

POSTMAN, Neil. O desaparecimento da infância. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

TEXTO 9

como meio de autopromoção e, de fato, usou-o para tornar pública a reivindicação de ser o inventor do telescópio. Também, naquela época, a tipografia tornou disponível uma grande variedade de textos clássicos úteis, que os estudiosos medievais ou não conheciam ou a eles não tinham acesso. Em 1570, por exemplo, foi lançada a primeira tradução inglesa de Euclides.

No final do século dezesseis, não só Euclides mas também textos de astronomia, anatomia e física estavam à disposição de quem soubesse ler. Bem como novas formas de literatura: A Bíblia. Documentos comerciais. Conhecimento prático sobre máquinas, agricultura e medicina. No transcorrer do século um ambiente simbólico inteiramente novo tinha sido criado. Esse ambiente encheu o mundo de novas informações e experiências abstratas. Exigia novas habilidades, atitudes e, sobretudo, um novo tipo de consciência. Individualidade, enriquecida capacidade para o pensamento conceitual, vigor intelectual, crença na autoridade da palavra impressa, paixão por clareza, seqüência e razão – tudo isto passou para o primeiro plano, enquanto o oralismo medieval retrocedia.

O que aconteceu, simplesmente, foi que o Homem Letrado tinha sido criado. E ao chegar, deixou para trás as crianças. Pois, no mundo medieval, nem os jovens nem os velhos sabiam ler e seu interesse era o aqui e agora, o “imediate e local,” como disse Mumford. É por isso que não havia necessidade da idéia de infância, porque todos compartilhavam o mesmo ambiente informacional e, portanto, viviam no mesmo mundo social e intelectual. Mas, quando a prensa tipográfica fez a sua jogada, tornou-se evidente que uma nova espécie de idade adulta tinha sido inventada. A partir daí a idade adulta tinha de ser conquistada. Tornou-se uma realização simbólica e não biológica. Depois da prensa tipográfica, os jovens teriam de se tornar adultos e, para isso, teriam de aprender a ler, entrar no mundo da tipografia. E para realizar isso precisariam de educação. Portanto a civilização européia reinventou as escolas. E, ao fazê-lo, transformou a infância numa necessidade.

Capítulo 3

Os incunábulo da infância

Os primeiros cinquenta anos da prensa tipográfica são chamados de *incunábulo*, literalmente, o período do berço. No momento em que o prelo saiu do berço, a idéia de infância ocupou-o e seus próprios incunábulo duraram cerca de duzentos anos. Depois dos séculos dezesseis e dezessete reconheceu-se que a infância *existia*, que era uma característica da ordem natural das coisas. Ao escrever sobre os incunábulo da infância, J.H. Plumb observa que “cada vez mais a criança se tornou objeto de respeito, uma criatura especial, de outra natureza e com outras necessidades, que precisava estar separada e protegida do mundo adulto.”¹ Separação é, naturalmente, a palavra-chave. Ao separarmos as pessoas umas das outras, criamos *classes* de pessoas, das quais as crianças são um exemplo histórico e humanitário. Mas Plumb entende isto de trás para diante. As crianças não foram separadas do resto da população porque se acreditava que tivessem uma “outra natureza e outras necessidades”. Acreditava-se que tinham outra natureza e outras necessidades porque tinham sido separadas do resto da população. E foram separadas porque passou a ser essencial na sua cultura que elas aprendessem a ler e escrever, e a ser o tipo de pessoa que uma cultura letrada exigia.

Naturalmente não estava muito claro no início o que a leitura e a escrita poderiam fazer ou fariam às pessoas. Como se podia

esperar, os entendimentos mais comuns do processo de alfabetização eram ingênuos, da mesma forma que é ingênua nossa compreensão dos efeitos da mídia eletrônica. As classes mercantis, por exemplo, queriam que seus filhos conhecessem o ábê-cê para que pudessem lidar com os papéis das transações comerciais.² Os luteranos queriam pessoas que soubessem ler as Bíblias vernáculas e também as queixas contra a Igreja. Alguns católicos viam nos livros um meio de instilar um sentimento maior de obediência às escrituras. Os puritanos queriam que a leitura fosse a arma principal contra "os três grandes males: a Ignorância, a Profanidade e o Ócio."³ Alguns conseguiram o que pretendiam, outros muito mais.

