**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

CLARICE KROHLING KUNSCH

**As relações entre padrões de consumo e a
vivência do tédio em crianças**

(versão corrigida)

**São Paulo
2013**

CLARICE KROHLING KUNSCH

**As relações entre padrões de consumo e a
vivência do tédio em crianças**

(versão corrigida)

Dissertação apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de São Paulo,
para a obtenção do título de Mestre em
Psicologia

Área de concentração: Psicologia Escolar e
do Desenvolvimento Humano

Orientador: Prof. Dr. Yves de La Taille

**São Paulo
2013**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Kunsch, Clarice Krohling.

As relações entre padrões de consumo e a vivência do tédio em crianças / Clarice Krohling Kunsch; orientador Yves Joel Jean-Marie Rodolphe de La Taille. -- São Paulo, 2013.

193 f.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Tédio 2. Consumo 3. Criança 4. Infância 5. Pós-modernidade 6. Desenvolvimento Infantil I. Título.

BF575

Nome: KUNSCH, Clarice Krohling

Título: As relações entre padrões de consumo e a vivência do tédio em crianças

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Psicologia

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

*Aos meus pais,
por terem me permitido ser criança.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Waldemar e Margarida, pelas oportunidades que me dão e pelo constante incentivo a sempre conquistar meus sonhos.

Ao meu orientador, Yves de La Taille, por ter acreditado no meu projeto, por ter estado sempre disponível e pela sua enorme contribuição à Psicologia e aos meus estudos.

Às minhas irmãs, Adriana e Graziela, pela simples sensação de saber que estão sempre perto torcendo por mim.

À minha sobrinha, Clara, pela sua alegria contagiante e por ser uma das minhas fontes inspiradoras a querer sempre o melhor para as crianças.

Ao Maurício, pelo carinho, companheirismo e pelo olhar positivo para a vida, sempre me ajudando a acreditar que eu conseguiria concluir este trabalho.

À professora Maria Thereza Costa Coelho de Souza, por ter aceitado fazer parte da banca, pelas suas orientações e por ter dado aulas envolventes e importantes para este estudo.

À professora Luciene Regina Paulino Tognetta, por ter aceitado fazer parte da banca, pelas orientações e pela disponibilidade.

A Lygia, Mari, Carol S., Carol F., Thais e Giovana, pela amizade e pelos momentos de distração durante o processo.

A Marina, Livia, Mari, Dani, Ricardo e Mari S., pela amizade, pelo carinho e pelo apoio.

Aos meus amigos da corrida, pela paciência nos momentos de extravasar o cansaço do processo.

À Eliana e ao Miguel, pelos cuidados.

À direção e à coordenação da escola participante, por terem acreditado no meu trabalho e por terem disponibilizado o espaço e o acesso aos pais.

Às professoras participantes da pesquisa, pelo tempo precioso dedicado ao meu trabalho, por terem permitido que eu entrasse em suas salas de aula e pelo apoio.

Às mães e aos pais participantes desta pesquisa, pela confiança e pelo tempo dedicado ao meu trabalho.

Às crianças participantes da pesquisa, por terem deixado de brincar para conversar comigo.

*“A praça estava cheia quando o homem falou:
Eu roubo as horas para lhes dar tempo.
Tempo de aprender a usar o tempo.
Quem tem hora não tem tempo:
tempo de olhar o tempo.
Será que vai chover?
Será que as flores já abriram?
Como será o arco-íris?
Qual a cor dos olhos dos meus amados?
Temos tempo para isso? Não!
Isso ocupa muitas horas.
E tocamos nossas vidas, olhando os relógios
que marcam as horas de nossas vidas,
e esquecemos de marcar nossas vidas no tempo!”*

*Daniel Munduruku e Janaina Tokitaka
(O homem que roubava horas – Brinque-Book, 2007)*

RESUMO

KUNSCH, Clarice Krohling. **As relações entre padrões de consumo e a vivência do tédio em crianças**. 2013. 194 fl. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Crianças são seres em pleno desenvolvimento físico, intelectual, afetivo e moral. Envolvem-se em brincadeiras com alegria, entusiasmo e curiosidade. Porém, tem sido cada vez mais possível encontrar crianças com sinais de apatia, de desinteresse e de pouco envolvimento em atividades típicas da infância. A partir do reconhecimento de traços da pós-modernidade, como a fragmentação do tempo, a velocidade da evolução das tecnologias, o excesso de informação, o distanciamento de si mesmo, o desencontro das pessoas e a vida voltada para o consumo, é possível destacar o fenômeno do tédio como característica da nossa cultura atual. Ele está relacionado com a ausência de significado, a falta de projetos de vida e a dificuldade em lidar com o vazio diante da necessidade de estar sempre em movimento num mundo tão acelerado. Neste trabalho, procurou-se entender quais seriam as possíveis relações entre o consumo e a vivência do tédio infantil. Para tanto, verificou-se de que maneira se compõe a rotina extraescolar de crianças oriundas de famílias de alto poder aquisitivo de uma mesma escola particular internacional e bilíngue da cidade de São Paulo. As agendas dessas crianças estão ocupadas por inúmeras atividades que visam a um futuro promissor, os equipamentos eletrônicos estão mais acessíveis e ficam ligados por mais tempo e os adultos são cada vez mais controladores e superprotetores. O resultado é a falta de autonomia e a falta de sentido na própria vida. Neste cenário, o tédio se impõe.

Palavras-chave: Tédio. Consumo. Criança. Infância. Pós-modernidade. Desenvolvimento Infantil

ABSTRACT

KUNSCH, Clarice Krohling. **The relations between consumption patterns and boredom in children.** 2013. 194 fl. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Children are beings that are undergoing full physical, intellectual, affective and moral development. They get involved in children's play with joy, enthusiasm and curiosity. However, it has become much easier to come across children with signs of apathy, of lack of interest and of little involvement in activities that are typical of childhood. As from the recognition of traces of post-modernism, such as the fragmentation of time, the velocity of the evolution of technologies and the excessive information, the distancing from oneself, the dissent between people and a life that is focused on consumption, it is possible to bring to light the phenomenon of boredom as a characteristic of our current culture. It is related to the absence of meaning, the lack of life projects and the difficulty to deal with emptiness due to the necessity of being always in movement in a world that is so accelerated. In this work one has sought to understand what would be the possible relations between consumption and the existence of child boredom. For this it was verified what makes up the extracurricular routine of children coming from families with high purchase power of an international private bilingual school of São Paulo. The agendas of these children are occupied by numerous activities that aim at a promising future, the electronic devices are more accessible and are turned on for longer periods of time while the adults are increasingly controlling and overprotective. The result is lack of autonomy and lack of meaning in one's life. In this scenario, boredom imposes itself.

Key words: Boredom. Consumption. Child. Childhood. Post-modernism. Child development

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Tipos de funcionários que trabalham para a família.....	103
Gráfico 2	Como é o final de semana da família?.....	106
Gráfico 3	A criança faz alguma atividade extracurricular?.....	111
Gráfico 4	Quantas atividades extracurriculares a criança faz?.....	112
Gráfico 5	Quais as atividades praticadas?.....	113
Gráfico 6	Qual o motivo de escolher determinada atividade?.....	114
Gráfico 7	Quantas vezes por semana a criança tem tempo livre?.....	115
Gráfico 8	O que a criança faz no tempo livre?.....	116
Gráfico 9	A criança tem contato com estes equipamentos eletrônicos?.....	117
Gráfico 10	Como você descreveria o seu filho? / a sua filha? (características positivas).....	121
Gráfico 11	Como você descreveria o seu filho/a sua filha (características negativas).....	121
Gráfico 12	Você percebe momentos em que seu filho/sua filha fica sem saber o que fazer?.....	124
Gráfico 13	Como você imagina o seu filho / a sua filha no futuro?.....	125
Gráfico 14	Você faz atividade extracurricular? (grupo A).....	127
Gráfico 15	Quantas atividades extracurriculares a criança diz que faz? (grupo A).....	128
Gráfico 16	Quais as atividades praticadas? (grupo A).....	129

Gráfico 17	O que você faz quando está em casa? (grupo A).....	130
Gráfico 18	Você tem contato com televisão, computador e outros equipamentos eletrônicos? (grupo A).....	130
Gráfico 19	Qual é a coisa que você faz que deixa você mais feliz? (grupo A)	132
Gráfico 20	Qual é a coisa que você faz que deixa você mais triste? (grupo A).....	133
Gráfico 21	Tem vezes que você não sabe o que fazer? (grupo A).....	134
Gráfico 22	Você faz atividade extracurricular? (grupo B).....	136
Gráfico 23	Quantas atividades extracurriculares a criança diz que faz? (grupo B).....	136
Gráfico 24	Quais as atividades praticadas? (grupo B).....	137
Gráfico 25	O que você faz quando está em casa? (grupo B).....	138
Gráfico 26	Você tem contato com estes equipamentos? (grupo B).....	139
Gráfico 27	Qual é a coisa que você faz que deixa você mais feliz? (grupo B).....	141
Gráfico 28	Qual é a coisa que você faz que deixa você mais triste? (grupo B).....	141
Gráfico 29	Tem vezes que você não sabe o que fazer? (grupo B).....	142

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
 Capítulo 1 DESENVOLVIMENTO INFANTIL	 20
 Capítulo 2 FIM DA INFÂNCIA?	 38
 Capítulo 3 TÉDIO NA PÓS-MODERNIDADE E INFÂNCIA	 56
 Capítulo 4 CONSUMO E INFÂNCIA	 73
 Capítulo 5 METODOLOGIA DA PESQUISA DE CAMPO	 93
 Capítulo 6 DESCRIÇÃO DOS DADOS	 101
 Capítulo 7 INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	 144
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 181
 REFERÊNCIAS	 185
 ANEXOS	 189

INTRODUÇÃO

❖

"Veja a alegria que existe em uma escola de educação infantil: ao passar ao lado de uma, ouve-se o riso das crianças, ouve-se aquela correria em direção ao parque... Aquilo dá um bem-estar maravilhoso, sentir um grupo de crianças feliz."

Mario S. Cortella, 2007, p. 9

❖

Crianças brincam, dançam, correm, bagunçam, divertem-se, encantam-se e encantam quem convive com elas. É fascinante como vibram diante do novo e das simplicidades da vida. Estão atentas a pequenos detalhes por onde passam. Crianças embarcam no mundo da fantasia, envolvem-se em brincadeiras com prazer e alegria. Trata-se de uma generalização, obviamente, mas, em qualquer parte do mundo, quando a criança é saudável, se ela puder, vai brincar. Ela é capaz de se divertir com qualquer coisa e não precisa de muitos recursos. Porém, é cada vez mais possível que, entre as crianças de boas condições físicas e financeiras, encontremos crianças apáticas, desanimadas e desinteressadas por elementos típicos do seu mundo ou até pela vida. Felizmente é uma minoria, mas é intrigante quando uma criança se apresenta de maneira apagada.

A experiência de oito anos que a autora deste estudo tem em salas de educação infantil motivou o direcionamento de seu olhar para essas crianças apáticas. Aparentemente não lhes faltava nada materialmente, pois eram filhos e filhas de famílias privilegiadas economicamente. Pelo contrário, pareciam ter coisas demais e reduzido interesse tanto pelo que tinham, quanto pelo que viriam a ter. Além disso, tinham experiências diversas fora da escola, como cursos e viagens.

Mas isso lhes parecia algo corriqueiro. Surgia a primeira inquietação da autora: por que essas crianças parecem agir com certa indiferença pela vida?

Estamos falando de crianças indiferentes a acontecimentos que poderiam lhes causar alegria, como brincar de qualquer coisa, cantar e dançar, ouvir uma história, ganhar um presente, fazer uma viagem. Normalmente, elas têm pouca iniciativa e lhes falta também certa espontaneidade. Parecem estar à espera de alguma orientação sobre o que fazer. Além disso, muitas querem que a vida lhes traga satisfações tão rápidas quanto o clique de um botão num jogo eletrônico. Elas têm dificuldade em se interessar por temas da infância, em criar livremente. Parece que o mundo não lhes é atraente. A criança assume uma postura *blasé* diante da vida.

No *primeiro capítulo*, será feita a apresentação do referencial teórico que serve como embasamento deste processo investigativo. A criança será pensada a partir da Psicologia Genética de Jean Piaget, segundo a qual o desenvolvimento se dá por meio das interações do sujeito com o meio (objetos e pessoas) e da maturação biológica.

Os indivíduos seguem por toda a vida em formação e amadurecimento biológico, construindo sua inteligência, sua afetividade e sua moralidade, porém com diferentes níveis de complexidade. O desenvolvimento é dividido em estágios (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal), sendo que a passagem de um estágio ao outro se dá por superação de maneira integrativa, isto é, o que foi aprendido e estruturado em um estágio é base para o estágio posterior, que, por sua vez, é mais complexo do que o anterior.

Este estudo estará focado em crianças do período pré-operatório, que se inicia por volta dos dois anos de idade e vai até os sete-oito anos de idade em média. Essas crianças já têm a noção de objeto (e de si mesmas) construída e fazem uso da linguagem para se comunicar e para interagir com outras pessoas, diferentemente do período anterior, o sensório-motor. A noção de objeto (e de si mesma) permite que a criança entenda que as coisas e as pessoas existem independentemente de sua ação ou de seu desejo, ou seja, que há permanência. Com isso, a criança passa a ser capaz de pensar por meio de representações. O

agir passa a ser também interiorizado e as brincadeiras de faz-de-conta e a imitação estão presentes no seu repertório. Do ponto de vista afetivo, elas passam a se socializar e a considerar a existência do outro, tendo também as primeiras experiências de sentimentos morais, como simpatia e antipatia por aqueles com quem convivem.

Uma vez definida a criança como indivíduo em desenvolvimento intelectual, afetivo e biológico, num momento de características específicas de sua idade, isto é, com estruturas diferentes e mais desenvolvidas do que um bebê, porém ainda de complexidade inferior a fases posteriores, assume-se que a infância existe e tem particularidades. Parte-se, então, no *segundo capítulo*, para a reflexão sobre a infância atual e o suposto “fim da infância”.

As crianças estão vivendo uma infância específica da pós-modernidade. Há um amplo universo de possibilidades educativas. Além da escola, a tecnologia entrou nas casas e na vida dessas crianças de maneira irreversível. Elas também passaram a ser consumidoras. E, para uma grande parte das famílias, ambos os pais trabalham fora de casa, fazendo com que as crianças fiquem sob a tutela de outros adultos (babás, profissionais do lar ou de outras organizações). Diante da grande preocupação com a segurança, prefere-se que as crianças estejam em casa ou em alguma instituição, sendo orientadas por alguém ou ficando ligadas à televisão ou à internet.

Mediante as ideias, principalmente, de Philippe Ariès (1981), Neil Postman (1999) e David Elkind (2004), procura-se traçar um panorama histórico da infância. Para Ariès, a partir do século XVII, notam-se sinais expressivos de consideração da criança como um indivíduo diferente do adulto. Postman, no fim do século XX, argumenta sobre o desaparecimento da infância devido aos avanços tecnológicos e à permissividade no acesso de crianças a conteúdos que deveriam ser exclusivos do mundo adulto, o que estaria levando a uma adultização da infância e a uma infantilização da vida adulta. Elkind defende que a infância estaria correndo riscos. As crianças estariam sendo pressionadas, vítimas da aceleração do mundo e da competitividade crescente.

O fato é que as crianças estão sobrecarregadas de expectativas em relação a seu futuro. Espera-se que venham a ser brilhantes profissionalmente, sejam políglotas, sejam hábeis fisicamente e atendam aos padrões de beleza regentes na sociedade. Por essa razão, elas têm o seu período extraescolar tomado por cursos de idiomas, música, esportes, entre outras atividades.

As crianças devem ter compromissos além da escola, pois precisam frequentar outros ambientes, onde estabeleçam relações sociais, tão importantes para o seu desenvolvimento. Infelizmente, muitas vezes, são tantas as atividades que elas são levadas à exaustão. Quando dispõem de algum tempo livre e sem a orientação de outra pessoa, ficam em dúvida sobre o que fazer, tendo dificuldades em como conduzir a própria vida.

De um lado, os pais estão preocupados que não falte nada aos seus filhos; do outro, os filhos não querem sentir falta de nada. As crianças, ainda movidas por vontades passageiras, isto é, por desejos do aqui-e-agora, pedem o que lhes parece óbvio, mas rapidamente se desinteressam, porque não preenchem o verdadeiro vazio. Para essas crianças, pensa-se em diagnósticos clínicos como depressão, ansiedade, transtornos de déficit de atenção (com hiperatividade) e muitas crianças chegam até mesmo a ser medicadas. No *terceiro capítulo*, será feita uma reflexão sobre esses principais diagnósticos para crianças e se discutirá também o fenômeno do tédio. Sabe-se que a medicalização de crianças e adolescentes cresce a cada ano. Porém, questiona-se se, livres desses diagnósticos, não estariam essas crianças acometidas pelo tédio?

Os primeiros registros de fenômenos correspondentes ao tédio já são da Antiguidade, quando se passou a tratar da acídia – do grego *akédia*, pelo latim acidia – como “apatia”. Posteriormente, surgiu a ideia de melancolia e o tédio passou a ser relacionado a sofrimento. Aproximando-nos dos tempos mais atuais, no século XX, temos Wilhelm J. Revers (1966) e a sua definição psicológica de tédio, como uma experiência sem finalidade, isto é, uma vivência sem um propósito interessante para o indivíduo.

Já no século XXI, Yves de La Taille (2009) acredita estarmos vivendo numa “cultura do tédio”, resultado do ritmo acelerado da vida, do vazio

existencial pelo distanciamento de si mesmo, da desconexão entre as pessoas, da pouca permanência em experiências, da insatisfação de desejos e da dificuldade em lidar com o tempo. O tédio apareceria quando aquilo que se deve fazer é desinteressante e poderia acometer desde as crianças até os adultos.

O filósofo Lars Svendsen (2006) caracteriza o tédio como resultado da perda de significado da própria vida. O crescente aumento da indústria de entretenimento, do uso de drogas e álcool e do excesso de horas diante da televisão seriam sinais de que as pessoas estariam procurando maneiras de preencher os vazios de suas vidas.

Se o tédio é uma realidade para algumas crianças, então o que as estaria levando a essa vivência? Levanta-se a hipótese de haver relação ou correlação entre tédio e consumo. Assim, no *quarto capítulo*, o último da parte teórica, será aprofundado o tema da vida voltada para o consumo. Para Zygmunt Bauman (2008), estaríamos nos relacionando de maneira diferente com o tempo, sem necessariamente, conectar um evento a outro, isto é, lidando de maneira superficial com os acontecimentos. Haveria uma constante insatisfação pelo que se tem e pelo que se é e uma indiferenciação perante acontecimentos da vida.

A busca por preencher vazios estaria levando ao consumo impensado, à necessidade de querer sempre algo novo, tanto bens materiais como experiências novas. Além disso, a realidade nos mostra que nem as crianças conseguem fugir disso. Com ambos os pais trabalhando fora de casa, como já dito, há um aumento da preocupação com a segurança das crianças e com a maneira como elas ocupam o tempo. Portanto, é cada vez mais comum que as crianças fiquem por horas conectadas à televisão e/ou à internet. Principalmente entre as de poder aquisitivo mais alto, percebe-se que estão frequentando mais cursos extracurriculares visando ao sucesso em diferentes áreas (idiomas, esportes, música, entre outras atividades). Percebe-se um relevante aumento no consumo de serviços.

Em todo o mundo, há pesquisadores envolvidos com o tema do consumo na infância. No quarto capítulo, serão apresentadas as ideias de alguns deles. De maneira geral, alerta-se para o poder de influência da televisão, bem como

para a responsabilidade das famílias por tomar decisões pertinentes e coerentes para suas crianças. O consumo não deve estar atrelado a possíveis sentimentos de culpa dos pais pela ausência no dia a dia de seus filhos. As escolhas de investimentos extraescolares para seus filhos não devem ser justificadas pela competitividade no futuro e nem pela comparação com outras famílias e uma possível preocupação em estar aquém das demandas do mercado. Entende-se que as crianças estão sendo pressionadas demais, há muita expectativa em cima delas. Estão a todo tempo correndo contra o relógio e sendo tuteladas por algum adulto.

De que maneira isto estaria – se é que está – relacionado ao tédio? Possivelmente, tendo coisas demais, fazendo coisas demais e sendo orientada demais, a criança não se satisfaz e não assume a própria vida em nenhum aspecto, falta-lhe autonomia. Com isso, a vida se torna desinteressante e essa criança se entedia.

Para ilustrar as ideias discutidas, optou-se por ir a campo e conhecer mais de perto a realidade de crianças de uma mesma escola particular internacional da cidade de São Paulo, oriundas de famílias de alto poder aquisitivo. Por meio de conversas com as próprias crianças, com pais ou mães e professoras, foi possível entender como parte de suas rotinas são estabelecidas e de que maneira as famílias se envolvem nas suas escolhas e avaliam os efeitos destas, se é que avaliam. Além disso, pretendeu-se verificar como seus hábitos e suas decisões influenciam ou determinam a vida dessas crianças.

Os estudos de campo buscaram conhecer também os hábitos de consumo familiares, as vivências e experiências das crianças, com o objetivo de verificar se, uma vez encontradas crianças entediadas, tais hábitos de consumo e experiências de vida estariam relacionadas ou correlacionadas ao tédio.

Capítulo 1

DESENVOLVIMENTO INFANTIL

❖

“As estruturas lógicas e o conhecimento físico começam a ser elaborados desde o nascimento e o que faz a diferença entre uma criança e um adulto não é a presença ou ausência de certas capacidades, mas sim o nível de sofisticação de cada uma delas.”

Yves de La Taille, 2006, p. 15

❖

As crianças deste estudo serão pensadas segundo a Psicologia Genética. É primordial, na obra de Jean Piaget, a definição de que o desenvolvimento da inteligência e da afetividade acontece por meio da maturação biológica, da interação do sujeito com o objeto e da interação do sujeito com outro(s) sujeito(s).

Conhecer um objeto e relacionar-se com ele é possível por meio do que Piaget chamava de *assimilação* e *acomodação*, as quais visam à *adaptação*, que seria um equilíbrio destes dois polos. Assimilação é interpretação das experiências externas e pressupõe a acomodação, que é a transformação de estruturas mentais para que novas organizações internas possam dar conta do novo objeto que foi apresentado. São indissociáveis e complementares. Porém, inicialmente, funcionam como forças opostas, pois, como o bebê vai conhecer e experimentar o mundo exterior exclusivamente por meio da ação, há predomínio da assimilação, isto é, as coisas são utilizadas diretamente da maneira como se

apresentam. Por outro lado, desde sempre, há a incessante busca pelo equilíbrio e pela coordenação entre assimilação e acomodação.

O processo de construção de conhecimento se dá exatamente por meio dessa busca dinâmica de equilíbrio (equilibração) entre assimilação e acomodação. A todo instante, através das interações do sujeito com o objeto, ocorre a busca esforçada de transformações das estruturas para que seja possível conhecer o novo. Segundo Piaget (1964/2012, p. 3), “o desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior”.

Piaget definiu quatro estágios do desenvolvimento: sensório-motor (nascimento até dezoito a 24 meses de idade), pré-operatório (dois a sete/oito anos), operatório concreto (sete/oito a onze/doze anos) e operatório formal (a partir dos onze/doze anos)¹. A passagem de um estágio ao outro se dá pela maturação biológica e pelas experiências do indivíduo, por meio da superação do estágio anterior, porém de maneira integrativa, isto é, o que foi construído no estágio anterior, possibilita o avanço para o posterior, não por negação, mas como base.

Conforme La Taille (2006, p. 15),

as estruturas lógicas e o conhecimento físico começam a ser elaborados desde o nascimento e o que faz a diferença entre uma criança e um adulto não é a presença ou ausência de certas capacidades, mas sim o nível de sofisticação de cada uma delas.

Desde o nascimento o bebê já está em pleno desenvolvimento físico e mental. Até por volta dos 18/24 meses de idade, ele se relaciona com o mundo exclusivamente por meio da ação. Constrói estratégias para superar os desafios que lhe são apresentados, mas ainda não reflete ou pensa sobre o que está fazendo; apenas faz. A criança nesse período, chamado de sensório-motor, é incapaz de representar o mundo, pois ainda está construindo a noção de objeto e, portanto, a noção de si mesma. Esse período é anterior ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento, mas é nele que estão as suas origens.

¹ As idades são uma média, podendo apresentar variações.

A partir do momento em que a estrutura interior e a experiência exterior estão em harmonia, o indivíduo passa a ter a noção de objetividade ou, dito de outra forma, percebe que as coisas existem independentemente da sua ação ou do seu desejo. É quando começa a ter a consciência de si mesmo e dos objetos independentes do seu próprio corpo ou da sua própria ação. Portanto, a criança passa a se entender também como um objeto que faz parte de um mundo de objetos distintos e permanentes.

Conforme Piaget (1937/1996, p. 359), essa construção do real na criança é como uma “passagem do caos ao cosmos”, quando,

então, o universo se constitui de um conjunto de objetos permanentemente ligados por relações causais independentes do indivíduo e situados em um espaço e um tempo objetivos. Tal universo, em vez de depender da atividade própria, ao contrário, se impõe ao eu enquanto compreendendo o organismo como uma parte em um todo. O eu toma, assim, consciência de si mesmo, pelo menos em sua ação prática, e se descobre enquanto causa entre os outros e enquanto objeto submetido às mesmas leis que os outros.

A criança, portanto, constrói a noção de si mesma e da permanência dos objetos e, uma vez que estes existem independentemente da sua ação, não é preciso controlá-los diretamente, tornando-se, assim, possível que sejam representados e que se evoque um objeto ausente. A representação dos objetos, isto é, a capacidade de pensar em um objeto sem que ele esteja presente, por meio de outro objeto, é uma das principais características do período seguinte, o pré-operatório, que tem como outras características importantes a intuição, que seria a ação interiorizada, e a socialização, isto é, as relações sociais com outros indivíduos.

O período pré-operatório é, pois, definido como “estágio da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto” (Piaget, 1964/2012, p. 5). Nesse período, a criança começa a ser capaz de representar o mundo e também a ter relações de troca com outros indivíduos, inclusive por meio da comunicação oral. Do ponto de vista afetivo, também há mudanças significativas, pois, ao passar a trocar experiências com

outros indivíduos e a se comunicar com eles, a criança também começa a nutrir sentimentos por esses indivíduos. As três principais mudanças são:

Desenvolvimento dos sentimentos interindividuais (afeições, simpatias e antipatias) ligados à socialização das ações, a aparição de sentimentos morais intuitivos, provenientes das relações entre adultos e crianças, e as regularizações de interesses e valores, ligadas às do pensamento intuitivo em geral (Piaget, 1964/2012, p. 30).

Todos os aspectos referentes a esse período serão aprofundados posteriormente, pois se trata do estágio de desenvolvimento das crianças participantes desta pesquisa.

A etapa seguinte do desenvolvimento da criança é o período operatório, que é dividido em dois estágios: o operatório concreto (por volta dos sete aos doze anos de idade); e o operatório formal (a partir dos doze anos de idade, aproximadamente). No estágio operatório concreto, a ação, além de interiorizada, também passa a poder ser reversível, isto é, há uma organização lógica que permite que o pensamento da criança tenha flexibilidade, estabilidade e reversibilidade. É possível pensar sobre a ação, mas a partir do concreto, com aquilo que é possível ser manipulado. Nesse período percebe-se outro nível de organização das relações sociais. A criança já é capaz de deixar de lado o seu ponto de vista e considerar o do outro, podendo agir cooperativamente. É o início do pensamento lógico.

Já no estágio operatório formal, o possível vai além do que é real (concreto), tornando-se viável pensar em proposições, em hipóteses, isto é, pensar sobre o abstrato. Nesse período, o adolescente dá importantes passos na conquista da sua personalidade e na inserção no mundo adulto. Analogamente à primeira infância, em que há predomínio do egocentrismo, o adolescente também vive um egocentrismo intelectual, caracterizado pela centralização de ideias e crenças próprias.

Do ponto de vista da influência da cultura e do meio social no desenvolvimento humano, Piaget é, muitas vezes, criticado por não ter se

aprofundado nesse tema. Porém, há que se considerar suas afirmações de que “a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função das interações sociais, que são, em geral, demasiadamente negligenciadas” (Piaget, apud La Taille, 1992, p. 11). E, também, que

o homem é um ser essencialmente social, impossível, portanto, de ser pensado fora do contexto da sociedade em que nasce e vive. Em outras palavras, o homem não-social, o homem considerado como molécula isolada do resto de seus semelhantes, o homem visto como independente das influências dos diversos grupos que frequenta, o homem visto como imune aos legados da história e da tradição, este homem simplesmente não existe (Piaget, apud La Taille, 1992, p. 11).

Dessa forma, vemos que para Piaget a interação social é ponto central no desenvolvimento da inteligência. A maneira como essa interação se dá é diferente de acordo com os estágios de desenvolvimento. Assim, em relação à *construção* e à *interação*, pressupõe-se que os sujeitos do conhecimento (sujeitos epistêmicos) devem estar/viver em interação com o meio, isto é, são sujeitos ativos e em interação com outros indivíduos e objetos. Logo, segundo La Taille (2006, p. 15), “se houver pouca interação, haverá pouca construção, e, se a interação deixar pouco espaço às atividades estruturantes do sujeito, haverá pouca construção, ou construção parcial”.

Ao falar em relações interpessoais, presume-se a importância da afetividade, pois relacionar-se com outros envolve o despertar de sentimentos. Em relação à afetividade, Piaget (1954/2005b, p. 22) afirma que não há afetividade sem inteligência e nem o inverso. O desenvolvimento da afetividade se daria de maneira análoga à construção da inteligência: a partir da busca de um equilíbrio entre assimilação e acomodação.

Piaget (1954/2005b, p. 21) define assimilação e acomodação também segundo aspectos afetivos: “Assimilação é interesse e a acomodação é o interesse pelo objeto como tal”. Independentemente do período, a ação vai ser sempre desencadeada por um interesse, que pode ser “uma necessidade

fisiológica, afetiva ou intelectual” (Piaget, 1964/2012, p. 4). No caso do bebê, os interesses são ligados às necessidades fisiológicas fundamentais. Com o crescimento, há uma combinação entre o fisiológico, afetivo e intelectual, como diz Piaget (1954/2005b, p. 56), “constituindo, desta maneira, sistemas complexos que serão convertidos em escalas de valores”, o que justifica as escolhas do indivíduo.

