mais ou menos como um dos nossos alunos recalcitrantes de primeiras letras: palavra por palavra, murmurando para si mesmos, pronunciando em voz alta, dedo

apontado em cada palavra, mal esperando que qualquer delas fizesse algum sentido.¹⁵ E aqui me refiro àqueles que eram letrados. A maioria da população não sabia ler.

Isto significava que todas as interações sociais importantes se realizavam oralmente, face a face. Na Idade Média, conta-nos Barbara Tuchman, “o leigo comum adquiria conhecimento principalmente de ouvido, por meio de sermões públicos, dramas sacros e recitais de poemas narrativos, baladas e contos.”¹⁶ Desta forma a Europa voltou a uma condição “natural” de comunicação humana, dominada pela fala e reforçada pelo canto. No curso de quase toda a nossa história foi desta maneira que os seres humanos conduziram seus negócios e criaram cultura. Afinal de contas, como Havelock nos lembra, somos todos biologicamente orais. Nossos genes são programados para a linguagem falada. A capacidade de ler e escrever, por outro lado, é um produto de condicionamento cultural.¹⁷ Com isso Jean-Jacques Rousseau, o grande defensor do bom selvagem, concordaria prontamente, e complementaria que, para viver o mais próximo possível da natureza, os homens devem desprezar os livros e a leitura. Em *Emílio* ele nos conta que “ler é o flagelo da infância, porque os livros nos ensinam a falar de coisas das quais nada sabemos.”

Rousseau, creio, está correto, se entendermos que ele quer dizer que a leitura é o fim da infância *permanente* e que ela destrói a psicologia e a sociologia da oralidade. Visto que torna possível entrar num mundo de conhecimento não observável e abstrato, a leitura cria uma separação entre os que podem e os que não podem ler. A leitura é o flagelo da infância porque, em certo sentido, cria a idade adulta. A literatura de todos os tipos – inclusive mapas, gráficos, contratos e escrituras – reúne e guarda segredos valiosos. Assim, num mundo letrado, ser adulto implica ter acesso a segredos culturais codificados em símbolos não naturais. Num mundo letrado, as crianças precisam *transformar-se* em adultos. Entretanto num mundo não letrado não há necessidade de distinguir com exatidão a criança e o adulto,

Infância
e
leitura

Rousseau
e
leitura

pois existem poucos segredos e a cultura não precisa ministrar instrução sobre como entendê-la.

Por esta razão, como Bárbara Tuchman também observa, o comportamento medieval era caracterizado pela ^{iníxia} infantilidade entre todos os grupos etários.¹⁸ Num mundo oral não há um conceito muito preciso de adulto e, portanto, menos ainda de criança. Esta é a razão pela qual, em todas as fontes, descobre-se que na Idade Média a infância terminava aos sete anos. Por que sete? *Porque é nesta idade que as crianças dominam a palavra.* Elas podem dizer e compreender o que os adultos dizem e compreendem. Podem conhecer todos os segredos da língua, que são os únicos segredos que precisam conhecer. E isto nos ajuda a explicar por que a Igreja Católica escolheu os sete anos como a idade em que era de supor que se passava a conhecer a diferença entre o certo e o errado, a idade da razão. Isto também nos ajuda a explicar por que, até o século dezessepte, as palavras usadas para denotar jovens do sexo masculino podiam referir-se a homens de trinta, quarenta, ou cinquenta anos, pois não havia nenhuma palavra – em francês, alemão ou inglês – para designar um jovem do sexo masculino entre os sete e os dezesseis anos: A palavra *child* (criança) expressava parentesco, não uma idade.¹⁹ Acima de tudo, porém, a oralidade da Idade Média nos ajuda a entender por que não havia escolas primárias. Pois, onde a biologia determina a competência em comunicação, não há necessidade de tais escolas.

É claro que as escolas não são desconhecidas na Idade Média, algumas delas estão ligadas à Igreja, outras são particulares. Mas a total ausência da idéia de uma educação primária para ensinar a ler e escrever, e proporcionar o lastro para um aprendizado ulterior demonstra a inexistência de um conceito de educação letrada. O modo medieval de aprender é o da oralidade; acontece essencialmente na prática de algum serviço – o que poderíamos chamar de “estágio no trabalho”. Tais escolas, quando existiam, se caracterizavam pela “falta de gradação nos currículos de acordo com a dificuldade do assunto, pela simultaneidade no ensino das matérias, pela mistura das idades e pela

7 anos

liberdade dos alunos.”²⁰ Se um menino da Idade Média ia à escola, começava aos dez anos de idade, provavelmente mais tarde. Vivía sozinho em alojamentos na cidade, longe da família. Considerava normal encontrar adultos de todas as idades na sua turma e não se julgava diferente deles. Certamente não descobria correspondência alguma entre as idades dos alunos e o que eles estudavam. Era constante a repetição das lições, já que novos alunos chegavam continuamente e não tinham ouvido o que o mestre tinha dito antes. Claro, não havia mulheres presentes, e logo que os alunos eram liberados da disciplina da sala de aula estavam livres para fazer o que quisessem do lado de fora.

