

De que infância nos fala a psicologia do desenvolvimento? Algumas reflexões

Betina Hillesheim

Neuza Maria de Fátima Guareschi

- Quer ouvir o meu projeto? segredou o menino sardento.
– Ah, sim. Ia-me esquecendo. Acabe depressa.
– Eu vou principiar. Olhe a minha cara. Está cheia de manchas, não está?
– Para dizer a verdade, está.
– É feia demais assim?
– Não é muito bonita, não.
– Vá lá. Nem feia nem bonita. É uma cara.
– É. Uma cara assim assim. Tenho visto nas poças d’água. O meu projeto é este: podíamos obrigar toda a gente a ter manchas no rosto. Não ficava bom?
– Para quê?
– Ficava mais certo, ficava tudo igual.

(A Terra dos Meninos Pelados. Graciliano Ramos)

A infância é uma invenção da Modernidade, sendo que sua possibilidade de emergência, conforme Ariès (1981), relaciona-se ao desenvolvimento da escrita e da escola, além de outros fatores, tais como o decréscimo da mortalidade infantil, a influência do cristianismo e as novas formas de vida familiar.

Apesar de Ariès utilizar o termo “descoberta”, ao invés de “invenção”, os seus estudos não apontam para uma noção de uma infância como etapa natural da vida dos seres humanos que, repentinamente, passa a ser percebida e valorizada, mas “como algo que vai sendo montado, criado a partir de novas formas de falar e sentir dos adultos em relação ao que fazer com as crianças” (Ghiraldelli, 2000, p. 49).

Tomar a infância como invenção, ou seja, como construção social, significa considerar o sujeito infantil como constituído nas práticas culturais e pelas

mesmas, sendo que mesmo o conhecimento sobre a infância é produzido por uma determinada construção histórica e, ao mesmo tempo, produz o objeto que se propõe conhecer.

Corazza (2002), ao analisar alguns textos sobre a história da infância, argumenta que se as crianças constituem uma grande ausência na história da Antiguidade e da Idade Média, isso não se dá por uma falta de interesse pelas crianças, nem pelo fato de nosso acesso ao mundo da infância desses períodos só ocorrer de forma incompleta e incidental, nem pela preocupação dos historiadores ter se voltado muito recentemente para os acontecimentos do âmbito privado, nem ainda por uma incapacidade dos adultos de verem as crianças a partir de uma perspectiva histórica. Para a autora, essa ausência denota a inexistência da infância como objeto discursivo e desse objeto cultural e social a que chamamos “criança”, visto que “o dispositivo de infantilidade não operava para, especificamente, criar o ‘infantil’, embora já maquinasse como máquina, que vinha operativamente funcionando” (p. 81). Desse modo, ao significar a infância como uma instância tornada necessária a partir do dispositivo da infantilidade, cabe interrogar como e por quais mecanismos de poder, estratégias de saber e regimes de verdade que os discursos sobre a infância são articulados em cada época e lugar.

Propomos aqui, em um primeiro momento, problematizar sobre o entendimento da categoria infância no singular, isto é, a idéia de que exista uma natureza infantil. A seguir, trazemos uma breve reflexão sobre a relação de alteridade adulto-criança, e, para finalizar, discutimos como a Psicologia toma a infância como objeto de estudo, a partir da análise de uma subespecialidade que privilegia o discurso sobre a infância: a psicologia do desenvolvimento.

A “natureza” da infância: desconstruindo o “natural”

Uma afirmação corrente refere-se à idéia de que as crianças devem viver a infância e que esta *é o que é*, sendo necessários o respeito e a garantia de direitos considerados inerentes a essa etapa da vida. Ora, dizer que a infância *é o que é* e enfatizar a existência de direitos *inerentes* supõe estabelecer um único modo de ser criança, desconstruindo diferenças de gênero, classe social, raça, etnia, religião, nacionalidade, entre outras, ou seja, remete a uma noção de *essência* ou *natureza infantil*.

Para discutir essa questão relativa a uma *natureza infantil*, utilizamo-nos das reflexões de Hannah Arendt, em seu livro *A condição humana*. Nesse texto, ela propõe que

[...] tudo o que espontaneamente adentra o mundo humano, ou para ele é trazido pelo esforço humano, torna-se parte da condição humana. (...) A objetividade do mundo – o seu caráter de coisa ou objeto – e a condição humana complementam-se uma à outra; por ser uma existência condicionada, a existência humana seria impossível sem as coisas, e estas seriam um amontoado de artigos incoerentes, um não-mundo, se esses artigos não fossem condicionantes da existência humana. (1989, p. 17)

Além disso, a autora frisa que condição humana e natureza humana não são sinônimos, visto considerar que nada nos autoriza a presumir que os seres humanos sejam portadores de uma essência ou natureza, do mesmo modo que as coisas as possuem. Além disso, fundamentando-se em Santo Agostinho, coloca que conhecermos uma (suposta) essência humana seria como “pular sobre nossa própria sombra” (Arendt, 1989, p. 18), pois não podemos falar de um *quem* como se correspondesse a um *que*.

