



# Morte da Infância Moderna ou Construção da Quimera Infantil?

Dora Lilia Marín-Díaz

**RESUMO – Morte da Infância Moderna ou Construção da Quimera Infantil?** A emergência, no saber pedagógico da Modernidade, de duas figuras infantis – uma clássica e outra liberal – e a difusão ampla, massiva e conflitante de práticas relativas à segunda, no último século, são os argumentos que apresento neste artigo para dialogar com os discursos sobre a morte da infância moderna e/ou a emergência de uma figura infantil pós-moderna nas condições contemporâneas. Discuto que tal processo ter-nos-ia levado à produção de um amplo campo discursivo sobre a infância e, com ele, à emergência de uma quimera infantil: uma forma de subjetividade na qual se combinam os mais heterogêneos, incongruentes e diversos elementos e características que atribuímos às crianças.

Palavras-chave: **Infância Moderna. Campo Discursivo. Quimera Infantil.**

**ABSTRACT – Death of Modern Childhood or Construction of Child Chimera?**

The emergence in the pedagogical knowledge of Modernity, two childhood's figures – one classical and one liberal – and spread wide, massive and conflicting practices related to second in the last century, are the arguments I present this article to talk about the discourses the death of modern childhood and / or the emergence of a figure's postmodern in contemporary conditions. I discuss this process have we would led to the production of a broad discursive field of childhood and with it the emergence of a child chimera: a form of subjectivity in which are combined the most heterogeneous, incongruous and diverse elements and characteristics we attach to children.

Keywords: **Childhood Modern. Discursive Field. Child Chimera.**

## Introdução

A metáfora da morte está por toda parte, e não está menos nas livrarias, nas quais os textos sobre a morte da infância se encontram junto aos que se ocupam da morte do eu, da sociedade, da ideologia e da história. Muitas vezes parece que esses debates só permitem a reduzida opinião entre o desespero fátuo e o otimismo nervoso (Buckingham, 2002, p. 17).

Há duas décadas que o sociólogo norte-americano Neil Postman surpreendeu o campo das ciências sociais com a proclamação da morte da infância. Nem bem se estava assimilando as novas idéias sobre a infância como uma construção social, construída segundo Ariès (2006) a partir do século XVII, quando Postman (1999) já proclamava sua morte. Algo parecido com o que fizera Foucault a propósito da morte do *homem* na década de setenta. O desaparecimento ou morte é uma metáfora que está presente em muitas das análises que tentam explicar os acontecimentos e as mudanças radicais no mundo contemporâneo.

Segundo os estudos de Buckingham (2002), no que se refere à morte da infância, tudo parece indicar que o enfraquecimento das fronteiras entre o *mundo adulto* e o *mundo infantil* ocorre lenta e inexoravelmente; a transformação da organização familiar, o déficit das estruturas e organizações governamentais, as novas formas de comunicação e informação, entre muitos outros fatores, seriam as causas desse processo de desaparecimento. Os mesmos fatos, porém, são usados como argumentos para explicar a emergência de uma infância diferente e, com ela, de um mundo e uma cultura infantil particular que precisa de reconhecimento, atenção e privilégios.

Tratar-se-ia do deslocamento de uma concepção de infância para outra que parece ser diferente daquela que predominou na sociedade ocidental nos dois últimos séculos. Diante desse movimento, o que autores como Postman (1999), Corea e Leukowicz (1999) descrevem como morte da infância moderna, autores como Rushkoff e Tapscott (1998) analisam como a emergência de uma nova figura infantil, uma infância adaptada às condições e às tensões contemporâneas ou, digamos assim, o nascimento de uma infância pós-moderna. À frente dessa dupla perspectiva – ou morte da infância moderna ou nascimento de uma infância pós-moderna –, neste trabalho, produto da pesquisa que adiantei nos últimos oito anos, e que concluí com a Dissertação de Mestrado em 2009, usando algumas ferramentas arqueo-genealógicas propostas por Michel Foucault, proponho-me mostrar uma terceira via, segundo a qual é preciso identificar duas concepções de infância: uma constituída nos primórdios da Modernidade e que corresponderia às análises de Ariès (que denominarei como infância clássica), e outra constituída a partir da segunda metade do século XVIII, a que chamarei de *moderna liberal*.

Seguindo essa perspectiva, considero que o que acontece hoje é a incorporação ampla e massiva (e não sem conflitos) dessa segunda concepção de infância, potenciada com a expansão das tecnologias da comunicação e da informação no último meio século. Assim, aqueles que lamentam a perda da infância moderna se referem fundamentalmente ao apagamento das características próprias da concepção clássica da infância, enquanto aqueles que proclamam o nascimento de uma infância pós-moderna só estão descrevendo a incorporação das características da concepção moderna liberal, desenhada desde a segunda metade do século XVIII e que se firmou com o aparecimento da psicologia dita científica no fim do século XIX. As discussões entre uma e outra perspectiva tiveram uma consequência particularmente significativa: a consolidação de um campo discursivo sobre a infância e, com ele, a produção de uma quimera infantil, uma forma de subjetividade na qual se combinam os mais heterogêneos, incongruentes e diversos elementos e características que atribuímos às crianças. Particularmente, esse duplo sentimento diante da criança: de ternura, promovido pelos anúncios publicitários de venda de produtos infantis, e de medo, promovido pelos noticiários e jornais sobre as crianças delinquentes e criminosas das periferias das nossas cidades.

### **Morte ou Emergência de Outra Figura Infantil?**

Como assinalei anteriormente, temos hoje interpretações opostas sobre o problema das transformações contemporâneas que experimentamos em relação às crianças. Por um lado, estão aqueles que defendem a premissa de que a infância que conhecemos está desaparecendo ou morrendo e que a responsabilidade por tal fato é dos meios de comunicação, especialmente da televisão e da Internet. Nessa perspectiva, a mídia é responsabilizada por eliminar as fronteiras entre infância e maturidade através do enfraquecimento da autoridade adulta. Por outro lado, há também autores, como Rushkoff e Tapscott (1998), por exemplo, que argumentam que o uso dos meios de comunicação e informação não só mantém essas fronteiras, como produzem e ampliam o distanciamento entre as gerações; com isso, estaria acontecendo uma ruptura cultural sem precedentes entre o mundo adulto e infantil da qual sai beneficiada a infância, até agora fortemente controlada pelos adultos.