Portanto, em todas as condutas há aspectos cognitivos e aspectos afetivos. Porém, Piaget (1954/2005b, p. 22) diz que a afetividade não cria novas estruturas no plano intelectual, mas sim exerce o papel de “fonte energética da qual depende o funcionamento da inteligência”. Para o autor, há somente um único desenvolvimento psicológico e este tem dimensões afetivas e cognitivas.

Segundo Piaget (1964/2012, p. 30),

em toda conduta, as motivações e o dinamismo energético provêm da afetividade, enquanto as técnicas e o ajustamento dos meios empregados constituem o aspecto cognitivo (senso-motor ou racional). Nunca há ação puramente intelectual (...), assim como também não há atos que sejam puramente afetivos (o amor supõe a compreensão).

Inteligência e afetividade vão sendo construídas conforme o processo de desenvolvimento humano. A estruturação é tarefa da inteligência, mas ela acontece graças à energética da afetividade, sendo verdadeiro também o inverso. A afetividade exerce uma função energética e não estruturante. É importante, pois, entender como Piaget explicou essa função energética.

Já podemos falar de afetividade desde o período sensório-motor, quando o bebê ainda tem uma inteligência exclusivamente prática e vive centrado no eu, não tem a noção de objeto construída e nem domínio da linguagem, mas apenas a capacidade de imitação e, portanto, ainda não socializa suas ações. Os sentimentos são intraindividuais, sendo a prioridade satisfazer necessidades fisiológicas; em outras palavras, os sentimentos estão ligados à própria criança para atender às suas necessidades, apesar de haver pessoas no seu entorno. Logo, a afetividade está relacionada a sentimentos de si-mesmo e se centra no eu.

Piaget (1954/2005b, p. 31) define três estágios da afetividade no período sensório-motor: dispositivos hereditários (reflexos e emoções ligadas a necessidades físicas), afetos perceptivos (sentimentos vinculados à percepção, satisfação e decepção) e regulações elementares (sentimentos de êxito e fracasso, regulações e coordenações mais complexas do que nos estágios anteriores).

Já no período pré-operatório, a afetividade começa a estar além do próprio corpo, passando a ser socializada e trocada com outros indivíduos. Há, pois, sentimentos relacionados aos objetos e aos indivíduos com quem a criança se relaciona. Com base na noção construída de objeto e na linguagem, ela amplia significativamente os limites do seu mundo e, dessa forma, começa a delimitar fronteiras entre o exterior e o interior do seu corpo. Assim, passa a ser fundamental, entender por que a criança escolhe isto ou aquilo e o que interfere nas suas condutas. Estamos falando de motivação, interesse e valores.

Piaget (1954/2005b, p. 53) menciona interesse e valores como elementos do sistema regulador das ações. Segundo ele, “valor é um intercâmbio afetivo com o exterior, seja objeto ou pessoa” e uma “dimensão geral da afetividade”. Em seguida, referindo-se ao período operatório concreto, o autor fala em vontade. Por meio da vontade, os sentimentos são colocados numa escala de importância e relevância, o que pressupõe também uma existência em grupo, isto é, relações interindividuais orientadas por valores compartilhados.

Piaget (1954/2005b, p. 32) caracterizou esse período como o dos afetos intuitivos. Nesse momento começam os sentimentos sociais básicos, como a simpatia e a antipatia, além dos primeiros sentimentos morais ou seminormativos, que seriam a obediência e o respeito unilateral. Os sentimentos adquirem estabilidade e podem ser conservados, o que torna possível a atribuição de valores às relações de troca com objetos ou pessoas. Piaget (1964/2012, p. 30) define interesse como “o prolongamento das necessidades”. A criança se interessa por um objeto desde que este atenda a uma necessidade sua; portanto, o interesse orienta a sua ação. Esta é a principal característica desse período, cujos aspectos relevantes abordaremos e aprofundaremos mais adiante.

No período das operações concretas, surgem os afetos normativos, os quais, segundo Piaget (1954/2005b, p. 32) seriam “sentimentos morais autônomos, com intervenção da vontade (justiça e injustiça não dependem da obediência a uma regra)”. As principais características desse período são a conservação dos sentimentos, a vontade e os sentimentos morais autônomos, como a justiça e o respeito mútuo. Na construção do pensamento lógico, a operação exerce uma função reguladora; de maneira análoga, a vontade exerce essa função reguladora no desenvolvimento da afetividade. Em ambos os casos (cognitivo e afetivo), para Piaget, há tendências em conflito (desequilíbrio), o qual só é superado pela descentralização do sujeito, permitindo que este perceba a situação atual e a relacione com experiências anteriores. Em outras palavras, “a mudança de ponto de vista, ao modificar uma situação, é suficiente para a redistribuição de forças, que são variáveis” (Piaget, 1954/2005b, p. 93). Ao conseguir estabelecer relações com experiências anteriores, o sujeito começa a hierarquizar valores e sentimentos, o que justifica suas escolhas e suas tomadas de decisão.

Por fim, nesse estágio, superando os sentimentos seminormativos do período pré-operatório, aparecem os sentimentos morais autônomos de justiça e de respeito mútuo. A criança deixa de, apenas, obedecer às regras porque as atribui a um adulto por quem tem respeito ou a uma instância superior (divina ou sagrada) e já consegue pensar sobre as regras e questioná-las em vista da justiça dos envolvidos na situação.

Finalmente, quanto ao período operatório formal, Piaget (1954/2005b, p. 32) o definiu como o estágio dos “sentimentos ideológicos”, em que “os sentimentos interindividuais passam a ser sentimentos cujos objetivos são ideais coletivos e desenvolve a sua personalidade a partir do estabelecimento de metas e projetos para sua vida”. Ao se inserir no mundo adulto, o jovem quer participar das regras de maneira clara e bem definida antes da ação em si e também em sua execução. Nesse período, assim como nos anteriores, a afetividade teria influência direta na construção da personalidade do sujeito, que se adapta ao mundo de acordo com seus ideais e suas vontades. Nesse

estágio, não há mais a necessidade de conteúdos concretos, pois já existe um pensamento lógico, reversível e abstrato.

Entende-se, assim, que há um processo de construção da afetividade desde o nascimento até a vida adulta, analogamente ao processo de construção da inteligência.

Período pré-operatório

Por volta do segundo ano de vida, conforme exposto anteriormente, a criança tem a noção de objeto e a de si mesma construídas. Nesse momento se dá a passagem do plano exclusivamente prático, característico do período sensório-motor, para o plano da representação, do pensamento conceitual e da socialização intelectual, marcando o início do período pré-operatório. Porém, essa passagem não se dá de maneira simples ou sem obstáculos. Segundo Piaget (1937/1996, p.368),

a criança não chega, de imediato, a transmitir, em palavras e noções, as operações que já sabe executar, ou que domina em atos, e se não pode transmiti-las é obrigada, para adaptar-se ao plano coletivo e conceitual no qual, doravante, seu pensamento está se movendo, a refazer o trabalho de coordenação entre a assimilação e a acomodação já realizado em sua adaptação sensório-motora anterior ao universo físico e prático.

Diante disso, entende-se que as novidades do período pré-operatório, apresentam, inicialmente, também um predomínio do egocentrismo. Segundo Piaget (1937/1996, p. 369), “da mesma forma que a inteligência prática busca o êxito antes da verdade, o pensamento egocêntrico, na medida em que é assimilação ao eu, tende à satisfação e não à objetividade”. A origem do pensamento está na função semiótica ou simbólica, que aparece devido ao fato de a criança ter a necessidade de signos mais individuais, os símbolos, que são motivados e podem fazer sentido somente para ela própria, pois ela ainda se encontra em um estágio inicial de socialização. Segundo Piaget (1970/2007, p. 20), “a passagem das condutas sensório-motoras para as ações conceitualizadas

deve-se não à vida social mas também aos progressos da inteligência pré-verbal em seu conjunto e à interiorização da imitação em representações”.

É importante dizer que, para Piaget, o pensamento é anterior à linguagem. A linguagem permite aprimorar o pensamento, isto é, a criança torna-se capaz de expressar-se por meio de palavras tanto porque compartilha o universo oral com o coletivo, como porque já havia esboçado os primeiros sinais de representação mediante a imitação. A primeira evidência de representação é a “imitação diferida” (Piaget, 1945/1978, p. 81), quando a criança se torna capaz de imitar na ausência do objeto e após um intervalo razoável de tempo. Apesar de ela já saber imitar desde muito nova, a diferença, nesse momento, é que a imitação acontece na ausência do modelo, ocorrendo uma interiorização dos modelos ou a sua recordação. “No nível da imitação diferida observam-se curiosas reações de reprodução, pelos movimentos do próprio corpo, de uma situação física que interessa à criança” (Piaget, 1945/1978, p. 83). Portanto, a imitação seria um estágio anterior ao da representação em si, uma vez que ela se dá desde o período sensório-motor.

Além da imitação diferida, Piaget e Bärbel Inhelder (1966/2006, p. 53) falam em outras quatro condutas, quase simultâneas, de evocações representativas: jogo simbólico, desenho, imagem mental e evocação verbal. Explicando: a evocação verbal diz respeito ao uso da linguagem; quando a criança usa palavras para se referir a objetos ou acontecimentos, trata-se de representação verbal. Este seria o último tipo de representação a ser apresentado pela criança, uma vez que gestos de imitação começam a ocorrer desde o período sensório-motor. Já a imagem mental seria a imitação interiorizada, enquanto o desenho, na sua origem, seria uma representação gráfica de algo que estaria entre a imagem mental e o jogo simbólico.

O jogo simbólico ou jogo de faz-de-conta se dá quando a criança imita experiências do seu repertório social, podendo acontecer na ausência do objeto inspirador. É importante lembrar que a criança pequena ainda tem dificuldade em compartilhar pontos de vista, não logrando adaptar o seu ponto de vista ao dos outros. Portanto, assim como, no período da inteligência sensório-motora,

em que o bebê buscava essencialmente satisfazer-se por meio de suas ações, a criança pequena procura atender à satisfação dos seus desejos, o que ocorre por meio do jogo simbólico ou de imaginação.

Enfim, a importância do jogo simbólico na vida da criança é significativa, pois é exatamente o meio que ela tem para se expressar e lidar com as experiências do real e satisfazer os seus desejos. Como dizem Piaget e Inhelder (1966/2006, p. 56/57),

é, portanto, indispensável ao seu equilíbrio afetivo e intelectual que [a criança] possa dispor de um setor de atividade cuja motivação não seja a adaptação ao real senão, pelo contrário, a assimilação do real ao eu, sem coações nem sanções: tal é o jogo, que transforma o real por assimilação mais ou menos pura às necessidades do eu, ao passo que a imitação (quando constitui fim em si mesma) é acomodação mais ou menos pura aos modelos exteriores e a inteligência é equilíbrio entre a assimilação e a acomodação.

E os autores continuam ressaltando a importância, também, da construção simbólica pela criança, que seria a sua linguagem própria e passível de mudanças conforme as suas necessidades, já que

o instrumento essencial da adaptação social é a linguagem, que não é inventada pela criança, mas lhe é transmitida em formas já prontas, obrigadas e de natureza coletiva, isto é, novamente impróprias para exprimir as necessidades ou as experiências vividas do eu (Piaget; Inhelder, 1966/2006, p. 57).

Ao adquirir a linguagem, as fronteiras do mundo da criança se ampliam significativamente, pois, além de ela já conseguir ir além do campo perceptivo, daquilo que está ao seu alcance em um determinado momento, pode também falar sobre os objetos e da sua interação com eles, tanto no relato de experiências ou eventos passados como antecipações de experiências. Além disso, a linguagem pressupõe também uma relação interindividual.

Num primeiro momento, porém, a criança utiliza a palavra para reforçar aquilo que está fazendo. Ela narra as suas ações sozinha ou em grupo (monólogos e monólogos coletivos), mas ainda não se coloca no ponto de vista do outro (egocentrismo). A criança pequena fala sem a preocupação de ser compreendida e, portanto, pouco elabora o que diz; simplesmente fala. É como se expressasse o seu pensamento em voz alta. Diferentemente de um adulto, que, ao falar socialmente, já havia de alguma maneira elaborado o que seria dito. Piaget (1923/1999, p. 37) diz que “o pensamento adulto [é] socializado, mas capaz de intimidade, e o pensamento infantil, egocêntrico, mas incapaz de intimidade”.

Daí viria a ideia de que a criança pequena ainda não realiza trocas integralmente, pois ela permanece centrada em si mesma, mas já se comunica com as pessoas com quem convive. Segundo Piaget (1923/1999, p. 39),

a criança não é nem individualizada – pois não conserva no íntimo nenhum dos seus pensamentos, e cada ação de um dos membros do grupo repercute imediatamente sobre quase todos os outros, por imitação –, nem socializada – pois essa imitação não é acompanhada por uma troca de ideias propriamente dita, uma vez que quase a metade dos ditos infantis são egocêntricos.

A criança estaria, portanto, “a meio caminho da verdadeira socialização” (Piaget, 1964/2012, p. 19). Ela já interage com outras crianças tanto do ponto de vista prático, como do da comunicação, mas, por estar centrada em si mesma, ainda não coordena diferentes pontos de vista. Quanto ao relacionamento com adultos, a criança desse período tem o adulto como figura de autoridade, de obediência. Graças à linguagem, ela começa a ter contato também com a explicitação dos pensamentos e das vontades dos adultos, e a apresentação desse novo mundo torna a figura do adulto ainda mais atraente para elas e os adultos se afirmam como superiores a elas. Segundo Piaget (1964/2012, p. 18), “mesmo fora destes núcleos de obediência, desenvolve-se toda uma submissão inconsciente, intelectual e afetiva, devida à coação espiritual exercida pelo adulto”.

A linguagem é também instrumento para a socialização de atos de pensamento. Além do pensamento egocêntrico, típico do jogo simbólico, “no outro

extremo, encontra-se a forma de pensamento mais adaptada ao real que a criança conhece, e que se pode chamar de pensamento intuitivo” (Piaget, 1964/2012, p. 21). A intuição é característica marcante do período pré-operatório e seria uma pré-lógica ou a lógica da primeira infância. Segundo Piaget (1964/2012, p. 27),

até cerca de sete anos a criança permanece pré-lógica e suplementa a lógica pelo mecanismos da intuição; é uma simples interiorização das percepções e dos movimentos sob a forma de imagens representativas e de “experiências mentais” que prolongam, assim, os esquemas senso-motores sem coordenação propriamente racional.

A criança interioriza de maneira representativa as experiências que vivenciou do ponto de vista prático, mas ainda é incapaz de estabelecer relações entre elas, coordená-las, combiná-las ou generalizá-las, faltando-lhe a reversibilidade do pensamento. Da maneira como ocorre, nesse primeiro momento, a ação é simplesmente interiorizada, mas a ausência de reversibilidade do pensamento impede que a ação se transforme em operação e, por consequência, que haja raciocínio lógico.

Piaget (1926/2005a, p. 33) afirma que “o pensamento da criança tem toda a aparência de um cuidado exclusivo com o realismo”, consistindo o realismo em “ignorar a existência do eu e, assim, tomar a perspectiva pessoal como imediatamente objetiva e absoluta”. Por meio de um longo trabalho de interrogar crianças sobre diferentes conteúdos, Piaget definiu três estágios do pensamento. No primeiro, por volta dos seis anos de idade, o pensar aconteceria pela boca. No segundo, em torno dos oito anos, o pensar aconteceria na cabeça, mas com a intervenção de um adulto. E no terceiro, por volta dos onze/doze anos, ocorreria a desmaterialização do pensamento (Piaget, 1926/2005a, p. 38). Neste momento, interessa-nos entender o primeiro estágio do pensamento, típico da criança do período pré-operatório.

A expressão “pensar com a boca” dá a ideia de que a criança entende o pensamento como uma voz e também como as palavras que serão ditas. Conforme Piaget (1926/2005a, p.44/45),

à medida que consiste em palavras, o pensamento participa das coisas nomeadas, e à medida que consiste em voz, o pensamento é equiparado a um vento tanto interno como externo. Nos dois casos não há, por conseguinte, fronteiras nítidas entre o eu e o mundo exterior.

Tal afirmação é confirmada pela presença do pensamento egocêntrico nos primórdios da linguagem. A criança acredita que todos pensam como ela. Uma vez que tem a fala centrada em si mesma, ela confunde o que é exclusivo do seu mundo interior e o que é compartilhável do mundo exterior. Essa ideia é explicada com o que Piaget chamou de *realismo nominal*, isto é, o nome fazendo parte da essência das coisas. Explicando melhor, Piaget (1926/2005a, p.64) afirma que “há uma completa confusão entre o pensamento e as coisas nas quais se pensa. O nome está, por conseguinte, no objeto, não a título de etiqueta colada a ele, mas a título de caráter invisível”.

A criança do período pré-operatório é realista devido ao fato de não saber diferenciar o que é externo do que é interno. Essa diferenciação entre o mundo psíquico e o mundo físico é algo que também vai sendo construído no decorrer do desenvolvimento. Além dessa característica de imprecisão das fronteiras entre o que é próprio do ego e o que é mundo exterior, há outra consequência do realismo: ele “se prolonga em ‘participações’ e atitudes mágicas espontâneas” (Piaget, 1926/2005a, p. 107). A criança pequena crê em relações entre objetos, sem que necessariamente essas relações existam ou ocorram. Além disso, ela crê também que pode interferir diretamente em qualquer aspecto de qualquer objeto. E isso ocorre exatamente pela indiferenciação do que é exclusivo da criança e o que existe no mundo para além dela, pois a criança acredita que “tudo participa de tudo e tudo pode agir sobre tudo” (Piaget, 1926/2005a, p. 130). Acredita-se que é possível a atividade interferir diretamente nas coisas e, ainda mais, agindo poderosamente sobre elas.

Outro fenômeno do pensamento que também ocorre na criança pequena é o *animismo*, que seria a atribuição de vida a coisas que não têm vida própria,

como, por exemplo, uma pedra que rola; uma criança pequena poderia dizer que a pedra rola porque ela assim desejou. Mais uma vez a criança parte de um estado absoluto de crença e evolui para uma interpretação mais madura da realidade. Explicando melhor: num primeiro momento, a criança crê que haja consciência em qualquer tipo de coisa que tenha alguma atividade; depois passa a acreditar que somente aquilo que se movimenta tem consciência, para então crer que somente os objetos de movimento próprio original que têm consciência e, por fim, somente os animais são conscientes.

Complementar ao animismo, o pensamento da criança apresenta um outro fenômeno, chamado de *artificialismo infantil*, que “consiste em considerar as coisas como produto da fabricação humana, bem mais do que atribuir às próprias coisas a atividade fabricadora” (Piaget, 1926/2005a, p. 207). Isso ocorre tanto porque a criança ainda não diferencia o mundo psíquico (interno) do mundo físico (externo), quanto pela importância que ela atribui à figura adulta. Para a criança pequena, um adulto, principalmente seus pais, é alguém tão sábio e poderoso que poderia construir ou fabricar qualquer coisa existente. Portanto, as primeiras organizações do pensamento da criança têm como características a atribuição de vida às coisas e o fato de terem sido fabricadas por alguém (inclusive a natureza). Ou seja, “durante esse período, a magia, o animismo e o artificialismo confundem-se completamente uns com os outros. O mundo é uma sociedade de seres vivos dirigidos pelo homem” (Piaget, 1926/2005a, p. 298). Ainda na criança pequena, por volta dos seis anos de idade, há um outro tipo de artificialismo, que está relacionado aos mitos de origem, quando a criança começa a falar ou questionar sobre a origem das coisas. Porém, animismo e artificialismo ainda estão implicados um no outro.

O próximo estágio do artificialismo, que seria por volta dos sete/oito anos até os nove/dez anos, é o artificialismo técnico, quando a criança começa a entender o funcionamento de máquinas e o diferencia de acontecimentos da natureza. Nesse momento, há contradição entre o animismo e o artificialismo, pois, se a criança já não entende mais toda e qualquer coisa como fabricada pelo homem, ela também já percebe que nem todas as coisas têm consciência, mas

somente aquilo que pode se movimentar sozinho. Já por volta dos nove/dez anos, a criança deixa de acreditar na influência do homem na construção da natureza. Porém, ela começa a entender que as coisas existem para atender a uma necessidade do homem, que são feitas para um fim relacionado ao homem.

Essa passagem pelos conceitos de magia, animismo e artificialismo é importante para entender que também o pensamento da criança vai se estruturando: parte de um estágio de absoluta ignorância das fronteiras entre seu corpo e o mundo exterior; passa por ideias relacionadas à submissão ao adulto e à atribuição da onipotência do homem perante a natureza; e, por fim, consegue se aproximar de um entendimento mais complexo do funcionamento das coisas e das fronteiras do mundo psíquico e do físico. O pensamento desenvolve-se conforme a criança vai interagindo com o mundo (objetos e pessoas). É importante lembrar que a linguagem vai ser o instrumento principal dessa interação.

Dando continuidade ao aprofundamento das principais mudanças apresentadas no período pré-operatório, faz-se necessário tocar aqui na interação da criança com o adulto, marcada, nesse momento, como uma relação de submissão. Piaget falou em desenvolvimento moral, definindo dois estágios: heteronomia e autonomia. Assim como qualquer outro desenvolvimento, para autor, o desenvolvimento moral também é uma construção do sujeito e esta depende principalmente da interação social. Há dois tipos principais de interação entre os sujeitos:

As relações de coação, das quais o próprio é impor do exterior ao indivíduo um sistema de regras de conteúdo obrigatório, e as relações de cooperação, cuja essência é fazer nascer, no próprio interior dos espíritos, a consciência de normas ideais, dominando todas as regras (Piaget, 1932/1994, p. 294).

A criança do período pré-operatório relaciona-se com os adultos sob a forma de coação. Ela entende o adulto como uma autoridade e o respeita, tendendo, portanto, a aceitar aquilo que é dito por ele. La Taille (1992, p. 58) define a relação de coação como aquela “onde não existe reciprocidade” ou

como uma “relação constituída” e, portanto, mediada por regras pré-estabelecidas pela sua condição assimétrica – por exemplo a relação de uma criança com os seus pais. Nas relações de coação, há predomínio de respeito unilateral e do realismo moral, que seria caracterizado pela obediência extrema às regras e pelo entendimento de que o mais importante é seguir as regras, principalmente porque o foco está no ato e não na intenção do ato.

Lembrando que a criança desse estágio (pré-operatório) apresenta pensamento egocêntrico – tendendo, a se fixar no seu próprio ponto de vista –, é possível entender que ela interprete aquilo que lhe é dito ou apresentado por um adulto, com quem tem relações de afeto significativas, como regra fundamental a ser seguida. Caso a obediência não seja atribuída a uma figura adulta do seu convívio, a criança também pode recorrer a instâncias sagradas ou divinas. Em relação à afetividade, é o que Piaget chamou de respeito, o qual seria um sentimento seminormativo, ou seja, relacionado à primeira moral da criança que é a obediência. Os sentimentos seminormativos estão ligados ao que Piaget (1954/2005b, p. 83) chamou de realismo moral, a “norma em formação é entendida como exterior ao sujeito”. Ou seja,

graças ao mecanismo do respeito unilateral, a criança aceita e reconhece a regra de conduta que impõe a veracidade antes de compreender, por si só, o valor da verdade, assim como a natureza da mentira. Por seus hábitos de jogo e imaginação e por toda a atitude espontânea de seu pensamento, que afirma sem provas e assimila o real à própria atividade sem se importar com a verdadeira objetividade, a criança é levada a deformar a realidade e submetê-la a seus desejos (Piaget, 1964/2012, p. 33).

A criança atribui a um acontecimento maior ou menor gravidade conforme o resultado dos atos e não atenta para a intenção daquele que agiu, pois, conforme Piaget (1954/2005b, p. 83), “os sentimentos seminormativos representam um caso particular das relações interindividuais de troca”. A

criança analisa cada situação individualmente e permanece heterônoma em relação ao adulto durante todo esse período.

Outro aspecto importante da afetividade, nesse período, é que – novamente, graças à aquisição da linguagem e, portanto, da ampliação das possibilidades de troca da criança com objetos e com outras pessoas –, “um jogo sutil de simpatias e antipatias vai se desenvolver, completando e diferenciando indefinidamente os sentimentos elementares” (Piaget, 1964/2012, p. 32). Como dito anteriormente, os comportamentos são motivados pelo interesse e só há interesse por aquilo que atende a uma necessidade. Isto posto, entende-se que as relações que supõem valorização mútua e permitem trocas produzem simpatia nos sujeitos envolvidos, enquanto a ausência de interesses e valores comuns produzem antipatia, que seriam as “formas mais simples dos sentimentos interindividuais” (Piaget, 1954/2005b, p. 70).

Por fim, entende-se que a criança, no período pré-operatório, tende a valorizar e se motivar por aquilo que lhe interessa e que, por conseguinte, atenda às suas necessidades. Porém, é importante que isso não transgrida a sua relação de obediência e de respeito pelos adultos com os quais convive diretamente, principalmente seus pais. Ademais, é importante dizer que isso é comum a todas as crianças, podendo acontecer mais cedo ou mais tarde em sua infância. É a partir de todas essas características apresentadas que as crianças deste estudo serão pensadas.

Capítulo 2

FIM DA INFÂNCIA?

❖

“Ignorar suas diferenças, tratar as crianças
como adultos, não é realmente
democrático ou igualitário.”

David Elkind, 2004, p. 46

❖

Neste estudo, a criança é entendida como um indivíduo em pleno desenvolvimento intelectual, afetivo e biológico e que, portanto, conforme a etapa de sua vida, apresenta características peculiares a essa etapa e diferentes de fases anteriores ou posteriores. Em relação aos períodos anteriores, a criança está mais desenvolvida, pois aprimorou estruturas e relações que vivenciava. No porvir, primeiro, precisa atender ao que lhe cabe no estágio de desenvolvimento em que se encontra, para depois conseguir atender às exigências ou transformações estruturais do período posterior. Dito isto, podemos passar a pensar no fenômeno do “fim da infância”, tão presente nas discussões atuais entre aqueles que estudam as crianças.

Inicialmente, cabe lembrar o estudo de Philippe Ariès (1981), na obra *A história social da criança e da família*, na qual aborda a construção da noção moderna de infância. Segundo o autor, até o século XIII não havia uma representação significativa ou específica do que poderia ser considerado uma criança. Ela era representada como adulto, com corpo musculoso ou vestida

como tal. A partir do século XIII, as representações gráficas de crianças aproximavam-se de anjos. Na sequência, a criança passou a ser retratada num cenário de infância sagrada, momento em que, na opinião de Ariès, houve uma ampliação da consciência coletiva do que seria uma criança.

Até o século XVII, persistiu essa maneira tímida de representar as crianças, isto é, havia pouca expressividade na representação de uma infância com características próprias e diferentes da fase adulta. Ariès justificou isso com o fato de, à época, haver altos índices na taxa de mortalidade das crianças, o que levava a um certo desapego, por parte dos adultos, desses indivíduos tão frágeis e também a uma atribuição de pouca importância à sua existência.

Ariès acredita que a infância começou a ser descoberta já no século XIII, com os primeiros sinais encontrados em registros artísticos da época. Porém, ele definiu o século XVII como o grande momento da marcação da infância como expressiva e significativa para o coletivo. Foi a partir de então que as crianças passaram a ter retratos individuais ou papéis centrais nos registros familiares e, inclusive, cenas em que são responsáveis pela diversão do adulto, além de registros de fala infantilizada dos adultos ao se dirigirem às crianças. As ideias de Ariès são bastante discutidas até hoje.

Entende-se a sua análise da evolução da representação da infância no decorrer dos séculos, mas pode-se questionar a postulação de que a infância só foi descoberta a partir do século XIII. Isto porque, retomando os conceitos da Psicologia Genética de Jean Piaget, apresentados no capítulo anterior, não é possível dizer que a infância foi criada ou inventada. Desde o nascimento, a criança vive em pleno desenvolvimento e constrói a sua inteligência por meio das suas relações de troca com objetos e com pessoas. Acredita-se que desde sempre a criança existe como alguém cujas necessidades são completamente diferentes das necessidades de outra pessoa mais velha do que ela. Além disso, ela precisa de um adulto como mediador de suas experiências, pois ainda está conhecendo o mundo.

De certa maneira, é equivocado dizer, por exemplo, que as crianças não eram crianças nos tempos medievais por terem usado roupas de adultos ou por não terem sido representadas de maneira exclusiva. A maneira como a criança

se veste ou como é representada denuncia características e especificidades da cultura e do momento histórico em que ela vive, o que não a isenta de necessidades peculiares ao seu período de desenvolvimento. Basta olharmos a moda atual, em pleno século XXI, e ver quantas lojas de adultos lançaram e estão lançando peças em tamanho infantil iguais às dos adultos. Por esses fatos podemos dizer que a infância começou a existir apenas no século XIII ou está deixando de existir nos dias atuais? A resposta principal seria não, mas cabe ainda mais discussão sobre o tema.

Outro autor importante nos questionamentos referentes à infância é Neil Postman (1999), com seu livro *O desaparecimento da infância*. Segundo ele,

para onde quer que a gente olhe, é visível que o comportamento, a linguagem, as atitudes e os desejos – mesmo a aparência física – de adultos e crianças se tornam cada vez mais indistinguíveis (Postman, 1999, p.18).

Quanto a essa afirmação, há que se concordar com boa parte do que é dito. Atualmente fala-se, até mesmo, em uma infantilização dos adultos e numa adultização das crianças. Além do aspecto já abordado de vestimentas parecidas, guardada a diferença de tamanhos, é bastante comum encontrarmos crianças cujas agendas de compromissos são tão ou mais lotadas do que a de adultos. Desde muito novas, elas já frequentam aulas de idiomas, treinam esportes, têm aulas de robótica, de culinária, entre tantas outras, e chegam até a fazer curso de oratória para serem brilhantes palestrantes no futuro. Os pais, cada vez mais ausentes no dia a dia por causa das ampliadas horas de trabalho, preenchem as agendas de seus filhos para deixar os dias destes suficientemente agitados e para que um futuro promissor possa ser garantido para eles. O tempo que passam no trabalho, longe dos filhos, tem que ser o mais produtivo possível para a criança.