Dessa maneira, considerando essa distinção entre condição e natureza e tomando como foco as crianças, à pergunta “quem eu sou?”, a única resposta possível é: “uma criança”; à pergunta “o que sou?”, não há resposta possível. Portanto, pode-se dizer “eu sou uma criança”, mas o “quê” (referente a uma presumida natureza infantil) não é passível de definição.

A indagação “quem eu sou?” remete à questão da identidade, a qual é estabelecida pela representação. A representação é constituída pelas práticas de significação e pelos sistemas simbólicos que produzem os significados, construindo os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar (Woodward, 2000).

Nesse sentido, a autora, enfocando as perspectivas essencialistas de identidade¹, argumenta que as mesmas costumam se utilizar tanto da história quanto da biologia para fundamentar suas afirmações sobre a identidade, a partir da constituição de “verdades”.

1 Para a autora, as perspectivas essencialistas sugerem a existência de um conjunto de características partilhado por todos os membros de determinado grupo e que não se altera ao longo do tempo;

Entendendo que especialmente o discurso proveniente da biologia coaduna-se com a noção de uma natureza, Santos (2000) mostra como esse conhecimento produz determinados significados que vêm compor narrativas hegemônicas que naturalizam diferenças entre os seres humanos. Ao falar de uma *natureza*, a biologia constitui seres materiais específicos, sendo que esse conhecimento não só os descreve, mas também os produz. Desse modo, o autor problematiza as categorias *próprias/inerentes* à biologia, considerando que se trata, antes de qualquer coisa, de construções/invenções.

Além disto, ele pontua que, ao falar de um organismo (não só como objeto de investigação, mas também constituído por aspectos políticos, econômicos e éticos, assim como por sentimentos e valores), não se pretende negar sua materialidade física, mas assinalar que os fatos naturais são categorias discursivas e, portanto, envolvidos em complexas redes de poder.

O texto de Haraway (2000) é bastante provocativo no tocante ao questionamento dos pressupostos essencialistas de identidade. A autora propõe o abandono das dicotomias, abrindo mão do estatuto do real. Não se posiciona como realista ou construcionista, mas, a partir da metáfora do ciborgue,² subverte nosso modo de ver, buscando possibilidades que não se encaixam na (também) dicotomia entre realidade e construção, mas em entidades humanas que são performadas nas redes relacionais (que são simultaneamente reversíveis, fixas, instáveis, estáveis...).

O ciborgue torna indistintas as hierarquias humanas, fazendo com que as diferenças fiquem borradas: a imagem é de estar em uma zona fronteira entre humano e não-humano, remetendo-nos à subversão da dicotomia cartesiana mente-corpo. A partir disso, coloca-se como questão: como podemos pretender criar identidades essencialistas que abarquem as categorias referentes a gênero, idade, geração, raça, etnia, nacionalidade, etc., uma vez que o ciborgue não integra qualquer narrativa que apele a um estado original?

Assim, a partir do afastamento de qualquer noção relativa à existência de uma essência infantil, procuramos mostrar como as características *naturalmente* associadas à infância relacionam-se à constituição de um arcabouço teórico que

enquanto que perspectivas não-essencialistas focalizam tanto as características partilhadas como as diferenças, não só das pessoas que pertençam ao grupo em questão, como também entre essas pessoas e outros grupos.

2 “Um ciborgue é um organismo cibernético, um híbrido de máquina e organismo, uma criatura de realidade social e também uma criatura de ficção” (Haraway, 2000, p. 40).

pretende produzir saberes sobre as crianças. A partir desses saberes (dos campos da Psicologia, Educação, Psicanálise, Medicina...), buscou-se não só a descrição, mas, sobretudo, a produção de um sujeito infantil diferenciado do adulto. Coloca-se, portanto, a discussão da relação de alteridade adulto-criança, que desenvolvemos a seguir.

O Outro transformado em Mesmo

Considerando-se que a identidade é relacional (visto que para responder “quem eu sou?” é necessário tomar como referência “quem eu *não* sou”), pode-se dizer que a identidade é marcada pela diferença (Woodward, 2000). Dessa maneira, a criança, ao perguntar “quem eu sou?” para se definir como criança precisa responder quem ela não é, estabelecendo a diferença em relação ao adulto.

Amorim (2001) define o “outro” como aquele que se constitui como um objeto para mim, na medida em que não há adesão possível. Desse modo, a identidade é construída a partir da relação da alteridade.