A tese de Postman em seu livro *O desaparecimento da infância* (1999) é de que a fronteira que separava o mundo adulto do infantil se quebrou devido ao fato de que os dois princípios fundamentais dos quais tal fronteira dependia já não são mais possíveis: o controle da informação e a sequência da aprendizagem. Com relação ao controle da informação, a infância, que antes estava protegida da exposição a conteúdos e informação que poderiam tirar-lhe a inocência, hoje está amplamente exposta a eles através da mídia. Tal fato derruba a possibilidade de uma aprendizagem sequencial, do ensino progressivo de con-

teúdos que, supostamente, se acoplavam à forma natural do raciocínio infantil (do simples para o complexo, do fácil para o difícil, do particular para o geral) e que fora centro da proposta didática de Comenius no século XVII.

Para Postman (1999), a letra impressa (e, portanto, a escolarização) é a responsável pela criação e difusão de nossas compreensões atuais de infância, aquelas que a mídia, em especial a televisão, estaria destruindo. Segundo o autor, com a invenção da imprensa, o sentimento de infância se organizou e se difundiu: a leitura e a escrita passaram a se constituir em habilidades centrais a serem ensinadas e treinadas em uma etapa que é a infância e num lugar que é a escola. Para aprender a leitura e a escrita, persistência, concentração e atenção eram atributos fundamentais que requeriam permanecer sentado e em silêncio, formas que tomou a disciplina escolar moderna. Tais condições hoje aparecem como menos importantes e cada vez mais desnecessárias: na nossa cultura audiovisual, as aprendizagens acontecem na interação simultânea entre diferentes fontes de informação, numa dinâmica que exige produção de experiências e ambientes de aprendizagem, sendo que a escola é só um deles e, quase sempre, um dos menos agradáveis. Assim, se com os meios impressos se produziu a infância moderna, com os meios eletrônicos está ocorrendo seu desaparecimento<sup>1</sup>.

A mídia (e, com ela, a tendência que busca transformar as crianças em consumidores), assim como o enfraquecimento da autoridade dos adultos, aparecem como os principais elementos que apagam a moderna noção da infância. Evidência de tal processo seria tanto a homogeneização das formas de vestir, comer e divertir-se de adultos e crianças, quanto o incremento da delinquência, o consumo de drogas e a atividade sexual entre e com os *infantes*. Esses assuntos fazem parte do dia-a-dia dos jornais, dos noticiários, das revistas, das discussões, dos projetos políticos e, principalmente, das ofertas de bens de consumo que lotam a publicidade de meios impressos e virtuais, os temas de filmes e seriados de televisão. Seguindo esses fatos, desenvolveu-se nas últimas décadas uma série de análises das diferentes narrativas da mídia, nas quais se assinalam algumas das representações da infância que estariam contribuindo para o desaparecimento da concepção moderna e, talvez, para a emergência de outras múltiplas formas e figuras infantis.

Esse é o foco de análise do *Ensaio sobre a destituição da criança*, que Cristina Corea e Ignácio Leukowicz (1999) realizaram para assinalar as formas como o discurso da mídia opera e as condições às quais as crianças estão expostas como receptoras desse discurso. Segundo os autores, as manchetes dos jornais que falam do aumento estatístico dos maus-tratos infantis, das crianças suicidas ou assassinas, mas também do mercado cada vez mais amplo de bens e serviços para elas, são produtoras de um discurso diferente no qual a figura infantil é apagada, transformando as crianças em consumidores e novos nichos de mercado. Nesta nova formação discursiva, apagam-se os sentimentos e práticas tradicionais com relação às crianças e, com elas, as diferenças etárias que outrora foram centrais nas práticas sociais.

Em geral, e seguindo as análises de Ortiz (1997), a leitura do impacto que a mídia gera nas crianças, e sua relação com o mundo adulto, está vinculada a um processo que podemos chamar de *socialização do consumo*, o qual instala um tipo de memória *internacional - popular* de dimensões planetárias a partir de objetos de consumo compartilhados pelos grupos etários em escalas mundiais. Memória que fica gravada na experiência dos indivíduos e que se contrapõe à antiga memória do nacional, do regional, cuja fixação dependia das instituições do Estado, principalmente da escola. Tais mídias parecem produzir um tipo de socialização e cumprir as funções pedagógicas que antes foram tarefa exclusiva da escola. Elas oferecem aos indivíduos, em particular às crianças, referências culturais e identitárias que escapam à própria instituição escolar.

Enquanto Postman e demais autores supracitados estimam que os meios eletrônicos e de comunicação massiva são agentes do apagamento das fronteiras entre infantes e adultos, autores como Rushkoff e Tapscott (1998, apud Buckingham, 2002) olham as mídias como os elementos-chave no fortalecimento das mesmas. Assim, em vez de apagamento da cultura infantil, estaríamos diante do seu enriquecimento, de tal forma que teríamos dois universos culturais cada vez mais distantes entre si: o mundo adulto decadente e o mundo infantil ascendente. Os referidos pesquisadores concedem às novas tecnologias de comunicação e informação poderes que beneficiam as crianças e jovens que, ao invés de estarem dominados por elas, utilizam e administram as mídias em seu próprio benefício, tornando-as os próprios instrumentos de sua força e diferença dos adultos. As crianças trariam consigo conhecimentos e habilidades inatas, as quais lhes permitem agir diante das mídias com certa flexibilidade e frugalidade espontânea, com uma sede de aprender que, talvez, se libera automaticamente quando entram em contato com as novas tecnologias. Ora, parece até que, por pura intuição, as crianças sabem operar os computadores e os celulares, navegar na internet, fazer *zapping* entre os inúmeros canais que nutrem a televisão a cabo e digital: o funcionamento das novas tecnologias, como por arte de *magia*, coincide com a forma de pensamento e ação *natural* das crianças<sup>2</sup>.

Assim, meninos, meninas e jovens parecem possuir certas destrezas que lhes permitem adaptar-se *naturalmente* aos problemas da contemporaneidade e aos desenvolvimentos das tecnologias de seu tempo; eles quase que podem, sem nenhuma instrução, compreender o funcionamento oculto das tecnologias. Além disso, no contato com as tecnologias as crianças parecem desenvolver novas destrezas cognitivas que lhes propiciam acessar a informação, processando-a mais rápido que os adultos. A relação crianças-novas tecnologias não é de submissão e obediência; pelo contrário, é muito participativa: as duas são da mesma geração. Tecnologia e infância conectam-se sem mediação alguma, sem educação, sem condições. As duas parecem caminhar juntas de forma *natural*, se complementam, se reconhecem em suas formas e em seus desejos. Ambas parecem abrir o caminho para outra fase da humanidade: mídia e novas

tecnologias seriam os sócios da infância na transformação cultural e da espécie humana (Buckingham, 2002).