Em meados do século dezesseis os católicos começaram a se afastar da alfabetização socializada, vendo a leitura como um agente desintegrador, e finalmente proibiram a leitura das Bíblias vernáculas bem como as obras de escritores como Erasmo. A leitura foi equiparada à heresia e o *Index* se seguiu inexoravelmente. Os protestantes, que obviamente eram favoráveis a certo tipo de heresia, e que, além disso, esperavam que a alfabetização ajudasse a dissipar a superstição, continuaram a explorar os recursos da tipografia e carregaram essa atitude consigo para o Novo Mundo. Na verdade, é na Escócia presbiteriana que encontramos o mais intenso compromisso com a alfabetização para todos. No Primeiro Livro Presbiteriano de Disciplina, de 1560, há, por exemplo, um apelo em favor de um sistema nacional de educação, a primeira proposta desse tipo na história da Inglaterra. Quando os presbiterianos estavam no auge do seu poder político, promulgaram leis com esse fim (o Ato de 1646); e em 1696, após a restauração de seu poder, renovaram e fortaleceram a legislação.⁴

Um dos resultados do desinteresse dos católicos pela tipografia e da aliança que fizeram com ela os protestantes foi uma assombrosa inversão da geografia intelectual da cultura européia. Enquanto no mundo medieval o nível de refinamento e sensibilidade era mais alto nos países do Mediterrâneo do que no norte da Europa, no fim do século dezessete a situação se

inverteu. O catolicismo continuou a ser uma religião da imagem. Manteve e intensificou o culto do ícone e deu extraordinária atenção ao requinte de suas igrejas e do ofício divino. O protestantismo desenvolveu-se como a religião do livro e, conseqüentemente, desencorajou o culto do ícone e voltou-se para um simbolismo austero. Foi Joseph Kay quem observou: no século dezenove, para atrair os pobres para a religião, devia-se "ornamentar o espetáculo," como faziam os católicos, ou "educar o povo," como faziam os protestantes.⁵ Conquanto Kay pudesse ter razão quanto ao modo de atrair os pobres, não devemos negligenciar o fato de que um povo que lê desenvolve a capacidade de conceituar num nível mais alto de abstração do que o analfabeto. O catolicismo, centrado na imagem e protusamente ornamentado, não representa tanto uma atração para os pobres como uma acomodação para um público, de todos os níveis, ainda habituado ao simbolismo iconográfico concreto. A simplicidade do protestantismo apareceu como um estilo natural para um povo que o livro tinha condicionado a pensar mais abstratamente.

Entre outras coisas, o que isto queria dizer era que a infância evoluiu desigualmente, porque após a filtragem das complexidades históricas, surge uma equação bastante simples: onde a instrução foi sempre altamente valorizada, havia escolas, e, onde havia escolas, o conceito de infância desenvolveu-se rapidamente. Esta é a razão por que a infância se impôs mais cedo e com um perfil mais bem definido nas Ilhas Britânicas do que em qualquer outro lugar. Já no reinado de Henrique VIII, William Forrest reclamava a educação primária. Propunha que as crianças fossem mandadas para a escola aos quatro anos "para aprender alguma literatura" e dessa maneira entender os caminhos de Deus.⁶ Idéia análoga foi defendida por Thomas Starkey em seu *Dialogue*, que propunha escolas paroquiais para todas as crianças com menos de sete anos.⁷ Num prazo relativamente curto os ingleses transformaram sua sociedade numa ilha de escolas. Durante o século dezesseis centenas de doações foram feitas pelas aldeias para a fundação de escolas gratuitas destinadas à

instrução primária das crianças locais.⁸ Um levantamento feito por W.K. Jordan revela que em 1480 havia 34 escolas na Inglaterra. Em 1660 havia 444, uma escola para cada 4.400 pessoas, aproximadamente uma escola a cada 19 km.⁹