Antes de questionar o suposto desaparecimento da infância nos dias atuais, Postman aponta três aspectos que definiriam o seu aparecimento: a alfabetização, o conceito de educação e o sentimento de vergonha. Tais

aspectos, segundo esse autor, estavam ausentes no mundo medieval e, portanto, ficaria comprovada a ideia de Ariès de que a infância foi descoberta somente no século XIII. Para Postman, a partir do século XV, época do surgimento da prensa tipográfica, criou-se uma cisão entre o mundo dos adultos e o das crianças, reconfigurando-se a infância e a vida adulta. Para poder decodificar as letras, era preciso saber ler, característica exclusiva do mundo dos adultos e daqueles que foram educados. Até então, histórias eram passadas oralmente e coletivamente. É inquestionável que é possível ler para outros, mas a leitura é principalmente uma atividade individual, silenciosa. Com isso, o isolamento dos indivíduos para a leitura passou a ser aceitável. Segundo Postman, o isolamento era também uma necessidade, pois a leitura garantia acesso a conteúdos exclusivos do mundo adulto que não deveriam ser compartilhados abertamente com as crianças. O isolamento também é visto como respeito à privacidade.

Aprender a ler tornou-se viável com a educação, mais precisamente com o ensino nas escolas. “E, ao fazê-lo, [a civilização europeia] transformou a infância numa necessidade” (Postman, 1999, p. 50). O autor atribui a escolarização à consolidação do conceito de infância. Ficaria claramente demarcado quem seria adulto e quem seria criança graças à possibilidade de frequentar a escola e atingir a capacidade de compreensão de certos conteúdos exclusivos do mundo adulto. Segundo ele,

uma criança evolui para a idade adulta adquirindo o tipo de intelecto que esperamos de um bom leitor: um forte senso de individualidade, a capacidade de pensar lógica e sequencialmente, a capacidade de se distanciar dos símbolos, a capacidade de manipular altas ordens de abstração, a capacidade de adiar o prazer (Postman, 1999, p. 60).

Sob o ponto de vista da Psicologia Genética, é exatamente pelas relações de troca que o desenvolvimento se dá, isto é, a criança vai construindo sua inteligência e aprimorando sua afetividade. Ela se relaciona com o mundo através da assimilação e da acomodação, ou seja, frente ao novo, encontra-se em situação de desequilíbrio e deve acionar estruturas já conhecidas para conseguir

lidar com a novidade e interpretá-la de maneira possível, transformando-se também internamente. Com base em estruturas já conhecidas, consegue avançar para estágios superiores, integrando o conhecido ao novo. Portanto, acredita-se que a infância não foi inventada em razão do advento da prensa tipográfica, pois as condições intelectuais, afetivas e biológicas são específicas de cada etapa do desenvolvimento. O que muda é o olhar que se tem para essas crianças. E isto pode ser notado tanto em tempos antigos como nos tempos atuais.

O terceiro e último aspecto abordado por Postman como essencial para o aparecimento da infância é o sentimento de vergonha. Neste caso, a vergonha está relacionada diretamente a segredos exclusivos do mundo adulto, dos quais as crianças devem ser preservadas, relacionados a sexo, dinheiro, violência, morte e relações sociais. Desta forma, foram colocadas barreiras claras entre a infância e a vida adulta, por meio da definição de conteúdos reservados ao mundo adulto que não deveriam chegar às crianças tanto pela sua inadequação como pela falta de preparo da criança para enfrentá-los.

Apesar de defender a tese do aparecimento e do desaparecimento da infância com base nos três conceitos apresentados (alfabetização, educação e sentimento de vergonha), o mesmo autor afirma:

É verdade, como tentei mostrar, que estes foram os acontecimentos essenciais na formação da infância no mundo moderno. Mas, como qualquer ideia, especialmente uma de importância mundial, ela tem significado coisas diferentes para pessoas diferentes em épocas diferentes. Como cada nação tentou entendê-la e integrá-la na sua cultura, a infância assumiu um aspecto singular conforme o cenário econômico, religioso e intelectual em que apareceu (Postman, 1999, p. 66).

Entende-se, portanto, que há peculiaridades culturais na caracterização da infância conforme o momento histórico e a sociedade da qual se fala, mas, do ponto de vista da Psicologia Genética, toda e qualquer criança passa por diferentes etapas do desenvolvimento, avançando e evoluindo na construção do conhecimento devido a um esforço contínuo nas relações que vivencia.

Na segunda parte de seu livro, Postman apresenta os fatores que, segundo ele, justificariam o desaparecimento da infância. Se num primeiro momento, a alfabetização e o acesso à leitura cindiram o mundo adulto do mundo da criança, com os avanços tecnológicos, iniciados pelo telégrafo, o controle soberano da informação escapou dos adultos. Entre os séculos XIX e XX, a tecnologia apresentou uma evolução expressiva e o acesso a informações por imagens facilitou o rompimento da barreira da reserva de conteúdos ao mundo adulto. Podemos falar que a invenção tecnológica de maior relevância para abalar as fronteiras de controle do acesso à informação foi a televisão.

A televisão, para Postman, pressupõe uma postura completamente passiva de quem a vê. Assistir televisão seria uma experiência mais superficial do que a leitura, pois “ver televisão não só não requer habilidade alguma como também não aprimora habilidade alguma” (Postman, 1999, p. 93). Além disso, a mesma informação estaria acessível a todos e, com isso, não haveria conteúdos exclusivos dos adultos com os quais a criança não teria contato. E essa falta de exclusividade ou a permissividade do acesso à informação por todos é, para Postman, crucial na deterioração do conceito de infância. Segundo ele,

ao contrário da escrita e do prelo, a televisão não dispõe de qualquer meio de fechar as coisas hermeticamente. O grande paradoxo da alfabetização foi que, ao tornar os segredos acessíveis, simultaneamente criou um obstáculo à sua acessibilidade. (...). A televisão, em contrapartida, é uma tecnologia com entrada franca, para a qual não há restrições físicas, econômicas, cognitivas ou imaginativas. Tanto os de seis anos quantos os de sessenta estão igualmente aptos a vivenciar o que a televisão tem a oferecer (Postman, 1999, p. 97-98)

Poderíamos dizer que a acessibilidade aos conteúdos supostamente exclusivos do mundo adulto hoje está ainda mais escancarada com as facilidades da internet. Na rede, as crianças podem buscar diversos conteúdos de todas as partes do mundo. Assim, todos podem ter acesso a informações que deixam de ser privilegiadas para um grupo específico.

A televisão e as outras mídias eletrônicas assumiram o papel de mastigar para as famílias o que é importante. Há uma confusão entre os mundos de crianças, de adolescentes e de adultos. Tudo passa a ser de todos. Há um achatamento ou a vivência da falta de valores. Aqui podemos pensar ainda na ausência de valores que seriam primordiais na formação das crianças, como o respeito ao adulto e o consumo responsável, entre outros. No capítulo sobre o consumo e a infância, o tema da televisão e dos meios eletrônicos será abordado mais profundamente.

No mesmo cenário, também, se revela uma postura equivocada dos adultos, que buscam uma questionável sinceridade e abertura com seus filhos. Muitos querem conversar com seus filhos de igual para igual, esquecendo que não são iguais. Respeitar é diferente de igualar. É comum encontrarmos crianças com a linguagem muito bem articulada, mas com uma imaturidade física espantável. Sabem relatar todos os perigos de descer uma escada, mas são incapazes de descer a mesma escada sozinhos.

Como consequência desse livre acesso por crianças a conteúdos até então exclusivos do mundo adulto, Postman acredita na diluição e na desmistificação da ideia de vergonha. Para ele, a vergonha garantiria a preservação de segredos e da autoridade dos adultos perante as crianças. O adulto deveria ter o domínio sobre quais conteúdos são adequados para as crianças.

Diz Postman (1999, p. 100):

Portanto, inculcar sentimentos de vergonha constituiu uma rica e delicada parte da educação formal e informal da criança. (...). Sustento, porém, que a vergonha não pode exercer nenhuma influência como meio de controle social ou diferenciação de papéis numa sociedade que não sabe guardar segredos.

Entende-se, assim, a importância do declínio do sentimento de vergonha na construção da teoria de Postman sobre o desaparecimento da infância, uma vez que, sem a noção de vergonha, os conteúdos do mundo adulto ficariam mais disponíveis para as crianças e os adultos perderiam a autoridade sobre elas. Para o autor, se há acesso indiscriminado a diversas informações pelas crianças, não há cisão clara entre infância e vida adulta. Logo, se não há essa cisão, há declínio

do sentimento de vergonha, porque, conforme dito, crianças e adultos não poupam conteúdos ou atitudes, perde-se o refinamento das relações humanas.

Retomando os três aspectos apresentados por Postman para falar sobre o aparecimento da infância – alfabetização, educação e sentimento de vergonha –, devemos ainda refletir sobre os rumos da educação para esse autor. Os dois temas já abordados – alfabetização e a vergonha – levariam a uma diminuição da autoridade dos adultos e, conseqüentemente, à ineficácia do respeito das crianças ao que deveria ser ensinado por um adulto. Daí sairia a confirmação de que a educação também entraria em crise, pois as crianças já não teriam admiração, respeito ou curiosidade pelo mundo adulto, como algo novo ou a ser conquistado, pois tudo estaria facilmente disponível para elas. Postman (1999, p. 104) diz que

o mundo do conhecido e do ainda não conhecido está ligado pela ponte do espanto. Mas o espanto acontece em grande parte numa situação em que o mundo da criança está separado do mundo do adulto, onde as crianças devem procurar entrar mediante suas perguntas. Como a mídia funde os dois mundos, como a tensão criada pelos segredos a serem desvendados diminui, o cálculo do espanto muda. A curiosidade é substituída pela arrogância. Restam-nos, então, crianças que confiam não na autoridade do adulto, mas em notícias vindas de parte nenhuma. Restam-nos crianças que recebem respostas a perguntas que nunca fizeram. Em resumo, não nos resta mais nenhuma criança.

Da mesma maneira que Postman afirma não haver mais crianças, questiona também o conceito de ser adulto. Assim, alerta para a falta de clareza sobre o que é ser criança e sobre o que é ser adulto. Para ele haveria três grupos de etapas de vida: os recém-nascidos, os adultos-crianças e os idosos. Portanto, entre os extremos, estariam as crianças adultizadas e os adultos infantilizados.

A teoria de Postman abrange muitos aspectos importantes, mas que também devem ser questionados. Ele encerra o seu livro respondendo à pergunta sobre se a infância foi descoberta ou inventada. Para tanto, recorre a Piaget, cuja teoria ele critica por, supostamente, não ter dado atenção às possíveis influências do período histórico no desenvolvimento da criança. Já

vimos que, para Piaget, se não houver troca entre os indivíduos, não há aprendizado. Além disso, Piaget não deixa de considerar a importância do aspecto biológico no desenvolvimento. Segundo Postman (1999, p. 158),

o fato é que *a ideia de infância como uma estrutura social* não existiu na Idade Média; surgiu no século dezesseis e está desaparecendo agora. Mas, é claro, se Piaget está certo, então a infância não foi inventada pela alfabetização, mas apenas descoberta, e o novo ambiente informacional não está fazendo “desaparecer”, mas apenas reprimindo-a. (Grifo do autor).

É evidente, do ponto de vista cultural, que as crianças estão vivendo ou sendo pressionadas a ter experiências típicas do mundo adulto ou, mais ainda, elas estão sendo intensamente preparadas para a vida adulta. Isso leva a uma ressignificação das definições culturais do conceito de infância. Porém, a definição do que é ser criança, assumindo os preceitos da Psicologia Genética, é fato inquestionável, independentemente de época ou cultura. Retomando o que foi dito anteriormente, a criança é um ser em constante desenvolvimento e, conforme a etapa de sua vida, se relaciona com os objetos e com as pessoas dentro de um universo de possibilidades coerentes com sua maturação biológica. Ela está a todo momento aprendendo e construindo sua inteligência tendo como motor a afetividade.

A pergunta que cabe aqui é o que estaríamos, então, fazendo com as crianças neste século XXI? A primeira resposta seria que estamos buscando antecipar nelas conteúdos que eram pertinentes a fases posteriores da vida. Um exemplo é a alfabetização. Muitos pais e até educadores querem que a criança pequena já aprenda a ler e a escrever ainda muito nova, por volta dos quatro, cinco anos de idade, ou até antes, isto é, até, pelo menos, dois ou três anos antes do que se esperava anos atrás. A antecipação é nítida também em outros aspectos da vida da criança. Hoje, grande parte das crianças pequenas já é inserida em aulas de modalidades esportivas específicas, em contradição com a educação poliesportiva predominante em tempos passados. Além disso, há cursos ou programas de aceleração do desenvolvimento, como, por exemplo,

um programa norte-americano, que já ingressou no Brasil, chamado FasTracKids, que se vende como uma iniciativa aceleradora do desenvolvimento intelectual de crianças de seis meses até oito anos de idade.

Essa antecipação caminha conjuntamente com a aceleração do ritmo de vida dessas crianças. David Elkind, professor de Desenvolvimento Infantil no Eliot Pearson Department of Child Development da Tufts University (EUA) publicou o livro *Sem tempo para ser criança: a infância estressada* (2004). Ele inicia a obra alertando sobre os riscos de extinção do conceito de infância na sociedade atual. Isto porque

a criança de hoje tornou-se a vítima involuntária e não-intencional de um estresse avassalador – o estresse nascido de uma mudança social rápida e desconcertante e de expectativas sempre crescentes. Os pais contemporâneos vivem em uma panela de pressão de demandas de concorrência, transições, mudanças de papel, inseguranças pessoais e profissionais sobre as quais exercem pouco controle (Elkind, 2004, p. 29).

Elkind usa a noção de vítima para as crianças da atualidade, pois acredita que elas fazem parte de um grupo com necessidades específicas do ponto de vista emocional, intelectual e social e não estão sendo respeitadas nas suas demandas. As suas necessidades são diferentes das dos adultos e “ignorar suas diferenças, tratar as crianças como adultos, não é realmente democrático ou igualitário” (Elkind, 2004, p. 46).

Para o autor, as crianças estariam vivendo sob altos padrões de estresse devido a uma aceleração do ritmo de vida atual. O estresse teria três fontes principais: ameaça de violência, solidão e insegurança profissional. Sem dúvidas, a violência está por todos os lados, o que leva os pais a institucionalizarem cada vez mais as crianças. A solidão é relacionada ao aumento nos índices de divórcio dos pais. E a insegurança profissional é provocada pelos avanços tecnológicos e pelas crises econômicas.

Começando a reflexão sobre as ideias trazidas por Elkind, podemos falar do medo dos pais. Esse medo está ligado tanto à violência como à possibilidade de o filho ficar para trás se comparado a outras crianças. Segundo o autor,

muitos pais atualmente têm medo de dizer aos filhos para sair e brincar. Sentem-se muito mais tranquilos se seu filho estiver em um programa em que há muitas crianças e a supervisão de adultos. Finalmente, muitos pais acreditam que a participação em esportes ajudará a aumentar a autoestima e a sensação de competência de seu filho e também lhe ensinará cooperação e competição (Elkind, 2004, p.58).

Percebe-se que a grande preocupação vem da insegurança dos pais. É cada vez mais comum que pai e mãe estejam trabalhando fora de casa o dia inteiro. Muitas vezes não têm com quem deixar o filho e optam por colocá-lo em outros programas educativos para que o seu tempo seja supostamente bem aproveitado. Em decorrência dessa condição, muito provavelmente, as instituições extraescolares passaram a oferecer alternativas cada vez mais interessantes para essas crianças. A via que encontraram para atrair um público cada vez maior é a ideia de que a criança pode ser a melhor e se destacar se frequentar este ou aquele curso.

La Taille (2009), ao propor que se reflita sobre como cuidar das crianças e dos jovens, afirma também que o crescimento da violência tem como consequência a limitação da liberdade e da convivência entre as crianças. Segundo ele,

as ruas e as praças, sobretudo por causa dos carros, se tornaram lugares perigosos e, compreensivelmente, os pais procuram outros lugares para seus filhos ficarem. Mas que lugares são esses? Ora, quase sempre instituições. A pré-escola, por exemplo, acabou sendo o lugar da socialização das crianças, pois é somente nesse lugar que encontram outras crianças que não as da família. Mas, como vimos, tal sociabilização se dá, inevitavelmente, sob a tutela de adultos, o que prejudica as relações de cooperação (La Taille, 2009, p. 152).

Retomando Piaget, há dois tipos de relação social: as relações de coação, em que há respeito unilateral entre o indivíduo que ocupa um lugar social inferior ao outro; e as relações de cooperação, em que há respeito mútuo entre pessoas que se veem como iguais. A criança pequena, ainda centrada em si mesma e, portanto, com dificuldade para distinguir o que é externo do interno, tem na figura do adulto a sua principal referência. O adulto é a autoridade a quem ela deve

obedecer. Portanto, as relações de coação são assimétricas, pois há alguém que domina e outro que obedece. Mais ainda, aquele que é dominado pouco pensa sobre a própria existência, até mesmo porque há predomínio do egocentrismo.

O outro tipo de relação social é a cooperação. As pessoas nela envolvidas se veem como semelhantes, isto é, um consegue se colocar no lugar do outro para então chegarem juntos a um comum acordo sobre o que é o melhor para ambos. Para haver relações de cooperação, os indivíduos devem se descentrar, pois, além de entender o ponto de vista do outro, é preciso se fazer compreender pelo outro. Desta maneira, caminham para serem indivíduos autônomos. Diz Piaget (1932/1994, p. 82) que,

conforme a cooperação substitui a coação, a criança dissocia seu eu do pensamento de outro. Com efeito, quanto mais cresce, menos sofre o prestígio do mais velho, mais discute de igual para igual e mais oportunidade tem de livremente opor, além da obediência, da sugestão ou do negativismo, seu ponto de vista ao ponto de vista de qualquer outro: desde então, não só descobre a fronteira entre o eu e o outro, como aprende a compreender o outro e a se fazer compreender por ele.

Se, para haver relações de cooperação, é preciso que haja trocas entre pessoas que se consideram iguais – isto é, não há subordinação ou dominação –, estamos falando principalmente de relações entre pares. E aqui chegamos a um ponto crucial das crianças da atualidade. Se elas estão vivendo multiplamente institucionalizadas (escola, clube, curso de música, curso de idiomas etc.), estão sempre envolvidas com outras crianças sob os olhares de um adulto. O resultado disso é a imaturidade e a falta de autonomia. Segundo La Taille (2009, p. 152), os jovens

são protegidos, tutelados incessantemente, e pouca experiência de cooperação eles têm ou tiveram. Aliás, poucos parecem ao menos saber que existem relações de cooperação, quanto mais julgar serem boas ou necessárias.

Então, podemos pensar não necessariamente no fim da infância, mas na inviabilização da formação de pessoas autônomas. Na tentativa de oferecer às

crianças oportunidades para um futuro de sucesso, estamos impedindo que elas convivam umas com as outras de maneira construtiva e livre. Aqui chegamos a um paradoxo, segundo La Taille (2009, p. 153):

Por um lado, os adultos jogam precocemente seus filhos na batalha da vida e, por outro, os protegem em demasia, tutelando-os constantemente. Resultado: temos crianças e jovens que, desde cedo, imitam comportamentos adultos, competem como adultos, estudam como adultos, seguem agendas de adultos, consomem como adultos, sabem da violência do mundo adulto e da sexualidade adulta, mas que, longe de desenvolver a maturidade e a autonomia esperadas, permanecem em certo estado de memorização, de dependência, de heteronomia.

Estamos formando uma geração de competidores. A ideia do “quanto mais cedo, melhor” é bastante forte e decisiva na escolha das agendas das crianças. Quando estimuladas, as crianças até podem conseguir antecipar resultados e conquistas na área esportiva e acadêmica. Do ponto de vista da Psicologia Genética, a definição dos estágios de desenvolvimento apresenta faixas etárias para cada período, mas sempre com a ressalva de que é por volta de determinada idade que certos aspectos podem ser percebidos na criança, sendo, portanto, possível tanto uma criança antecipar quanto atrasar o seu desenvolvimento.

A questão é se existe uma real necessidade de estimular a antecipação. O fato é que há um corpo físico em desenvolvimento e, também, que não há comprovação de que isto influenciará o sucesso da criança no futuro. Por exemplo, se o anseio é pelo êxito profissional, pensemos em quantas vezes fomos perguntados, durante uma entrevista de emprego, sobre a idade em que aprendemos a ler e a escrever.

Elkind alerta para o fato de que há poucas evidências de vantagens permanentes entre aquelas crianças que foram estimuladas já desde muito cedo a se desempenharem em habilidades específicas. Porém, “há muitas evidências de que envolver muito cedo crianças em esportes de adultos pode colocá-las em risco de sofrerem lesões duradouras” (Elkind, 2004, p. 59). Vale lembrar que há uma maturação biológica que deve ser respeitada. Pode ser gracioso ver uma criança pequena dando belos dribles numa partida de futebol, mas fazê-la

repetir um mesmo movimento visando ao aperfeiçoamento das técnicas é certamente uma violência ao seu corpo.

Outro ponto importante é que, desta maneira, as crianças podem se tornar mais competitivas e permanecer heterônomas, além de estarem deixando de brincar ou de conviver de maneira leve e tranquila com pares e com adultos. Já as crianças que não obtêm êxito nas atividades podem, sem necessidade – pois a atividade pode ser inadequada ao seu estágio de desenvolvimento –, estar se sentindo fracassadas e desestimuladas diante dos desafios que seriam inadequados a elas.

Diz Elkind (2004, p. 66) que

as crianças devem ser desafiadas intelectualmente, mas o desafio deve ser construtivo, não debilitante. Obrigar uma criança a ler cedo, não menos do que obrigar um adolescente a enfrentar a álgebra quando a matemática simples ainda constitui um problema, pode ser uma experiência devastadora para um jovem que não está intelectualmente preparado para a tarefa.

La Taille (2008a, p. 42) ressalta a importância de uma educação que visa à superação de limites pela criança. Diz ele:

Volto a afirmar que uma boa educação deve estimular a criança a transpor limites, seja aqueles próprios de sua idade, para se tornar adulto, seja aqueles de seu desempenho, para aperfeiçoá-los e dar o melhor de si.

É importante entender que a ideia não é proteger a criança da sensação de fracasso, mas, sim, propor-lhe atividades, situações ou relações que a levem a querer superar os limites conhecidos por ela até então, isto é, passar de uma situação menos complexa para uma mais complexa. Como dito, a tutela excessiva é prejudicial à criança, pois, além de privá-la da conquista da autonomia, faz com que ela tenha uma noção equivocada da realidade (própria e do mundo).

Segundo La Taille (2008a, p. 40),

em resumo, o excesso de mimo ou a atribuição artificial e gratuita de autoestima levam a criança em direção oposta à excelência. Levam-na, na verdade, à mediocridade e, finalmente, ao sentimento intenso e perene de inferioridade, com resultados deploráveis para seu convívio social.

Além de uma interpretação equivocada de si mesmo, em razão dos mimos excessivos e do impacto que a sensação de fracasso em atividades inadequadas a elas podem causar, ao estarem com suas agendas comprometidas por cursos, as crianças estão, visivelmente, deixando de brincar livremente. Porém, outro alerta se faz presente, pois é cada vez mais comum ouvir em conversas com pais: ele estuda inglês, mas é superlúdico. A expressão “superlúdico” parece ser a maneira encontrada para mascarar a real intenção dos cursos oferecidos para as crianças. Postman (1999, p.145) afirma que

o que temos aqui é o surgimento da ideia de que não se deve brincar só por brincar, mas brincar com algum propósito externo, como renome, dinheiro, condicionamento físico, ascensão social, orgulho, nacional. Para adultos, brincar é coisa séria. À medida que a infância desaparece, desaparece também a concepção infantil de brincar.

O brincar é de suma importância para as crianças. É, principalmente, por meio do brincar que a criança pequena se relaciona com seus pares. O psicanalista Donald W. Winnicott ressaltou a importância do brincar para a formação saudável dos seres humanos. Segundo o autor, “o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia” (Winnicott, 1975, p. 63). E isto porque “é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança e o adulto fruam sua liberdade de criação” (Winnicott, 1975, p. 79).

Para o autor, o brincar seria uma maneira de manipular o mundo exterior a serviço de necessidades ou desejos íntimos. E uma das suas principais contribuições foi ligar o desenvolvimento saudável à criatividade. A criança

que vivesse em ambiente seguro, isto é – segundo termos psicanalíticos que não serão aprofundados neste estudo –, com uma *mãe (ou figura materna) suficientemente boa*, poderia transitar entre a realidade externa e o seu íntimo. E seria exatamente nesse espaço intermediário (*transicional*) que a brincadeira aconteceria e possibilitaria a expansão da criatividade, pois “a experiência criativa começa com o viver criativo, manifestado primeiramente na brincadeira” (Winnicott, 1975, p. 139). Ao se sentir segura, a criança poderia se relacionar de maneira mais livre e original com o mundo. Do contrário, faria somente aquilo que outros a mandassem fazer – portanto, sem criar.

O brincar acontece de forma espontânea e prazerosa. É a maneira principal de a criança se relacionar com o mundo. O filósofo francês Gilles Brougère dedica-se ao estudo da cultura lúdica, mais especificamente ao tema do brinquedo, definido por ele como “aquilo que é utilizado como suporte numa brincadeira” (Brougère, 2010, p. 66). – portanto, tudo que for usado de maneira lúdica pode se tornar brinquedo – ou brinquedo seria o objeto produzido e reconhecido como tal por quem o usa.

Para esse autor, a brincadeira seria uma das formas de interação dos seres humanos e só poderia ser identificado como brincadeira “na medida em que não se origina de nenhuma obrigação senão daquela que é livremente consentida, não parecendo buscar nenhum resultado além do prazer que a atividade proporciona” (Brougère, 2010, p. 65).

Vimos até aqui que o brincar está relacionado ao desenvolvimento saudável das crianças, à expansão da criatividade, acontecendo de maneira natural e proporcionando prazer aos envolvidos. Susan Linn (2006), psicóloga norte-americana, defende a importância do brincar para as crianças e alerta sobre os avanços da tecnologia e do comércio na vida dos pequenos. Ao brincar, as crianças se relacionam com o mundo, elaboram e reelaboram, à sua própria maneira, as experiências que viveram, desenvolvem-se fisicamente e constroem a sua inteligência. Segundo a autora,

brincar exige atividade física e/ou mental. O estímulo para brincar vem de dentro das crianças. É a maneira como elas aprendem a respeito do mundo. É inerentemente prazeroso e não requer nenhum objetivo. Quando um objetivo é mais importante do que a atividade, a atividade não é mais uma brincadeira (Linn, 2006, p. 95).

É exatamente nessa prevalência do objetivo final da atividade em si, em detrimento de usufruir simplesmente do momento prazeroso do brincar, que muitas atividades estão sendo oferecidas para as crianças atualmente. E, repetindo, com a máscara de “superlúdico”, as crianças deixam de brincar livremente, empobrecem suas relações e se arriscam menos.

É importante dizer que a brincadeira pode e deve ser recurso pedagógico. Sem dúvida, as crianças aprendem com mais alegria quando podem também se divertir e quando os conteúdos estão mais próximos de seu universo. O alerta é exclusivamente para o declínio e a possível ausência do brincar livremente, pois ao dia a dia das crianças são agregados novos desafios e um excesso de possibilidades. Em contrapartida, essas crianças não estão deixando de ter as necessidades físicas, intelectuais e emocionais que sempre tiveram.

As crianças precisam ser respeitadas, precisam ter o direito de brincar, de se divertir, oportunidades de aprendizagem e de convívio social garantidos. Não devemos pretender criar, a qualquer custo, supergênios, superatletas, políglotas ou CEOs de multinacionais. Pode ser que elas venham a se tornar exemplos de sucesso.

Segundo La Taille (2009, p. 154),

os adultos querem que as crianças queimem etapas, mas são as disposições psicológicas infantis que acabam por partir em fumaça. E o sentido se esvai, e o tédio se impõe. E, quando chegam à adolescência, abandonam o esporte que precocemente lhes foi imposto, abandonam no armário os instrumentos que foram levadas a tocar, mal sabem falar as línguas estrangeiras que lhes foram ensinadas, sabem fazer amor, mas não sabem amar e, por falta de reais paixões, se mostram amorfas e, logo, pouco “competitivas”.

É exatamente nessa perda de sentido e na possibilidade de haver imposição do tédio já na vida de crianças pequenas que se dará a continuidade

deste estudo. É preciso refletir sobre o tédio e a infância na pós-modernidade e de que maneira isto está, se é que está, relacionado com as agendas comprometidas e os hábitos das famílias dessas crianças.

Capítulo 3

TÉDIO NA PÓS-MODERNIDADE E INFÂNCIA

∕∕

“A corrida desordenada às diversões,
ao lazer, indica precisamente
o medo do vazio que nos cerca.
Essa corrida, a necessidade de
satisfação e a falta de satisfação estão
inextricavelmente entrelaçadas.”

Lars Svendsen, 2006, p. 28.

∕∕

Ao refletir sobre a ideia de fim da infância, concluiu-se que há singularidades na vida de uma criança que reforçam a ideia de que ela não poder ser tratada como se fosse um adulto. Uma criança tem necessidades físicas, emocionais e intelectuais específicas da sua fase de desenvolvimento e muitos conteúdos do mundo adulto carecem de sentido para elas.

Atualmente há uma enxurrada de expectativas equivocadas acerca das possibilidades das crianças. Foi criado um mercado de cursos e atividades extracurriculares com uma significativa diferença no tipo de disponibilização de serviços e produtos para crianças de hoje, com o intuito de assegurar sucesso num futuro cada vez mais competitivo. Além disso, as inovações tecnológicas possibilitaram o fácil acesso aos conteúdos antes exclusivos do mundo adulto

pelas crianças, que estão mais vulneráveis às tentações do mercado, tanto de bens de consumo, como de agendas promissoras.

As crianças estão brincando cada vez menos, principalmente porque estão ocupadas fazendo outras atividades e, também, porque passam boa parte do dia frente à televisão, ao computador ou usando outros equipamentos eletrônicos (celular, iPod, iPad, videogames). As expectativas de garantir o sucesso no futuro, aliadas ao medo da violência dos centros urbanos, levam os pais a preferirem que seus filhos estejam “seguros” dentro de casa ou estejam institucionalizados sob os cuidados de um adulto profissional.