Ao estudarmos a história das idéias, percebemos uma aproximação entre a criança, o primitivo e o louco. Para Corazza (2000), “como o louco, o infantil é o reflexo do que o humano ignora de si” (p. 307), sendo que a ética moderna se radica na exclusão da alteridade e na obsessão pelo tema do Duplo. A criança e o louco constituem o outro em relação aos demais. Prossegue a autora:

Na relação do ser do humano com o tempo, sua Identidade foi buscada em algo que era outro em relação a si, mas que não deixava de ser ele mesmo, apenas distanciado no tempo, que fora o de sua vida e também o de sua morte. A finitude radical do humano, essa dispersão que o afastava da origem e lhe prometia a distância insuperável do tempo, teve a função de mostrar como o Outro, o Longínquo, era também o Próximo e o Mesmo. (Ibid., pp. 307-308)

Na contemporaneidade, a referência ao “outro” tornou-se freqüente (mediante o debate e a utilização de conceitos referentes a “identidade”, “cultura”, “inclusão”, “exclusão”, “diversidade” e “diferença”), vindo ao encontro de um tempo de instabilidade discursiva (Duschatzky e Skliar, 2001). Para pensar se essa retórica sobre o “outro” (da qual um exemplo é o multiculturalismo, que vem pregar a tolerância e o respeito à diferença) possibilita (ou não) uma ruptura em relação às formas tradicionais de denominação e representação da alteridade,

os autores apresentam três formas discursivas sobre a mesma. “São elas: ‘o outro como fonte de todo o mal’, ‘o outro como sujeito pleno de um grupo cultural’, ‘o outro como alguém a tolerar’” (p. 121).

As formas de narrar a alteridade relacionam-se, para os autores citados acima, com a tradução e a representação. A tradução refere-se a um mecanismo de apropriação da palavra do outro que busca um retorno à própria língua, isto é, ao nosso próprio território. A representação supõe formas de significação produzidas dentro de complexas redes de poder, cabendo indagar: quem representa quem? Como o outro é representado?

Diante dessa problemática: quem traduz/representa a infância? Como as crianças são representadas?

Se tomarmos a origem latina da palavra infância, veremos que o seu sentido está relacionado à ausência de fala. Desta maneira, o “tradutor” da infância é o adulto,³ pois é ele quem transforma as vozes infantis em vozes semelhantes à sua, assimilando-as à própria língua e, a partir da tradução, afirma uma diferença. Traduzir tem o sentido de adaptar, ou seja, transportar o outro para o lugar do mesmo.

E como as crianças têm sido representadas pelos adultos? Uma das pistas para essa questão parece encontrar-se em (alguns dos) diferentes termos utilizados para nomear as crianças: menores, moleques, pequenos ou, como recentemente popularizou-se em um programa infantil de grande audiência nacional, baixinhos e baixinhas. De que nos falam essas designações? De uma condição de menoridade, cujo parâmetro é o adulto: pois se é “baixinho” ou “baixinha” em comparação a quem?

Além disso, a infância é submetida a diferentes mecanismos de enumeração, esquadrinhamento, observações, registros, classificações, pesquisas, saberes, os quais dissolvem sua alteridade, sendo o *outro* reduzido à mesma escala que o *mesmo*, ocupando o último nível dessa escala – daí a noção de *menoridade*. A alteridade infantil não vem, portanto, confrontar, sacudir ou desacomodar o adulto, mas é assimilada em uma relação de diferença,⁴ ou seja, de assimetria e desigualdade.

3 O uso do gênero masculino é, neste contexto, intencional.

4 Amorim (2001) vem problematizar a distinção entre alteridade e diferença, trazendo que a última se constitui a partir do esquecimento da qualidade em proveito da quantidade, possibilitando a

Ghiraldelli (2000) discute duas produções discursivas sobre a infância. A primeira, ligada a Santo Agostinho e Descartes, entende a infância como um momento a ser superado, seja pelo fato de a criança estar imersa no pecado (e, portanto, ser fonte de todo o mal), seja por ser desprovida da razão. A segunda visão, que rompe com a noção cartesiana, relaciona-se a Rousseau, o qual considera a infância um período de pureza e inocência, imprescindíveis para a definição da verdade e o julgamento do que é moralmente correto.

Não se trata de perguntar qual desses discursos é mais verdadeiro que o outro, mas sim buscar compreender o que eles enunciam sobre a relação que se estabelece entre adultos e crianças. Se voltarmos à questão da tradução e representação, o que significa posicionar a infância de um lado e/ou outro desses discursos?

Tanto a concepção cartesiana quanto a de Rousseau ensejam relações de poder adulto com crianças entendidas como carentes e necessitadas de orientação. Para Descartes e Santo Agostinho, a infância deve ser educada como forma de alcançar a razão e/ou sair do estado de pecado; para Rousseau, a necessidade de educação também se coloca como forma de evitar sua *corrupção* pelo mundo.