Três tipos de escolas se desenvolveram: as escolas elementares, que ensinavam a ler, escrever e contar; as escolas que ensinavam matemática, composição inglesa e retórica; e as escolas secundárias, que preparavam os jovens para as universidades e os cursos de Direito, ensinando-lhes gramática inglesa e lingüística clássica. Shakespeare freqüentou uma escola secundária em Stratford e sua experiência ali o incitou a expressar um célebre protesto (por ter sido provavelmente obrigado a ler a *Latin Grammar* de Lyly). No *Henrique VI*, Parte II, Shakespeare escreveu:

Do modo mais desleal corrompeste a juventude do reino ao contruir uma escola secundária ... Será provado, na tua cara, que tens à tua volta homens que habitualmente falam em substantivos, verbo e outras tantas palavras abomináveis que nenhum ouvido cristão suporta ouvir.

Mas a maioria dos ingleses não concordava com Shakespeare que a criação de escolas corrompia a juventude do reino. De fato, os ingleses nem mesmo se opunham a mandar mulheres para a escola: a educação gratuita oferecida em Norwich estava ao alcance das crianças de ambos os sexos. E embora se deva entender que o ensino escolar era em grande parte uma preocupação das classes média e alta, há evidências de que mesmo nas classes pobres algumas mulheres sabiam ler.

Mas, é claro, os homens eram muito mais numerosos. De 204 homens, que, embora réus primários foram condenados à morte pelos juizes de Middlesex entre 1612 e 1614, 95 deles invocaram o "benefício de clérigo", o que significava que podiam enfrentar o desafio de ler uma frase da Bíblia e, portanto, ser poupados da

força.¹⁰ Conclui o Professor Lawrence Stone que, se quarenta e sete por cento dos grupos criminosos sabiam ler, a taxa de alfabetização na totalidade da população masculina deve ter sido muito mais alta (Evidentemente é possível que os "grupos criminosos" fossem muito mais espertos do que supõe o professor Stone e que aprender a ler figurasse no alto de suas prioridades).

Em todo caso, as taxas de alfabetização são difíceis de estabelecer com precisão. Sir Thomas More estimou que em 1533 mais da metade da população sabia ler uma tradução inglesa da Bíblia. A maioria dos estudiosos concorda que esta estimativa é alta demais e se fixou num índice (para homens) em torno de quarenta por cento, no ano de 1675. Mas uma coisa é sabida: no ano de 1642 foram publicados mais de 2000 panfletos diversos. Em 1645 foram lançados mais de 700 jornais. Entre 1640 e 1660 o total combinado de panfletos e jornais era de 22.000.¹¹ É possível que nos meados do século dezessete fosse correta esta afirmativa: "A Inglaterra era em todos os níveis a sociedade mais alfabetizada que o mundo já conhecera."¹² Certamente no início do século dezessete seus líderes políticos eram instruídos. O que, aparentemente, também era o caso da França. Na Inglaterra o último analfabeto a ocupar um alto cargo foi o primeiro conde de Rutland. Na França, foi o condestável Montmorency.¹³ Embora o estágio da alfabetização na França (quer dizer, o desenvolvimento de escolas) estivesse defasado em relação ao da Inglaterra, em 1627 havia aproximadamente 40.000 crianças sendo educadas na França.