Os resultados, como dito anteriormente, são a tutela adulta prolongada e a passividade de crianças e adolescentes diante da vida. Não seria exagerado dizer que, dessa maneira, a ausência de controle sobre diversos aspectos da própria vida vai tornando esta menos interessante para crianças e jovens. Cada vez mais, antecipam-se conteúdos da vida adulta para quem não tem a maturidade física, intelectual ou emocional para tanto. Por exemplo, aprender a jogar futebol hoje é, na maioria dos casos, sinônimo de matricular-se numa escola de futebol e participar de competições. Assistir a desenhos na televisão, para muitas famílias, deve render o aprendizado de outro idioma, razão por que não é incomum que a programação seja sintonizada em inglês.

O questionamento, nesses casos, é quanto à limitação da espontaneidade da criança. Certamente as crianças gostam de aulas de futebol ou nem se importam tanto com o desenho em inglês, mas isto lhes é imposto de maneira a fazer render mais o seu tempo. A espontaneidade e a leveza da infância se vão. Prevalecem a aceleração do tempo e a queima de etapas importantes da vida da criança. Segundo La Taille (2009, p. 154), “obrigá-las a viver como adultos implica privá-las dos sentidos que elas poderiam construir se deixássemos que *vivessem tranquilamente sua infância*” (grifo do autor).

As crianças devem poder explorar o mundo da maneira mais espontânea possível, por meio de relações com outras crianças, com objetos e com a natureza, tendo o adulto como guia e apoio para que se sintam seguras e

tenham suas dúvidas esclarecidas. A postura ativa perante o mundo permite que a criança comece a atribuir sentidos às suas experiências e vivências.

Retomando Piaget, o comportamento é sempre motivado por um interesse que atenderá a uma necessidade do indivíduo. Parte-se da satisfação de necessidades primárias, fisiológicas e, aos poucos, vão se constituindo sistemas mais complexos, que levam o indivíduo a ter preferências, ou seja, a atribuir uma escala de valores às experiências de sua vida. Caso a vida de uma criança esteja sendo controlada e orientada a todo tempo por um adulto, é provável que ela tenha poucas motivações próprias e a vida lhe pareça desinteressante.

Nos dias de hoje, outro possível facilitador da crescente falta de sentido na vida, para as crianças, é o consumo exagerado de bens. Não seria arriscado afirmar também que as crianças estão cada vez menos interessadas em brincar, porque preferem fazer compras. O próximo capítulo aprofundará a questão do consumo entre crianças. Cabe agora dizer que, ao desejarem frequentemente bens que não têm, elas nutrem a constante insatisfação pelo aqui-e-agora. Querem os produtos novos que são lançados e divulgados, porque estes lhes parecem importantes. Se, de um lado, são bombardeadas por estratégias de marketing para conquistar os consumidores, do outro estão pais que tentam suprir a sua ausência dando aquilo que as crianças desejam. A velocidade dos avanços tecnológicos, das novidades no mercado e a quantidade de informação são características importantes da contemporaneidade ou pós-modernidade.

La Taille (2009) analisa a contemporaneidade pelo que chamou de “cultura do tédio”. Alguns indícios de uma “cultura do tédio” seriam o ritmo acelerado e desorientado da vida, a busca incessante por satisfazer desejos supérfluos, o distanciamento de si próprio, a não-permanência ou a pouca durabilidade de eventos e experiências, a fuga diante do enfrentamento do vazio da vida e uma inquietação ao não se ter nada para fazer.

La Taille faz uso das metáforas do peregrino e do turista de Bauman para falar sobre o indivíduo da pós-modernidade. As características do turista seriam viver por meio do ato de consumir, matar curiosidades, ver o outro, mas

não conhecer efetivamente o lugar em que se está. Já o peregrino é movido por vontades, pela busca de sentidos e significados, está em busca de encontrar algo.

A vida do turista é marcada por fragmentos de espaço e de tempo, sem que haja qualquer conexão entre esses fragmentos. Pensemos em uma viagem de carro com crianças. A duração parece insuportável tanto para elas quanto para os pais que têm que cuidar do caminho e também dar atenção às incansáveis perguntas – “Tá chegando?”, “Falta muito?”. Qual foi uma solução encontrada? Instalar aparelhos de DVD nos carros para que essas crianças ocupem o seu tempo. Olhar pela janela, contemplar paisagens passou a ser penoso para quem está acostumado a outro ritmo de passagem do tempo. A vida atual está a um clique de muitas possibilidades e, por isso, enfrentar outra relação com o tempo causa inquietação. Não só as crianças querem entretenimento, os adultos também se debruçam em seus *tablets* e celulares quando devem esperar o tempo passar. Isto levou à ideia de que o momento da espera ou o estar a caminho não fazem mais parte da viagem. Chegar ao destino é o único objetivo.

Essa desconexão entre os fragmentos de espaço e de tempo faz com que, rapidamente, haja uma mudança na hierarquia de importância das coisas, numa verdadeira dança dos valores vigentes na sociedade. Há uma vivência e supervalorização do aqui-e-agora. Fala-se no hedonismo da sociedade pós-moderna. Tudo se volta à busca do prazer e, portanto, tudo vale, nada permanece, pois, segundo La Taille (2009, p. 36), “ninguém investe muita afetividade em fragmentos de espaço e tempo”.

Viver o aqui-e-agora tão intensamente e de maneira fragmentada compromete, certamente, a construção de projetos de vida. Segundo La Taille (2009, p. 42), “ter um projeto, seja lá qual for, implica ter uma *intenção* de realizar alguma coisa”. E só se pode querer realizar algo quando há escolhas, e escolhas implicam diferentes prioridades entre o que estiver disponível. Portanto, tais escolhas só seriam viáveis por meio de uma hierarquia de valores, isto é, daquilo que eu acredito que seria mais importante e definitivo para realizar o projeto de vida que tracei para mim. Do ponto de vista psicológico, “a inteligência comparece para concebê-los [os critérios necessários para escolhas] e elegê-los. Mas

são tantas as possibilidades e, logo, tantos os critérios, que ela [a inteligência] precisa de um rumo. Ora esse rumo lhe é dado pela afetividade” (La Taille, 2009, p. 43).

Além da dificuldade de se fixar em algo, devido à rapidez com que as coisas se alteram e ao grande fluxo de novidades e de informações, o indivíduo pós-moderno também pouco se prende a outras pessoas. Isto soa contraditório no panorama real de redes sociais virtuais e equipamentos eletrônicos que conectam as pessoas com muita facilidade e são acessíveis a grande parcela da população. Porém, ter a possibilidade de comunicação não significa que também haja trocas. A comunicação é característica primordial dos indivíduos, somos seres sociais, somos constituídos a partir das nossas experiências e das nossas relações com outras pessoas.

Para tratar do tipo de relações entre os indivíduos na sociedade atual, La Taille (2009) usa outra metáfora de Bauman: a do enxame de abelhas. Trata-se da coexistência humana numa verdadeira confusão, pela qual em um instante se está conectado e, logo em seguida, desconectado. Perceba-se, por exemplo, quantas conversas virtuais terminam sem que haja qualquer despedida, ficando-se simplesmente *off-line*. Marca-se uma instabilidade e uma inconstância nas relações e na localização no espaço e no tempo.

Para resumir a descrição da pós-modernidade, momento histórico em que nossa sociedade se encontra, La Taille (2009, p. 65) usa as seguintes palavras:

Fragmentos, migalhas, efemeridade, “tacocracia”, pequenas urgências, ausência de sonhos, de projetos, amnésia, deserto, palimpsesto, enxame, comunicações, conexões, desconexões, sensações, fragilidade, deliquescência, ambiguidade.

Portanto, como dito, nesse cenário de constantes mudanças, liquidez, superficialidade, estamos vivendo, segundo La Taille (2009), em uma “cultura do tédio”. Na maior parte do tempo, muitos estão preocupados em encontrar a maneira mais eficaz de fazer o tempo passar e de preencher o vazio existencial da falta de conexões e de projetos consistentes de vida. Cada sujeito deve buscar por si os significados na sua constituição, mas a fragmentação da realidade faz com

que esses significados sejam superficiais e, conseqüentemente, não preenchem o vazio. Como conviver com esse vazio é inquietante, parte-se sempre para uma nova busca de satisfação. E isso é característica do tédio: “O tempo pesa, e é preciso ‘gastá-lo’ de alguma forma” (La Taille, 2009, p. 75).

Voltando às crianças, pode-se pensar que elas reagem mais facilmente a situações em que não se tem o que fazer. Elas logo se ocupam de alguma coisa que esteja disponível à sua volta e envolvem-se em brincadeiras. Mas, é possível também falar em situações nas quais até as crianças vivenciam o tédio. Segundo La Taille (2009, p. 17), trata-se do “tédio decorrente da obrigação de realizar uma tarefa que não se deseja fazer”. Para uma criança deveria ser fácil contornar essa situação, mudando de atividade, e ela logo estaria novamente motivada. Porém, podemos pensar que há também crianças cuja vida está carente de significados. Os significados remetem aos valores e estes levam ao estabelecimento de metas e de projetos de vida. Fazer escolhas para a própria vida visando a um plano maior, a um projeto de vida, possibilita também a construção da própria identidade.

Com a infância cada vez mais tutelada por adultos e um mercado sedutor e rico em ofertas, temos, então, crianças pouco espontâneas, normalmente à espera de uma ordem ou um comando. Algumas acabam se envolvendo minimamente inclusive nas atividades escolares, fazendo-o apenas quando são solicitadas pelos educadores. É notável o desinteresse ou a passividade diante da vida por parte delas. Certamente haverá algum comprometimento de seu desenvolvimento saudável, uma vez que tais crianças têm limitadas as suas expressões com o mundo, suas trocas com outros indivíduos e a sua experiência com objetos.

Para muitas crianças, pensa-se em diagnósticos clínicos como depressão, transtorno de ansiedade, transtornos de aprendizagem (como o TDA – transtorno de déficit de atenção ou o TDAH – transtorno de déficit de atenção com hiperatividade), entre outros. Algumas (ou muitas!) crianças chegam até a ser medicadas. Primeiro, discutiremos essas possibilidades clínicas (depressão, transtorno de ansiedade, déficit de atenção), para então refletirmos sobre o

motivo de muitos casos em que não há justificativa clínica para o desinteresse da criança. Estariam as crianças de hoje realmente vivendo certo vazio de sentidos? Poderíamos pensar, então, no fenômeno do tédio, já brevemente apresentado, mas ainda pouco discutido para as crianças.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS)², a depressão afeta mais de 350 milhões de pessoas de diferentes idades em todo o mundo. É a doença mental mais comum, atingindo mais mulheres do que homens e, em casos extremos, podendo levar ao suicídio.

A depressão é caracterizada por episódios (de duração variada) de tristeza, perda de interesse ou de prazer, sentimentos de culpa ou de baixa autoestima, distúrbios de sono e apetite, sensação de cansaço e pouca concentração. Há depressão leve, moderada ou severa. Na leve, o indivíduo apresenta algumas dificuldades em conduzir as tarefas de sua vida, já nos casos moderados ou severos, há um comprometimento maior das atividades sociais, profissionais e domésticas.

É definida como uma doença de causas sociais, psicológicas e biológicas. Além disso, pode estar relacionada a outras doenças, como causa ou como efeito, em casos, por exemplo, de obesidade, doenças cardiovasculares. A OMS determina que o tratamento da depressão deve começar pelo psicossocial nos casos mais leves e, nos casos moderados e severos, recomendam-se tratamentos psicoterapêuticos e o uso de remédios. Porém, a OMS alerta que não se deve usar remédios no tratamento de crianças com depressão e eles não devem ser o primeiro recurso no tratamento de adolescentes.

Enfim, entende-se que crianças podem apresentar depressão e que esta pode ser causada tanto por fatores sociais como psicológicos e/ou biológicos. Porém, tais crianças devem passar por tratamentos psicossociais, psicoterapêuticos, mas não devem ser medicadas.

Em muitos casos, os transtornos de ansiedade estão relacionados à depressão. Segundo a OMS, a maioria dos transtornos de ansiedade aparece durante a infância e a adolescência. Entre as crianças é psicopatologia mais

² Cf. World Health Organization, disponível em <www.who.int>.

frequente e, em muitos casos, persiste durante a adolescência e mesmo até a vida adulta. Suas causas também são biológicas, psicológicas e sociais.

Outro diagnóstico bastante presente entre as crianças em idade escolar são os transtornos de aprendizagem, principalmente o TDA (transtorno de déficit de atenção) ou ainda o TDAH (transtorno de déficit de atenção com hiperatividade). Em muitos casos de demonstração de falta de interesse pelas crianças nas aulas, acredita-se que ocorram porque ela não consegue acompanhar os conteúdos escolares devido a algum transtorno de aprendizagem. Segundo a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA)³, o TDAH é caracterizado por sintomas de falta de atenção, agitação e impulsividade.

É importante ressaltar que há um movimento expressivo de questionamento sobre a real existência de tais transtornos, justificada, por um lado, pela suposta força da indústria farmacêutica e, por outro, por uma escola caracterizada por didática, métodos e conteúdos inadequados, desatualizados e/ou desinteressantes para as crianças. Tal discussão não será abordada neste estudo, cabendo aqui somente questionar a coerência nos diagnósticos feitos de crianças com sinais de desinteresse, apatia e desmotivação.

Entende-se que é possível que a criança seja acometida tanto por episódios depressivos (de curta ou longa duração), quanto por transtornos de ansiedade, ou que apresente transtornos de aprendizagem, entre outros transtornos ou déficits possíveis. Respeita-se o uso de medicamentos, desde que, primeiro, sejam oferecidos tratamentos alternativos não-invasivos, como psicoterapia, para, só então, ser reconhecida a necessidade do uso de medicamentos. Infelizmente, o que se vê, na maioria dos casos, é a recomendação imediata de medicação.

Apresentadas algumas possibilidades mais comuns de diagnósticos clínicos para crianças, aprofundaremos o fenômeno do tédio. Se, ao nos depararmos com uma criança apática, desmotivada e desinteressada, pudermos excluir tais diagnósticos clínicos, podemos pensar que ela esteja acometida de tédio. É importante ressaltar que uma pessoa com depressão pode apresentar tédio,

³ Cf. Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA), disponível em <www.tdah.org.br>.

e normalmente o apresenta, mas uma pessoa entediada não é necessariamente uma pessoa deprimida. Cabe agora discorrer sobre a definição de tédio.

Em 1949, Wilhelm J. Revers escreveu o livro *Psicologia do tédio*, publicado no Brasil em 1966. Longe de ser algo exclusivo dos tempos atuais, fenômenos correspondentes ao tédio, tais como a apatia e a melancolia, têm registros desde os séculos iniciais da era cristã. Revers inicia o seu estudo traçando o panorama histórico do fenômeno. Segundo o autor, no século V, o teólogo João Cassiano ressignificou a ideia de acídia – do grego *akédia*, passando pelo latim *acidia*, cujo significado, hoje, é “apatia”. A acídia era tida como pecado capital desde a Antiguidade. Cassiano apresentou o sofrimento de acídia pelos monges ocidentais que viviam em condições sociais e culturais muito diferentes daquelas às quais estavam acostumados, defendendo que, por isso, a acídia não seria um pecado, mas apenas uma sensação de sofrimento por aqueles que não podiam fazer o que queriam e que deveriam se importar com aquilo que não deveria trazer preocupação.

Cassiano considerava a acídia como “esperada” para aqueles que viviam sós e, de certa maneira, presos no espaço e no tempo. Falou do *horror loci* (horror do lugar), isto é, da passagem demorada do tempo em contradição com as expectativas que se tem para o momento imediato como a principal característica da acídia. Além disso, a acídia também estava relacionada à sensação de ser inútil.

Já, na Idade Média, para São Tomás de Aquino, a acídia representava pecado, pois levava à improdutividade humana, contrariando a ideia de que o cristão deveria sempre estar disponível para servir. Segundo Revers (1966), a acídia tomística poderia ser entendida mais como melancolia do que como tédio.

Dando sequência ao seu estudo psicológico sobre o tédio, Revers aponta contribuições da Filosofia para a compreensão do fenômeno. Começa por Pascal, segundo o qual o homem seria o único ser capaz de pensar e, portanto, reconhecer a sua grandeza, logo a sua miséria. A inquietude dos pensamentos viveria em luta com a infelicidade produzida pelo sossego. Desta maneira, se, por um lado, momentos de sossego levassem o homem ao tédio, por outro lado,

qualquer tipo de diversão banal o tiraria dessa condição. A diversão seria o caminho para a fuga da realidade pelo homem.

Revers (1966) segue apresentando o pensamento de Soren Kierkegaard, segundo o qual o tédio seria um sentimento sem sentimentos e seria produzido pela repetição de experiências idênticas, isto é, sem originalidade ou criatividade. O ponto máximo do tédio seria o desespero, que levaria o indivíduo a querer libertar-se de si mesmo, pois não suportaria o vazio de sua existência.

Então Revers (1966) fala sobre as ideias de Arthur Schopenhauer, que dizia haver uma alternância cíclica entre dor e saciedade. O tédio estaria ligado à dor e ao desespero e apareceria quando os desejos fossem saciados. Assim, a solução proposta por ele seria a de que o homem procurasse objetos que não o satisfizessem integralmente e que também não lhe permitissem ser livre, pois dessa maneira evitaria o sofrimento do tédio e da dor.

Revers (1966, p. 67), por sua vez, define tédio como “a experiência de uma ‘aspiração’ sem finalidade”, isto é, “à ‘aspiração’ de um indivíduo que se entedia falta um objeto ‘digno de nota’ (interessante), ao qual pudesse dirigir-se e no qual pudesse conseguir sua finalidade”. Segundo o autor,

diz-se “digna de nota” a coisa da qual parte uma provocação, que encontre ressonância nas disposições do indivíduo. A provocação supõe naturalmente uma predisposição no indivíduo para perceber a provocação do objeto. Tal predisposição é em parte inata, em parte adquirida. A “nota significativa” é determinada pela finalidade da ação. Não é percebido um objeto com o qual um indivíduo não pode fazer nada. Os limites da percepção são, portanto, determinados pelos limites da possibilidade de ação. As forças motoras de um ser vivo determinam em primeiro lugar a riqueza e a limitação do mundo circunstante.

Numa leitura mais piagetiana das concepções de Revers, pode-se entender que o objeto “digno de nota” é aquele significativo para o indivíduo, isto é, ao qual é atribuído algum valor e que desperta algum interesse e motive o indivíduo a agir. Não é algo inato no indivíduo, mas resultado de suas experiências e interações com o mundo, que o leva a atribuir uma escala de

valores ao que compõe a sua realidade. Revers (1966, p. 64/65) diz que “o interesse exprime, portanto, a relação entre uma pessoa e uma coisa” e “mostra ao organismo necessitado, aquilo que tem importância e significação para ele”. Assim como para Piaget, o interesse seria um motivador para a ação: nas palavras de Revers (1966, p. 65), “o posto de comando é o interesse, o qual constitui a significação do objeto para o indivíduo impelido à ação”.

Revers (1966, p. 73) atribui o sofrer de tédio somente à condição humana, pois, segundo ele, tão-somente os seres humanos poderiam se envolver em atividades com objetos indiferentes a eles, “porque somente os homens têm uma moral e só para eles podem existir necessidades além da necessidade de satisfazer os impulsos”. O tédio apareceria, portanto, quando o indivíduo ativo não se realiza na ação ou, dito de outra forma, quando o indivíduo deve fazer coisas pelas quais não tem interesse e este fazer lhe é pesaroso. Para o autor, diferentemente dos seres humanos, um animal oscila despreocupadamente entre descanso, dormência e diversão, isto é, há, para o animal, uma tranquila “compensação entre atividade e sossego” (Revers, 1966, p. 56).

Já para uma criança, diz Revers (1966, p. 57), “todo brinquedo só é interessante por pouco tempo: em seguida surge o desejo de “outra coisa diferente”. Isto porque, segundo o autor, “o objeto não é interessante ‘em si’, mas apenas pela significação que a criança lhe atribui conforme suas necessidades” (Revers, 1966, p. 58). E, para ele, o ser humano é capaz de atribuir significados diferentes a um mesmo objeto. Porém, ele define que a criança tem a necessidade de satisfazer seu desejo por outra coisa de maneira imediata, isto é,

se a satisfação da necessidade infantil não é imediatamente possível e a criança espera inutilmente por um breve espaço de tempo, aí, quanto mais longo for esse espaço de tempo, tanto mais fastidiosa e insuportável tornar-se-á a criança. A criança entedia-se (Revers, 1966, p. 59).

Atualmente, vemos que, além da necessidade cada vez imediata de satisfação, há também uma perda de interesse muito rápida por aquilo que se desejou. O contraditório está na intensidade com que uma criança pede

algo, na prontidão dos pais em atender ao pedido e no rápido declínio do envolvimento com o objeto uma vez que foi conquistado. São desejos frutos de modismos e que se esvaziam de significado de maneira muito simples. Agora outro novo objeto precisa ser conquistado na tentativa de preenchimento do vazio que a criança continua sentindo.

A concepção de tempo, no tédio, é outro aspecto importante apresentado por Revers. Quando se está entretido, o tempo passa rápido, há sempre algo que interessa e, portanto, a experiência tem uma finalidade clara para o sujeito. Porém, na vivência do tédio, há sempre a expectativa de que algo novo acontecerá, o que se vive é desinteressante ou o sujeito se posiciona de maneira indiferente ao mundo. Essa experiência de espera por algo novo torna o momento presente lento, em razão da intensa expectativa do acontecimento de algo grandioso que modifique aquela condição. Segundo Revers (1966, p. 87),

o tempo passa sem que suceda alguma coisa interessante, pelo que é “como se” estivesse parado. Na experiência da desesperada necessidade de mudança está implícita uma relação com o tempo; tempo presente é vazio, transcorre com demasiada lentidão e não dá ensejo a um futuro em que aconteça alguma coisa nova.

Assim, para Revers, o tédio está ligado a uma falta de aspiração na ação, ou seja, não há interesse do indivíduo por aquilo que está fazendo e dificilmente haverá satisfação de qualquer necessidade. A morosidade do tempo também é característica importante do tédio, para o autor. Segundo ele, “o tédio demonstra justamente que nos limites do espaço e do tempo não há coisa alguma que possa satisfazer as nossas necessidades” (Revers, 1966, p. 115).

Mais de trinta anos depois da obra de Revers, Lars Svendsen, filósofo norueguês, escreveu uma obra inteira voltada ao tédio. Em *Filosofia do tédio*, publicada em 1999 na Noruega e em 2006 no Brasil, Svendsen (2006, p. 7) começa por definir que “investigar o problema do tédio é tentar compreender quem somos e como nos ajustamos ao mundo neste dado momento”.

Assim como Revers, Svendsen traça o panorama histórico do tédio passando pela acídia de Cassiano, aprofundando-se em Pascal, a quem atribui a explicação da fugacidade do homem à falta de crença em Deus. Pascal, segundo Svendsen, dizia que o homem sem Deus não era nada e ter consciência desse nada levaria ao tédio; para curar-se deste sofrimento, o homem precisaria relacionar-se com Deus.

O pensador seguinte apresentado por Svendsen é Immanuel Kant, segundo o qual o tédio estava relacionado ao desenvolvimento cultural. Ao conhecer o mundo além das suas necessidades mais básicas, o homem culto, para Kant, reconheceria o vazio em que poderia se encontrar caso vivesse somente dos prazeres da vida, pois o tempo, dessa maneira, seria somente desperdiçado. Segundo Svendsen (2006, p. 59),

como no tédio o tempo não é preenchido, o intervalo entediante parece posteriormente ter sido curto, ainda que tenha sido experimentado como insuportavelmente longo durante o período real em que foi vivido. A vida torna-se curta quando o tempo torna-se longo.

Dando continuidade ao traçado histórico do tédio segundo importantes pensadores, Svendsen, assim como Revers, fala em Kierkegaard e no tédio como um grande vazio para o homem refinado, bem como em Schopenhauer, segundo o qual o homem viveria numa constante luta para evitar o sofrimento e, caso tivesse seus desejos saciados, a vida passaria a ser entediante. Por fim, fala em Friedrich Nietzsche, que definiria o tédio como o hábito do trabalho em si e, uma vez vencido o tédio, o homem viveria no deleite, aproveitando felizmente do momento presente.

Svendsen, por sua vez, ressalta que, apesar de haver registros desde a Antiguidade sobre fenômenos correspondentes ao tédio, foi nos últimos dois séculos que ele passou a ser fenômeno cultural central. E deve ser destacado como um fenômeno típico da era moderna. Para o autor,

quase 100% da população sofre de tédio alguma vez ao longo da vida. O tédio não pode ser compreendido simplesmente como idiossincrasia pessoal. É um fenômeno amplo demais para ser satisfatoriamente explicado dessa maneira. Não é apenas um estado mental interior; é também uma característica do mundo, pois participamos de práticas sociais que estão saturadas de tédio (Svendsen, 2006, p. 16)

O tédio é prejudicial tanto para o indivíduo como para a sociedade. A pessoa entediada sofre pela perda de significados de sua vida. Tal perda é responsável também pela ausência de projetos de vida e por uma desorientação no caminhar da vida. Neste caso pode faltar até mesmo a vontade de viver, pois o indivíduo já não sabe o que quer fazer da própria vida.

Svendsen acredita que a crescente indústria do entretenimento, o consumo cada vez maior de álcool e drogas, bem como o tempo prolongado que as pessoas passam assistindo televisão, seriam indicativos da crescente porcentagem de tédio na sociedade atual. Segundo o autor, “o tédio está associado a uma maneira de *passar o tempo*, em que o tempo, em vez de ser um horizonte para oportunidades, é algo que precisa ser consumido” (Svendsen, 2006, p. 24). Além disso, o autor diz que

a corrida desordenada às diversões, ao lazer, indica precisamente o medo do vazio que nos cerca. Essa corrida, a necessidade de satisfação e a falta de satisfação estão inextricavelmente entrelaçadas. Quanto mais a vida individual se torna o centro do foco, mais forte se torna a insistência no significado em meio às trivialidades da vida cotidiana. Uma vez que o homem, há cerca de dois séculos, começou a se ver como um ser individual que deve se *realizar*, a vida cotidiana parece agora uma prisão (Svendsen, 2006, p. 28).

Podemos pensar, portanto, nas crianças e nos adolescentes e na também crescente busca por diversões, principalmente as eletrônicas. Nunca houve tantos tipos de videogame, jogos e aplicativos para *tablets*, *smartphones*, celulares. Além de aparelhos de som individuais e seus fones cada vez mais modernos, que deixam as crianças e os adolescentes com ouvidos plugados constantemente. O interessante é que muitas vezes estão plugados no fone, mas com

o computador ligado e acessado em alguma rede social e ainda sim com o livro da escola aberto para fazer a lição de casa. Curiosamente são capazes de cumprir as três atividades: ouvir música, conversar com o amigo virtualmente e fazer a lição. Porém, qual é a profundidade ou a consistência de qualquer uma dessas atividades?

Podemos, pois, pensar numa relação superficial e pobre com o mundo. E o grande problema disso está no desenvolvimento saudável dos indivíduos, uma vez que há construção intelectual quando há trocas entre os indivíduos e quando estes se relacionam de maneira efetiva com o mundo. Svendsen (2006, p. 29) cita Martin Heidegger ao falar do interesse como direcionador da nossa ação: “O interesse atual é dirigido apenas para o interessante, e o interessante é aquilo que, um momento depois, nos parece indiferente ou entediante”.

Svendsen (2006, p. 32) diz ainda que o tédio é resultante também da ausência de significado pessoal, pois nós, seres humanos, estamos a todo instante buscando significados: “O homem é viciado em significado”. O significado seria a integração de pequenas partes num contexto maior e exigiria interpretação do indivíduo, relacionando o conteúdo às suas experiências e ao mundo. Segundo Svendsen (2006, p. 33), “quando todas as coisas já estão inteiramente codificadas, a constituição ativa do mundo torna-se supérflua e perdemos atrito na relação com o mundo”.

Vivemos numa era em que os conteúdos, em grande parte, chegam a nós codificados, prontos para serem consumidos e, uma vez consumidos, logo perdemos o interesse por eles. Não só vivemos numa época de superficialidades e de fragmentações, como também “tudo é potencialmente visível – nada está escondido” (Svendsen, 2006, p. 40). O mundo nos é apresentado de maneira interpretada, mediada por alguém, esvaziando-se as possibilidades múltiplas de interpretação daquilo que é visto. E, quando as coisas chegam tão facilmente até nós, elas se tornam rapidamente desinteressantes e a realidade fica entediante, passamos de indivíduos ativos a observadores passivos.

É preciso que a todo instante algo inovador seja criado ou, melhor, como criar algo realmente novo é complicado num mundo de tantas possibilidades, é

preciso que esse algo seja (re)apresentado de maneira diferente para que eu possa novamente me movimentar em sua direção.

Por que as pessoas querem tanto trocar de carro? Será que um carro novo é realmente melhor do que o anterior? Certamente não. Mas o anúncio do carro novo é sedutor. Muito pouco se fala sobre o veículo em si, mas mostra-se o estilo de vida daquele que possui determinado modelo; e é isso que as pessoas almejam, mas não é necessariamente isso que elas atingem ao conseguirem comprar o carro. E, enquanto não conseguirem substituir o carro ultrapassado, a vida não pode ser completa. E a vida incompleta e vazia leva ao tédio.

Svendsen define dois tipos de tédio: *tédio situacional* – aquele que todos sentimos, por exemplo, numa fila de banco, em que o tempo não passa tão rápido quanto desejamos e não há nada muito produtivo a ser feito; e *tédio existencial* – que seria mais profundo e indicaria uma falta de sentido para a vida, em que o mundo se torna desinteressante.

O tédio situacional seria facilmente substituído por uma mudança de atitude, como sair da fila do banco e ir tomar um café na padaria mais próxima, entre inúmeras outras possibilidades. Já no tédio existencial, há uma ânsia por tudo que seja diferente daquilo que se está vivendo, um desinteresse amplo pelas atividades da vida. Esse tipo poderia ser

entendido fundamentalmente com base num conceito de *falta de experiência acumulada*. O problema é que tentamos superar esse tédio acumulando sensações e impressões cada vez mais novas e mais fortes, em vez de nos darmos tempo para acumular experiência (Svendsen, 2006, p. 48).

Conforme dito, o tédio ou os fenômenos correspondentes estão presentes na vida do ser humano desde muito tempo. Porém, atualmente o tédio deve ser visto como um *problema* do homem moderno, porque

o antropocentrismo deu origem ao tédio, e, quando foi substituído pelo tecnocentrismo, o tédio tornou-se ainda mais profundo. A tecnologia envolve a desmaterialização do mundo, com as coisas desaparecendo na pura funcionalidade.