Apesar de suas conclusões opostas, dois elementos atravessam as perspectivas até aqui analisadas acerca da relação infância e mídia: por uma parte, o reconhecimento da infância como uma noção, como uma construção social, histórica e cultural que, de fato, se transforma, podendo desaparecer ou fortalecer-se sob o efeito das mudanças sociais e culturais atuais; por outra parte, o desencontro entre a forma de pensar e atuar diante da criança que nós, adultos, temos hoje, bem como as experiências e possibilidades de subjetivação às quais as crianças estão expostas na atualidade, graças aos desenvolvimentos tecnológicos e da mídia. Reconhecer a infância como uma construção social e cultural historicamente localizável implica entender que ela é uma noção que corresponde a determinada forma de pensamento e, portanto, a determinados conhecimentos e saberes; implica, também, compreender que as nossas formas de pensar nela estão atravessadas tanto pelas nossas experiências quotidianas com as crianças como pelos debates e discussões acadêmicas, políticas e econômicas atuais que circulam e percorrem as nossas formas de pensar e agir.

Seja o desaparecimento da infância, seja o desenho de outro mundo infantil, com qualidades diferentes, o que parece evidente é que a infância como noção está se deslocando. Contudo, tal ocorrência não se encontra associada à visão de progresso, desenvolvimento ou *evolução*, mas, sim, ao acontecimento de um conjunto de práticas concretas de adultos e crianças em contextos históricos e culturais específicos. A infância como noção cultural encontra-se atravessada e atravessa as práticas sociais e políticas, nas quais se definem as formas de pensar e atuar com relação às crianças, mas também as formas como as crianças se entendem a si mesmas (este último elemento será chave na diferenciação dos mundos adulto e infantil). Assim, podemos pensar que o chamado *desaparecimento* ou *morte* da infância consiste em uma permanente tensão entre duas situações: apagamento contemporâneo da fronteira entre infância e mundo adulto e, conseqüentemente, o desaparecimento das características próprias da infância moderna clássica; de outro lado, fortalecimento da fronteira entre o mundo das crianças e dos adultos e, junto a ele, a incorporação massiva dos atributos da figura infantil desenhada na Modernidade liberal. No último caso, tratar-se-ia da constituição de outra(s) forma(s) de subjetivação infantil que, por sua ampla expansão nas últimas décadas, é (são) assinalada(s) como *pós-moderna(s)*, mas que tivera(m) sua emergência entre o fim do século XVIII e o fim do século XIX nos discursos pedagógicos liberais (Marín-Díaz, 2009).

## Da Infância Moderna Clássica para a Infância Moderna Liberal

Para compreender as transformações acontecidas nas experiências e nas formas de pensar sobre a infância no século XX, além da emergência desse campo discursivo sobre a infância ao qual parece que assistimos hoje, é necessário reconhecer a forma como se constituiu, nos séculos passados, uma forma dominante de pensar sobre as crianças. Se entre a Idade Média e o século XVII a infância esteve marcada, entre outras coisas, pelo pensamento religioso e pela moral cristã, como aparece nas análises de Comenius, as caracterizações do século XVIII e XIX estiveram atravessadas pelo pensamento laico – mais científico e político do que religioso –, que trouxe transformações significativas na forma de refletir a infância, conforme encontramos em pensadores como Locke, Rousseau, Kant, Pestalozzi e Fröebel.

Tais diferenças ofereceram pelo menos duas formas da noção de infância na Modernidade: a primeira figura é aquela que se desenha no pensamento de Comenius (1994) e que podemos nomear como moderna clássica; a segunda seria aquela da Modernidade Liberal – pela sua ênfase no indivíduo, na liberdade e na subjetividade –, cujo primeiro esboço fizera Rousseau no *Emílio ou da Educação*. A primeira esteve vinculada às noções de obediência e disciplina; a segunda, às de inocência, interesse e aprendizagem. Uma corresponde ao tempo da ênfase nas disciplinas, no ensino e na didática; a outra, ao tempo da ênfase no autogoverno, na aprendizagem e à emergência da Pedagogia como ciência (Noguera-Ramírez; Marín-Díaz, 2007).

Segundo essa compreensão de ênfases e não de substituição, podemos também analisar, no discurso pedagógico, a diferença entre Didática e Pedagogia: a primeira emergiu nos séculos XVI e XVII e, por meio de Comenius, alcançou sua maior sistematicidade; a segunda apareceu diferenciada mais claramente a partir da segunda metade do século XVIII, com os trabalhos de Rousseau e Kant, e só com o desenvolvimento das tradições pedagógicas germânica, francófona e anglo-saxônica, no final do século XIX, ultrapassaria seu *limiar epistemológico*<sup>3</sup> (Noguera-Ramírez, 2009). Desse modo, o deslocamento de ênfase na Modernidade significou não só uma forma diferente de pensar as práticas educativas e escolares, senão a emergência de, pelo menos, duas figuras infantis em cujo seio se percebe a constituição de uma Natureza particular para esse novo sujeito social nomeado de infância.

### *A Infância da Modernidade Clássica*

Essa primeira versão moderna de infância emergiu no entrecruzamento de alguns acontecimentos históricos e sociais importantes na Europa: a expansão

das práticas de escolarização da Reforma e da Contra-reforma; a implantação de espaços de isolamento ou instituições de sequestro – hospícios, escolas, oficinas; o surgimento dos primeiros especialistas no ensino e na educação das crianças; a destituição dos espaços tradicionais de socialização de meninos e meninas das sociedades pré-modernas (Varela; Alvarez-Uría, 1991). Trata-se do aparecimento de outro sujeito, cuja principal característica é a maleabilidade e a possibilidade de ser formado: sua *disciplinabilidade*.