Tudo isto ocasionou uma mudança notável no estatuto social dos jovens. Como a escola se destinava a formar adultos instruídos, os jovens passaram a ser vistos não como miniaturas de adultos, mas como algo completamente diferente: adultos ainda não formados. A aprendizagem na escola identificou-se com a natureza especial da infância. "Grupos etários ... são organizados em torno das instituições", observa Ariès. E assim como no século dezenove a adolescência passou a ser definida pelo alistamento militar obrigatório, nos séculos dezoito e dezanove a

infância foi definida pela frequência escolar. A palavra *school-boy* (colegial) tornou-se sinônima da palavra *child* (criança). Ivy Pinchbeck e Margaret Hewitt exprimem isso desta maneira:

*Enquanto no sistema tradicional [de aprendizado], a "infância" terminava efetivamente aos sete anos ... o efeito da educação formal organizada foi prolongar o período durante o qual as crianças ficavam a salvo das exigências e responsabilidades do mundo adulto. A infância se tornava, de fato, bem menos uma necessidade biológica de importância não mais do que passageira; pela primeira vez aparecia como um período formativo de alcance cada vez maior.*¹⁴

O que se diz aqui é que a infância tornou-se uma descrição de um nível de realização simbólica. O primeiro estágio da infância terminava no ponto em que o domínio da fala era alcançado. O segundo começava com a tarefa de aprender a ler. Na verdade, a palavra *child* era muito usada para designar adultos que não sabiam ler, adultos que eram considerados intelectualmente infantis. No século dezessete todos admitiam, como Plumb nos relata, que "os processos de uma educação letrada deviam evoluir com o desenvolvimento da criança; a leitura devia começar aos quatro ou cinco anos, seguindo-se a escrita, e depois, gradualmente, deviam ser acrescentados assuntos mais sofisticados. ... A educação [ficou] quase inflexivelmente ligada à idade cronológica das crianças."¹⁵

Mas o vínculo entre a educação e a idade cronológica das crianças levou algum tempo para se desenvolver. As primeiras tentativas de estabelecer classes ou séries de alunos se basearam na capacidade de ler dos alunos, não em suas idades cronológicas.¹⁶ A diferenciação por idade veio mais tarde. Como explica Ariès, a organização de classes escolares como uma hierarquia de competência de leitura trouxe a "compreensão da natureza especial da infância ou adolescência e da idéia de que dentro

dessa infância ou adolescência existia uma variedade de categorias."¹⁷ Ariès expressa aqui um princípio de percepção social, aludido antes: quando um grupo – qualquer grupo – é formado com base em uma única característica, é inevitável que outras características sejam notadas. O que começa como uma categoria de pessoas que devem ser ensinadas a ler, termina como uma categoria percebida como única em múltiplas dimensões. Como a própria infância se tornou uma categoria social e intelectual, os estágios da infância tornaram-se visíveis. Elizabeth Eisenstein resume a questão: "Recém-segregados em escolas, recebendo materiais impressos especiais elaborados para diferentes fases de aprendizagem, vieram à luz 'grupos afins' isolados, uma 'cultura jovem' com características próprias ... começou a existir."¹⁸

O que se seguiu a isso foi inevitável, ou assim parece em retrospecto. Em primeiro lugar, o vesuário infantil se diferenciou do dos adultos. No final do século dezesseis o costume exigia que a infância tivesse roupas especiais.¹⁹ A diferença no traje das crianças, bem como a diferença na percepção adulta das características físicas das crianças, está bem documentada nas pinturas do século dezesseis em diante, isto é, as crianças não são mais representadas como adultos em miniatura. A linguagem das crianças começou a se diferenciar da fala dos adultos. Como foi observado antes, o jargão ou a gíria infantil era desconhecida antes do século dezessete. Depois teve rápido e rico desenvolvimento. Também proliferaram os livros de pediatria. Um desses livros, o de Thomas Raynald, era tão popular que teve sete edições antes de 1600 e continuou a ser publicado até 1676. Mesmo o simples ato de dar nome às crianças mudou, refletindo o novo estatuto delas. Na Idade Média não era comum dar nomes idênticos a todos os irmãos, distinguindo-se uns dos outros por denominações relacionadas com a ordem cronológica de nascimento. Mas no século dezessete este costume tinha desaparecido e os pais geralmente davam a cada filho um nome exclusivo, quase sempre determinado pelas expectativas acalentadas em relação à criança.²⁰ Com algum atraso em comparação com outros acontecimentos, a literatura infantil

começou a aparecer em 1744, quando John Newbery, editor londrino, imprimiu a história de Jack, o Assassino Gigante. Em 1780, muitos autores profissionais já tinham voltado sua atenção para a produção de literatura juvenil.²¹