Superamos há muito um estágio em que podíamos acompanhar a tecnologia. Corremos atrás dela, como talvez fique particularmente claro na tecnologia da informação, quando *hardwares* e *softwares* tornam-se obsoletos antes que a maioria das pessoas aprenda a usá-los (Svendsen, 2006, p. 95).

A velocidade da tecnologia e o estreitamento do mundo pela globalização chocam com a lentidão do tédio. A indiferenciação das coisas leva à mesmice e esta, ao tédio. O não-fazer-nada é pesado, é difícil de lidar com ele, porque, ante a velocidade do mundo, também é preciso consumir o tempo de maneira rápida. Afirma La Taille (2009, p. 75) que há duas condições para se viver uma vida feliz:

Por um lado, se sentir evoluir no “fluxo do tempo” e, por outro, atribuir sentido à existência. Essas duas condições parecem fazer cruelmente falta nos dias de hoje. Então, povoa-se o mundo de relógios, de divertimento, de trabalho, de informações, de idas e vindas, de emoções, de remédios, de comunicações.

É neste ponto que voltaremos a pensar sobre as crianças. Como atores coadjuvantes do roteiro de suas vidas escolhidas por seus pais aflitos, acabam por ter atividades demais, brinquedos demais, cuidados demais e, por outro, pouca autonomia perante a própria vida, pouca busca por construções significativas, pouca permanência em atividades, experiências e relacionamentos. O mundo e suas relações tornam-se cada vez mais descartáveis.

Capítulo 4

CONSUMO E INFÂNCIA

❖

“Mudar de identidade, descartar o passado e procurar novos começos, lutando para renascer – tudo isso é estimulado por essa cultura [consumista] como um *dever* disfarçado de privilégio”

Zygmunt Bauman, 2008, p. 128.

❖

Vivemos na era das informações fragmentadas, dos avanços ultrarrápidos da tecnologia, dos desencontros das pessoas umas com as outras, de um distanciamento de si mesmo e até da ausência de projetos concretos de vida. Como visto no capítulo anterior, La Taille falou em uma “cultura do tédio” para descrever a sociedade atual. Abordamos a dificuldade de lidar com a passagem do tempo e uma busca incessante por coisas (objetos, pessoas, atividades etc.) que preencham o vazio que por vezes enfrentamos ou evitamos enfrentar. Diz La Taille (2009, p. 75): “Povoa-se a vida de mil atividades porque, sem elas, o tempo pareceria longo demais, insuportável. Longo e insuportável porque uma vida sem sentido, sem rumo e sem significação, é uma vida pequena”.

Dessa maneira, a vida acaba voltada para o consumo. Deve-se estar sempre atualizado nas novidades tecnológicas e materiais, assim como sempre ocupado usufruindo os momentos da maneira mais produtiva possível. Ao

acompanhar o ritmo de mudanças, as exigências do mercado profissional, as tendências da moda e até as determinações de padrões ideais de aparência física, as pessoas dificilmente ficam satisfeitas. Porém, a insatisfação não vem de uma escolha, como sugeria Schopenhauer, conforme ideia apresentada no capítulo anterior, o qual dizia que, para evitar o tédio e, portanto, o sofrimento, o ser humano deveria evitar a saciedade dos desejos; ela vem da falta de projetos de vida concretos.

Tudo isso caracteriza a ideia da liquidez da vida pós-moderna. Segundo Bauman (2008, p. 45),

a instabilidade dos desejos e a insaciabilidade das necessidades, assim como a resultante tendência ao consumo instantâneo e à remoção, também instantânea, de seus objetos, harmonizam-se bem com a nova liquidez do ambiente em que as atividades existenciais foram inscritas e tendem a ser conduzidas no futuro previsível. Um ambiente líquido-moderno é inóspito ao planejamento, investimento e armazenamento de longo prazo.

Bauman enfatiza também a mudança da relação com o tempo na sociedade atual. Ele faz uso da metáfora de Michel Maffesoli, que define o tempo como *pontilhista*. “O tempo pontilhista é mais proeminente por sua inconsistência e falta de coesão do que por seus elementos de continuidade e constância” (Bauman, 2008, p. 46). Estaríamos saltando de um evento ao outro, sem que haja necessariamente uma coesão entre eles.

Então, poderíamos pensar que as pessoas na sociedade atual estariam com uma tendência a terem uma postura *blasé* em relação à vida em todos os seus aspectos (profissional, familiar, emocional, social etc.). Segundo Georg Simmel (apud Bauman, 2008, p. 57),

A essência da atitude *blasé* consiste no entorpecimento do poder de diferenciação. Isso não significa que os objetos não sejam percebidos, como no caso da estupidez, mas sim que os valores significativos e diferenciais das coisas, e, portanto, as próprias coisas, são vivenciados como imateriais. Eles se mostram à pessoa *blasé* num tom uniformemente cinza e monótono;

nenhum objeto tem preferência sobre qualquer outro. (...) Todas as coisas flutuam com igual gravidade específica na corrente constante do dinheiro.

Bauman acredita que a versão mais atualizada para essa ideia de “atitude *blasé*” seria a ideia de “melancolia”, recorrendo a Rolland Munro e à sua definição desse conceito. A melancolia “representa não tanto um estado de indecisão, uma hesitação entre seguir um ou outro caminho, mas um recuo em relação às próprias divisões” (Munro, apud Bauman, 2008, p. 58). Não seria ousado arriscar a dizer que a provável atualização para a “atitude *blasé*” seja efetivamente o tédio. Retomando Svendsen (2006, p. 139), “o tédio revela um vazio, uma insignificância, em que todas as coisas são atraídas para uma indiferença geral”.

Enfim, as ideias apresentadas compõem o cenário de uma sociedade voltada para o consumo. Na constante insatisfação e na indiferenciação pelo que se vive, alimenta-se a necessidade de consumir sempre mais. Segundo Bauman (2008, p. 126),

a vida do consumidor, a vida de consumo, não se refere à aquisição e posse. Tampouco tem a ver com se livrar do que foi adquirido anteontem e exibido com orgulho no dia seguinte. Refere-se, em vez disso, principalmente e acima de tudo, a *estar em movimento*.

Ser consumidor eficaz, do ponto de vista do mercado, nesta sociedade atual, é querer sempre mais, isto é, querer *ter* sempre e querer *ser* sempre mais. É estar constantemente insatisfeito com o que se tem e com o que se é. “Mudar de identidade, descartar o passado e procurar novos começos, lutando para renascer – tudo isso é estimulado por essa cultura [consumista] como um *dever* disfarçado de privilégio” (Bauman, 2008, p. 128).

Atualmente, vemos que nem as crianças escapam disso. Muitas delas estão constantemente insatisfeitas com o que têm. Ficam infelizes se não podem ter o que desejam e chegam a implorar aos adultos para que consigam ganhar o objeto pedido. Atualmente, é comum que as crianças ganhem os brinquedos, as roupas, os jogos eletrônicos, as festas e as viagens que pedem, sem que haja algum motivo, como uma data especial ou merecimento, por exemplo. Os adultos,

muitas vezes, em função da satisfação de um desejo, até mesmo abrem mão de bens que seriam mais necessários à educação e à saúde da criança e da família.

Infelizmente, esse comportamento, de certa maneira, está disseminado nas diferentes classes sociais. Entre os de poder aquisitivo mais alto, vemos claramente os excessos sendo cometidos, mas, entre as famílias de classes sociais menos privilegiadas, também é comum ver os pais se sacrificando para satisfazer as vontades dos filhos. E estes, assim como aquelas crianças com melhores condições financeiras, acabam muitas vezes ganhando o que pedem, porque seus pais temem frustrá-los e optam por deixar de comprar outras coisas mais importantes. As facilidades de parcelamento do crédito têm contribuído muito para que as compras se tornem viáveis.

A realidade da maioria das famílias mudou. Hoje em dia, as mães também trabalham fora de casa o dia inteiro. Há também as famílias em que as crianças são criadas somente pelo pai ou pela mãe e este único adulto também não fica em casa devido ao trabalho. Com pai e mãe fora de casa, surge a necessidade de deixar os filhos sob a supervisão de outros adultos, seja em casa mesmo ou em alguma instituição. Conforme abordado no capítulo dois, muitas crianças estão com agendas tão comprometidas quanto as de adultos. Como já dito, frequentam diferentes cursos para aprender idiomas, esportes, música, artes, entre outros. Elas precisam ter o seu tempo preenchido de maneira produtiva. Cabe questionar até que ponto isso visa a algum benefício real para a vida da criança ou se é uma necessidade de o adulto saber que o seu filho está em um lugar seguro ou, ainda, uma ansiedade desses pais quanto a tentar garantir que a sua ausência prolongada não prejudicará a criança.

Percebe-se que, de uma maneira geral, uma maneira segura de manter as crianças em casa acaba sendo deixá-las assistir à televisão ou conectadas a algum outro equipamento eletrônico. Assim, elas estão protegidas fisicamente, ficam entretidas e incomodam menos os adultos. Porém, isso não é exclusividade daqueles que ficam sem os pais em casa. Mesmo em famílias cujas mães, pais ou adultos responsáveis estão em casa, as crianças também passam muito tempo vendo televisão ou usando outra tecnologia.

Se deixarmos uma criança à toa num ambiente livre, muito provavelmente sua primeira reação será brincar e se divertir. Já se ela ficar numa sala com televisão e com acesso a esta, muito provavelmente ligará o aparelho e se satisfará assistindo à programação televisiva por horas. Além disso, para muitas delas, a entrada de novas tecnologias, como celulares, computadores e jogos portáteis, não necessariamente substituiu o tempo consumido com programas de televisão, mas está se somando a esse tempo que já era longo. Segundo o Projeto Criança e Consumo do Instituto Alana (2009), a criança brasileira passa em média cinco horas por dia assistindo televisão. Segundo o Ibope, em 2012, o número de usuários ativos brasileiros de internet em casa, entre dois e onze anos de idade, chegou a quase 6 milhões (Ibope, 2012).

Essa postura acarreta prejuízos tanto nas atividades físicas como no convívio social e familiar. As crianças relacionam-se menos com outras crianças direta e livremente. Passam mais tempo paradas, movimentando-se o mínimo necessário, comprometendo o desenvolvimento físico saudável e correndo o risco de desenvolver transtornos alimentares. Outros problemas podem aparecer devido aos tipos de conteúdos aos quais têm acesso na televisão, no computador e nos jogos eletrônicos. Tanto a violência escancarada, sexo explícito ou erotização precoce, uso de drogas ou vocabulário impróprio, quanto o estímulo ao consumo por meio de ações de marketing e propaganda. Muitas famílias chegam mesmo a enfrentar impasses quando as crianças passam a desejar aquilo que veem anunciado na televisão e não dispõem de recursos financeiros para atendê-las.

Lembrando Postman (1999), um dos problemas que a televisão faz é escancarar conteúdos da vida adulta para as crianças, sem que elas tenham maturidade emocional para enfrentar tais conteúdos. Usando a violência como exemplo, Postman (1999, p. 108) diz:

[A violência] está ali porque a televisão precisa de material, que chega numa variedade inesgotável. Está também ali porque a televisão dirige tudo a todo mundo ao mesmo tempo, o que vale dizer que a televisão não pode guardar segredos de espécie

alguma. Isto resulta na impossibilidade de proteger as crianças da revelação mais completa e mais rude de violência inexorável.

É importante deixar claro que a preocupação não é mostrar às crianças somente um mundo ideal, sem violência, sem problemas, mas, sim, que os conteúdos possam ser trabalhados de maneira adequada e orientada ao público infantil. Os contos de fadas são exemplos claros de convivência pacífica entre relatos de violência e compreensão adequada das crianças.

É fato que as crianças passam bastante tempo de seus dias assistindo televisão, pois, além de gostarem, é um meio muito prático e rápido de os adultos conseguirem alguns instantes de tranquilidade. O poder de influência e a deseducação que a tevê pode exercer são grandes, mas podemos pensar que ela pode ser pensada e promovida também com outros fins, desde que haja interesse por parte dos responsáveis pelos seus conteúdos. São inúmeras as discussões a esse respeito: o poder soberano da televisão, os abusos da publicidade infantil e a responsabilidade dos pais nos conteúdos aos quais seus filhos deveriam ter acesso. A verdade é que não existe um único vilão. Não é uma simples luta do bem contra o mal e que, tão logo nos livremos do mal, estaremos salvos. Sem dúvida, atualmente, a televisão tem forte poder econômico e político no nosso país; portanto, sempre disponibilizará aquilo que é de seu interesse conforme variações do mercado e obrigações políticas.

Já os pais dizem ser vítimas de um distanciamento cada vez maior da rotina de seus filhos, devido às exigências de trabalho, e, além disso, muitos sentem-se fracos diante da força de atração que a televisão exerce nas crianças. De um lado, temos um fato: a televisão vai mesmo atender aos interesses do mercado e do que significar um bom retorno financeiro, pois é uma empresa e quer lucrar. A menos que haja interesse político na redução de conteúdos prejudiciais às crianças e, portanto, uma intervenção do governo na permissão do que é transmitido, é muito difícil pensarmos em uma outra maneira de impedir o livre acesso a todo e qualquer tipo de conteúdo. É preciso que as intervenções sejam de caráter obrigatório.

Do ponto de vista da Psicologia Genética, é importante lembrar que as crianças até por volta dos doze anos de idade ainda são bastante centradas em

si mesmas, tanto cognitiva quanto afetivamente, e são heterônomas (e muitas assim persistem durante a vida adulta), tendo, portanto, a figura do adulto como autoridade a ser seguida e respeitada. A criança até essa idade tende a acreditar e assumir como verdade tudo aquilo que adultos ou figuras que representam autoridade dizem para ela. Como a televisão é prestigiada pelas crianças, ela consegue exercer tranquilamente poder de influência sobre elas.

Em relação à dimensão afetiva envolvida no comportamento de resistir ou não às tentações da televisão, é mais fácil seduzir uma criança, porque ela acredita no que vê. Segundo La Taille (2008b, p. 14), “é mais fácil induzir alguém, que não sabe bem o que quer, a desejar algo que lhe propomos do que ter o mesmo êxito com alguém que já tem um projeto definido”.

Não se espera que crianças tenham projetos de vida definidos, mas que estejam experimentando o mundo ativamente e se relacionando com pessoas de maneira a viabilizar a construção da inteligência e da afetividade. E nessa experimentação do mundo, as crianças esperam resultados imediatos para suas necessidades. Tendem a se mover por vontades passageiras e não por decisões que demandem força de vontade. Conforme La Taille (2008b, p. 14), aqui se entende “vontade” como “energia afetiva passageira e isolada” e “força de vontade” como “energia afetiva forte”. As crianças “são mais motivadas por aquilo que as atrai momentaneamente do que por projeções de resultados possíveis” (La Taille, 2008b, p. 16).

Para as crianças, o momento presente é essencial e o mais importante; por isso, ela quer se satisfazer de maneira imediata. Isso quer dizer, por exemplo, que ela não vai ser capaz de julgar que a princesa da Disney, personagem do último lançamento no cinema, só é hoje a princesa mais linda porque está em evidência e amanhã perderá o seu posto para outra, porque um novo filme será lançado e, com ele, todos os produtos associados. A criança simplesmente quer ter a fantasia, as bonecas, os brinquedos e os acessórios de tal princesa, porque hoje ela é a mais especial.

As crianças já são entendidas como consumidoras por profissionais da propaganda, do marketing e do comércio. Segundo David Buckingham (2012,

p.50/51), Professor de Mídia e Comunicação na Universidade de Loughborough, na Grã-Bretanha, e professor visitante no Centro Norueguês para Pesquisa sobre a Criança em Trondheim, do ponto de vista do marketing, há três papéis para as crianças: elas representam um mercado em que gastam sua própria renda (presentes, trabalhos parciais e mesadas); são um caminho para chegar aos adultos (exercem forte influência nas compras dos adultos); e, por fim, são vistas como potências de mercado, ou consumidoras do futuro.

Buckingham defende que o trabalho de marketing para crianças não é tão simples quanto parece, pois ele estaria lidando com um público de modismos e de gostos muito variáveis. Segundo o autor,

os crescentes riscos e incertezas do mercado infantil também outorgam grande valor ao conhecimento. Os mercadólogos nunca podem ter a certeza de que eles “conhecem” totalmente as crianças ou que possam adivinhar seu comportamento (Buckingham, 2012, p. 56).

Além disso, o autor considera como sentimentalista a ideia de que as crianças teriam necessidades específicas da idade e que os profissionais do marketing estariam corrompendo essas crianças. Em suas palavras,

parece que se supõe que haja um estado natural da infância que foi destruído ou corrompido pelos mercadólogos, ou então que as necessidades inatas “reais” das crianças estejam de alguma forma sendo reconhecidas e abordadas, mesmo que pela primeira vez. Acredita-se também que haja algo de especial na condição de ser criança que a torna necessariamente mais vulnerável, ou até espontaneamente mais sábia e sofisticada, por exemplo, no seu uso da tecnologia; e que o adulto esteja de certo modo isento destes argumentos (Buckingham, 2012, p. 60).

Isso porque ele acredita que as crianças teriam, sim, capacidade de interpretar as mídias de maneira coerente e crítica e, mesmo assim, serem influenciadas. E, por outro lado, os profissionais do marketing não teriam tanto

poder quanto imaginado e também enfrentariam dificuldades no trato com as crianças. Diz Buckingham (2012, p. 61):

Quanto à estrutura, o mercado claramente tenta montar um constructo e definir a criança-consumidora; oferece às crianças definições poderosas de seus próprios desejos e necessidades, fazendo-as ao mesmo tempo supor que vai satisfazê-los. Apesar disso, no que diz respeito à sua atuação, as crianças também montam um constructo e definem suas próprias necessidades e identidades, inclusive pela maneira como elas se apropriam e se servem dos bens de consumo.

Buckingham pressupõe uma postura ativa das crianças perante as atividades de consumo, desde a escolha até a aquisição dos produtos. O autor fala brevemente sobre teorias da Psicologia, as quais critica ou por entenderem, ao seu ver, as crianças como tábulas rasas, no caso de teorias do comportamento, ou como seres humanos em formação, segundo teorias do desenvolvimento. Critica também uma possível interpretação da criança como ser passivo, receptor de influências e pouco determinante na sua socialização.

Ora, não é isso que defendem as teorias do desenvolvimento. Define-se que a criança é um ser em formação, assim como o adulto continua sendo, tanto do ponto de vista intelectual, como afetivo e físico. A criança existe como ser social, pois vive graças às relações de troca que estabelece com pessoas e com o meio. Ela tem menos capacidade crítica do que um adulto, porque ainda não é capaz de pensamento lógico formal, de pensar por meio de ideias abstratas, pois lida com o concreto. Além disso, conforme dito, ela é heterônoma e tende a respeitar o que dizem as figuras de autoridade de sua vida ou as figuras às quais atribui certo prestígio.

Vale dizer que talvez também seja um equívoco desconsiderar os efeitos colaterais de um consumo exagerado pelas crianças. Como dito, os pais se esforçam para dar aquilo que não podem, pois querem atender ao desejo do filho e procuram, dessa maneira, suprir a ausência física no dia a dia do filho.

Há casos em que não é possível atendê-las financeiramente e muitas crianças ou adolescentes fazem uso de recursos violentos para conseguir o que desejam.

Se pensarmos do ponto de vista dos lucros financeiros, claro que poderíamos ser complacentes com os prejuízos do mercado e suas possíveis perdas, porque as demandas são variáveis. Há ainda o peso de questões políticas que ficam mascaradas enquanto profissionais do marketing e ativistas (pais, educadores e simpatizantes) lutam um contra o outro, enquanto o Estado se isenta de responsabilidades maiores, como no caso de medidas efetivas contra transtornos alimentares, por exemplo. Porém, aqui estamos defendendo e pensando na formação e no desenvolvimento integral e saudável de crianças, respeitando as peculiaridades da infância.

Juliet Schor (2009), economista e professora de Sociologia no Boston College, realizou duas pesquisas⁴ sobre o efeito do marketing nas crianças. Segundo ela,

Hoje, as horas de ócio estão preenchidas pelo marketing, que substituiu as sociabilidades não estruturadas, e muito do que as crianças realizam durante seus momentos de lazer diz respeito a mercadorias e suas relações de consumo. O poder de compra das crianças explodiu, uma vez que elas passam o dia comprando ou vendo mais televisão (Schor, 2009, p. 9).

Devido ao fato de as crianças passarem mais tempo assistindo televisão, porque estão sozinhas em casa, ou sem a supervisão direta de seus pais, que estão trabalhando o dia inteiro fora, há uma conexão mais direta entre a mídia e as crianças. Os anúncios são pensados para falar diretamente com as crianças, seu público-alvo. Há, porém, duas estratégias disseminadas: “dualidade da mensagem” (Schor, 2009, p. 54), quando é preciso convencer mães ou pais de que o produto pedido pela criança é bom para ela, além de as crianças também gostarem do produto; a segunda estratégia é o “poder de importunar” (Schor, 2009, p. 57), segundo o qual as crianças e os jovens têm grande capacidade de

⁴ Uma pesquisa é uma investigação qualitativa de anúncios e do marketing feito para crianças, realizada na indústria da propaganda. A outra pesquisa é análise de dados de uma pesquisa realizada com crianças.

suplicar por algo que queiram. Segundo Schor (2009, p. 59), “da perspectiva dos pais, comprar o que as crianças pedem é evidência de bom senso, até porque não há sentido em gastar dinheiro e tempo com coisas que elas não querem ou não usarão”.

Infelizmente, estamos falando de uma realidade muito presente nos dias atuais. Há uma forte influência da mídia sobre os hábitos de consumo das famílias. Personagens da televisão, do cinema e da internet definem quem devem ser as meninas e os meninos de hoje. Em uma rápida visita ao supermercado, facilmente se encontram alimentos e cosméticos com embalagens estampadas por algum personagem. São os mesmos produtos que os de uma embalagem neutra, porém costumam custar mais caro. Podem ser também produtos mais alterados (coloridos e aromatizados artificialmente, portanto menos saudáveis) para chamar a atenção das crianças. Além disso, vemos também embalagens que são brinquedos, como o caso de xampus-carros, por exemplo. Schor (2009, p. 59) fala do fenômeno de transformação de itens de consumo habituais em brinquedos, que é denominado *trans-toying*, ou “brinquedorização”.

Dessa maneira, ampliam-se os argumentos de convencimento na hora da compra de diversos produtos. Possivelmente, para a maioria, tais produtos-brinquedos são mais atraentes e justificam a decisão por comprá-los. O importante é que esses produtos não vão vender o que muitas crianças desejam alcançar quando os pedem – como os efeitos mirabolantes que o consumo do produto poderia causar (o antigo efeito imediato e fortificante do espinafre para o Popeye) – e nem uma possível demanda oculta de afeto com os seus pais, que, como já dito, estão cada vez menos participativos da rotina dos filhos.

Voltamos, portanto, à questão do tédio pela falta de significados reais das coisas para as pessoas. Consome-se, deseja-se cada vez mais e coisas sempre diferentes, porém não há preenchimento de nenhum vazio. Segundo Schor (2009, p. 61),

é possível que a realidade seja tediosa para quem está constantemente exposto a hiperestímulos do mundo da cultura comercial infantil. Os marqueteiros clamam que vínculos de

afeto entre a criança e o produto são positivos para elas. Porém, no mundo real, os produtos não retribuem o afeto.

Na pesquisa sobre “as crianças, a mídia e a cultura do consumo”, realizada com trezentas crianças entre dez e treze anos, nos Estados Unidos, Schor constatou que “alto envolvimento do consumidor, ou “consumismo”, é uma significativa causa de depressão, ansiedade, baixa autoestima e queixas psicossomáticas”. A autora até mesmo confirmou, nessa investigação, que “menor envolvimento na cultura do consumo conduz a padrões de saúde infantil, e mais envolvimento conduz à deterioração do bem-estar psicológico das crianças” (Schor, 2009, p. 178).

Apesar de não ter testado diretamente as seguintes hipóteses em sua pesquisa, Schor apresenta-as como possibilidades:

Crianças mais consumistas podem ser menos propensas a se socializarem com seus pares, irmãos e irmãs, e com seus pais, revelando relações sociais pobres. Elas podem se tornar menos empenhadas em realizar atividades educacionais criativas e que conduzam à satisfação pessoal, como a leitura, as brincadeiras e os jogos ingênuos e não estruturados, ou a atividade física. (...). Talvez o mecanismo seja o de que a cultura de consumo se transforma em um substituto daquilo que mantém as crianças felizes e saudáveis (Schor, 2009, p. 183).

Continuemos falando sobre os possíveis efeitos colaterais de uma vida voltada para o consumo desde a infância. Um aspecto de suma importância para o desenvolvimento saudável das crianças é a criatividade. Por meio do brincar e relacionando-se com outras pessoas, as crianças podem expandir a sua capacidade criativa. Retomando Winnicott (1982, p. 161),

as crianças têm prazer em todas as experiências de brincadeira física e emocional. Podemos ampliar o âmbito de suas experiências fornecendo materiais e ideias, mas parece ser preferível fornecer essas coisas parcimoniosamente e não em excesso, visto que as crianças são capazes de encontrar objetos e inventar brincadeiras com muita facilidade, e isso dá-lhes prazer.

Destaca-se a afirmação da necessidade de termos cuidado no tanto que oferecemos às crianças, pois, quando livres, elas são plenamente capazes de usufruir os recursos disponíveis, inventando e criando a partir do que encontram. A livre exploração e as trocas com outras crianças estimulam a criatividade. Diz Susan Linn (2006, p. 94), psicóloga, pesquisadora e grande defensora das crianças contra o consumo e a publicidade infantil, “a criatividade se caracteriza pela originalidade, pela capacidade de pensar criticamente e pela habilidade tanto de reconhecer a dificuldade de um problema quanto de procurar soluções”.

Além disso, Linn atribui à televisão certa responsabilidade pelos déficits que a expansão da criatividade pode sofrer, por já entregar os conteúdos prontos para as crianças. Segundo a autora,

a televisão, por si só, parece abafar as brincadeiras imaginativas das crianças. Imagens visuais e histórias prontas requerem menos esforço por parte dos espectadores. Quando as crianças brincam com um brinquedo baseado em um personagem específico da televisão, elas brincam com menos criatividade, especialmente após terem assistido a um programa (Linn, 2006, p. 101).

Ao brincar com um carrinho vermelho qualquer, uma criança pode ir muito longe no mundo da imaginação. Porém, quando o carrinho vermelho é o “Relâmpago McQueen” da Disney, ela pode acabar obedecendo a um padrão, a um roteiro previsto conforme a história é apresentada no filme original. Seria como brincar com um roteiro pré-estabelecido. Outro exemplo seria pensar que um graveto encontrado no jardim poderia virar uma espada, uma varinha ou o que a criança puder criar com aquilo. Mas, a verdadeira varinha do Harry Potter está à venda nas lojas. E por que virar Harry Potter com um graveto quando a varinha brilha, tem som e é uma réplica da original? É verdade, como diz Linn (2006, p. 90), que

o tempo e o espaço para suas próprias ideias e suas próprias imagens, para interações sem pressa com texto e ilustrações diminui a cada sucesso de filmes e programas infantis – inevitavelmente acompanhados por uma série de brinquedos, livros, vídeos e roupas relacionados.

No ambiente escolar, percebe-se também a presença frequente de personagens da televisão ou do cinema na fala, nos desenhos e nas brincadeiras de faz-de-conta das crianças. Não quer dizer que elas não possam criar em cima desses personagens, inseri-los em outros contextos, mas é evidente que eles limitam a exploração mais livre de ideias criativas. Inclusive materiais escolares como lancheiras, mochilas, estojos e acessórios deixaram de ter apenas as suas funções originais e transformaram-se também em brinquedos. Novamente, não estamos pensando em um batalha de vilões e mocinhos, em que, tirados os personagens, haveria uma explosão de criatividade, mas propomos que as crianças tenham oportunidades de pensar, brincar e criar além dos conteúdos prontos que recebem das mídias.

Além dos efeitos do excesso de televisão e de consumo, ocorre também uma reformulação na atribuição de sentidos da família, isto é, há uma nova composição da escala de valores da criança e de sua família. Segundo Linn (2006, p. 29),

a longo prazo, essa imersão de nossos filhos na cultura comercial traz consequências que vão muito além do que eles compram ou não. O marketing é formulado para influenciar mais do que preferências por comida ou escolhas de roupas. Ele procura afetar os valores essenciais como as escolhas de vida: como definimos a felicidade e como medimos nosso valor próprio.

Pensemos que as crianças passam a desejar uma diversidade enorme de bens e conseguem justificar suas escolhas de maneira convincente aos seus pais. Estes fazem o possível para atender às expectativas dos filhos, seja porque temem decepcioná-los, seja porque não conseguem resistir à capacidade dos filhos de importunar ou simplesmente porque concordam com as escolhas dos filhos. Assim, as portas das casas estão abertas às marcas e aos personagens e

passam a fazer parte da vida das famílias. Ao passar a integrar a realidade familiar, tornam-se significativos para os membros das famílias.

Soma-se a isso a agenda lotada e competitiva das crianças, normalmente fruto da escolha dos pais. Apesar de estes dizerem que alguns cursos extracurriculares são escolhidos a partir de interesses das próprias crianças, a maior parte das decisões está ligada a projeções de sucesso no futuro. Enfim, propõe-se às crianças um cenário de excessos tanto de bens de consumo como de atividades – por que não dizer? – consumíveis.

Certamente a maioria comete excessos, erra nas escolhas e permite decisões inadequadas, porque estão tentando oferecer o melhor aos seus filhos. A tarefa familiar não é fácil. Segundo Linn (2006, p. 57),

nossa tarefa de pais, além de educar e proteger nossos filhos, é ajudá-los a aprender a viver em uma sociedade civilizada por meio de transmissão de valores positivos e padrões de comportamento. Um dos aspectos mais incansáveis dessa tarefa é discernir, às vezes todos os dias ou todas as horas, aquilo que é inofensivo ou até benéfico daquilo que eles gostam de fazer e que pode ser prejudicial a eles, aos outros, ou que ultrapasse o nosso limite em relação a comportamentos irritantes.

É importante dizer que os valores são “investimentos afetivos” (La Taille, 2009, p. 285). Portanto, aquilo que cada família permitir que faça parte da sua realidade e as experiências que forem proporcionadas aos seus membros exercerão forte influência na determinação dos valores e na constituição de si mesmo. “A capacidade das crianças – de pensar, de ver além das próprias necessidades e de administrar suas emoções – desenvolve-se com o tempo. Seus valores e comportamentos são influenciados por suas experiências” (Linn, 2006, p. 230).