O que podemos dizer, então, com certeza é que no mundo medieval não havia nenhuma concepção de desenvolvimento infantil, nenhuma concepção de pré-requisitos de aprendizagem sequencial, nenhuma concepção de escolarização como preparação para o mundo adulto. Como resume Ariès, “A civilização medieval tinha esquecido a paideia dos antigos e ainda não sabia nada sobre educação moderna. Esta é a questão principal: Não tinha idéia alguma de educação [grifo meu].”²¹

Também não tinha, devemos desde já acrescentar, um conceito de vergonha, pelo menos como a entenderia um moderno. A idéia de vergonha repousa, em parte, em segredos, como sabia Quintiliano. Poderíamos dizer que uma das principais diferenças entre um adulto e uma criança é que o adulto conhece certas facetas da vida – seus mistérios, suas contradições, sua violência, suas tragédias – cujo conhecimento não é considerado apropriado para as crianças e cuja revelação indiscriminada é considerada vergonhosa. No mundo moderno, enquanto as crianças se encaminham para a idade adulta, revelamos-lhes esses segredos da maneira que acreditamos ser psicologicamente assimilável. Mas tal idéia é possível somente numa cultura em que há uma diferença marcante entre o mundo adulto e o mundo infantil, e onde há instituições que expressam esta diferença. O mundo medieval não fazia tal distinção e não tinha tais instituições.

processo de educação (crianças de meninos)
em sua forma verdadeira / cultura de então

vergonha

Imersa num mundo oral, vivendo na mesma esfera social dos adultos, desembaraçadas de instituições segregadoras, a criança da Idade Média tinha acesso a quase todas as formas de comportamento comuns à cultura. O menino de sete anos era um homem em todos os aspectos, exceto na capacidade de fazer amor e guerra.²² “Certamente”, escreve J. H. Plumb, “não havia, em separado, um mundo da infância. As crianças compartilhavam os mesmos jogos com os adultos, os mesmos brinquedos, as mesmas histórias de fadas. Viviam juntos, nunca separados. A festa vulgar de aldeia pintada por Brueghel, mostrando homens e mulheres embriagados, apalpando-se com luxúria desenfreada, inclui crianças comendo e bebendo com os adultos.”²³

Os quadros de Brueghel, na verdade, mostram-nos duas coisas de imediato: a incapacidade e falta de vontade da cultura de esconder qualquer coisa das crianças, que é uma parte da idéia de vergonha, e a ausência do que ficou conhecido no século dezesesseis como civilidade, que é a outra parte. Não havia um conteúdo rico de comportamento formal para a juventude aprender. O quanto este conteúdo ficou empobrecido na Idade Média pode ser difícil de apreender por parte dos modernos. Erasmo, escrevendo ainda em 1523, dá-nos uma vívida imagem de uma taberna alemã na sua *Diversoria*: Há oitenta a noventa pessoas sentadas. São de todas as classes sociais e idades. Alguém está lavando roupas que pendura para secar sobre o fogão. Outro limpa botas na mesa. Há uma bacia comum para lavar as mãos mas a água está imunda. O cheiro de alho e outros odores estão em toda parte. Cuspir é freqüente e não há restrição de local. Todos estão suando, pois a sala está superaquecida. Alguns assoam-se nas roupas e não se viram quando fazem isso. Quando a refeição é trazida, cada pessoa mergulha o pão no prato comum, dá uma mordida e mergulha-o de novo. Não há garfos. Cada um pega a carne do mesmo prato com as mãos, bebe vinho da mesma taça e sorve a sopa da mesma tijela.²⁴

Para entender como as pessoas suportavam isto – na verdade nem mesmo notavam – devemos admitir, como nos lembra