Quando o modelo da infância tomou forma, o modelo da família moderna tomou forma também. O acontecimento essencial na criação da família moderna, como Ariès enfatizou, foi a invenção e depois expansão da escolarização formal.²² A exigência social de que as crianças fossem formalmente educadas por longos períodos levou a uma reformulação do relacionamento dos pais com os filhos. Suas expectativas e responsabilidades tornaram-se mais sérias e mais numerosas quando os pais passaram a ser tutores, guardiães, protetores, mantenedores, punidores, árbitros do gosto e da retidão. Eisenstein nos dá uma outra razão para esta evolução: "... Uma interminável torrente de literatura moralizante penetrou na privacidade do lar ... A 'família' foi encarregada de novas funções educacionais e religiosas."²³ Em outras palavras, com livros oferecidos tanto na escola como no mercado sobre todos os tópicos imagináveis, os pais se viram forçados a viver os papéis de educadores e teólogos e tiveram de se preocupar com a tarefa de fazer de seus filhos adultos instruídos e tementes a Deus. A família como instituição educacional começa com a tipografia, não só porque a família tinha que assegurar que as crianças recebessem educação na escola, mas também porque tinha que proporcionar uma educação suplementar em casa.

Mas aconteceu à família algo mais que dizia respeito ao conceito de infância e que não deve ser negligenciado. Na Inglaterra, para tomarmos o exemplo mais óbvio, surgiu uma classe média visível e florescente, pessoas com dinheiro e o desejo de gastá-lo. De acordo com F.R.H. Du Boulay, eis o que faziam com ele: "Investiam em casas maiores, com mais quartos para a privacidade, em retratos seus e de suas famílias e nos filhos por meio de educação e vestuário. *O excedente em dinheiro tornou possível usar as crianças como objetos de consumo conspícuo*" [grifo meu].²⁴

O que Du Boulay quer que levemos em consideração aqui é que uma melhora da condição econômica propiciou a intensificação da consciência no que toca às crianças e as tornou mais visíveis socialmente. Assim como é bom lembrar que os meninos foram, de fato, a primeira categoria de pessoas especializadas, devemos também lembrar que eles eram os meninos da classe média. A infância começou indiscutivelmente como uma idéia de classe média, em parte porque a classe média podia sustentá-la. Outro século se passaria antes que a idéia se infiltrasse nas classes mais baixas.

Todos esses acontecimentos foram os sinais externos do surgimento de uma nova classe. Eram pessoas que falavam de modo diferente dos adultos, que passavam seus dias de modo diferente, vestiam-se de modo diferente, aprendiam de modo diferente e, no fim das contas, pensavam de modo diferente. O que tinha acontecido – a mudança estrutural subjacente – era que por meio da tipografia e sua serva, a escola, os adultos adquiriram um controle sem precedentes sobre o ambiente simbólico do jovem, e estavam, portanto, aptos e convidados a estabelecer as condições pelas quais uma criança iria se tornar um adulto.

Ao dizer isto não quero insinuar que os adultos tivessem sempre consciência do que faziam ou da razão por que o faziam. Em larga medida os acontecimentos foram ditados pela natureza dos livros e das escolas. Por exemplo, ao escrever livros escolares seriados e organizar classes escolares de acordo com a idade cronológica, os professores inventaram, por assim dizer, os estágios da infância. Nossas noções do que uma criança pode aprender ou deve aprender, e em que idade, foram em grande parte derivadas do conceito de currículo seriado; isto é, do conceito do pré-requisito.