Assinala-nos Comenius que é conveniente formar o homem para que chegue a ser tal e que, portanto, a educação será a condição para se adquirir plenamente a humanidade. Não se nasce propriamente homem, mas se chega a sê-lo: o infante é uma semente que precisa ser cultivada, e é essa condição que o diferencia de todas as outras criaturas. Não é suficiente o desenvolvimento natural para tornar-se homem; requerem-se enxertos de sabedoria, honestidade e piedade: “[...]aos que nasceram homens, lhes é preciso o ensino porque é necessário que sejam homens” (Comenio, 1994, p. 23). Nesse sentido, o ensino torna-se a ação por meio da qual o mestre, como um agricultor, enxerta metodicamente as qualidades – erudição, virtude e piedade – na pequena planta infantil, com o fim de garantir que cresça o homem que se encontra latente na criança. Formar o homem é submetê-lo à disciplina, que se encarregará de aproveitar a atitude para a ciência, bem como a honestidade e a piedade que nascem com a criança como semente, e que a levarão à própria ciência, virtude e religião, aprendendo, praticando e orando.

O ensino é o processo artificial que refaz a Natureza da criança, forjando-a aos moldes tradicionais de pensar, agir e até mesmo sentir. A *Didática Magna* de Comenius desenha-se como um sistema altamente elaborado para produzir a humanidade, isto é, para que os frutos presentes em potência nas sementes, nos sujeitos infantis, possam ser colhidos. A didática como *disciplina* age tanto no corpo infantil quanto nos saberes, modelando-os segundo o padrão convencional da sociedade: é por meio do ensino e pelo método da escola que o homem alcança a humanidade. Desse modo, a instituição escolar foi bem mais o lugar de constituição da infância humana que o lugar de sua acolhida: as crianças tornaram-se infantes através do disciplinamento exaustivo da escola.

Na medida em que a escola se disseminou pelo território social, a noção de infância moderna clássica foi aceita e tornou-se natural entre a população, o que não quer dizer que tal processo tenha acontecido tranquilamente. Por um lado, a instalação e o reconhecimento dela como parte da população implicaram uma extensa luta entre diversos setores da sociedade: governo estatal e família, principalmente, disputaram a tutela das crianças, sua educação e utilização, em função de seus interesses particulares; por outro lado, a naturalização da infância não atingiu do mesmo modo e ao mesmo tempo todas as crianças: esse foi um processo irregular e lento, que vinculou primeiro os meninos das camadas altas das sociedades ocidentais e, só por volta dos séculos XIX e XX, as meninas e outros setores da população. No último sentido, será preciso reco-



nhecer que boa parte da população permaneceu de fora, especialmente aquela que não tinha acesso às instituições sociais ou que morava nas regiões rurais, distantes das cidades e povoados maiores.

### *A Infância da Modernidade Liberal*

O pensamento educativo de Rousseau (1984) introduziu uma diferença central frente à concepção de infância que se organizara entre os séculos XV e XVI e que, talvez, tivera nas reflexões de Comenius sua primeira expressão consolidada. Essa diferença marcou a emergência de outro jeito de olhar para as crianças e de pensar sua educação nas sociedades modernas. Rousseau já não se refere à planta infantil que requer os enxertos de sabedoria, virtude e piedade que a levem à humanidade, mas a um homem em potência, para quem a ausência de humanidade é a sua possibilidade. Trata-se do sujeito que, ao interagir com o meio, com o mundo – especialmente com a Natureza – e com os homens, desenvolve o que tem de inteligência, potencialidades e Natureza própria. Já não é tanto o sujeito do ensino através da disciplina; agora é, principalmente, o sujeito que deve ser educado, o sujeito que deve conhecer as coisas, um sujeito da verdade, do correto, por sua própria atividade, por sua própria maneira de agir. Para Rousseau, a infância significa o homem em seu estado natural, antes de ser degenerado pela cultura: ele é o *homem natural*, não o homem selvagem; é o homem governado e dirigido pelas leis da sua própria natureza (Streck, 2004).

Compreender esse deslocamento no olhar para a infância e as práticas educativas implica reconhecer que o pensamento de Rousseau *aconteceu* no meio de um conjunto de condições, em um momento de grandes transformações na ordem do social, do político e do cultural na Europa. No seio dessas condições é que vemos aparecer outra característica no sujeito moderno: o fato de ele ter a possibilidade de ser um agente livre, e formar o sujeito livre será a meta da educação. Assim, o princípio de uma boa educação é o de permitir que a criança veja, sinta e comece a fazer os seus próprios juízos, segundo seu próprio ritmo de amadurecimento. Tal processo deve acontecer durante a infância – período que, segundo Rousseau, vai do nascimento aos 15 anos. Nele deve imperar somente a Natureza boa das crianças e, por isso, não se devem usar artifícios para acelerar ou retardá-lo.

O papel fundamental do preceptor será, a partir desse momento, o de proteger seu pupilo das influências da sociedade e dos julgamentos dos outros para que possa desenvolver, em si e por si, a capacidade de pensar e de julgar, a capacidade para agir, comparar e fazer suas escolhas; tudo isso antes de alcançar a adolescência, tempo do ingresso na sociedade por meio do estudo e do trabalho.

Na perspectiva de educação moderna liberal, a educação aparece como um processo aberto no qual é possível conhecer o ponto de partida de cada sujeito, mas não seu ponto de chegada. Esse ponto depende tanto dos talentos e

dos instintos naturais do sujeito quanto das oportunidades e dos ambientes nos quais acontece sua educação, pois estes últimos podem favorecer ou obstaculizar o desenvolvimento da criança e o seu processo educacional. Tal compreensão colocou a criança como centro do processo de educação; passou-se da ênfase na organização do conhecimento para a instrução da criança – preocupação que encontramos desde Comenius até Locke<sup>4</sup> –, à ênfase na própria criança. Com isso, ela tornou-se critério e medida de um processo que não se centra tanto no ensino quanto na educação.

A proposta educativa de Rousseau aparece como a condição de possibilidade para um deslocamento de ênfase importante nas práticas educativas: a passagem do ensino como disciplinamento à educação como regulação e autorregulação. Segundo Caruso (2005), o *ensino como disciplinamento* teria analisado e reorganizado o espaço, o tempo e as formas de atividade na sala de aula com o propósito de governar os sujeitos desde o exterior, enquanto que o *ensino como regulação* teria promovido o governo dos sujeitos desde o interior, a partir da sua nova Natureza e segundo suas características particulares. Desse modo, o sujeito já não é tanto a massa disposta para dar-lhe *forma* e formação através da aplicação das disciplinas, mas o fator especial do trabalho instrutivo, um fator dotado com uma capacidade de autorregulação que deveria ser integrada na estratégia de governo.