Cabe ainda comentar brevemente sobre as contribuições de alguns autores contemporâneos ao perfil de família que está se formando graças à cultura de consumo. Rosely Sayão (2011), psicóloga, defende que vivemos em uma sociedade do consumo, caracterizada pelo “consumo imediato, sem reflexão, para que se possa voltar a consumir qualquer coisa, em qualquer

momento” (Sayão, apud Aquino et Al., 2011, p. 17/18) e também pela “primazia da aparência, do espetáculo” (Sayão, apud Aquino et al, 2011, p. 19).

Para a autora, assim como se sonha com bens materiais, ter um filho também virou um sonho de consumo, porque há uma imagem de família ideal almejada por muitos. O paradoxo é que os pais não querem mais abdicar de suas próprias vidas em função de cuidados dos filhos, porque, para a autora, cada membro da família anda ocupado demais consigo mesmo para cuidar do outro. Assim, eles deixam de assumir a responsabilidade de passar, entre as gerações, os valores, hábitos e costumes familiares e também de inserir os filhos adequadamente na sociedade. Então, os filhos são entregues às babás, aos avós, aos especialistas, às instituições para que estes exerçam as funções que os pais talvez nem saibam mais que devem fazer.

Sergio Sinay (2012), jornalista argentino e estudioso de vínculos humanos, escreveu um livro sobre os filhos cujos pais e mães abandonaram suas responsabilidades. Diz ele: “Neste ‘admirável mundo novo’ que é a atual sociedade do consumo, da fugacidade, do materialismo obscuro e voraz, nascem, são criadas, educadas e formadas as crianças e adolescentes de hoje” (Sinay, 2012, p. 61/62). E os filhos são órfãos de pais vivos, pois haveria um distanciamento crescente entre eles, já que cada um estaria ocupado demais cuidando de sua própria vida. Segundo Sinay (2012, p. 74),

poderíamos sintetizar assim: segundo o credo consumista, o carinho, a atenção e a admiração que os pais receberão de seus filhos será diretamente proporcional ao valor das coisas (tênis, viagens, artefatos, brinquedos) que eles lhes dão de presente ou (pior) que lhes compreem. Porque, nesse modelo de transação humana, aquelas coisas não são mais presentes, são obrigações de compra.

Para o autor, os pais delegam cada vez mais a outros profissionais os cuidados de seus filhos, porque dizem não ter tempo, pois precisam trabalhar. Entram, portanto, no ciclo que já apresentamos diversas vezes neste estudo: as crianças passam a ser superprotegidas, constantemente orientadas por outros adultos, para que os pais tenham a sensação de que não lhes falta nada ou que

elas estejam seguras e, mais ainda, que estejam sendo formadas para terem sucesso. Diz Sinay (2012, p. 145):

Então, [os pais] pretendem ter em casa (embora eles mesmos não estejam ali) o campeão de tênis, futebol ou *rugby*, o concertista precoce, o gênio da informática, o perfeito poliglota, o astro teatral, a pequena grande diva da comédia musical, o modelo televisivo da temporada e o perfeito paciente da psicoterapeuta infantil, tudo em uma coisa só. Temos, assim, filhos que vieram ao mundo para assumir, através de uma agenda completa, as carências de seus progenitores, os quais, além de tudo, os medirão e os compararão o tempo todo com outros estressadinhos e ficarão nas reuniões e encontros causais de pais mantendo diálogos tensos e aparentemente amáveis nos quais competirão surdamente enumerando as “virtudes” e atividades de seus rebentos.

Para o autor, os membros dessa sociedade voltada para o consumo exagerado, para a competição cruel e de um crescente individualismo estão se voltando para uma vida vazia de sentidos. Porém, as crianças devem ter a oportunidade de construir uma vida plena e devem ter oportunidades para tanto, devem ser cuidadas visando este objetivo.

Outro autor, Carl Honoré (2009), escocês, formado em História e Língua italiana, escritor de livros, defende que as crianças da atualidade estão vivendo sob pressão. E o mal-estar vivido pela sociedade é “causado por uma cultura que deixa todos ansiosos por terem fama, fortuna e beleza física de uma celebridade de primeira categoria” (Honoré, 2009, p. 23). Para o autor, as crianças estariam sendo submetidas a situações impróprias, como inúmeros cursos extracurriculares ou medicações para acalmá-las ou tratar de sintomas depressivos. Enfim, estariam sendo postas em competições, porque assim desejam seus pais. Porém, “a tragédia é que todo esse microgerenciamento, todos esses mimos, estufas e medicamentos não conseguiram produzir uma nova raça de crianças alfa” (Honoré, 2009, p. 25).

Honoré acredita que os pais se sentem culpados também por não proporcionarem aos seus filhos aquilo que outros pais oferecem. Muitas vezes,

não têm coragem de assumir as verdadeiras escolhas que fazem para eles e acabam por matriculá-los em cursos que prometem torná-los campeões, apenas para que não sejam comparados com outros e fiquem aquém do patamar das exigências para um futuro brilhante.

Quem trabalha com crianças ou tem contato com pais, não raro, escuta o seguinte comentário: “Chega o final de semana e meu filho não quer sair de casa! É um preguiçoso!” Ora, nada mais esperado para alguém que já passou a semana inteira na escola e em várias outras instituições. Todos precisam de momentos de sossego e ócio.

Retomando Elkind (2001, p.225), “a nossa sociedade é pressionada e pressionadora. Estamos sempre procurando maneiras de fazer as coisas mais depressa e mais prontamente”. As crianças estariam sendo pressionadas tanto para atender a conteúdos não próprios à sua idade, como também para aguentar mais coisas em menos tempo (agendas lotadas). Porém, não estão maduras nem física e nem emocionalmente para tanto.

Flávio Paiva (2009), brasileiro, escritor e partidário de reflexões sobre o consumo na infância, define que “os principais efeitos do consumismo na infância se revelam na intranquilidade frequente e na insatisfação generalizada, resultante da incapacidade das crianças de lidarem com as suas frustrações” (Paiva, 2009, p. 41). O autor acredita que as crianças estão deixando de fazer o que realmente deveriam, como brincar, relacionar-se livremente com outras crianças, o que é prejudicial a elas. Segundo ele,

com agendas sempre ocupadas, permanentemente vigiadas e bombardeadas de estímulos consumistas, as crianças ficam sem condições de elaboração do seu autêntico desejo e, mesmo aparentemente saciadas com os produtos que recebem pré-mastigados, tornam-se permanentemente insatisfeitas (Paiva 2009, p. 85.)

Já Julio Groppa Aquino (2011), brasileiro, doutor em Psicologia escolar e docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, define que

vivemos, pois, sob o jugo de um presente volátil que não deixa margem para que enxerguemos uma nesga de fixidez sequer; um presente vertiginoso que, à moda de um dínamo, gira em torno de si próprio, sem conexão nem com o que lhe precedeu nem com o que poderá vir a sucedê-lo (Aquino, 2011, p. 123).

A desconexão entre passado, presente e futuro leva à incessante busca pelo imediatismo e à falta de paciência em lidar com o tempo. E Aquino (2011, p. 126) relata que nem a escola escapou de tal realidade e também já é vista como mercadoria.

No caso da escola, é exatamente isto o que ocorre: escolhe-se a dedo um prestador de serviços que satisfaça à risca as fantasias de consumo da freguesia; concede-se o direito irrefreável de eleger um tipo específico de educação que mais convenha aos pais consumidores ou que aparente mais se aproximar de seus ditos valores pessoais.

Atender aos pais-consumidores envolve, muitas vezes, uma postura inadequada da escola. Torna-se cada vez mais frequente uma flexibilização dos ideais pedagógicos e escolares em função de demandas do mercado. Certamente todos saem perdendo. É evidente que a escola precisa ser constantemente repensada, atualizada e adequada ao tempo em que vivemos. Porém, isso não significa ceder às exigências de um mercado competitivo. O adulto não pode perder o seu papel de orientador das crianças.

Uma ideia bastante plausível é que a escola de hoje trabalhe com a afetividade, com os sentimentos, principalmente por meio das virtudes, que são “modelos ideais humanos” (La Taille, 2009, p. 286). Dessa maneira, “cada um pensa em si próprio em relação ao todo, em vez de pensar o todo a partir das idiossincrasias de cada um” (La Taille, 2009, p. 287). Assim, levam-se questões importantes e pertinentes às aflições e curiosidades de crianças e adolescentes à sala de aula, importante espaço de convivência entre eles.

Uma vez apresentada a preocupação de autores de diversas partes do mundo sobre os efeitos de uma vida voltada para o consumo no

desenvolvimento das crianças, entende-se que se trata de um fenômeno de relevância global. Como apresentado anteriormente, o presente estudo se dispôs a verificar possíveis correlações entre os hábitos de consumo e a ocorrência de tédio entre crianças de cinco a sete anos de idade. No capítulo seguinte serão apresentados e discutidos os dados coletados por meio de entrevistas com crianças, pais e professores.

Capítulo 5

METODOLOGIA DA PESQUISA DE CAMPO

∕∕

“O bom experimentador deve com efeito reunir duas qualidades frequentemente incompatíveis: saber observar, ou seja, deixar a criança falar, não calar nada, não desviar nada; e, ao mesmo tempo, saber buscar alguma coisa precisa, ter a cada momento alguma hipótese de trabalho, alguma teoria, verdadeira ou falsa, a controlar.”

Jean Piaget (1926/ 2005a, p. 15)

∕∖

Com o presente estudo nos propusemos verificar a ocorrência de tédio entre crianças pequenas (a partir de cinco até sete anos de idade), de famílias de alto poder aquisitivo. Além disso, buscou-se verificar possíveis relações ou correlações entre o tédio e hábitos de consumo das famílias. Haverá correlações entre padrões de consumo e a vivência do tédio em crianças? Para tanto, aproveitamos a possibilidade de realizar a pesquisa numa escola particular internacional da cidade de São Paulo com a qual tínhamos um bom relacionamento.

A opção por realizar a pesquisa numa escola justifica-se por vários motivos: é o espaço em que as crianças passam boa parte do seu dia; há nela um número significativo de crianças da mesma idade; ela propiciava observar as crianças tanto individualmente como em grupo; e, além disso, era possível conversar com as respectivas professoras, sendo estas mais uma fonte importante de informações.

Assim que a realização da pesquisa foi autorizada pela coordenação e pela direção da escola, iniciou-se o trabalho de campo. Em setembro de 2011, foi enviada uma carta-convite (Anexo 1) para 45 famílias dos alunos da série denominada Jardim 2 da Educação Infantil dessa escola. Esses alunos completariam cinco anos de idade até o final de junho ou seis anos de idade até o final do ano letivo de 2011.

Optou-se por enviar o convite de participação a todas as famílias dessa série, pois a gestão escolar sugeriu que nenhuma família fosse apontada, a fim de evitar qualquer sentimento de perseguição ou incômodo em relação ao seu filho/à sua filha. Assim, não foi possível convidar para entrevistas aquelas famílias cuja criança apresentasse algum sinal de tédio, percebido pelas observações da pesquisadora.

Das 45 famílias convidadas, nove se dispuseram prontamente a participar da pesquisa. Considerou-se baixo o retorno e, por essa razão, optou-se por estender o convite às famílias do 1º ano do Ensino Fundamental dessa mesma escola. As crianças dessa série completariam seis anos de idade até o final do primeiro semestre ou sete anos de idade até o final do ano letivo de 2011. Assim, foi feita uma nova carta-convite (Anexo 2), enviada para outras 44 famílias em outubro de 2011. Desta vez, outras cinco famílias se dispuseram a participar da pesquisa. Assim, formou-se um grupo de 14 famílias participantes, que foi chamado de Grupo A.

Cabe dizer que as crianças das duas séries, Jardim 2 e 1º ano, tinham passado ou estavam passando por um projeto novo na escola, denominado “Educação infantil sem brinquedos industrializados”. Tal projeto consistia em as crianças ficarem por três meses sem brinquedos industrializados nas salas de aula, podendo brincar livremente com as outras crianças usando elementos da natureza, tecidos, almofadas e/ou mobiliário da sala. Essa experiência escolar estimulou a participação de alguns pais na pesquisa, pois estavam motivados e sensibilizados pelo tema de evitar o consumismo. Outro fator que colaborou para a participação de algumas famílias foi o fato de já conhecerem a pesquisadora, por esta ter sido professora do filho/da filha.

Uma vez confirmadas as participações das famílias, iniciaram-se as entrevistas e as observações. Foram feitas uma entrevista com o(a) responsável

pela criança, uma com a criança e uma com as suas duas professoras, além de observação da criança em atividades livres e dirigidas.

Para a entrevista com os pais da criança seguiu-se o roteiro apresentado na sequência, que era norteador, mas deixava aberta a possibilidade de outras perguntas, de acordo com os conteúdos apresentados pelos pais.⁵

Roteiro de entrevista com os pais

Rotina

- Como é a rotina do seu filho/da sua filha?
- Qual o motivo de escolher determinada(s) atividade(s) para a criança?
- Quem o/a acompanha nas atividades?
- Ele/ela tem tempo livre?
- O que ela faz no tempo livre?
- Com quem ele/ela passa o tempo livre?
- Ele/ela costuma brincar de quê ou com o quê?
- Com quem ele/ela costuma brincar?
- Ele/ela tem contato com televisão, computador, celular e outros equipamentos eletrônicos?
- Com quem ele/ela fica quando faz uso destes equipamentos?
- Por quanto tempo ele/ela pode fazer uso destes equipamentos?

Hábitos de consumo

- Como é o final de semana da família?
- Como costumam passar as férias?
- Como costumam comemorar o aniversário da criança?
- Em quais ocasiões ele/ela costuma ganhar presentes?
- Quantos funcionários trabalham para a família?
- Pai e mãe trabalham? (Profissão do pai e profissão da mãe)

Sentidos atribuídos

- Como você descreveria o seu filho/a sua filha?
- Você percebe momentos em que ele/ela é mais alegre?
- Em quais momentos?
- Você percebe momentos em que o seu filho/a sua filha é mais desanimado?
- Em quais momentos?
- Você percebe momentos em que a criança não sabe o que fazer?

⁵ Os entrevistados assinaram um termo de consentimento declarando estarem cientes do objetivo da pesquisa e permitindo tanto a gravação como o uso das informações fornecidas, tendo-se assegurado a eles o sigilo quanto às informações prestadas.

- Como você imagina o seu filho/a sua filha no futuro?

Na primeira parte da entrevista com os pais, buscou-se entender a *rotina* da criança. Era necessário verificar de que maneira cursos extracurriculares, tempo livre para brincar e equipamentos eletrônicos compunham o dia a dia da criança. Além disso, buscava-se conhecer os motivos das escolhas feitas para a criança e a participação e o envolvimento dos adultos na vida dela.

Na sequência, foi dado enfoque nos *hábitos de consumo* da família. Para tanto, perguntou-se sobre a maneira como usufruíam seus finais de semana, suas férias, como comemoravam o aniversário da criança e em quais ocasiões a criança era presenteada. A ideia era verificar se os hábitos comprovavam o poder aquisitivo das famílias e se havia consciência da maneira como consumiam. Outro aspecto importante era o envolvimento profissional do pai e da mãe e os tipos de funcionários que trabalhavam para a família.

Por fim, pretendeu-se entender quais *sentidos* as famílias atribuíam a aspectos como felicidade e tristeza, quais projeções de futuro tinham para a criança e se observavam momentos de maior ou menor envolvimento da criança conforme o tipo de situação em que ela estivesse envolvida. Dessa maneira, foi possível conhecer alguns valores importantes para as famílias, bem como se havia sinais de tédio na criança em casa.

Durante o período de entrevistas com os pais e diante das impressões causadas na pesquisadora pelos temas abordados, confirmou-se a importância de também entrevistar as crianças. Considerou-se relevante e interessante dar ouvido a elas, com o intuito de perceber como entendiam a sua própria rotina e os seus hábitos de consumo. Então, uma nova carta (Anexo 3) foi enviada às famílias participantes, solicitando a autorização da participação da criança na pesquisa por meio de entrevista.

Todos os responsáveis pelas crianças do Grupo A autorizaram a participação direta da criança por meio de entrevista. As entrevistas com as crianças ocorreram

durante o seu período de aula. Todas as entrevistas foram gravadas. Foram feitas individualmente, seguindo-se o roteiro de perguntas apresentado a seguir.

Entrevista com as crianças

Rotina

- Como é o seu dia?
- O que você faz fora da escola? Quais atividades você faz?
- Você gosta do que você faz? Por quê?
- Quem vai com você fazer atividades?
- Você tem tempo livre, sem atividades?
- O que você faz?
- Com quem você brinca?
- Do que você mais gosta de brincar?
- Você brinca com computador, iPad, videogame?
- Você assiste televisão?
- De qual programa você mais gosta?
- De qual personagem você mais gosta?
- Alguém fica com você quando você mexe no computador, videogame, iPad ou assiste televisão?

Hábitos de consumo

- Qual é o seu brinquedo preferido? Por quê?
- Como você gosta de comemorar o seu aniversário?
- Você ganha presentes? De quem?

Sentidos atribuídos

- Qual é a coisa que você faz que deixa você mais feliz?
- E a coisa que deixa você mais triste?
- Tem vezes que você não sabe o que fazer, do que brincar?
- Como você resolve isso?

Assim como com os adultos, primeiro foram feitas perguntas sobre a rotina da criança, de que maneira o tempo dela fora da escola era ocupado (atividades extracurriculares, brincadeiras, equipamentos eletrônicos) e com

quem ela passava esse tempo. Em seguida, verificou-se como ela se relacionava com brinquedos, presentes, isto é, quais as suas expectativas e interesses por bens materiais. Por fim, perguntou-se sobre o que a deixava mais feliz ou mais triste e se ela conseguia perceber momentos em que não sabia o que fazer, com o intuito de verificar sinais de vivências de tédio.

Outra importante fonte de informação foram as professoras das crianças, por meio de entrevista. Em cada uma das quatro salas participantes, trabalhavam duas professoras, que eram responsáveis por todas as atividades do grupo. As duas professoras de cada sala responderam às mesmas perguntas sobre cada um de seus alunos participantes. As entrevistas foram gravadas e também tiveram um roteiro, apresentado a seguir.⁶

Entrevistas com as professoras

- Como você descreveria a criança?
- Como é a criança em atividades livres?
- Como é a criança em atividades dirigidas?
- Como ela interage com outras crianças?
- Como ela interage com adultos?
- Quais são os principais conteúdos que ela traz quando relata algo vivido fora da escola?
- É possível perceber alguma diferença no seu comportamento dependendo do tipo de atividade proposta?
- Você percebe alguma atividade, algum tema que a deixe mais envolvida?
- Em que momentos você percebe essa criança mais alegre ou animada?
- Há momentos em que ela fica mais desanimada? Quais são?

As professoras descreveram a criança, contaram como ela era em atividades livres e dirigidas e como se relacionava com outras crianças e com adultos. Além disso, qual tipo de conteúdo de experiências extraescolares a

⁶ Também as professoras assinaram um termo de consentimento, declarando estarem cientes dos objetivos da pesquisa e autorizando o uso das informações, tendo-se assegurado sigilo quanto às informações prestadas.

criança trazia em seu repertório e como a criança se envolvia em atividades escolares, isto é, se havia variação significativa de interesses conforme a atividade proposta. Por fim, se percebiam que a criança se apresentava desanimada ou desinteressada em algum momento, a fim de verificar sinais de tédio.

É importante destacar que tanto nas cartas quanto nos roteiros de entrevistas não está registrado o uso da palavra “tédio”. Tratou-se de uma opção da pesquisadora, pois nas cartas esse termo poderia ser interpretado de maneira equivocada e intimidar a participação das famílias por se tratar de um tema ainda desconhecido no universo infantil. Para as crianças, além disso, não é uma palavra presente em seu vocabulário, tendo-se usado por isso a pergunta “Tem vezes que você não sabe o que fazer ou do que brincar?”. Com os pais, falou-se em tédio diretamente e também por meio da ideia de atividades ou momentos em que a criança tivesse menor ou nenhum interesse. Com as professoras, também se falou diretamente em tédio.

Durante o período das entrevistas (meses de setembro a dezembro de 2011), as crianças também foram observadas no dia a dia escolar pela pesquisadora. Para a observação foi feito um roteiro norteador, apresentado a seguir.

Roteiro de observação das crianças

- Como as crianças se envolvem em atividades de grupo.
- Como as crianças se expressam individualmente (em atividades dirigidas, em brincadeiras).
- Como as crianças interagem entre si.
- Como as crianças interagem com adultos.

Houve abertura da escola para que a pesquisadora pudesse observar as crianças em diferentes momentos, isto é, tanto em sala de aula como em ambientes externos. Desta vez, o objetivo era verificar o envolvimento da criança em atividades dirigidas e atividades livres e a maneira como ela se relacionava com as outras crianças e com os adultos.

Finalmente, com os dados coletados das catorze famílias do Grupo A, percebeu-se que, por se tratar de um grupo voluntário e, de certa maneira, motivado e sensibilizado contra o consumismo, as respostas apresentadas e as observações feitas não trouxeram elementos suficientes em relação ao tédio especificamente. É importante dizer que havia, sim, considerações bastante significativas, mas ainda insuficientes para uma análise mais profunda do tédio.

Então, considerou-se importante ampliar a amostra de participantes da pesquisa, com a intenção de tentar alcançar mais crianças cujos comportamentos na escola apresentassem sinais de tédio e que trariam elementos significativos para a pesquisa. Assim, em abril de 2012, foi enviada nova carta-convite (Anexo 4) a todas as crianças do Jardim 2 de 2011, então 1º ano do Ensino Fundamental.

Desta vez, o convite foi exclusivo para a participação das crianças, sem a possibilidade de entrevistar os pais, uma vez que estes já haviam sido convidados anteriormente e não tinham demonstrado interesse ou disponibilidade. O convite foi enviado novamente a 45 famílias, das quais dezesseis autorizaram a participação de seus filhos na pesquisa.

Este grupo de entrevistados foi chamado de Grupo B. Todas as crianças foram entrevistas individualmente, tendo-se seguido o roteiro das entrevistas feitas com as crianças do Grupo A. Procurou-se, então, conhecer a composição da rotina dessas crianças (atividades extracurriculares, tempo livre para brincar e uso de equipamentos eletrônicos) e qual a participação de adultos nas suas vidas. Além disso, também se buscou entender a importância e a relevância que tinham para elas bens materiais e se elas conseguiam discriminar momentos de maior ou menor alegria e momentos de tédio em seu dia a dia. Essas crianças também foram observadas no dia a dia escolar, conforme o roteiro de observação.

A seguir serão apresentados os dados coletados nesse estudo. Na primeira parte, será feita a descrição geral dos dados do Grupo A e do Grupo B, a fim de entendermos o perfil, os hábitos e a composição da amostra de participantes. Na segunda parte, serão analisados os dados relativos a quatro crianças com sinais de vivências de tédio e a quatro crianças sem sinais de vivências de tédio. Além disso, quando possível, os dados serão comparados e confrontados.

Capítulo 6

DESCRIÇÃO DOS DADOS

¶

“Mais ou menos (assistir televisão). Queria ver mais, porque todo dia eu tenho alguma coisa. De segunda-feira eu tenho balé. Terça-feira, eu tenho psicóloga, que eu tenho terça e quinta. E quarta eu tenho a dança e sexta eu tenho ateliê.”

S., 7 anos e 4 meses

¶

Iniciaremos a apresentação dos dados por aqueles que ajudam a compor o perfil socioeconômico (1) das famílias do Grupo A. Em seguida, abordaremos os dados referentes à rotina das crianças do mesmo Grupo (2). E então traremos informações relativas à percepção que os pais têm dos filhos, bem como projeções de futuro em relação a eles (3). No tópico subsequente, descreveremos os dados colhidos das crianças do Grupo A sobre a rotina, as expectativas de bens materiais e a atribuição de sentidos às experiências de suas vidas (4). No último item (5), por fim, exporemos as manifestações das crianças do Grupo B referentes aos mesmos aspectos das crianças do Grupo A.

1. PERFIL DAS FAMÍLIAS DO GRUPO A

O Grupo A é composto por catorze famílias com crianças de cinco a sete anos de idade do Jardim 2 da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental de uma mesma escola particular da cidade de São Paulo. São

famílias de nível socioeconômico alto, situadas entre as classes média-alta e alta. Todos os pais participantes são casados e moram juntos com os filhos. Três famílias são de filhos únicos, oito famílias têm dois filhos e três famílias têm três filhos.

É importante lembrar que as catorze famílias do Grupo A participaram voluntariamente da pesquisa e mostraram-se interessadas pela possibilidade de colaborarem com a reflexão sobre o consumo na infância e suas possíveis implicações no desenvolvimento infantil. Pode-se dizer que a maior parte dessas famílias é de certo modo atenta em relação aos hábitos de consumo e coerente no que propõe aos seus filhos em relação ao tema.

“Essa coisa de consumo, de comprar... É tão fácil conversar com eles para eles entenderem o que é, se eles realmente querem. Recentemente, até o que ele ganhou de presente de aniversário, ele viu que não gostava, não se interessava e nem quis abrir.” (Mãe de V., 7 anos e 4 meses)⁷

“Nessa coisa dessa simplicidade voluntária, eu fico à vontade quando vejo a escola preocupada com o consumismo, com a criatividade, sem o excesso de conteúdos. Acho que tem tudo a ver com nossos valores virar um cidadão do mundo. Criar uma criança do bem para uma vida boa. A gente já viajou muito pelo mundo antes de ter filhos.” (Mãe de NS., 6 anos e 1 mês).

“Nós não somos pais consumistas, estamos conscientes dessa questão, até que ponto é bom. Então, videogame não temos em casa. Nós nascemos numa geração que não tinha nada, e eles já têm acesso a tudo. Mas nós caminhamos atrás do que é melhor para elas. Nós aceitamos, até um certo ponto é um mal necessário. A gente tenta oferecer as coisas que elas querem, mas dentro daquilo em que nós acreditamos. E elas entendem que as coisas são controladas, são comedidas.” (Pai e mãe de S., 7 anos e 4 meses).

Entre as catorze famílias participantes, foram entrevistadas onze mães, um pai e dois casais compostos por pai e mãe. As entrevistas duraram em média sessenta minutos. As entrevistas com os casais foram mais longas, tanto pelo fato de duas pessoas estarem respondendo às perguntas, como também porque, nos dois casos, ficou claro que os entrevistados aproveitaram o momento para desabafar sobre outros acontecimentos da criança na escola.

⁷ Com apenas ligeiras revisões, os depoimentos são reproduzidos conforme tirados do gravador.

Todos os catorze pais trabalham fora de casa e também onze mães, das quais apenas três o fazem o dia inteiro, sendo que uma é médica e as outras duas são advogadas. Dentre as outras oito mães que também trabalham, duas são professoras com horários flexíveis e as outras seis têm negócio próprio ou familiar e trabalham em escritório residencial, participando, portanto, diretamente da rotina dos seus filhos. Assim, apenas três mães não trabalham fora de casa e se dedicam exclusivamente a cuidar dos afazeres domésticos e da família.

Quanto a funcionários em casa, apenas uma família não tem serviço de nenhum tipo. Dentre as outras treze famílias, como mostra o Gráfico 1, todas têm empregada doméstica, cinco têm também babá e outras duas têm motorista.

Gráfico 1

Foi interessante verificar que a maioria não tem babá, considerando o nível socioeconômico dessas famílias. Há a opção por este tipo de funcionária apenas entre as famílias cujas mães têm uma carga-horária de trabalho mais pesada e/ou fora de casa. Percebe-se, entre as mães que têm babá, uma preocupação quanto à orientação sobre o que a criança pode fazer e como ela deve agir com a criança durante o período em que a mãe e/ou o pai estão ausentes.

Tem a babá. Eu cuido bastante para ela não fazer as coisas por ele.” (Mãe de V., 7 anos e 4 meses).

“Eu tento acompanhar, falar com a babá. Mas às vezes ele enrola ela, fala que pode assistir aquele desenho quando não pode... É aquela dificuldade que você tem com babá. Eu preciso de alguém que faça um papel que eu não posso fazer quando não estou em casa.” (Mãe de H., 6 anos e 7 meses).

“Tem uma empregada que cuida da casa e uma babá que cuida das crianças. Sempre tivemos uma babá para ajudar. Ela não dorme lá. Chega ao meio-dia, que é a hora em que elas chegam, e fica até o fim da tarde. Ela fica até eu voltar.” (Mãe de MB., 5 anos e 7 meses).

Nos outros casos, delegam-se os cuidados à empregada doméstica, mas normalmente apenas quando necessário. Caso contrário, a própria mãe assume. Há mães que deixaram de trabalhar para ficar com a criança e outras que trabalham em meio período e se dedicam ao filho ou à filha no outro período.

“Não, nunca tive babá. Eu não tenho essa figura que fica o tempo inteiro atrás dela. É a mesma pessoa que cuida da minha casa que ajuda a olhar por ela.” (Mãe de IA., 6 anos).

“Ela arruma a casa, quando eu saio, fica de olho nas crianças, mas não é responsável pelas crianças. Eu nunca tive babá.” (Mãe de M., 6 anos e 5 meses).

“Eu parei de trabalhar pra deixar meu tempo pra ela. Eu fico com ela e, quando eu tenho alguma coisa, ela fica com a moça que trabalha comigo. Não é babá, mas ela também fica com ela.” (Mãe de MF., 5 anos e 10 meses).

“Eu cuido da minha casa e faço tudo pra poder ficar bem com eles.” (Mãe de P., 5 anos e 5 meses).

Portanto, percebemos dois aspectos relevantes: não ter babá é uma opção, isto é, apesar de financeiramente viável, prefere-se não ter esse tipo de profissional; e, para a maioria das mães, trabalhar é uma escolha, sendo comum haver flexibilidade no horário de trabalho.

Entre os catorze pais entrevistados, apenas o pai que era professor da escola compareceu sozinho à entrevista. Os outros dois pais que participaram vieram com as esposas, sendo que um pai era consultor e o outro, professor universitário. Os três pais eram muito cientes da rotina e participantes da vida

dos seus filhos. Porém, é importante dizer que não é possível afirmar que os pais das outras crianças sejam menos participativos apenas pelo fato de não terem estado presentes nas entrevistas. Por meio dos relatos das mães, sabe-se que trabalham o dia inteiro e se dedicam aos filhos durante os finais de semana, à noite quando chegam em casa ou na hora de levar a criança para a escola. Além disso, todas as mães afirmaram que os pais são participativos e companheiros dos filhos.