Como diz Corazza, a respeito das relações entre crianças e adultos,

[...] estes não serão mais os mesmos, desde que começaram a ser vistos e enunciados a partir da atitude de Modernidade, qual seja, a concepção do humano como sujeito individual, autônomo, racional. Aquelas também não serão mais as crianças que eram, pois estarão tomadas, a partir de agora, em referência ao tal Sujeito-Uno, aqui é que começa a produção de sua vida como o “outro” do adulto, colocada sob a égide da menoridade, dependência, carência, inferioridade, necessidade de suplência. (2002, p. 158)

Deste modo, a Modernidade vem inaugurar tanto a educação como tecnologia de governo, quanto a sistematização dos saberes/poderes para falar sobre a infância, a partir do imperativo da governamentalidade (Foucault, 1989). Esses saberes, dos quais escolhemos discutir a psicologia do desenvolvimento, passam, a partir de suas descrições, nomeações e explicações, a produzir os sujeitos infantis, classificando-os e normalizando-os.

medição de distâncias, de lugares, das funções e das normas, enquanto que a experiência da alteridade propiciaria nascer uma nova dimensão da consciência. Essa discussão sobre a infância como alteridade ou diferença também é realizada no texto de Hillesheim (2003).

Produzindo saberes sobre a infância

A evolução da escola e do sentimento de infância estão estreitamente ligados, acarretando a composição das classes por idades. A instituição escolar vem marcar o prolongamento da infância para além dos cinco ou sete primeiros anos de vida, a partir do surgimento do *escolar*, ocasionando ainda uma delimitação dos espaços e tempos destinados às crianças (Ariès, 1981).

A necessidade de organização do sistema escolar também torna a infância foco de discurso e de cuidados dos especialistas, que buscam revelar a *verdade* sobre a mesma. Nesse contexto, a origem da psicologia do desenvolvimento vincula-se à classificação e mensuração de condutas, estabelecendo e consolidando as práticas escolares de classificação e ordenação das crianças conforme seus desempenhos (Castro, 1998). A partir disso, a autora afirma:

[...] o processo de escolarização da infância trouxe consigo a “infância sob medida”, num duplo sentido: em primeiro lugar, a revelação de uma infância segundo os cânones do saber “especializado”, alinhada dentro do balizamento psicométrico relativo às habilidades e aptidões, ou seja, uma infância “especificada” no seu trajeto; em segundo lugar, uma infância cujo trajeto estava especificamente prescrito e explicitado, onde algumas seqüências seriam melhores do que outras; enfim, uma infância normatizada. (p. 32)

Rose (2001) discute como a Psicologia é resultado da história, emergindo no século XIX, visto que apenas nesse contexto histórico-social o ser humano passa a ser entendido em termos de indivíduos que são vistos como eus, equipados com um domínio interior e estruturados a partir da interação entre suas experiências de vida e determinadas leis gerais do desenvolvimento humano. O saber psicológico vem dar conta da tarefa de classificar e controlar os seres humanos, visto a preocupação com determinados aspectos da conduta humana, que passaram a serem compreendidos como problemáticos. Dessa maneira, os estudos da Psicologia enfatizaram o patológico em detrimento do normal, sendo que a própria noção de normalidade surge dessa preocupação com a conduta, buscando torná-la inteligível e administrável.

Nessa perspectiva, concede-se aos especialistas (dentre os quais os profissionais da Psicologia adquiriram destaque na definição de parâmetros de normalidade e anormalidade) a autoridade para falar sobre a infância, estabelecendo regimes de verdade que permitem o governo das crianças (e dos adultos),

moldando/orientando suas condutas nas direções desejadas. A infância passa a ser entendida como etapa separada, sendo as crianças portadoras de determinadas características e direitos. Entendem-se aqui os discursos sobre a infância como uma rede de significados que interpelam os sujeitos, os quais passam a reconhecê-los como verdade sobre si e sobre o mundo. Quando se fala em infância, não se remete, portanto, a uma abstração, mas a uma construção discursiva que institui determinadas posições – não só das crianças, mas também da família, dos pais, das mães, das escolas, entre outros, instituindo modos de ser. Os discursos sobre a criança viabilizam aos sujeitos reconhecerem-se como portadores (ou não) de uma infância, posicionando-os nessa rede discursiva. Os regimes de verdades, estabelecidos pelos saberes dos especialistas sobre a criança forjam os critérios que delimitam o que é ser criança.

A psicologia do desenvolvimento surge, assim, comprometida com os valores da Modernidade, sob inspiração do Iluminismo, no qual a razão ocupa um papel fundamental e a idéia da emancipação é preponderante. Estabelece-se, no âmbito dos aspectos discursivos da Modernidade, uma relação intrínseca entre razão, emancipação e progresso, a qual é tida como inquestionável – visto sua naturalização. Por essa ótica, a razão é condição para o desenvolvimento (tanto individual quanto coletivo).