Com o referido deslocamento, produziu-se uma forma importante de economia educativa, ao mudar a ênfase nas atividades de ensino para as atividades dos sujeitos da educação. Nas palavras de Dewey (1999), esse movimento:

Essa oposição fundamental entre a criança e o programa apresentado por estas duas teorias pode ser reproduzida em outra série de termos. Disciplina é a bandeira dos que exaltam o programa escolar; interesse, a dos que colocam a criança como brasão na sua bandeira. O ponto de partida dos primeiros é lógico, o dos segundos, psicológico. Os primeiros defendem a necessidade de uma preparação e formação ótima dos professores; os segundos, a necessidade de simpatia para com as crianças e o conhecimento de seus instintos naturais. *Guia e controle* são as senhas de uma escola; *liberdade e iniciativa*, a da outra. Naquela se proclama a lei; nesta a espontaneidade. Uns amam o velho, a conservação do que se tem alcançado com o trabalho e esforço dos séculos; os outros preferem o novo, a mudança, o progresso (p. 31).

Dessa forma, nesse movimento, no pensamento pedagógico moderno liberal, vão aparecer noções como interesse, desenvolvimento, liberdade e experiência, as quais começaram a ocupar lugares importantes na hora de pensar os problemas fundamentais das práticas educativas. Tais noções, que encontramos já nas discussões de Rousseau, passaram a ser peças-chave nas propostas pedagógicas dos séculos XIX e XX e, embora nesses dois séculos elas sofressem modificações importantes diante das fortes tendências psicologistas e biologistas, nem por isso deixaram de ter privilégio nos discursos educativos. Com o aparecimento dessas noções no saber pedagógico, é possível reconhecer tam-

bém o deslocamento de ênfase (o que não significa o total apagamento) da Didática para a Pedagogia, da disciplina para a autorregulação, do ensino do esforço artificial para a educação do interesse natural e, portanto, da infância da Modernidade clássica para a infância da Modernidade liberal, nas quais se encontram ancoradas nossas formas de pensar com relação às crianças.

## A Infância nas Condições Contemporâneas

Como resultado do processo descrito anteriormente, parece existir nas sociedades contemporâneas uma concepção de infância que mantém elementos de uma (clássica) e de outra (liberal) figura, produzindo ou gerando imagens contraditórias e paradoxais. Considero que o fato de não identificar essas duas imagens de infância construídas na Modernidade tem levado vários analistas a confundirem a ampla difusão e ênfase da infância liberal (como consequência da expansão das tecnologias da comunicação e da informação), no último século, com a morte ou desaparecimento da infância. Isto significa compreender que dos traços perdidos na contemporaneidade alguns são atribuídos às crianças na concepção clássica (como a inocência, a obediência), em função da expansão, difusão e tentativa de incorporação dos traços mais característicos da infância liberal. É isso o que percebemos com relação à ideia de inocência, uma característica própria da imagem que a Modernidade clássica produziu<sup>5</sup>.

Acerca do uso que se faz hoje da inocência como atributo característico da infância, autores como Steinberg e Kincheloe (2000) analisam as chamadas indústrias culturais (cinema, televisão, rádio, videogames, *internet*, música). Segundo eles, as indústrias seriam as responsáveis pelas mudanças radicais nas formas de ser, de se comportar, consumir, falar, pensar e desejar das crianças. Haveria uma *cultura infantil* em andamento que foi criada pelas corporações multinacionais em busca de conquistar novos consumidores. Tal cultura, baseada nos interesses do mercado e em práticas sexistas, racistas e discriminatórias, teria aproveitado e manuseado a noção de infância moderna – que outrora garantira as condições de cuidado e subsistência às crianças – para controlá-las, mobilizando *ideologias* políticas e sociais. Assim, a chamada *crise da infância* seria efeito da produção de uma *cultura infantil popular* por parte de corporações econômicas norte-americanas que, na tarefa de constituir os novos consumidores, fazem dessa *cultura* uma *pedagogia do prazer* (Steinberg; Kincheloe, 2000, p. 19), ou seja, um cenário de aprendizagem, onde elas operam como educadoras e formadoras da identidade a partir do desejo. Aos interesses comerciais estariam articulados estreitamente interesses sociais e políticos que promovem o racismo, a discriminação pelo estrato social e certas dinâmicas de gênero hegemonicamente masculinas. Tais dinâmicas, embora não sejam novas, teriam sido reativadas nas últimas décadas na sociedade norte-americana e que se encontram registradas e operando como um *currículo cultural*.

Os deslocamentos na posição das crianças dentro da estrutura social dependem dos contextos sociais e culturais onde elas se encontram inseridas, contudo esses contextos e os próprios deslocamentos são marcados e, em ampla medida, definidos pela mídia e pelo mercado, segundo seus próprios interesses. Ainda que em alguns espaços as crianças pareçam ter mais poder de escolha e consumo, elas estão quase sempre sujeitas aos adultos que usam e controlam os meios massivos de informação e comunicação. Isso, segundo Buckingham (2002), torna necessário que as crianças tenham direitos sobre a mídia, o que significa oferecer-lhes tanto proteção, acesso e participação necessária nela, quanto uma educação suficiente para compreender e fazer uso das tecnologias da informação e da comunicação.

Nesse sentido, seria preciso um olhar mais apurado e crítico das vozes presentes na mídia e nas campanhas de organismos governamentais e ONG's que, preocupadas pela proteção das crianças, também as constituem em vítimas, geralmente passivas, do engano ou da violência dos adultos. De acordo com seus discursos, as crianças necessitam de proteção permanente, observação constante e cuidado intensivo, mas, paradoxalmente, resulta que as pessoas que devem cumprir estas tarefas configuram-se também em seus potenciais agressores (pais, professores, avós, sacerdotes, etc.).

Dentre as vozes que se mostram preocupadas com o *aumento* estatístico da violência para com as crianças, é possível identificar os interesses de distintos grupos de adultos que, ao invocarem o sentimento de temor pelo perigo que rodeia as crianças, usam-no como um recurso muito poderoso para concentrar a atenção e o apoio da *opinião pública* em assuntos políticos e econômicos:

[...] invocar a figura da criança ameaçada serve claramente aos interesses particulares tanto dos grupos militantes como do governo. A onda de interesse pelos maus tratos infantis desde os anos oitenta foi favorável às ambições políticas tanto dos grupos evangélicos cristãos como das feministas, cuja influência chegou até a assistência social e aos organismos de bem-estar social (Buckingham, 2002, p. 23).