Norbert Elias, que “tais pessoas se relacionavam entre si de modo diferente do nosso. E isto envolve não só o nível de consciência clara e racional; sua vida emocional também tinha uma estrutura e um caráter diferentes.”²⁵ Não tinham, por exemplo, o mesmo conceito de espaço privativo que nós temos; não sentiam repulsa por certos odores humanos ou funções do corpo; não tinham vergonha de fazer suas necessidades biológicas sob os olhares dos outros; não sentiam nojo de ter contato com as mãos e a boca dos outros. Em face disso, não ficaremos surpresos ao saber que na Idade Média não há indícios de ensinamento de hábitos de higiene nos primeiros meses da vida do bebê.²⁶ E não será surpreendente o fato de não haver nenhuma relutância em discutir assuntos sexuais na presença das crianças. A idéia de esconder os impulsos sexuais era estranha aos adultos, e a idéia de proteger as crianças dos segredos sexuais, desconhecida. “Tudo era permitido na presença delas: linguagem vulgar, situações e cenas escabrosas; elas já tinham visto e ouvido tudo.”²⁷ Realmente, na Idade Média era bastante comum os adultos tomarem liberdades com os órgãos sexuais das crianças. Para a mentalidade medieval tais práticas eram apenas brincadeiras maliciosas. Como Ariès observa: “A prática de brincar com as partes íntimas das crianças fazia parte de uma tradição largamente aceita...”²⁸ Hoje essa tradição pode dar até trinta anos de prisão.

A falta de alfabetização, a falta do conceito de educação, a falta do conceito de vergonha – estas são as razões pelas quais o conceito de infância não existiu no mundo medieval. Devemos incluir na história, é claro, não só a dureza da vida, mas, em especial, a alta taxa de mortalidade infantil. Em parte por causa da incapacidade de sobrevivência das crianças, os adultos não tinham, e não podiam ter, com elas o envolvimento emocional que aceitamos como normal. O ponto de vista predominante era o de ter muitos filhos na esperança de que dois ou três sobrevivessem. As pessoas, obviamente, não podiam permitir-se, nesta situação, ficar muito ligadas à prole. Ariès cita um documento que registra observação feita pelo vizinho de uma desolada mãe

de cinco filhos. O vizinho diz, para confortar a mãe: “Antes que cresçam o suficiente para aborrecê-la, você terá perdido metade deles ou talvez todos.”²⁹

Até o final do século quatorze as crianças não são nem mesmo mencionadas em legados e testamentos, um indício de que os adultos não esperavam que elas vivessem muito tempo.³⁰ De fato, provavelmente por causa disso, em algumas partes da Europa as crianças eram tratadas como se pertencessem ao gênero neutro. Na Itália do século quatorze, por exemplo, o sexo de uma criança que tivesse morrido nunca era registrado.³¹ Mas acredito que seria um erro dar importância demasiada à alta taxa de mortalidade infantil como meio de explicar a ausência da *idéia* de infância. Metade das pessoas que morreram em Londres entre 1730 e 1779 tinha menos de cinco anos de idade, e ainda assim, já então, a Inglaterra tinha desenvolvido a *idéia* de infância.³² E isso porque, como tentarei mostrar no próximo capítulo, um novo ambiente comunicacional começou a tomar forma no século dezesseis como resultado do surgimento da imprensa e da alfabetização socializada. A imprensa criou uma nova definição de idade adulta baseada na competência de leitura, e, conseqüentemente, uma nova concepção de infância baseada na incompetência de leitura. Antes do aparecimento desse novo ambiente, a infância terminava aos sete anos e a idade adulta começava imediatamente. Não havia um estágio intermediário porque nenhum era necessário. Por isso é que, antes do século dezesseis, não havia livros sobre criação de filhos e pouquíssimos sobre mulheres no papel de mães.³³ Por isso também é que os jovens tomavam parte na maioria das cerimônias, inclusive funerais, não havendo razão para protegê-los da morte. E por isso não havia literatura infantil. Na verdade, em literatura “o principal papel das crianças era morrerem, geralmente afogadas, sufocadas ou abandonadas...”³⁴ Por isso é que não havia livros de pediatria. E por isso as pinturas coerentemente retratavam as crianças como adultos em miniatura, pois logo que as crianças deixavam de usar cueiros, vestiam-se exatamente como outros homens e mulheres de sua classe social. A

linguagem de adultos e crianças também era a mesma. Não há, por exemplo, em lugar algum referências à maneira de falar das crianças antes do século dezessete, quando começaram a se tornar numerosas.³⁵ E por isso a maioria das crianças não ia à escola, já que não havia nada importante para lhes ensinar; a maioria era mandada embora de casa para fazer trabalhos subalternos ou servir como aprendizes.

No mundo medieval a criança é, numa palavra, invisível. Tuchman resume isto assim: “De todas as características que diferenciam a Idade Média da moderna, nenhuma é tão contundente quanto a falta de interesse pelas crianças.”³⁶

E então, sem que ninguém esperasse, um ourives de Mogúncia, na Alemanha, com o auxílio de uma velha prensa usada no fabrico de vinho, fez nascer a infância.