Para Castro (1998), os estudos sobre desenvolvimento humano estão associados a essa idéia de emancipação, inclusive com a aproximação das categorias criança e selvagem, que são entendidos como imaturos e não-desenvolvidos (e, portanto, em um estado mais próximo a uma suposta natureza). O projeto emancipatório delineia-se na noção de desenvolvimento humano como seqüencial, cujas fases são ordenadas conforme princípios de complexidade e aperfeiçoamento crescentes, assim como na concepção do indivíduo autônomo, auto-suficiente e universal. Como exemplo disso, a autora cita a teoria de Piaget, na qual a emancipação está associada à aquisição de capacidades lógico-dedutivas que assegurariam a primazia da razão, tanto intelectualmente, como moral e socialmente. Assim, evidenciam-se os valores de progresso, estabilidade, objetividade, neutralidade e ordem, tão caros à Modernidade, a partir da superação da *natureza primitiva*, mediante o primado da razão sobre a emoção e o controle da natureza pela ciência e pela técnica.

Os primeiros estudos sobre o desenvolvimento infantil no âmbito da Psicologia datam do final do século XIX, a partir do movimento funcionalista, cujo foco era a adaptação do indivíduo ao meio. Assim, Stanley Hall, nos Estados Unidos, em 1882, insistia na importância do estudo psicológico da criança, estabelecendo o conceito de desenvolvimento psicológico e enfatizando a necessidade de aplicação da psicologia à educação.

Pode-se pensar que a possibilidade de emergência de estudos sobre a infância veio marcar, no campo de uma ciência ainda incipiente (como era a Psicologia no século XIX), a necessidade de dar conta das tarefas de predição e controle, aliando-se às práticas de intervenção e regulação social. Ao procurarmos conceitos sobre a psicologia do desenvolvimento, deparamo-nos com as seguintes definições, que vêm ilustrar esta questão:

As duas questões básicas para os psicólogos infantis são: determinar como as variáveis ambientais (o comportamento dos pais, por exemplo) e as características biológicas (as predisposições genéticas) interagem no comportamento e estudar como essas mudanças se relacionam e influem mutuamente. (Encarta, 1993-2001)

Psicologia da educação, aplicação do método científico no estudo do comportamento dos indivíduos e grupos sociais nos ambientes educativos. Suas áreas de interesse estão relacionadas a outras da psicologia, incluindo psicologia do desenvolvimento, psicologia social, avaliação psicológica e orientação educativa. (...) Os psicólogos educativos se interessam por fenômenos concretos, como a aprendizagem, a motivação, o desenvolvimento e o ensino. Diversas teorias do aprendizado ajudam os psicólogos da educação a compreender, prever e controlar o comportamento humano. A teoria da atribuição descreve o papel da motivação no êxito ou no fracasso escolares, isto é, prever o comportamento dos alunos em função de suas respostas. (Ibid.)

O campo de desenvolvimento humano focaliza o estudo científico de como as pessoas mudam, e também de como ficam iguais, desde a concepção até a morte. As mudanças são mais óbvias na infância, porém ocorrem durante toda a vida. (Papalia e Olds, 2000, p. 25)

Quando o campo do desenvolvimento humano tornou-se uma disciplina científica, seus objetivos passaram a incluir a descrição, explicação, previsão e modificação do comportamento. (Ibid.)

A infância, mediante a produção dos saberes dos especialistas sobre ela, passa a ser circunscrita a determinados modos de ser criança e não outros. A noção de “desenvolvimento” pressupõe um sujeito *natural*, passível de ser modificado pelas influências do ambiente (alimentação, cuidados de saúde, estimulação, escolarização, afeto, socialização, acesso a recursos culturais, etc.). Nessa construção de um sujeito “natural”, já dado, ocorre um processo de normalização, no qual, como assinala Hennigen (2004), “uma certa posição é culturalmente – através das lutas pela imposição de sentidos – alçada a uma posição central, sendo representada como básica, hegemônica e servindo para hierarquizar as ‘outras’. Tal identidade, que se reveste de invisibilidade – não se precisa falar dela – dificilmente é problematizada” (p. 73).

Podemos então indagar: quais sujeitos são privilegiados nos discursos sobre a infância? De acordo com Ariès (1981), existe uma sincronia entre a preocupação com a faixa etária e a classe social (a burguesia), visto que ambas nasceram ao mesmo tempo, em fins do século XVIII. Dessa forma, se considerarmos a observação do autor, a infância que é descrita pelos saberes científicos diz respeito às crianças de uma determinada camada social da população, tendo como premissa uma família nuclear burguesa. Entretanto, além da classe social, há outros marcadores sociais relevantes, tais como sexo, gênero, raça, etnia, religião, nacionalidade, que, no afã de universalidade presente no projeto moderno, também são desconsiderados, legitimando um estado ideal para a infância que exclui possibilidades alternativas de ser criança.

A psicologia do desenvolvimento, vinculada ao projeto emancipatório, aponta para um sujeito racional, auto-regulado, consciente e civilizado, em cujo processo o sujeito se submete à ordem. Pressupõe-se, assim, a universalidade das trajetórias da vida humana, minimizando-se as diferenças e maximizando as semelhanças entre os sujeitos, em um processo de homogeneização.