“Ele fica bastante fora, mas é um superpaião. Ele traz o NS. todos os dias pra escola. Chega à noite, janta e fica com ele. Ajuda a cuidar deles. Nós nos revezamos em contar histórias. No final de semana, ele desce para jogar futebol, ir à banca comprar figurinhas.” (Mãe de NS., 6 anos e 1 mês).

“À noite ele tenta chegar num horário em que ele ainda esteja acordado. E final de semana. No sábado tem a natação que vão só os dois mesmo. Eu acordo cedo, mas consigo organizar um pouco o meu lado e ele tem o contato dele com o pai.” (Mãe de E., 5 anos e 3 meses).

“Todos os dias de manhã ele traz as crianças pra escola. Tomam café da manhã juntos. À noite, o P. já está dormindo quando ele chega. Em finais de semana, sim, nós estamos sempre juntos.” (Mãe de P., 5 anos e 5 meses).

“Duas vezes por semana ele faz caratê com o irmão e com o pai. (...). E o caratê foi uma escolha do pai, que sempre fez desde criança e falou que as crianças fariam assim que pudessem. Ele adora, acho que é também pelo contato com o pai.” (Mãe de V., 7 anos e 4 meses).

“Nesses dias tive muita correção de prova, quase não brinquei e ela ficou cobrando muito. Tem momentos em que ela brinca sozinha e esquece, mas tem vezes que ela solicita. Eu brinco bastante com ela. Às segundas-feiras, eu jogo tênis e ela desce junto, fica pegando bolinha. Depois a gente vai ao parquinho. Eu acho que teria que ser mais. Descer com ela, brincar mais, principalmente a mãe, porque ela não interage muito nesse sentido.” (Pai de R., 5 anos e 5 meses).

Em todos os casos, percebe-se que há algum tipo de cuidado na garantia da participação do pai na vida dos seus filhos. Nenhuma mãe pareceu estar sobrecarregada e nem preocupada em relatar ausência do pai na vida do filho. Pelo contrário, foram cuidadosas em enfatizar a participação deles no dia a dia

das crianças. Apenas o pai entrevistado comentou achar a mãe muito ausente das brincadeiras com a filha.

Partindo para aspectos da convivência nos finais de semana, nota-se que todos os pais têm a intenção de reunir a família nesses momentos.

Gráfico 2

Conforme o Gráfico 2, todas as catorze famílias passam o final de semana reunidas. A maioria se envolve em atividades culturais (cinema, museu, teatro) e/ou esportivas (clubes, parques, condomínio). Mais da metade frequenta restaurantes. Metade do Grupo A aproveita o final de semana visitando familiares. Uma parcela menor frequenta casa de amigos ou aproveita o final de semana para fazer compras. Há uma família em que o pai e o filho fazem natação juntos aos sábados.

“Nos finais de semana depende dos convites. Nossa vida social é bem intensa e sempre com pais da escola. 95% da nossa vida social é com pais da escola.” (Mãe de P., 5 anos e 5 meses).

“Normalmente a gente sai para tomar café da manhã, depois dá uma volta numas lojas ou vai ao parque, ou a gente vai à hípica andar a cavalo ou vamos ao mercado municipal ou vamos ao Catavento. A gente vai ao cinema. Ao shopping é raro, só quando precisa comprar alguma coisa.” (Mãe de MB., 5 anos e 7 meses).

“Nós passamos muito juntos, os quatro. Sábado e domingo tomamos café da manhã na mesma padaria. Eles são superconhecidos, são os são-paulinos. Saímos da padaria e vamos à banca comprar figurinhas.

Nós vamos também a parques, ao Jardim Botânico, à praça perto de casa, ao Parque Burle Max, fazemos atividades ao ar livre.” (Mãe de NS., 6 anos e 1 mês).

“A gente fica bem juntos. Como ela é pequena, ela não vai muito pra casa de amigos. Então, a gente fica em casa, come em casa. A gente adora cozinhar, eu e meu marido. E então, sempre vai alguém. Às vezes a gente vai a um cinema. A gente não vai sempre não, mais pela situação que estamos enfrentando, colocando a vida em ordem. Tem sempre coisa pra fazer em casa, dar banho no cachorro, pintar a unha, o que ela adora”. (Mãe de N., 5 anos e 5 meses).

Já durante as férias, é frequente a tentativa de reunir todos os membros da mesma família e realizar algum tipo de viagem nacional ou internacional. A maior parte do tempo é aproveitada com as mães, mas sempre há um momento usufruído por toda a família. Entre os entrevistados, há a opção de viagens para casa de família no interior, casa de praia e casa no exterior.

“Normalmente, vamos para a praia. É sempre a mesma coisa, mas elas adoram.” (Pai e mãe de S., 7 anos e 4 meses).

“Normalmente a gente viaja em todas as férias dela. Ultimamente a gente tem ido muito pra Orlando. Nós vamos a parques, não vamos todos os dias. Nós temos uma casinha lá, andamos de patins, de bicicleta, passeamos. Sempre vamos os quatro juntos.”. (Mãe de M., 6 anos e 6 meses).

Às vezes, as viagens também são aproveitadas para comemorar aniversários.

“Até os quatro anos a gente fez em bufê e, no ano passado, ela ganhou uma viagem pra Disney. A partir do ano passado, eu percebi que ela não ligava tanto pra festa em bufê, que ela preferia alguns contatos e algumas coisas. Então, no ano passado, por esse motivo, eu troquei, eu fiz ela entender a troca. “Você foi viajar, então não vai ter festa.”. Este ano, eu me atrasei demais, o bufê já tá ocupado, não fui viajar, mas eu falei que não tem problema. Eu falei “Você vai escolher o presente que você quer ganhar e a gente vai fazer um bolo em casa.” (Mãe da MF., 5 anos e 10 meses).

De uma maneira geral, em relação a aniversários, além de comemorar com viagens, a maior parte dos entrevistados disse já ter feito festas em bufês, apesar de haver preferência por algum tipo de comemoração familiar mais íntima ou festas em que a criança tenha algum envolvimento maior e mais ativo.

“Na nossa casa sempre é comemorado. Só nós, no café da manhã. Sempre tem um bolinho, um trem que vai aumentando os vagõezinhos conforme os anos passam. Eu arrumo durante a noite, com bexigas, coloco uma coroa que eu tenho, que trouxe da Alemanha, coloco na criança, cantamos parabéns, o presente está na cadeira. Sempre ganha só um presente. Ele fica muito feliz. E depois trago um bolo pra escola, ela comemora aqui.” (Mãe do P., 5 anos e 5 meses).

“Ela nunca teve uma festa num bufê, eu sou contra. Esse ano pesou. Eu pensei “coitada, a gente nunca faz...”. (...). Fazer alguma coisa grande seria assim... Além de não ser o nosso perfil, a gente não teria nem quórum. Neste ano, eu dei para ela as opções pra fazer uma festa num bufê mais natural, sem eletrônicos, ou fazer uma festa que eu e ela montaríamos. Eu estou com a culpa de não ficar muito com ela e minha mãe fazia isso comigo, construía a festa toda, desde o convite. E nós fizemos isso. Ela chamou só as meninas para uma tarde de fantasias, foram pra minha casa, almoçaram lá, brincaram. (...). Fizemos tudo juntas, montamos tudo. (...). Eu fiz até o rótulo da água. Ficou tão legal! Ela ajudou em tudo, queria fazer os brigadeiros. Ficamos umas duas semanas, todas as noites, fazendo tudo pra ela. Foi bem legal.” (Mãe da IA., 6 anos).

“Cada vez é de um jeito. Neste ano fomos ao zoológico, convidamos seis crianças e fomos passear. No ano passado, convidamos todas as crianças da sala. Nós somos meio chatos, somos contra bufê. É música alta, lugar fechado, eu (pai) não aguento. Ela até já pediu, porque é o que ela conhece, mas eu tento fazer outras coisas. Se eu não acho legal, por que eu vou fazer pra ela?” (Pai e mãe de S., 7 anos e 4 meses).

Sobre presentes às crianças, somente um entrevistado confirmou dá-los sempre que possível financeiramente, independentemente de ser data comemorativa. Duas crianças ganham livros sempre que vão a uma livraria. Outras quatro crianças recebem presentes de valor baixo, comprados em banca ou em supermercado, quando pedem ou merecem por bom comportamento.

“Não tem assim de ser só nas datas. Não existe isso. É lógico que às vezes ela recebe um não. Mas também não existe isso de ela pedir e dizer que vai ganhar só numa data especial.” (Pai de R., 5 anos e 5 meses).

“Pode até pedir, mas eu não dou. Lá em casa elas ganham presentes no aniversário, no Natal e no Dia das Crianças. Fora isso, nós temos um quadro de estrelas em casa. São quadros de comportamento (dar bom dia, boa noite, não por o dedo no nariz, não brigar com a irmã). Quando elas conseguem cumprir dez dias de bom comportamento, não precisam ser seguidos, elas têm direito a escolher um prêmio, pode ser qualquer coisa até cinco reais ou pode juntar para ser qualquer outra coisa. Mas não é porque ela vai ali e pede alguma coisa. Eu não compro.” (Mãe de MB., 5 anos e 7 meses).

“Ele se interessa mais pelos brinquedos que demandam mais dele. Pelos eletrônicos ele se desinteressa muito rápido. E toda vez que ele ganha algum brinquedo, a gente faz uma limpeza pra levar pra doação a uma creche lá na cidade onde nascemos.” (Mãe do H., 5 anos e 7 meses).

“Por exemplo, agora no Dia das Crianças, eu tenho um monte de Barbies guardadas e eu vou dar tudo de uma vez pra ela, porque ela cuida, ela gosta. Quando eu era criança, adorava jogar bola. Se uma estourava, era um custo pra ter outra. Hoje, ela tem umas cinquenta bolas. E, de vez em quando, eu sugiro doarmos.” (Mãe da MF, 5 anos e 10 meses).

“No Dia das Crianças, resolvi não comprar presente. Eu vou dar o que ele adora e que regulo muito: fiz um saco de bala, chiclete, comprei figurinhas. Falei antes para ele, fiquei com medo que ele ficasse frustrado. Depois que ele abriu, falou que era um “presenteço”. E eu falei que compraria outra coisa se ele quisesse. Depois de duas semanas, pediu aquelas pulseirinhas de plástico. Ele não é nada consumista.” (Mãe de NS., 6 anos e 1 mês).

“Livro é um pouco mais exagerado em casa. Sempre que ela vai a uma livraria, ela quer um livro. Ela tem muitos, ela nem conhece todos que tem. Fora isso, é muito difícil ele ganhar presente.” (Pai e mãe de B., 6 anos e 8 meses).

Em relação a hábitos de compras, há algumas famílias que optam por levar a criança junto ao supermercado, quando o horário permite. Aqueles que não levam a criança junto, fazem essa opção por achar cansativo para ela esse tipo de programa. Ninguém relatou dificuldades em controlar algum desejo de compra por parte das crianças.

“Difícilmente pede alguma coisa. Se pedir é sempre a mesma coisa. Ele é muito tranquilo pra essas coisas. Eu acho que é uma coisa dele, é supertranquilo, supersaudável, dificilmente ele dá trabalho. É difícil saber se é pela relação toda, se é uma coisa específica. A gente procura ser coerente. Ele percebe as diferenças nas casas dos outros, mas não é difícil para ele entender que em casa é assim. Você vai moldando.” (Mãe de V., 7 anos e 4 meses).

“Até pouco tempo atrás, ele não me pedia nada. Ele é supercompanheiro. Eu tento não precisar levar, ir de manhã, mas quando ele vai, eu deixo ele escolher alguma coisa especial. Ou passamos em uma prateleira e pergunto se ele quer alguma coisa. Ele nunca foi uma criança de querer comprar, com exceção de uma coisa: xampu. Ele sempre vai querer.” (Mãe de P., 5 anos e 5 meses).

Para fazer um breve resumo do que foi apresentado até agora, podemos dizer que estamos falando de famílias com pai e mãe casados, ambos habilitados profissionalmente, porém com predomínio do sustento da casa pelo pai. Os pais e as mães são presentes e participativos na rotina de seus filhos. Com exceção de uma família, todas as outras têm funcionários domésticos (um ou mais), lembrando que principalmente empregada doméstica e babá só há entre os que têm a mãe mais ausente. Além disso, são famílias que se reúnem em finais de semana, têm condições financeiras para realizar viagens nacionais ou internacionais e comemorar o aniversário do filho com festas grandes, apesar de não parecer ser a opção preferida desses pais. Parecem conviver de maneira tranquila com solicitações de presentes pelas crianças.

2. ROTINA DAS CRIANÇAS DO GRUPO A

A seguir, serão apresentados dados relacionados aos hábitos rotineiros das catorze crianças. A proposta é entender como suas agendas são compostas no que se refere a atividades extracurriculares, ao usufruto do tempo livre e ao uso de equipamentos eletrônicos (televisão, computador, videogame e *tablets*).

Iniciando pela agenda extraescolar das crianças, entre as catorze famílias entrevistadas, apenas uma criança (7%) nunca fez nenhuma

atividade extracurricular, pois é diabética e os pais ainda não se sentem seguros em deixá-la sozinha. As outras treze crianças fazem ou já fizeram alguma atividade fora da escola.

Conforme o Gráfico 3, dessas crianças 72% fazem uma ou mais atividades extraescolares. Três (21%) já fizeram alguma atividade, mas pararam. Uma parou por questão financeira, a outra, por ficar muito cansada e a outra, por não gostar da atividade.

“Eu acho que ela já fica na escola, acho que já é puxado, fica cansada demais. Ela é uma criança que dorme muito. Se eu colocar muita coisa pra ela, pode ser que eu dê uma estressada nela. Ela fez um curso de culinária, durou um mês e ela não quis mais. Então, se ela achar alguma coisa que ela queira fazer, ela me avisa. Estou deixando ela demonstrar interesse.” (Mãe de M., 6 anos e 6 meses).

“Eu coloquei no balé, mas você conhece o problema dela (adaptação). Fiquei tentando por dois meses e desisti. Agora ela diz que vai fazer natação. Tô esperando.” (Mãe de IE., 5 anos e 6 meses).

É importante dizer que o relato da mãe que demonstrou certa tranquilidade em deixar a criança “somente” nas atividades regulares da escola é raro. Conforme visto nos capítulos anteriores, é cada vez mais comum que as crianças tenham agendas cheias, ocupadas por atividades de áreas diversas, visando

estimular diferentes habilidades (cognitivas, motoras e sociais), a fim de que venham a ter mais chances de sucesso no futuro. A seguir, no Gráfico 4, veremos que mais da metade das crianças faz duas ou mais atividades extracurriculares.

Vemos que 71% das crianças fazem alguma atividade extracurricular, sendo que 14% (duas crianças) fazem apenas uma atividade, 29% (quatro crianças) fazem duas atividades, 14% (duas crianças) fazem três atividades e outros 14% (duas crianças) fazem quatro ou mais atividades.

"Eu acho que é importante ele ter a rotina dele, além de ficar em casa desenhando, vendo televisão." (Mãe de E., 5 anos e 3 meses).

"A gente acha que é o maior investimento em educação que podemos fazer. Quanto mais línguas ela falar, melhor para ela. É uma bagagem cultural mais ampla." (Pai e mãe de B., 6 anos e 8 meses).

"Pela minha experiência com o meu marido, a gente teve tempo pra brincar muito, pra não fazer nada lá onde nascemos. Eu quero isso pra ele também, não precisa ter um monte de coisas. A gente tende a querer fazer demais, abrir demais, mas tem que parar e pensar mais. Nossa, eu vejo que há muita expectativa de que o filho seja um sucesso, um grande executivo e se começa a fabricar isso muito cedo. Eu fico com medo, porque isso é uma expectativa do adulto." (Mãe do H., 5 anos e 7 meses).

Entre as atividades praticadas, podemos ver, no Gráfico 5, que 46% se ligam a esportes (natação, futebol, hipismo e escola de esportes); 38%, a artes (artes visuais, música e dança); 8%, a lutas (judô e karatê) ; e 8%, a idiomas (inglês e chinês).

É importante lembrar que os participantes deste estudo são alunos de uma escola internacional bilíngue (alemão-português). Portanto, todas as crianças já são iniciadas num segundo idioma. Aquelas que fazem curso extracurricular de línguas estão aprendendo um terceiro idioma. Além disso, fazem parte da grade curricular da escola aulas de educação física e de música. Com exceção de um menino que pratica somente duas atividades esportivas, as crianças que fazem duas ou mais atividades extracurriculares praticam pelo menos uma atividade esportiva e uma artística. As duas crianças que fazem aula de idioma estrangeiro também fazem atividade esportiva e artística.

No Gráfico 6, veremos os motivos de escolha de determinadas atividades para seus filhos. Os pais puderam apresentar justificativas livremente e, normalmente, havia mais do que uma razão para cada escolha.

Gráfico 6

A maioria dos pais defende a promoção de saúde da criança como motivo para escolher uma atividade. Atender ao interesse da criança por determinada atividade também apareceu como uma opção importante. Além do interesse pelo curso, considerou-se também o interesse pela atividade em si. Por exemplo, uma criança que gosta de nadar na praia deve fazer aula de natação, porque, para alguns pais, se a criança gosta de fazer isso no seu tempo livre, ela deve saber fazer isso e a maneira de aprender é, para a maioria desses pais, frequentar um curso.

A segurança aparece ligada à natação exclusivamente, como meio de prevenir acidentes em piscinas domésticas. Já o convívio social é estimulado a partir de atividades esportivas e normalmente é uma escolha atrelada à constatação de alguma dificuldade de relacionamento da criança. A importância para o futuro aparece relacionada apenas ao aprendizado de idiomas. Já disciplina e estética são menos frequentes e estão ligadas a outro motivo: por exemplo, jogar tênis traz disciplina, é bonito e promove a saúde física; ou o balé é uma atividade bonita e a criança gosta de dançar.

"A gente acha que primeiro vem com a preocupação e a gente acha supersaudável, ele é alérgico." (Mãe de H., 5 anos e 7 meses).

"Natação e esporte é para desenvolver o físico, coordenação motora e até para se conhecer melhor. Ela era muito reservada. Então a atividade esportiva ia fazer com que ela interagisse com outras crianças." (Pai e mãe de B., 6 anos e 8 meses).

“Ela queria andar a cavalo, mas decidimos que ela só andaria a cavalo depois que fizesse volteio. Natação... Ela adora praia, adora nadar, então precisa aprender a nadar.” (Mãe de MB., 5 anos e 7 meses).

“O curso de teatro de bonecos foi uma indicação da professora da outra escola. Ele já tinha feito no ano passado. É um processo de fazer com as mãos e eu achei que ele ia gostar. E neste ano ele pediu também. Fui atrás, por ser uma coisa de construir com as mãos e ele sempre curtiu poder fazer as coisas. E o piano também... A gente sempre valorizou muito a questão da música. Desde os dois aninhos, ele já fazia uma iniciação musical.” (Mãe de V., 7 anos e 4 meses).

“O balé eu acho superbonito. A menina, quando faz balé, fica com postura. Fora, também, todos os indicativos de ortopedia e de, como é que se fala?, a disciplina de você ter uma atividade que você também é cobrado pela sua postura, a percepção, os movimentos. E o tênis é porque nós queríamos colocar ela numa atividade esportiva e, pela pouca idade dela, o que a gente achou que se encaixava era o tênis, que é muito bonito. Além de ser muito bonito, tem toda a parte da ortopedia, da disciplina. Nós dois, eu e o A. (pai), somos muito ligados a isso, a disciplina, a você ter obrigações.” (Mãe de MF., 5 anos e 10 meses).

O tempo em que não estão envolvidas com atividades é considerado tempo livre. É importante lembrar que fazer uma atividade não indica necessariamente ocupar apenas uma tarde, pois muitos cursos acontecem duas vezes por semana. No Gráfico 7, veremos a frequência de tempo livre entre as crianças do Grupo A.

Gráfico 7

Claramente, apenas as crianças que não fazem nenhuma atividade têm todas as tardes livres. Mais da metade do grupo (57%) tem apenas um ou dois dias livres durante a semana e apenas 14% têm três dias ou quatro dias sem atividades.

A seguir, no Gráfico 8, mostraremos como o tempo livre é aproveitado.

Vemos que todas as catorze crianças brincam no seu tempo livre. Grande parte das crianças tem a música presente no seu tempo livre, seja cantando, dançando ou ouvindo. Mais da metade do grupo também assiste televisão nesse tempo. Uma parcela menor se envolve também com livros, seja manuseando-os ou ouvindo histórias contadas por um adulto.

“Ele tem muita liberdade, muita escolha. Por ser o segundo filho, eu vejo o quanto é importante ter tempo livre pra fazer o que quiser. Lógico que, se eu não concordo com o que ele quiser fazer, não vou deixar, como foi com o videogame, mas ele sempre pode escolher o que fazer no tempo livre.” (Mãe de P., 5 anos e 5 meses).

“Ela fica livre pra fazer o que quiser, só não pode ver televisão. Ela tem opção de pintar, desenhar, brincar com a irmã, brigar com a irmã. É absolutamente livre pra fazer o que quiser.” (Pai e mãe de B., 6 anos e 8 meses).

“Ela quer sempre brincar com alguém. Ela brinca com casinha de bonecas de madeira. Ela brinca de um monte de coisas. Ela gosta de música. Ela é muito sociável, gosta de ir à casa de amigas, de convidar amigas.” (Pai e mãe de S., 7 anos e 4 meses).

“Ela costuma brincar. Vai pra casa das amigas, brinca, ou as amigas vêm brincar com ela. Na verdade, ela brinca com tudo um pouco. Em casa não temos joguinhos eletrônicos. Temos televisão, ela vê um pouquinho, mas nada demais.” (Mãe de MB., 5 anos e 7 meses).

“Então, nós vamos brincar com bexiga com água, bola. A área externa do meu condomínio é muito bacana. Tem muita criança, então é muita brincadeira mesmo.” (Mãe de P., 5 anos e 5 meses).

“Ela gosta de inventar coisas. Ela pega pratinhos, forminhas de brigadeiro, adora colar, pintar. Adora fazer faxina, pega vassoura, vai limpar o box. Ela adora cuidar do pai que acabou de ser operado, levar remédio, café para ele. Ela curte muito as coisas da casa.” (Mãe da M., 6 anos e 6 meses).

“Ela gosta muito de atividades manuais. Todo dia eu chego e tem uma caixa, um cachorro que ela inventou, uma tela que pintou. Sempre tem alguma coisa que ela inventou, que ela fez.” (Mãe de IE., 5 anos e 6 meses).

Conforme visto, a televisão está presente no tempo livre das crianças. Além dela, podemos verificar, no Gráfico 9, que há contato das crianças com outros equipamentos eletrônicos, como computador, videogame e *tablets* (iPads).

Em relação a estes últimos, vale dizer que as entrevistas foram feitas no segundo semestre de 2011, época em que os *tablets* (iPads) ainda estavam começando a entrar com mais força nas casas dessas famílias. Certamente se a mesma pergunta fosse feita hoje, teríamos mais famílias com posse desse equipamento.

Percebe-se que a televisão e o computador são comuns entre essas crianças. As famílias participantes têm computador em casa, principalmente para uso dos pais. Já o videogame é um equipamento mais polêmico. Entre os participantes, há pais que usam o videogame junto com o filho, enquanto outros são totalmente contra ter videogame. Há casos também de que a família relata não ter videogame ainda, porque a criança não demonstrou interesse. Já quanto ao uso do *tablet* (iPad), ainda não ficou muito claro como é ou como deve ser o seu uso nas famílias.

“Tudo ele faz, mas é tudo regrado. A tv, a gente dá um tempo por dia pra ele assistir. Videogame só aos finais de semana. Até no final de semana a gente vai equilibrando com outras coisas. É difícil, às vezes a gente acaba deixando mais tempo do que deveria, por descuido. Ele gosta também de joguinhos.” (Mãe do H., 5 anos e 7 meses).

“Ela gosta de assistir televisão, assistir filme. Agora ela deu pra assistir filmes que nem são pra idade dela (Harry Potter, Piratas do Caribe). Ela gosta de ficar com livros e figurinhas. Ela gosta de jogar Coelho Sabido no computador, brincar com o irmão, brincar de boneca. Ela tá na fase de o que chamar ela pra fazer, ela topa. Ela gosta de cozinhar. Não tem nada com que ela fique ressabiada.” (Mãe de IA., 6 anos)

“Ele é apaixonado, doente por eletrônicos. Eu tenho duas crianças muito diferentes. O mais velho chama ele para ajudar. Ele sabe mexer em tudo no meu telefone. Se alguém tem um celular melhor, ele pede pra usar e sabe tudo. Ele pede pra jogar no computador na parte de jogos do Discovery Kids. Computador, televisão, ele sabe tudo, sabe mais do que eu e o irmão.” (Mãe de P., 5 anos e 5 meses).

Conforme visto, todas as catorze crianças têm contato com a televisão, sendo que apenas algumas devem seguir regras para o seu uso. Além disso, assistir televisão é permitido, para algumas crianças desta pesquisa, no momento em que relaxam entre uma atividade e outra (entre chegar da escola e esperar o almoço, entre almoçar e sair para uma atividade etc.).

“Eles chegam da escola, assistem um pouco. Depois o irmão vai fazer lição. Ela vai fazer a lição dela também, fica pintando. E à noite, antes

de dormir, sempre coloco um filminho. Eles gostam desde pequenos.” (Mãe de N., 5 anos e 5 meses).

“Televisão a gente não curte muito, a gente nunca deixou aberto para verem o que quiserem. Um tempo atrás nós liberamos a Discovery. Quando ele está mais cansado, no final do dia, ele pode assistir alguma coisa de vídeo, DVD. Mas assim, umas duas vezes por semana no máximo. É limitado. Não é uma situação difícil.” (Mãe de V., 7 anos e 4 meses).

“Não sente mais necessidade de brincar vendo televisão, que era uma coisa que ficava ligada o dia inteiro. Então, qualquer coisa outra coisa que ele fizesse, a televisão chamava a atenção, acompanhava.” (Mãe do E., 5 anos e 3 meses)

“Antigamente ele ficava na televisão e não queria fazer outras coisas. Ele prendia realmente a atenção e, se a gente falasse alguma coisa, ele tava vidrado na televisão. Ele vidrava mesmo.” (Mãe do E., 5 anos e 3 meses).

“É uma coisa muito interessante, eu também fui criada dessa forma. A gente sempre teve televisão ligada na minha casa e nem por isso a gente parava na frente da televisão ou deixava de fazer outras coisas. (...) Eu tenho esse costume. Então ela também. A televisão fica ligada o dia inteiro num canal que ela possa assistir, num Discovery Kids, na TV Cultura, às vezes em algum outro canal em que esteja passando desenho ou filme que ela goste. Mas não necessariamente ela para na frente da televisão e lá ela fica. Ela fica uns minutos, ela cansa, vai brincar com outra coisa, ela vai achar alguma coisa pra fazer.” (Mãe de MF., 5 anos e 10 meses.)

“Como toda criança, ela tem uma tendência a pedir para ver tv, mas antes de liberar eu tento propor um monte de outras coisas. Normalmente dá certo. Ou quando ela está doente, ela acaba vendo, ou quando eu preciso de um tempo livre pra mim e deixo ela assistir.” (Pai e mãe de S., 7 anos e 4 meses).

O uso e o significado da televisão foram pontos bastante divergentes e peculiares de cada família. Entre as crianças que devem seguir regras para assistir televisão, o controle está relacionado tanto ao tempo que podem assistir como à programação. De uma maneira geral, as crianças podem escolher o canal que vão assistir, dentro das opções de canais infantis, sendo que o preferido entre elas é o Discovery Kids, seguido pelo Nickelodeon e pelo Disney Channel. Crianças com irmãos mais velhos acabam acompanhando o

conteúdo que o irmão escolher. Há uma criança que assiste a filmes em DVD, exclusivamente, por escolha dos pais, que são contra o uso da televisão. É interessante que há um movimento contra alguns canais por parte dos pais, porém isso não chega a ser motivo suficiente para a proibição completa.

“Tem regras tanto no horário como no conteúdo. Tem senha nos canais. (...). Televisão só tem uma velha pra casa inteira.” (Mãe de NS., 6 anos e 1 mês).

“Ele gosta de assistir Discovery Kids, agora a gente liberou, eu a contragosto, o Cartoon, que eu não gosto. Então às vezes você vê que ele fica um pouco mais agitado, as brincadeiras refletem mais o que ele vê”. (Mãe de H., 5 anos e 7 meses).

“Neste ano, no começo do ano, ele começou a ter contato com amigos que falavam de coisas, de personagens e daí ele não sabia do que se tratava. Ele me perguntava o que era e eu falava com ele que a gente podia ver o que era. A gente já chegou a ir ver o que era e ele desistiu de comprar porque ele não achou nada demais. Eu acho o Cartoon e as propagandas monstruosos. É horrível.” (Mãe de V., 7 anos e 4 meses).

Em resumo, a rotina de boa parte das crianças está tomada por atividades extracurriculares, sendo significativo que apenas uma criança nunca fez nenhuma atividade extracurricular. Lembremo-nos que estamos falando de crianças de cinco a sete anos de idade, que frequentam a escola no período da manhã. No tempo livre, brincam e assistem televisão. Também têm acesso a computador e uma parte das crianças tem videogame e/ou *tablet* (iPad). O controle de acesso e de uso de eletrônicos é feito de maneiras diferentes, conforme cada família.

3. ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS

Feita a apresentação da rotina das catorze crianças do Grupo A, com suas atividades extracurriculares, o uso e acesso a eletrônicos, veremos agora as percepções e expectativas dos pais em relação aos filhos e às vivências destes.

Ao serem perguntados sobre como veem o seu filho ou a sua filha, todos lhes atribuíram características positivas. Eles podiam falar livremente e alguns pais usaram vários adjetivos para descrever a criança. Como podemos ver no Gráfico 10, a principal característica é ser carinhoso(a), seguido de interessado(a) e, depois, de feliz ou atento(o)/observador(a).

Gráfico 10

Espontaneamente, alguns pais acrescentaram também uma característica negativa. Conforme o Gráfico 11, ser tímido foi a mais apontada. É importante dizer que a timidez não deve ser necessariamente interpretada como negativa, porém, no contexto em que foi apresentada, a entendemos como uma característica que prejudica a criança.