"Desde o século dezesseis," observa Elizabeth Eisenstein, "o portão de entrada para a aprendizagem através dos livros, para todas as crianças do Ocidente, tem sido memorizar uma seqüência fixa de letras isoladas representadas por símbolos e sons inexpressivos."²⁵ A professora Eisenstein está descrevendo aqui o primeiro passo na direção da vida adulta – o domínio sobre o

alfabeto – que foi determinado que deve ocorrer entre os quatro e os seis anos de idade. Mas a questão é que o domínio sobre o alfabeto e depois o domínio sobre todas as habilidades e o conhecimento que foram organizados para as etapas seguintes constituíam não só um currículo mas também uma definição do desenvolvimento infantil. Ao criarem o conceito de uma hierarquia de conhecimento e habilidades, os adultos inventaram a estrutura do desenvolvimento infantil. De fato, como J.H. Plumb observa. "... muitos dos pressupostos que consideramos quase como pertencentes à própria natureza humana foram adotados durante esse período."²⁶ É uma vez que o currículo escolar foi inteiramente projetado para acolher as exigências da alfabetização é assombroso que os educadores não tenham analisado amplamente a relação entre a "natureza da infância" e as tendências da tipografia. Por exemplo, uma criança evolui para a idade adulta adquirindo o tipo de intelecto que esperamos de um bom leitor: um forte senso de individualidade, a capacidade de pensar lógica e seqüencialmente, a capacidade de se distanciar dos símbolos, a capacidade de manipular altas ordens de abstração, a capacidade de adiar o prazer.

E, naturalmente, a capacidade para feitos extraordinários de autocontrole. É às vezes negligenciado o fato de que a aprendizagem livresca é "antinatural" no sentido de que requer dos jovens um alto grau de concentração e serenidade que contraria suas inclinações. Mesmo antes que a "infância" existisse, os jovens, podemos admitir, tendiam a ser mais irrequietos e ativos do que os adultos. Realmente, uma das várias razões por que Philippe Ariès lamentava a invenção da infância era porque isso contribuía para reprimir os altos níveis de energia dos jovens. Num mundo sem livros nem escolas, a exuberância juvenil contava com o campo mais vasto possível para se expressar. Mas num mundo de aprendizado livresco, tal exuberância precisava ser drasticamente modificada. Quietude, imobilidade, contemplação, precisa regulação das funções corporais tornaram-se extremamente valorizadas. É por isso que, a partir do século dezesseis, professores e pais começaram a impor uma disciplina

bastante rigorosa às crianças. As inclinações naturais das crianças começaram a ser percebidas não só como um impedimento à aprendizagem livresca mas também como uma expressão de mau caráter. Assim, "a natureza" teve de ser subjugada no interesse de se conseguir uma educação satisfatória e uma alma purificada. A capacidade de controlar e superar a própria natureza tornou-se uma das características definidoras da idade adulta e, portanto, uma das finalidades essenciais da educação; para alguns, a finalidade essencial da educação. "A criança pequena que repousa no berço é ao mesmo tempo geniosa e cheia de afeto," escreveram os puritanos Robert Cleaver e John Dod em seu livro *A Godly Form of Household Government* em 1621. "Conquanto seu corpo seja bem pequeno, ela tem um coração pecador e é totalmente inclinada para o mal. ... Se se tolerar que esta centelha se desenvolva, ela se espalhará com fúria e incendiará a casa toda. Pois nós nos modificamos e nos tornamos bons não de nascença, mas por meio da educação."²⁷

A despeito da influente reação de Rousseau contra essa opinião, centenas de crianças foram submetidas a uma educação destinada a torná-las "boas," isto é, constringê-las a reprimir suas energias naturais. É claro que as crianças nunca acharam esse regime do seu agrado, e já em 1597 Shakespeare podia oferecer-nos uma imagem pungente e inesquecível do menino que sabe que a escola é o cadinho da idade adulta. Na famosa passagem das "idades do homem" em *Como Gostais*, Shakespeare fala do "choroso colegial, com sua bolsa / e rosto de luminosa manhã, indo relutante / a passo de lesma, para a escola".