Cabe ressaltar que o oposto da ordem – um dos eixos centrais do pensamento moderno – é o caos, e não uma nova ordem. O outro da ordem está na esfera da imprevisibilidade, da indeterminação, da incerteza, da ambigüidade, da indefinição, da incoerência, etc. A oposição que se estabelece entre ordem e caos evidencia a classificação – normal ou anormal, isto ou aquilo – como uma prática da existência moderna, na tentativa de acabar com a ambigüidade e a polissemia (Bauman, 1999). Para desnaturalizar o processo de classificação,

faz-se necessário uma inversão: a questão não está no anormal e na anormalidade, mas é o normal e a normalidade que devem ser problematizados (Skliar, 2003).

Para Castro (1998), enquanto representações do Estado Moderno, a infância e adolescência foram elaboradas pela psicologia do desenvolvimento, que passou a delimitar o normal e o patológico dentro das práticas educativas, sendo que a variabilidade entre os sujeitos foi reduzida a uma ordem previsível de aquisições que serve de critério para as práticas junto a essa população. “A imaginação desenvolvimentista sobre a criança e o adolescente pauta-se pelo raciocínio do ‘já chegou’, ‘já conseguiu’, ou do ‘ainda não consegue’, ‘ainda não faz’, ou ‘ainda não pode fazer’” (p. 33).

As teorias sobre o desenvolvimento humano têm se caracterizado pela constituição de saberes que pressupõem uma concepção de tempo linear, cumulativo, vazio e homogêneo, cujo desdobramento se dará no futuro. Nessa perspectiva, a infância é compreendida como um mero estado de passagem, que deve ser superado a partir da acumulação de experiências e conhecimentos necessários à vida adulta. Essa linearidade confere à infância uma condição de menoridade, visto seu estado transitório, inacabado e imperfeito, em contraposição à idade adulta, marcada como um tempo de estabilidade e maturidade (Jobim e Souza, 1996).

Hennigen (2004), em seu estudo sobre paternidade, pontua que a noção de “desenvolvimento” é fundamental nas produções das disciplinas psi, as quais, juntamente com a Educação, o Direito e a Medicina, encarregaram-se de dar visibilidade às crianças a partir da descrição de seus comportamentos, habilidades, fases de desenvolvimento e posições que deveriam ser assumidas por pais e mães para atender *adequadamente* às necessidades infantis. Nesse sentido, certas abordagens psicanalíticas substituíram o foco freudiano na estruturação psíquica do sujeito por uma preocupação desenvolvimentista.

A autora também discute como Freud constrói sua teoria a partir da tríade mãe/pai/filho(a) – isto é, tomando como *natural* uma determinada forma de família: nuclear e heterossexual –, sendo que, em torno da posição paterna, articulam-se as posições maternas e filiais. A criança, por sua vez, ocupa tanto um lugar de “sujeição” na tríade familiar quanto um lugar de centralidade, na medida em que é em torno dela que os afetos parentais se organizam. Apesar

de, na contemporaneidade, essa composição familiar não ser mais majoritária (podendo-se, inclusive, questionar se alguma vez o foi), os sujeitos continuam sendo interpelados pelo ideário edípico.

Se, como coloca Bujes (2000), os saberes estão implicados na produção dos sujeitos que buscam descrever, podemos entender que uma menor intervariabilidade em termos de desenvolvimento encontrada na infância e adolescência é também efeito das práticas que se alicerçam em determinados regimes de verdade, isto é, “as condições de possibilidade de desenvolvimento são produzidas socialmente” (Castro, 1998, p. 34). Isso significa dizer que mais do que observar e relatar o desenvolvimento humano, as teorias formulam parâmetros, medidas e ideais para o mesmo, estabelecendo os meios para alcançá-los e modelando as condutas infantis, de modo que essa fase da vida humana possa ser compreendida e organizada em prol de um gerenciamento tido como *conveniente*.

Corazza (2000) assinala que a Modernidade teve como tarefa fundamental a problematização da infância, visto a necessidade de regulação da população no que se refere às medidas de ordem, higiene, saúde e urbanização. Dessa maneira, estabeleceram-se novas práticas de biopoder associadas aos emergentes mecanismos de governamentalidade, sendo que a vontade de saber-poder sobre as crianças se concentrou na constituição de ciências e instituições que dessem conta das mesmas. Em seu trabalho, a autora discute a infância como uma idéia complexa e historicamente formada mediante diferentes estratégias de poder, no seio do dispositivo⁵ da infantilidade.

É a partir do dispositivo da infantilidade que a infância é afirmada em sua existência, tornando-se um objeto de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais, na medida em que se constitui como algo que deve ser interrogado, investigado, mensurado, classificado e normalizado, possibilitando que se diga sua verdade.