A condição de *inocência* da infância desenha-se como o elemento central sobre o qual forças sociais, econômicas e políticas trabalham nas últimas décadas, dominando e explorando a figura infantil através de “dinâmicas de sexualização, conversão em mercadoria e comercialização” (Giroux, 2003, p. 50). As corporações, utilizando-se da noção de inocência, acabam por constituir a criança em um alvo privilegiado, passando a ser submetida, explorada e manipulada, em favor de interesses meramente comerciais, como a produção massiva de brinquedos<sup>6</sup>, filmes e outros produtos *aparentemente* inocentes, mas imbuídos de fortes conteúdos *ideológicos*. Tais produtos são acompanhados também por políticas, projetos e instituições nacionais e transnacionais destinadas a salvaguardar e proteger uma infância *em perigo* ou *perigosa*.

A inocência infantil torna-se, dessa forma, o mito a partir do qual se acobertam os efeitos de problemas sociais reais em que vivem muitas crianças, especialmente aqueles na ordem do racismo, sexismo, maus-tratos familiares, pobreza, desemprego e outros que marcaram e marcam as condições de muitos adultos e crianças nas nossas sociedades. A inocência, junto a outras características atribuídas às crianças ao pertencer ao coletivo *infância*, aparece como uma figura retórica excludente usada e aplicada só a determinados meninos ou meninas, geralmente brancos, ricos, nativos norte-americanos. Ao contrário, as crianças pobres, negras e latinas são colocadas além dos limites da infância e da inocência, sendo normalmente associadas a práticas de delinquência, sexualidade desenfreada, violência e uso de drogas, o que as despoja de qualquer possibilidade de serem pensadas como inocentes. De fato, quase sempre elas são consideradas como uma ameaça para as outras crianças – brancas, de classe média e alta, moradoras de zonas residenciais e condomínios que agem como fortalezas, protegendo-as da imoralidade, da violência e de outros perigos que as espreitam nas grandes cidades (Giroux, 2003).

Análises semelhantes àquelas sobre inocência podem ser feitas juntando outras características construídas para descrever a infância a partir da modernidade (fragilidade, ignorância, ternura, etc.). Nelas poderíamos perceber também o uso dessimétrico e a forma dispar como são atribuídas às crianças segundo os contextos históricos e culturais específicos. Contudo, é necessário que percebamos o lugar destacado que as práticas educativas alcançam neste tipo de análises, ora para questioná-las por promover esses usos, ora para assinalá-las como espaços para promover posições críticas de adultos e crianças diante destas práticas.

### **A Infância Hoje: quimera e campo discursivo**

Não se pode negar que ao se pensar hoje na *infância* passam muitos sentimentos e imagens contraditórios pelas nossas mentes: ternura, proteção e cuidado surgem ante a imagem de inocência, fragilidade e ignorância que as crianças parecem comportar naturalmente; porém, temor, surpresa e até impotência também são sentimentos que irrompem em nossas mentes quando encaramos o que parece ser o rosto cru e rude de uma infância muito esperta, vivaz, maliciosa, selvagem e até perigosa, essa que reconhecemos nas reportagens e noticiários como vinculada aos nossos maiores pesadelos de decomposição e risco social. Tais sentimentos contraditórios diante das atuações e gestos das crianças parecem dar conta desse descompasso entre as nossas compreensões adultas sobre o que deve ser e fazer *natural* e normalmente um infante e os comportamentos e as experiências das crianças.

Esses sentimentos contraditórios desenham-se em torno de quatro eixos sobre os quais se concentram os debates mais recentes a propósito da infância:

*a criminalidade* – entre as crianças em perigo e as crianças perigosas; *a sexualidade* – entre o abuso sexual de menores e a erotização dos corpos infantis; *o trabalho* – entre o trabalho infantil e o direito e a necessidade de trabalho de algumas crianças; e a *educação* – entre os direitos e os deveres educativos das crianças<sup>7</sup>. Em torno desses eixos, as mais fortes tensões morais entrecruzam-se com os interesses políticos e econômicos em uma disputa por manter, transformar ou controlar o que são e o que pode ser apanhado e apreendido da experiência das crianças através da noção de *infância*. Tentativa de produzir, incorporar e naturalizar, ampla e massivamente, características atribuídas à infância, por vezes as da figura clássica, por vezes as da liberal. Enfim, tentativa, conjunto de tentativas que sempre é contestado pela experiência particular das crianças nas suas formas de chegarem e apropriarem-se do mundo social.

É no jogo desses sentimentos contraditórios e dessas tentativas que se constituiu um amplo campo de discursos em torno da *infância* e desenhou-se uma forma de subjetividade infantil muito particular. De outro modo, antes de pensar que a infância moderna morreu ou que está emergindo outra figura infantil, parece-me que as condições e práticas contemporâneas possibilitaram a consolidação da concepção de infância liberal fundamentada na ideia de autonomia, liberdade, interesse, desejo e direitos. Assim que, aquela imagem da criança ativa, criativa, que pergunta, que exige respeito aos seus direitos, que questiona os adultos, que escolhe, que toma decisões sobre o que vestir, comer, beber, não é uma criação das mídias; é uma produção do discurso psicopedagógico do fim do século XIX e dos primórdios do século XX que, evidentemente, se promoveu e expandiu graças às tecnologias da comunicação e da informação.

Essa discussão contemporânea sobre as transformações na cultura infantil e na concepção da infância, o enfrentamento entre os partidários de sua morte e os proclamadores do nascimento de outra, pós-moderna, teve como principal consequência a constituição daquilo que tenho chamado de *campo discursivo da infância* (espaço de práticas de diversas ordens), em cujo âmago, e atravessado pelas características das figuras de infância modernas, se desenha o que poderíamos qualificar de *quimera infantil contemporânea*.

A constituição do campo discursivo<sup>8</sup> da infância esteve marcada pelas fortes transformações econômicas, sociais e políticas que ocorreram entre os séculos XIX e XX. Nesse período, aconteceu a definição e o reconhecimento da infância e sua educação como elementos-chave da constituição, fortalecimento e progresso dos Estados. Assim, infância e educação constituíram-se em alvo de atenção e privilégio das políticas sociais e econômicas que começaram a caracterizar o avanço e progresso das nações. Como parte desse processo, produziu-se um amplo número de discursos sobre a infância e sua educação, que se difundiram rápida e massivamente com o aparecimento das tecnologias da comunicação e da informação na segunda parte do século XX. Foi nesse momento que tais discursos, além de atingirem uma boa parte dos

grupos sociais e das distintas camadas econômicas, serviram para questionar muitas das práticas tradicionais com relação às crianças. Isso possibilitou o desenvolvimento de múltiplos estudos, projetos, pesquisas, planos, programas, campanhas, ao redor dos quais *a infância* começou a se constituir como problema.