→ Quando o autocontrole se tornou importante como princípio intelectual e teológico, e também como característica da idade adulta, refletiu-se nos costumes e práticas sexuais. Entre os primeiros e mais influentes livros sobre o assunto estava o *Colóquios* de Erasmo, publicado em 1516. A intenção do livro era expor o modo como os meninos deviam regular sua vida instintual. É justo, creio eu, considerar este trabalho como o primeiro livro secular amplamente lido que adota como tema a questão

da vergonha. Pelos nossos padrões não parece exatamente assim, uma vez que Erasmo aborda assuntos que no século dezoito já eram matéria proibida em livros para crianças. Por exemplo, ele descreve um encontro hipotético entre um jovem e uma prostituta, durante o qual o jovem resiste às propostas da prostituta e, ao invés de ceder, mostra a ela o caminho da virtude. Erasmo também descreve um rapaz cortejando uma garota, assim como uma mulher queixando-se do comportamento instável do marido. O livro ensina aos jovens, em outras palavras, como encarar o problema do sexo. Com o risco de prejudicar para sempre sua reputação, podia-se dizer que Erasmo foi a Judy Blume de sua época. Mas ao contrário desta moderna e popular autora de livros sobre sexualidade infantil, a intenção de Erasmo não era reduzir o sentimento de vergonha, mas aumentá-lo. Erasmo sabia, como sabia John Locke mais tarde, e Freud muito depois, que mesmo quando despido de suas conotações teológicas, a vergonha é um elemento essencial no processo civilizatório. É o preço que pagamos por nossas vitórias sobre nossa natureza. O livro e o mundo da aprendizagem livresca representaram um triunfo quase absoluto sobre a nossa natureza animal; as exigências de uma sociedade instruída tornaram necessário um sentimento de vergonha altamente apurado. Vou-me alongar no assunto só um pouco mais para dizer que a tipografia – ao separar a mensagem do mensageiro, ao criar um mundo abstrato de pensamento, ao exigir que o corpo se subordinasse à mente, ao enfatizar as virtudes da contemplação – intensificou a crença na dualidade de mente e corpo que, por sua vez, encorajava um desprezo pelo corpo. A tipografia nos deu a mente desencarnada, mas nos deixou com o problema de como controlar o resto de nós. A vergonha foi o mecanismo pelo qual esse controle seria exercido.

No final do século dezesseis existia uma teologia do livro, um novo e crescente sistema comercial baseado na tipografia e um novo conceito da família organizada em torno da escolarização. Tomados em conjunto, promoveram impetuosamente a idéia de refreamento em todos os assuntos e a necessidade de

fazer distinções claras entre comportamento privado e público. "Gradualmente", escreve Norbert Elias, "uma [forte] associação de sexualidade com vergonha e embaraço e um correspondente refreamento de conduta, se propaga quase uniformemente por toda a sociedade. E somente quando cresce a distância entre crianças e adultos é que o 'esclarecimento sexual' se torna um 'problema sério.'" ²⁸ Elias diz aqui que quando o conceito de infância se desenvolveu, a sociedade começou a colecionar um rico acervo de segredos a serem ocultados dos jovens: segredos sobre relações sexuais, mas também sobre dinheiro, sobre violência, sobre doença, sobre morte, sobre relações sociais. Surgiram até linguagens secretas – isto é, um repertório de palavras que não podiam ser ditas na presença de crianças.

Há uma ironia peculiar nisto já que, por um lado, a emergente cultura do livro quebrou "monopólios de conhecimento", para usar aqui uma frase de Innis. Deixou disponíveis segredos teológicos, políticos e acadêmicos para um vasto público que, antes, não tinha acesso a eles. Mas, por outro lado, ao restringir as crianças ao conhecimento livresco, ao sujeitá-las à psicologia do erudito livresco e à supervisão de professores e pais, a tipografia fechou o mundo dos assuntos cotidianos com os quais os jovens estiveram tão familiarizados na Idade Média. Finalmente, o conhecimento desses segredos culturais passou a ser uma das características distintivas da idade adulta, de forma que, até recentemente, uma das diferenças importantes entre a criança e o adulto residia no fato de os adultos estarem de posse de informação que não era considerada adequada às crianças. À medida que as crianças avançavam para a idade adulta nós lhes revelávamos esses segredos por etapas, culminando no "esclarecimento sexual".