5 Foucault (1989) coloca que, com o termo dispositivo, pretende demarcar três aspectos: a) a rede que se estabelece entre elementos heterogêneos, compreendendo discursos, instituições, organizações, leis, decisões, enunciados científicos, proposições filosóficas e morais, etc.; b) o jogo que se estabelece entre esses elementos, que pode ser de mudanças de posições ou de funções; e c) um tipo de formação estratégica que, em determinado momento histórico, visa atender, responder a uma demanda.

A Psicologia – assim como as outras disciplinas que tomam a criança como objeto de estudo –, ao falar a *verdade* da infância, busca fixar um significado. Entretanto, como pontua Hall (1997), os significados jamais estão completos, pois se definem tanto pela forma pela qual se relacionam mutuamente como pelo que omitem.

Não se trata, assim, de questionar os discursos da Psicologia no sentido de mostrá-los falsos, mas problematizá-los: as teorias não revelam (ou descobrem) o desenvolvimento infantil, o qual já estaria *dado*, mas suas teorizações são *invenções*, as quais produzem discursos que instituem formas *normais* (e *anormais*) de desenvolvimento. Dessa maneira, a problematização dos discursos psicológicos sobre a criança possibilita que outras formas de compreensão do mundo (e da infância) possam ser engendradas.

A partir disso, podemos entender o discurso psicológico sobre a infância, ou seja, como uma produção discursiva que constitui, a partir de suas descrições, uma infância *desejada, normal, ajustada* e, da mesma forma, *indesejada, patológica, desajustada* (com diferentes tons no gradiente dessa escala), mediante uma concepção de criança abstrata, baseada em uma suposta *natureza infantil* e desvinculada de suas significações sociais.

Sem concluir...

Concluir é fechar, acabar, terminar, enfim, de alguma forma, propor uma *verdade*. Não pretendemos, assim, substituir uma verdade sobre a infância por outra, pois isso significaria apenas trocar as questões de lugar. Ao invés disso, gostaríamos (pretensiosamente) que este texto pudesse contribuir, não a partir de fechamentos e términos, mas de aberturas e começos...

E para pensar sobre começos, buscamos o auxílio de Skliar (2003), que, ao discutir temporalidade e identidade, pontua como o pensamento ocidental é marcado pelo *ser* e o *é*, com seus negativos (*não ser* e *não é*), assim como pelas suas incertezas e (im)possibilidades (*ainda não é, é parcialmente, não é completamente*), sendo que a mesmidade traz para si o direito de *ser*, enquanto que enuncia no outro aquilo que *não é* ou *é em parte*. A alteridade fica, desse modo, aprisionada entre a condição de ser ou não ser (ou ser parcialmente). Como alternativa a esse aprisionamento, o autor alude a uma temporalidade que poderia ser denomi-

nada *estar sendo*, isto é, um processo e não um estado identitário essencializado, vibração e não acentuação exacerbada, algo da dimensão do acontecimento, do imprevisto, do inominável. E prossegue:

[...] nenhum saber já dado sobre o outro pode entender o estar sendo. O estar sendo é um acontecimento da alteridade que retira de nossas bocas as palavras habituais, as frases precisas, a gramaticalidade correta. Inibe-nos, como mesmidade, de dizer o que é ou o que não é o outro, o que é ou o que não é sua identidade. E fecha as portas de nossos laboratórios, observatórios e reservatórios. (Ibid., p. 47)

Questionemos, pois, a temporalidade pressuposta nas teorias psicológicas sobre o desenvolvimento, em suas tentativas de captura da infância: um tempo contínuo, duradouro, linear, compassado, único. Um tempo que fecha possibilidades, que exclui a diferença, que cataloga, marca, reduz, essencializa. Um tempo que fragmenta e que se torna insuficiente para o (re)conhecimento do outro. Um tempo que (re)afirma o mesmo, a partir da anulação do outro.

O texto se interrompe aqui, mas não termina. Apenas fica em suspenso. Novas idéias, outros olhares, novos sentidos virão. E, a partir disso, quem sabe possamos pensar mais no plural do que no singular.

Resumo

Considerando-se a infância como uma invenção da Modernidade, este artigo visa discutir como a Psicologia – a partir da análise de uma subespecialidade: a psicologia do desenvolvimento – toma a infância como objeto de estudo. Para isso, propõe-se problematizar a idéia de uma suposta natureza infantil, mostrando como as características *naturalmente* associadas à infância relacionam-se à produção de saberes sobre as crianças, que não só descrevem, mas produzem um sujeito infantil a partir de classificações e critérios de normalidade/anormalidade. Desse modo, pode-se entender que o discurso psicológico sobre a infância circunscreve determinados modos de ser criança e não outros, sendo que a emergência dos estudos sobre a infância veio marcar, no campo da Psicologia, a necessidade de dar conta das tarefas de predição e controle, aliando-se às práticas de intervenção e regulação social.

Palavras-chave: psicologia do desenvolvimento; infância; Modernidade.