Hoje, partindo dos círculos acadêmicos, passando pelas diversas instituições governamentais, as ONG's e as agências de cooperação internacional, até a *opinião pública* e a mídia, são escutadas vozes que tentam explicar o que acontece e/ou *ajudar a resolver* as situações problemáticas com relação às crianças. São essas vozes, o conjunto de discursos, de práticas, de saberes promovidos com e através delas o que chamo de *campo discursivo da infância*. De outra forma, trata-se de uma região – histórica e culturalmente delimitada – de saberes e disciplinas de distinta procedência e de níveis de elaboração diferenciados que se cruzam, se opõem e brigam, a partir de noções, conceitos, métodos e teorias particulares, pela definição, delimitação ou determinação desse objeto e sujeito do saber, que é a infância.

O campo discursivo, assim entendido, é configurado a partir dos investimentos sobre a infância como objeto e sujeito de saber e de poder e, por isso, é constituído por e através de uma série complexa de relações e interações entre discursos provenientes de sistemas e ordens diferentes. Ele é um espaço aberto onde se localizam discursos das disciplinas que fazem da infância seu objeto de conhecimento (Psicologia Infantil, Pediatria, Trabalho ou Serviço Social, Pedagogia, etc.) e dos saberes das pessoas sobre a infância, cuja sistematicidade é menor e cuja delimitação e precisão conceitual são difusas ou apagadas pelos conhecimentos disciplinares. Esse último grupo de saberes é produto das experiências, das práticas que são transmitidas como saber popular (dos velhos aos jovens), como também pode ser o resultado da apropriação que os sujeitos sociais fazem das informações que lhes chegam das disciplinas *científicas* por duas vias: pelos *experts* no cuidado e na atenção às crianças (médicos, professores, trabalhadores sociais, psicólogos infantis) e pelos meios de comunicação (programas de televisão, revistas, rádio, livros de auto-ajuda, etc.). Trata-se de um grupo conformado pelo que Foucault chamou de *saberes submetidos* (Foucault, 2006).

Essa metáfora de campo discursivo permite que observemos, por um lado, o complexo tecido de relações através das quais a infância, como objeto de conhecimento e de saber, se instala na nossa cultura ocidental, ou seja, a forma como a figura se mobiliza e se coloca em tensão no entretecido dos sistemas discursivos, instituindo práticas e saberes que produzem as subjetividades infantis; por outro lado, a maneira como os sujeitos infantis são produzidos num conjunto de regras e normas particulares e com base em padrões institucionais específicos, que nem sempre resultam suficientes para pegá-los, submetê-los e defini-los. E, finalmente, serve para assinalar a produção e emergência de diferentes posições de sujeito que, no campo discursivo, tecem com-

plexas relações de poder e saber com as crianças; em geral, posições de adultos que, no lugar de pais, mães, professores ou *experts*, são simultaneamente produzidos e contribuem na incorporação do sujeito infantil.

Nesse jogo, nesse campo de práticas – discursos, instituições, sujeitos, táticas e estratégias –, vemos emergir um amplo número de questões sobre a forma de ser criança e de se comportar como adulto diante dela. Como já assina-lei antes, é nesse descompasso entre os comportamentos das crianças e as visões que os adultos têm sobre o que devem ser as atitudes *normais* e *naturais* dos sujeitos infantis, que são produzidas hoje muitas das críticas à escola e à família, bem como muitos dos discursos, especialmente educativos, para atender e acolher às crianças. Em tal campo, localizam-se e mobilizam-se, de um lado, os nossos sentimentos contraditórios diante das atitudes e experiências das crianças: as nossas ideias e explicações sobre a destituição de morte e/ou desaparecimento da infância – quando confrontados pela impossibilidade de explicá-las e compreendê-las. De outro lado, as nossas justificativas e explicações de morte e de emergência de outras formas e figuras infantis: se a infância é uma *construção social, cultural e histórica*, também os discursos que falam dela são construções localizáveis social, cultural e historicamente.

É nesse campo discursivo da infância que vivemos, assistimos e contribuí-mos na construção, hoje, no âmago desse campo de discurso, desse conjunto de práticas, do qual emerge a *quimera infantil* contemporânea. Tal como o monstro mitológico, *com cabeça de leão, corpo de cabra e cauda de serpente*, a infância contemporânea incorpora elementos do que imaginamos que ela deve ser – desde noções modernas (clássicas e liberais) que atravessam o nosso pensamento e concepção de infância – e da experiência de vida das crianças, no seu ingresso no mundo contemporâneo – definidas, como nos mostram muitas das reflexões atuais, pelos desenvolvimentos tecnológicos e midiáticos e pelo uso que deles se faz nas nossas sociedades (Noguera-Ramírez; Marín-Díaz, 2007).

*Recebido em abril de 2010 e aprovado em julho de 2010.*

### Notas

1 A partir de sua perspectiva, a tecnologia da comunicação aparece como independente das outras práticas sociais e exerce seu influxo à margem dos contextos e dos propósitos aos quais serve. Segundo as análises de Postman e estudando o efeito da televisão nesse desaparecimento da infância moderna, o italiano Giovanni Sartori fala da *sociedade teledirigida*, uma sociedade onde a televisão constituiria uma nova Paideia e, junto a ela, emergiria uma figura de criança diferente: uma criança-vídeo (Sartori, 1998).

2 Sobre esse assunto em particular, *vide* o livro de Rueda e Quintana (2007) intitulado *As crianças vêm com o chip incorporado*.