Esta é a razão por que, no fim do século dezesseis, os professores já se recusavam a permitir que as crianças tivessem acesso a "livros indecentes" e puniam aquelas que usassem linguagem obscena. Além disso, desaprovavam os jogos de azar, que na Idade Média tinham sido um passatempo favorito dos jovens. ²⁹ E como já não se admitia que as crianças conhecessem os segre-

dos do comportamento público do adulto, os livros de boas maneiras tornaram-se lugares-comuns. Erasmo, novamente, foi o pioneiro. Em seu *De Civilitate Morium Puerilium* formulou para edificação dos jovens algumas regras sobre o modo de se comportar em público. "Vire-se quando escarrar", diz ele. "para que seu cuspe não caia em alguém. Se alguma coisa purulenta cair ao solo, deve ser calcada aos pés para que não cause nojo em ninguém. Se você não tem condições de fazer isto, recolha o cuspe num paninho. É grosseiro engolir de volta o escarro, como o são aquetes que vemos cuspir de três em três palavras, não por necessidade mas por hábito".

Quanto a assoar o nariz, Erasmo insiste em que "assoar o nariz no chapéu ou na roupa é coisa de rústicos ... tampouco é mais educado, usar a mão ... É correto limpar as narinas com um lenço e ao fazê-lo virar-se para o lado, *se pessoas mais respeitáveis estão presentes* (grifo do próprio Erasmo)."

Erasmo dizia aqui várias coisas ao mesmo tempo. Antes de tudo, inculcava um sentimento de vergonha nos jovens, sem o qual eles não ingressariam na idade adulta. Também atribuía ao jovem a condição de "bárbaro", pois enquanto o conceito de infância se desenvolvia surgiu a idéia mencionada antes, de que as crianças são adultos informes que precisam ser civilizados, que precisam ser treinados nos modos dos adultos. Assim como o livro escolar lhes revelou os segredos do conhecimento, o livro de etiqueta revelaria os segredos da conduta em público. "Do mesmo modo que Sócrates trouxe a filosofia do céu para a terra", disse Erasmo do seu livro, "assim também levei a filosofia aos jogos e banquetes." Mas Erasmo não estava apenas revelando os segredos dos adultos aos jovens. Estava também criando tais segredos. É importante saber que em seus livros sobre comportamento público, Erasmo se dirigia não só às crianças mas também aos adultos. Estava construindo um conceito de idade adulta e um conceito de infância. Devemos ter em mente as observações de Barbara Tuchman sobre a infantilidade do adulto medieval; isto é, quando o livro e a escola criaram a criança, criaram também o moderno conceito de adulto. E quan-

do mais tarde eu tentar mostrar que a infância está desaparecendo na nossa época, quero dizer que, inevitavelmente, uma certa forma de idade adulta está desaparecendo também.

De qualquer modo, como a infância e a idade adulta se tornaram cada vez mais diferenciadas, cada esfera aperfeiçoou seu próprio mundo simbólico e, finalmente, passou-se a aceitar que a criança não podia compartilhar e não compartilhava a linguagem, o aprendizado, os gostos, os apetites, a vida social, de um adulto. Na verdade, a tarefa do adulto era preparar a criança para a administração do mundo simbólico do adulto. Na década de 1850 os séculos da infância tinham feito seu trabalho e em toda parte no mundo ocidental a infância era tanto um princípio social quanto um fato social. A ironia, claro, é que ninguém notou que, quase ao mesmo tempo, estavam sendo plantadas as sementes do fim da infância.