Abstract

From which childhood is Psychology of Development talking about? Some reflections. Taking childhood as an invention of Modernity, this article aims to discuss how Psychology – through the analysis of a sub-area: Psychology of Development – takes childhood as a study object. In order to do that, we problematize the idea of a supposed childhood nature, showing that the characteristics naturally associated to childhood relate to the production of knowledge about children that not only describes them, but also produce a child subject, through classifications and criteria of normality and abnormality. So, the psychological discourse on childhood circumscribes certain ways of being a child and not others. Being that the emergence of studies on childhood came to mark, in the field of Psychology, the need to account for the tasks of prediction and control in alliance with the practices of intervention and social regulation.

Keywords: *Psychology of Development; childhood; Modernity.*

Resumen

De qué infancia nos habla la Psicología del Desarrollo? Algunas reflexiones. Considerando la infancia como una invención de la Modernidad, este artículo se propone reflexionar sobre la manera en que la Psicología –a partir del análisis de una subespecialidad: la Psicología del Desarrollo– aborda la infancia como objeto de estudio. Para ello, se propone cuestionar la idea de una supuesta naturaleza infantil, mostrando cómo las características naturalmente asociadas a la infancia están relacionadas con la producción de saberes sobre los niños, los cuales describen un sujeto infantil y al mismo tiempo lo producen, a partir de clasificaciones y criterios de normalidad/ anormalidad. En este sentido, se puede comprender que el discurso psicológico sobre la infancia trae consigo determinados modos de ser y no ser niño. La emergencia de los estudios sobre la infancia viene a marcar dentro del campo de la psicología, la necesidad de responder a las tareas de predicción y control, aliándose a prácticas de intervención y regulación social.

Palabras claves: *Psicología del Desarrollo; infancia; Modernidad.*

Referências

- Amorim, M. (2001). *O pesquisador e seu outro. Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo, Musa.
- Arendt, H. (1989). *A condição humana*. Rio de Janeiro, Forense.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. 2 ed. Rio de Janeiro, Zahar.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

- Bujes, M. I. (2000). O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. *Educação e Realidade*, v. 4, n.1, pp. 25-44.
- Castro, L. R. de. (1998). “Uma teoria da infância na contemporaneidade”. In: Bujes, M. I. (org.). *Infância e adolescência na cultura do consumo*. Rio de Janeiro, NAU.
- Corazza, S. M. (2000). *História da infância sem fim*. Ijuí, Unijuí.
- _____(2002). *Infância e educação. Era uma vez... Quer que conte outra vez?* Petrópolis, Vozes.
- Duschatzky, S. e Skliar, C. (2001). “O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação”. In: Larrosa, J. e Skliar, C. (orgs.). *Habitantes de Babel*. Belo Horizonte, Autêntica.
- Encarta (1993-2001). *Enciclopédia Microsoft® Encarta®*. CD-Rom.
- Foucault, M. (1989). *Microfísica do poder*. 8. ed. Rio de Janeiro, Graal.
- Ghiraldelli, P. Jr. (2000). As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas. *Educação e Realidade*, v. 4, n. 1, pp. 45-58.
- Jobim e Souza, S. (1996). “Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância”. In: Kramer, S. e Leite, M. I. (orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 3. ed. Campinas, Papirus.
- Hall, S. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, v. 22, nº 2, pp. 15-46.
- Haraway, D. J. (2000). “Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX”. In: Silva, T. T. (org.) *Antropologias do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte, Autêntica.
- Hennigen, I. (2004). *A paternidade na mídia contemporânea: discursos e modos de subjetivação*. Tese de Doutorado. Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Hillesheim, B. (2003). “Reflexões sobre a(s) infância(s) e a contemporaneidade”. In: Guareschi, P.; Pizzinato, A.; Kruger, L. L. e Macedo, M. M. (org.). *Psicologia em questão. Reflexões sobre a contemporaneidade*. Porto Alegre, Edipucrs.
- Papalia, D. E. e Olds, S. W. (2000). *Desenvolvimento humano*. 7. ed. Porto Alegre, Artmed.
- Rose, N. (2001). Como se deve fazer a história do Eu? *Educação e Realidade*, v. 26, n. 1, pp.33-57.

- Santos, L. H. dos (2000). "A Biologia tem uma história que não é natural". In: Costa, M.V. (org.). *Estudos culturais em educação*. Porto Alegre, Editora da Universidade/UFRGS.
- Skliar, C. (2003). *Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro, DP&A.
- Woodward, K. (2000). "Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual". In: Silva, T. T. da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ, Vozes.

Betina Hillesheim

Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, professora adjunta e pesquisadora do departamento de Psicologia da Universidade de Santa Cruz do Sul – Unisc
E-mail: betinah@viavale.com.br

Neuza Maria de Fátima Guareschi

Doutora em Educação pela University of Wisconsin-Madison, Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Psicologia da PUC-RS, Coordenadora do Grupo de Pesquisa "Estudos Culturais e Modos de Subjetivação"
E-mail: nmguares@puhrs.br