- 3 Segundo Foucault (1987), determinados elementos de uma formação discursiva podem transpassar seu limiar epistemológico, o que significa que podem chegar a adquirir um nível de organização, coerência, desenvolvimento e definição que sua dispersão seria menor adquirindo o caráter de disciplina ou ciência.
- 4 “Rousseau, de certa forma, fecha um processo que havia começado com a *Didática Magna* de Comenius e tem continuidade no ensaio *Alguns pensamentos sobre educação*, de John Locke” (Streck, 2004, p. 26).
- 5 Segundo reconhecem a maior parte dos autores citados no texto, a noção de inocência infantil emerge no decorrer dos séculos XVIII e XIX; no mesmo momento que a infância adquiriu seu próprio *status*, e em que as crianças se constituíram em objetos de investimento, em sujeitos de atenção e em herdeiros do porvir. Também o olhar psicanalítico desse período da vida e a experiência dos primeiros anos adquiriram um valor incalculável no desenho da singularidade da criança. Desse modo, a infância é lida como o tempo de desenho da subjetividade, como o período da vida em que é possível analisar as complexas articulações que se tecem entre o mundo social e a história infantil. Ainda que essa perspectiva da psicanálise seja muito interessante para pensar a constituição da infância na Modernidade, ela supera os propósitos e possibilidades deste artigo. Um panorama geral, mas muito ilustrativo nessa linha é oferecido por Costa (2007).
- 6 Sobre o assunto dos brinquedos como artefatos culturais que produzem formas racistas, sexistas e classistas, *vide* Dornelles (2007).
- 7 Sobre esses eixos de tensão, *vide*: Kitzinger (1990), Felipe e Salazar (2003), Cunningham (1991) e Meirieu (2004).
- 8 O conceito de *campo discursivo* é proposto também por Popkewitz (1995) como ferramenta analítica para compreendermos a forma como se articulam e operam os discursos no campo social. “Para esse autor, ao contrário da noção de contexto — que cria um lugar onde as crianças são normalizadas —, ele fala de um campo discursivo como ‘uma montagem que abarca múltiplas instituições’ (Popkewitz, 1995, p.11). O conceito de campo discursivo permite que a criança seja vista como o resultado do atravessamento de práticas que se estabeleceram não só *diretamente sobre* ela enquanto indivíduo singular, mas também que se estabeleceram historicamente *sobre* todo o *milieu* em que ela vive. Num sentido mais geral, pensar um campo discursivo é pensar acerca de ‘como determinados sistemas de ideias construídos historicamente tramaram-se para produzir subjetividades’ (Popkewitz, 1995, p.11).” (Veiga-Neto, 1996, p. 303).

## Referências

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução Dora Flaksma. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BUCKINGHAM, David. **Creceer en la Era de los Medios Electrónicos**. Madrid: Morata, 2002.

- CARUSO, Marcelo. **La Biopolítica en las Aulas**. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del Reino de Baviera, Alemania (1869-1919). Tradução Leandro Reyno. Buenos Aires: Prometeo, 2005.
- COMENIO, Juan. **Didáctica Magna**. 5. ed. México: Porrúa, 1994.
- COREA, Cristina; LEUKOWICZ, Ignacio. **¿Se Acabó la Infancia?** Ensayo sobre la destitución de la niñez. Buenos Aires: Lúmen-Humanitas, 1999.
- COSTA, Teresinha. **Psicanálise com Crianças**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- CUNNINGHAM, Hugh. **Trabajo y Explotación Infantil**. Situación en la Inglaterra de los siglos XVII al XX. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1991.
- DEWEY, John. **El Niño y el Programa Escolar**. Mi credo pedagógico. 3. ed. Buenos Aires: Losada, 1999.
- DORNELLES, Leni. Os brinquedos na mídia e na publicidade: estratégias de produção dos infantis In: MORIGI, Valdir; ROSA, Rosane; MEURER, Flavio (Org.). **Mídia e Representações de Infância: narrativas contemporâneas**. Curitiba: Champagnat; Porto Alegre: UFRGS, 2007, p.168-170.
- FELIPE, Jane; SALAZAR, Bianca. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3 (42), p.119-129, set/dez. 2003.
- FOUCAULT, Michel. **Defender la Sociedad**. Curso en el Collège de France (1975-1976). Tradução Horacio Pons. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **La Arqueología del Saber**. Tradução Aurelio Garzón del Camino. 12.ed. México: Siglo XXI, 1987.
- GIROUX, Henry. **La Inocencia Robada: juventud, multinacionales y política cultural**. Madrid: Morata, 2003.
- KITZINGER, Jeeny. Who are you kidding? Children, power and the struggle against sexual abuse In: JAMES, Allison; PROUT, Alan (Org.). **Constructing and Reconstructing Childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood**. London: Routledge Falmer, 1990, p.165-189.
- MARÍN-DÍAZ, Dora. **Infância: discussões contemporâneas, saber pedagógico e governamentalidade**. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). 191p.
- MEIRIEU, Philippe. **El Maestro y los Derechos del Niño** ¿Historia de un malentendido? Tradução Carmen Mari Donato. Barcelona: Octaedrom, 2004.
- NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos. **O Governo Pedagógico Moderno: Da sociedade ensino para a sociedade da Aprendizagem**. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Tese (Doutorado em Educação). 264p.
- NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos; MARÍN-DÍAZ, Dora. La infancia como problema o el problema de la infancia. **Revista Colombiana de Educación**. Bogota, n.53, p.107-126. 2 sem. 2007.
- ORTIZ, Renato. **Mundialización y Cultura**. Buenos Aires: Alianza, 1997.
- POPKEWITZ, Thomas. **Restructuring of Social and Political Theory: Foucault, the linguistic turn and education**. 1995. 22p. (Texto digitado).

- POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emilio o de la Educación**. México: Porrúa, 1984.
- RUEDA, Rocío; QUINTANA, Antonio. **Ellos Vienen con el Chip Incorporado**. Aproximación a la cultura informática escolar. Bogotá: Universidad Central - Universidad Distrital Francisco José de Caldas - Alcaldía Mayor de Bogotá, IDEP, 2007.
- SARTORI, Giovanni. **Homo videns: a sociedade teledirigida**. Madrid: Tauros, 1998.
- STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (Org.). **Cultura Infantil y Multinacionales**. Madrid: Morata, 2000.
- STRECK, Danilo. **Rousseau & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. **Arqueología de la Escuela**. Madrid: La Piqueta, 1991.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **A Ordem das Disciplinas**. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996. Tese (Doutorado em Educação). 335p.

Dora Lilia Marín-Díaz é licenciada em Química pela Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil (bolsista CNPq) e doutoranda em Educação pela mesma instituição. É bolsista do Programa PEC-PG da CAPES.

E-mail: dora.marin@ufrgs.br