Gráfico 11

Enfim, os entrevistados pareceram estar preocupados em emitir uma opinião sincera sobre os filhos, valorizando muito a criança, mas também apontando aspectos que precisariam ser melhorados, segundo os pais.

“Ele é lindo! Vamos começar da parte boa, né? Ele é muito doce, é carinhosíssimo. (...). Ele é uma criança feliz. É moleque, é bem moleque. Chantagista, quando ele quer as coisas ele insiste muito, ele diz “Mamãe, você não me ama.”. (...). Precisa em alguns momentos de um empurrãozinho, muitas vezes ele é preguiçoso, se você não falar e ele não faz. Então, isso é uma coisa, que ele às vezes precisa ser empurrado, não tem iniciativa pra responsabilidade. Acho que é bem inteligente.” (Mãe de E., 5 anos e 3 meses).

“O P. é uma criança muito simpática. Ele sabe ser simpático. É muito interessado, é curioso. Ele tem uma certa inteligência, eu percebo que é dele. É difícil descrever. Eu vejo muitas qualidades. Ele é tudo de bom. Negativo que eu tenho trabalhado é que, se ele emburrar, eu não vou conseguir ter diálogo.” (Mãe de P., 5 anos e 5 meses).

“Ela é teimosa e minimalista no que ela gosta de fazer. Em alguns eventos ela é perfeccionista e em outros ela ignora por completo, não se mexe, não emite som, nada. Muito carinhosa, atenciosa, ela observa muito.” (Mãe de M., 6 anos e 6 meses).

Sobre variações de humor, todos os entrevistados afirmaram que seus filhos são crianças alegres, mas confirmaram perceber momentos de maior exaltação. Todas as catorze crianças ficam mais alegres quando estão na companhia de outra pessoa, seja amigo ou familiar. Além disso, indicou-se que, para uma das crianças, a vivência de uma rotina pré-estabelecida também traz alegria e tranquilidade. Apenas uma mãe se referiu à grande felicidade da filha ao ganhar presentes.

“Eu acho que a rotina dele traz muita tranquilidade.” (Mãe de H., 5 anos e 7 meses).

“Quando tem essa coisa do grupo, quando tem festa. Se é aniversário dela, ela realmente fica extasiada. Ela se diverte com os amigos, com a avó. Ela curte o outro.” (Pai e mãe de B., 6 anos e 8 meses).

“Quando ela interage com os amigos dela, quando ela vem pra escola. Se a gente fala que um amigo vai em casa, ela fica o dia inteiro esperando. Ela curte isso. É muito importante para ela.” (Pai de R., 5 anos e 5 meses).

Todos os entrevistados percebem também momentos de desânimo ou de menor exaltação em seus filhos, principalmente quando a criança não está fisicamente bem (doente ou cansada). E, assim como os momentos de maior alegria estão relacionados a pessoas, os momentos de desânimo estão também relacionados a pessoas, porém na sua ausência.

“Desânimo, assim, quando vamos dormir, o dia está acabando. Desânimo não, tristeza, quando quer jogar videogame e eu não deixo. Ou cansaço.” (Mãe de P., 5 anos e 5 meses).

“Precisa em alguns momentos de um empurrãozinho, muitas vezes ele é preguiçoso, se você não falar, ele não faz. Então, isso é uma coisa, que ele às vezes precisa ser empurrado, não tem iniciativa pra responsabilidade.” (Mãe do E., 5 anos e 3 meses).

“Por incrível que pareça, na quarta-feira passada, eu não trouxe ela pra escola, porque tive que levar minha mãe ao médico e ela ficou bastante chateada. Ela não gosta de faltar nas atividades dela.” (Mãe de MF., 5 anos e 10 meses).

Em relação a momentos de vivência de tédio, 57% dos pais entrevistados, como mostra o Gráfico 12, afirmaram que percebem situações em que a criança fica sem saber o que fazer, fica entediada em casa. Os outros 43% não notam sinais de tédio na criança.

Os 57% que afirmaram perceber momentos em que a criança não sabe o que fazer, mas que normalmente ocorre quando ela está em um momento entre as atividades da sua rotina, ou está muito cansada. Nestes momentos, a criança demanda mais atenção dos adultos, pede ajuda sobre o que fazer ou pede para usar algum eletrônico.

Gráfico 12

“Ela tem sim, se ela pede pra ver televisão ou pega o iPad, é que ela não tem o que fazer. Daí a gente arruma alguma coisa pra ela fazer. Ela procura a gente também.” (Pai e mãe de B., 6 anos e 8 meses).

“Quando vem alguma criança do condomínio com quem ela não simpatiza muito. Ela tenta, fica meia hora, mas depois fica entediada, sentada olhando pro nada. E eu tento ajudar, sento com ela.” (Mãe de IE., 5 anos e 6 meses).

“Só um dia ou outro que ela tá meio entediada, tudo porque eu estou trabalhando muito. Então, quando eu chego, ela pede para eu ficar com ela, colar figurinhas, ler livro, mas depende se eu dei muita ou pouca atenção na semana.” (Mãe da IA., 6 anos).

“Ah sim, mas daí ela pede ajuda, companhia. Ou eu sugiro alguma coisa. (...). Quando ela está cansada, não foi dormir na hora em que deveria, dormiu pouco.” (Pai e mãe de S., 7 anos e 4 meses).

“Quando ele não sabe o que fazer, chama muito, ele quer que a gente participe muito. Quando algum amigo briga com outro ou alguma coisa não está certa, ele fica chateado.” (Mãe de H., 5 anos e 7 meses).

“Isso tem acontecido quando nós chegamos em casa depois da escola. Ele ainda está um pouco perdido. Ele não sabe se vai fazer artes ou ver televisão. Daí eu chamo ele pra sentar, ficar comigo. É um momento em que ele não sabe, mas daí ele senta e parece que consegue entrar no trilho.” (Mãe de P., 5 anos e 5 meses).

Os 43% que disseram não perceber momentos em que a criança não sabe o que fazer afirmaram que ela está sempre brincando de alguma coisa ou é capaz de se entreter com qualquer tipo de atividade.

“Não, em momento nenhum. Sempre ela arruma uma coisa pra fazer. Só quando ela percebe que tem alguma coisa errada, tem alguma coisa preocupando ela, ela se fecha nela, fica quieta e não faz nada, não se mexe.” (Mãe de M., 6 anos e 6 meses).

“Não, normalmente ela tem coisa pra fazer, sabe do que brincar. Acontece de ela querer brincar com as pessoas e as pessoas não poderem. Às vezes eu vou brincar com ela, mas, se eu não posso, explico e pronto.” (Mãe de MB., 5 anos e 7 meses).

“Não acho que ele não saiba o que fazer. Ele é supersocial, ele brinca, brinca. Na hora em que acabam as atividades no final do dia, ele fica supermal-humorado, mas é cansaço. Eu sinto que é cansaço.” (Mãe de NS, 6 anos e 1 mês).

“Ela sempre tem alguma coisa pra fazer. Seja pegar uma folha. Em relação a alguma atividade, não, ela sempre dá um jeito.” (Mãe de MF., 5 anos e 10 meses).

Por fim, em relação às expectativas e projeções de futuro para a criança, veremos, no Gráfico 13, que a maioria se mostrou preocupada com a felicidade da criança e/ou com que ela seja boa para os outros. A responsabilidade apareceu relacionada ao respeito pelos outros. Expectativas relacionadas a estudo e profissão se revelaram entre aqueles que frequentam três ou mais atividades extracurriculares.

Gráfico 13

Expectativas em relação ao futuro profissional ou aos estudos apareceram em número reduzido de entrevistas. Isto devido, provavelmente, à pouca idade das crianças e também por elas ainda apresentarem manifestações muito superficiais e passageiras quanto a interesses profissionais. Assim, os pais ainda não visualizam necessariamente uma profissão para os seus filhos.

“Você tenta não projetar coisas no outro, mas não tem jeito. Eu (pai) estou fazendo uma reelaboração do que eu quero para ela. Eu acho que estava querendo coisa demais, colocando muita expectativa, o sarrafo muito alto e isso é injusto com ela. Eu acho que ela não vai seguir nossas carreiras profissionais, não sei. Ela gosta muito de coisas de moda, tem sensibilidade para isso. (...). Eu acho que ela não vai seguir essas carreiras empresariais, não faço ideia. Eu quero que ela seja feliz, mas como é que eu não sei. E isso é difícil.” (Pai e mãe de B., 6 anos e 8 meses)

“É difícil, ela é tão pequena. Eu espero que ela continue com essa coisa de ser feliz, de gostar de gente, do convívio com as pessoas. A gente se transforma tanto no decorrer da vida, que é mais um desejo do que outra coisa.” (Pai e mãe de S., 7 anos e 4 meses).

“Eu vejo ela muito responsável, focada como o pai dela. Ele é muito metódico e eu vejo a MF. do mesmo jeito, mas eu tento mostrar pra ela que não é isso o tempo todo. Então, eu vejo ela muito responsável, muito focada no que ela quer, mas eu tento dar uma desfocada, uma relaxada, não quero que ela deixe de viver.” (Mãe de MF., 5 anos e 10 meses).

Para resumir este último item dos dados referentes às entrevistas com os pais das crianças do Grupo A, temos que as crianças são vistas principalmente com características positivas, mas também com alguns pontos que poderiam ser melhorados, segundo as opiniões dos pais.

No geral, são descritas como crianças alegres e envolvidas. Gostam principalmente de momentos em que têm companhia de outras pessoas. Demonstram desânimo quando estão cansadas, doentes ou quando sentem falta da companhia de alguém.

Em relação ao futuro, os pais esperam que seu filho/sua filha cresça feliz. Uma minoria já tem preocupações profissionais quanto à criança. Em relação ao tédio, entre as oito crianças (57% do Grupo A) cujos pais relataram perceber momentos em que elas não sabem bem o que fazer, três têm a mãe presente em casa o tempo todo, as outras cinco têm pai e mãe trabalhando fora de casa. Em relação a atividades extracurriculares, sete crianças fazem pelo menos uma atividade. Dentro deste grupo de oito crianças com resposta afirmativa à vivência do tédio em casa, duas demonstraram-se entediadas também em alguns momentos na escola. Na análise dos dados, essa questão será novamente abordada e aprofundada.

Finalmente, nesta primeira etapa da descrição de dados, a ideia era traçar o panorama geral da vida das famílias e das crianças conforme relatos das mães e dos pais. A seguir serão apresentados os resultados das entrevistas feitas com as crianças do Grupo A.

4. ROTINA, CONSUMO E SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELAS CRIANÇAS DO GRUPO A

Em relação à rotina fora da escola, conforme o Gráfico 14, a maioria das crianças (79%) disse fazer alguma atividade ou algum curso depois da escola. Uma criança disse que já fez, mas parou porque não gostava. E duas crianças afirmaram que não fazem nenhuma atividade.

Gráfico 14

Em comparação com as respostas dadas pelos pais das crianças, duas que já fizeram atividades responderam de maneira diferente. Uma disse que ainda faz natação e a outra não relatou fazer ou ter feito qualquer atividade, porém, segundo a mãe, ela fez aula de culinária e parou.

Sobre a quantidade de atividades extracurriculares que cada criança faz, percebemos, no Gráfico 15, que, em comparação com as respostas dos pais, há diferença entre as que dizem não fazer nenhuma e as que fazem uma, isto porque, uma criança afirma fazer natação, porém não está realmente praticando no momento. Há outra criança que faz três atividades (natação, volteio e balé), mas lembrou-se somente de duas (volteio e balé) Mais da metade das crianças (57%) afirmou fazer duas ou mais atividades além da escola.

Gráfico 15

Entre as atividades praticadas, observaremos, no Gráfico 16, abaixo, que 46% das atividades praticadas são esportivas, 38% artísticas, enquanto 8% são lutas e outros 8% são idiomas. Comparando com as respostas dos pais, o resultado foi o mesmo, apesar de ter havido aquela criança afirmando fazer natação sem realmente fazer, outra, que realmente faz, esqueceu-se de mencioná-la. Portanto, o resultado numérico ficou igual.

Gráfico 16

Todas as crianças gostam das atividades que fazem. Apenas uma reclamou de falta de tempo livre, especificamente para ver televisão, pois, além de fazer aula de dança e ateliê de artes, é atendida por uma psicóloga duas vezes por semana. A maioria das crianças atribui à mãe a responsabilidade por escolher determinada atividade, mas geralmente elas gostam do que fazem.

“Adoro balé, porque eu gosto de dançar, de me movimentar. Gosto de fazer tênis, porque a gente ganha medalha, faz movimento com a raquete.” (MF., 5 anos e 10 meses).

“Eu faço balé e dança. Eu gosto, porque parece que tá voando. E a outra dança, gosto, porque é tipo uma brincadeira.” (S., 7 anos e 4 meses).

O tempo livre em casa é aproveitado para brincar com irmãos, amigos, sozinho ou com algum adulto. Foi interessante notar que em todas as entrevistas, ao serem perguntadas sobre o que fazem após a escola, todas as catorze crianças disseram imediatamente que vão brincar. Conforme o Gráfico 17, além da unanimidade do brincar, duas crianças relacionaram o tempo livre também a jogar videogame. Apesar de todas as crianças verem televisão, apenas uma referiu-se a ver televisão como uma atividade de seu tempo livre em casa.

Gráfico 17

“Brinco. E tem muita coisa. Playmobil, Lego. Lego tem mais ou menos. Tem tanta coisa que eu já esqueci.” (V., 7 anos e 4 meses).

Em relação aos equipamentos eletrônicos, veremos, no Gráfico 18, que todas as catorze crianças disseram ter acesso à televisão. Apenas uma diz não poder usar computador. Metade das crianças disse que joga videogame. E seis crianças afirmaram usar *tablet* (iPad) em casa. A variação em relação à resposta dada pelos pais é pequena, provavelmente devido ao intervalo entre as entrevistas feitas com os pais e as realizadas com as crianças, que foram posteriores. Foi tempo suficiente para algum equipamento novo ter sido adquirido, como videogame e iPad: em ambos os casos, há mais criança com acesso a eles. E a criança que alegou não usar computador disse que sua mãe não deixa.

Gráfico 18

A televisão é o eletrônico de maior uso pelas crianças entrevistadas. Elas preferem assistir o Discovery Kids, seguido por Cartoon Network, Nickelodeon e outros canais ou filmes em DVD. As crianças que seguem regras para uso da televisão dizem que obedecem ao que é pedido.

“Só meia hora, quando meu irmão dorme. Minha mãe não deixa assistir mais.” (NS., 6 anos e 1 mês).

“Muito, mas tem que parar quando a mamãe manda. Eu adoro assistir.” (MF., 5 anos e 10 meses).

“Mais ou menos (assistir televisão). Queria ver mais, porque todo dia eu tenho alguma coisa. De segunda-feira eu tenho balé. Terça-feira, eu tenho psicóloga, que eu tenho terça e quinta. E quarta eu tenho a dança e sexta eu tenho ateliê.” (S., 7 anos e 4 meses).

Para o uso da televisão, 4 crianças devem seguir regras. O uso do computador é limitado para uma criança e o videogame tem o uso restrito para duas crianças. Uma criança não assumiu que estava proibida de usar videogame, conforme a mãe relatou.

“No videogame, eu brinco de Toy Story. No computador, na internet, de um joguinho. No computador eu brinco bastante, no iPad só três minutinhos. Eu paro quando eu canso.” (IA., 6 anos).

“Não muito, eu só posso jogar eletrônico na sexta, no sábado e no domingo.” (H., 5 anos e 7 meses).

A única criança que disse não fazer muita questão de ver televisão é de uma família em que há grande restrição do acesso do filho à televisão, sendo-lhe feitas propostas de brincadeiras e leitura de livros.

“Não, eu não gosto. Às vezes quando eu assisto televisão, assim filme longo, me dá dor de cabeça.” (V., 7 anos e 4 meses).

Portanto, podemos perceber que as crianças têm conhecimento da composição da sua rotina, apesar de não conseguirem precisar a quantidade de

vezes que fazem uma atividade ou de se confundirem entre o que já fizeram e não fazem mais. O tempo livre é atribuído principalmente ao brincar, apesar de a televisão, o computador e outros eletrônicos eventualmente fazerem parte da sua rotina. Apenas em alguns casos isso foi relatado de maneira significativa.

Dando sequência, veremos que todas as crianças afirmaram ter muitos brinquedos e ganhar muitos presentes. Falar sobre brinquedos e presentes mostrou-se entusiasmante para as crianças.

“Eu doei (brinquedos) pra escola. Eu preciso doar mais, porque eu tenho muitos. Eu doo pra gente pobre.” (B., 6 anos e 8 meses).

“(Meu brinquedo preferido) é o lava-jato que eu ganhei e custou oitenta reais. Eu ganhei ontem. Eu queria e sabia que era caro. O carrinho que vem com o lava-jato muda de cor. A água fria faz ele ficar laranja, a água quente faz ficar amarelo.” (E., 5 anos e 7 meses).

“(Meu quarto) é cheio de brinquedos. Tem os ursinhos de pelúcia que ficam na minha cama e eu durmo com eles. Tem várias coisas pra jogar futebol, tem um pebolim na minha casa. Um pebolim que eu ganhei de [presente] de Natal.” (NS., 6 anos e 1 mês).

Sobre momentos de maior alegria, 57% das crianças, conforme o Gráfico 19, relacionaram aqueles em que fazem coisas de que gostam, como desenhar, jogar videogame, brincar, nadar; 36% disseram que ficam mais felizes quando brincam com amigos ou com irmãos ou pelo fato de terem amigos; e uma criança (7%) disse ficar feliz quando ganha nos jogos de futebol ou de tênis.

Gráfico 19

"Jogar meus joguinhos. Eu jogo com as minhas amigas. Mas também gosto de brincar lá fora no condomínio." (IE., 5 anos e 6 meses).

"Brincar no trepa-trepa que tem lá no parque do prédio." (IA., 6 anos).

"Nintendo DS, claro." (P., 5 anos e 5 meses).

"Teve uma vez que eu e meu irmão montamos uma torre bem alta, até o teto e depois ela derrubou. Foi muito legal." (V., 7 anos e 4 meses.)

Sobre o que as deixam mais tristes, o Gráfico 20 mostra que 29% disseram não gostar de brigar com alguém; 36% sentem-se mais tristes quando devem deixar de fazer alguma coisa de que gostam (ficar de castigo, não brincar, ficar doente ou machucar-se); 21% disseram que se entristecem quando ficam sozinhas, sem companhia; uma criança (7%) afirmou que fica triste quando não tem papel para desenhar; e uma (7%) criança disse não ficar triste.

Gráfico 20

"Ficar sozinho." (H., 5 anos e 7 meses).

"Quando eu me machuco." (NS., 6 anos e 1 mês).

"Quando eu queria que tivesse amigo na minha casa e não tem." (S., 7 anos e 4 meses).

Em relação ao tédio, 50% das crianças, conforme o Gráfico 21, disseram que sempre sabem o que fazer e a outra metade (50%) disse que há momentos em que não sabem o que fazer.

Gráfico 21

Em comparação com a resposta dada pelos pais, temos pouca diferença no resultado percentual: 57% dos pais tinham afirmado perceber momentos de tédio em seus filhos e 43% tinham dito que não percebem a criança entediada. Mas houve bastante diferença entre as respostas dos pais e as das crianças. Quatro crianças que, segundo a mãe, têm momentos de tédio, isto é, de não saber o que fazer ou não querer fazer algo, em casa, afirmaram o contrário, que não se sentem entediadas. Outras três crianças cujos pais não as percebem entediadas em nenhum momento disseram ter momentos em que não sabem do que brincar, principalmente quando não há companhia de um amigo ou de um adulto.

"Quando a minha amiga não pode brincar." (MB, 5 anos e 7 meses).

"Sim. Quando termino de almoçar, eu não sei o que fazer se não tem amigo." (S., 7 anos e 4 meses).

"Às vezes a minha irmã quer brincar de uma coisa e eu de outra." (B., 6 anos e 8 meses).

"Não, acho que nunca aconteceu isso comigo." (V., 7 anos e 4 meses).

“Sim. Às vezes eu vou pro meu quarto brincar e não sei com qual brinquedo, daí eu vou pra parede de escalada e fico escalando.” (H., 5 anos e 7 meses).

“Tem. Daí eu brinco com a minha mãe.” (N., 5 anos e 5 meses).

Finalmente, em resumo, as crianças do Grupo A consideram que têm bastante brinquedos, atribuem momentos de felicidade e de tristeza à companhia ou à ausência de outras pessoas, respectivamente. Gostam quando podem fazer o que querem e não gostam quando algo é desagradável. Sentem momentos em que não sabem o que fazer e quando falta uma companhia.

No capítulo 7, essas informações serão analisadas mais a fundo, juntamente com os dados de entrevistas das professoras dessas crianças e das observações feitas pela pesquisadora. A seguir, serão descritos os dados apresentados pelas crianças do Grupo B.

5. ROTINA, CONSUMO E SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELAS CRIANÇAS DO GRUPO B

É importante relembrar que o Grupo B era composto por dezesseis crianças cujos pais autorizaram participar desta pesquisa, porém sem que eles (os pais) tivessem que participar de entrevista. Como os motivos para não querer participar da entrevista não foram ditos, não se pode fazer nenhuma conclusão a este respeito. Assim como as crianças do Grupo A, as crianças do Grupo B participaram com muito entusiasmo e tranquilidade da entrevista, que foi feita individualmente.

Em relação à rotina extraescolar dessas crianças do Grupo B, todas fazem atividades extracurriculares, conforme o Gráfico 22. Em comparação com as crianças do Grupo A, percebe-se que as crianças do Grupo B estão com a agenda mais ocupada do que o primeiro grupo, o que será confirmado, na sequência, também pela quantidade de atividades que cada criança faz.

Gráfico 22

Além de a totalidade das crianças do Grupo B ter atividades extracurriculares, é possível perceber, no Gráfico 23, também grande diferença na quantidade de atividades que cada criança desse grupo faz.

Gráfico 23

É notável que 69% das crianças do Grupo B façam duas atividades. A prioridade sempre é para a atividade esportiva, especificamente a natação. A segunda atividade varia entre outro esporte ou atividade artística, luta ou curso de idioma/matemática. Entre as onze crianças (69%) que fazem duas atividades, quatro fazem uma atividade esportiva e uma artística; três fazem duas atividades

esportivas; duas fazem uma atividade esportiva e uma de luta; uma faz atividade esportiva e curso de matemática; e uma faz duas atividades artísticas.

Quatro crianças (25%) do Grupo B fazem três ou mais atividades. Delas, uma faz uma atividade esportiva (natação), uma de luta (judô) e uma artística; uma segunda faz uma atividade esportiva (natação) e três artísticas (balé, música e artes); uma terceira faz uma atividade esportiva (futebol), duas de luta (jiu-jitsu e capoeira) e uma de artes (dança); e a quarta faz duas atividades esportivas (natação e tênis), uma de luta (judô) e uma de alemão.

Percebe-se que a maioria desses 94% de crianças que fazem duas ou mais atividades frequenta atividades que exercitam habilidades diferentes. É mais um aspecto diferencial desse Grupo B, além de as agendas das crianças serem mais ocupadas, percebe-se uma maior preocupação em estimular a criança em diferentes aspectos do seu desenvolvimento. É importante dizer que a única criança desse grupo (6%) que disse fazer uma única atividade fazia duas até pouco tempo antes da entrevista.

Conforme o Gráfico 24, as atividades mais frequentadas pelas crianças do Grupo B, assim como no Grupo A, são as esportivas, representando 50% do total das atividades praticadas, seguidas pelas atividades artísticas (29%), depois pelas lutas (16%) e, por último, por cursos de idiomas e matemática (5%), sendo que o curso de matemática (Soroban) não havia aparecido no Grupo A.

Gráfico 24

Entre as dezesseis crianças do Grupo B, a grande maioria, isto é catorze crianças, gostam das atividades que fazem. Apenas duas crianças afirmaram não gostar de natação, sendo que uma delas faz também aula de bateria e a outra criança também pratica futebol. Normalmente, as crianças atribuem à mãe a razão de escolher determinada atividade. Normalmente, entre as dezesseis crianças, dependendo da atividade praticada, há permissão para a criança parar de fazer caso não goste dela, mas principalmente a natação costuma não ser negociável entre essas crianças e seus pais.

"Natação é chato." (F., 6 anos e 4 meses).

"A natação cansa muito." (MC, 6 anos)..

"Eu só posso sair quando eu aprender a nadar." (MT, 6 anos e 7 meses).

Apesar das agendas cheias, todas as dezesseis crianças do Grupo B afirmaram também ter tempo livre durante a semana e usufruem estes momentos brincando. Brincam sozinhas, com irmãos, com amigos ou com algum adulto (babá ou mãe ou pai). Observamos, no Gráfico 25, que todas afirmaram brincar; uma falou que assistia televisão; e outras duas disseram jogar videogame quando podem. Assim como no Grupo A, as crianças do Grupo B relacionaram o momento pós-escola espontaneamente ao brincar.

Gráfico 25

Em relação ao acesso a equipamentos eletrônicos como televisão, computador, videogame e *tablet* (iPad), vemos, no Gráfico 26, que todas as dezesseis crianças do Grupo B têm contato com a televisão. A grande maioria tem computador e videogame e mais da metade tem *tablet* (iPad). Percebe-se uma diferença em relação às crianças do Grupo A que têm *tablet* (iPad). Acreditamos que, como as entrevistas com as crianças do Grupo B foram feitas no primeiro semestre de 2012, seis meses depois das entrevistas do Grupo A, houve tempo suficiente para que o *tablet* tenha sido adquirido.

Gráfico 26

Apenas três crianças do Grupo B disseram ter que seguir regras para o uso da televisão, valendo para elas o mesmo quanto ao uso de videogame. Duas dessas três crianças têm até o uso do computador limitado pelos pais. Há ainda uma criança com restrições relativas exclusivamente ao uso de computador. A aplicação de regras, em todos os casos, está relacionada ao uso anterior de maneira abusiva.

“Não pode jogar durante a semana, senão vai ficar burro” (F., 6 anos e 4 meses).

“Antes de eu nascer, o meu irmão jogava muito e daí, quando eu tinha quatro anos, eu já jogava mais do que ele. Daí minha mãe combinou

com a gente que só podia jogar quarta e sexta e a gente concordou.”
(MT, 6 anos e 7 meses).

Seguir essas regras não pareceu ser problemático ou conflitante para nenhuma das crianças. Da maneira como falaram, mostraram-se de acordo com a decisão dos pais. O que não quer dizer que elas gostem de ter que seguir tais regras, porém as entendem.

Em relação ao conteúdo assistido na televisão, percebeu-se, no Grupo B, uma maior variedade nos canais assistidos na televisão. O mais visto é o Cartoon Network, seguido pelo Discovery Kids, depois pelo Nickelodeon, pelo Disney XD e por outros canais.

Percebemos, portanto, que as crianças do Grupo B, em comparação às crianças do Grupo A, têm a rotina extracurricular mais ocupada, ou seja, fazem mais atividades. Além disso, também gostam de brincar quando estão livres. Têm mais acesso a equipamentos eletrônicos como videogames e *tablets* (iPad).

Em relação à quantidade de brinquedos, apenas uma disse não ter muitos brinquedos. Todas as outras afirmaram ter grande número e muitas delas explicaram a grande quantidade de brinquedos por meio do local em que eles ficam guardados. Todas as crianças afirmaram também que ganham muitos presentes.

“Tem até embaixo da minha cama” (G., 6 anos e 3 meses).

“Tenho muito aqui e na praia ”. (Pd, 5 anos e 11 meses).

“Tenho tanto brinquedo que eu não sei nem dizer qual é o preferido”. (K., 6 anos e 3 meses).

“Nunca contei, mas eu tenho mais do que meu amigo”. (MT, 6 anos e 7 meses).

No Gráfico 27, podemos observar que a maioria (56%) das crianças do Grupo B afirmou que se sente mais feliz quando está fazendo alguma coisa de que gosta (brincar, jogar videogame, ver televisão, fazer lição). E 38% relacionaram maior alegria a momentos em que estão com a família (pais ou

irmãos) e com amigos. Apenas uma criança (6%) afirmou ficar mais feliz quando ganha presentes. O resultado é exatamente igual ao do Grupo A.

Gráfico 27

Em relação ao que as deixa mais tristes, 50%, como mostra o Gráfico 28, afirmaram que se sentem mais tristes quando fazem alguma coisa de que não gostam. Isso envolve brincar sempre da mesma coisa, ficar de castigo, fazer lição ou não ser bonzinho com os outros. Outros 38% disseram que não gostam quando brigam com irmãos, com a mãe ou com amigo. Uma criança (6%) fica triste quando não pode usar computador. E a outra (6%) disse não ficar triste.

Gráfico 28

Sobre momentos em que não sabem o que fazer, vemos, no Gráfico 29, que 94% das crianças do Grupo B afirmaram passar por momentos em que se sentem assim.

Gráfico 29

Os principais motivos apontados como razão para esse possível tédio são ficar sozinho ou não ter nada para fazer. As soluções para esses momentos variam entre ir brincar de alguma coisa, ficar pensando sobre o que fazer, pedir ajuda de alguém ou ver televisão.

"Sim, quando meu irmão tá com amigos e eu não tenho nada pra fazer" (ML, 6 anos e 5 meses).

"Eu fico andando pelo corredor". (MT, 6 anos e 7 meses).

A diferença da resposta a essa pergunta, entre as crianças do Grupo A e as do Grupo B, é bastante relevante. Menos da metade das crianças do Grupo A (43%) disse vivenciar momentos assim, enquanto 57% dos pais dessas mesmas crianças do Grupo A afirmaram perceber momentos de tédio em seu filho/em sua filha. Já quase a totalidade das crianças do Grupo B (94%) afirmou vivenciar momentos de tédio.

Enfim, verificamos que as crianças do Grupo B, assim como as crianças do Grupo A, consideram que têm muitos brinquedos. Elas também atribuem

momentos de maior felicidade àqueles em que podem fazer o que gostam ou quando estão com pessoas de que gostam. Ficam tristes quando devem fazer algo desagradável ou quando brigam com alguém. Em relação a situações em que ficam sem saber o que fazer ou não querem fazer nada, possíveis experiências de tédio, quase a totalidade do Grupo B afirmou já ter se sentido assim.

Com os dados apresentados, certamente, torna-se de extrema importância analisá-los mais profundamente, o que faremos no próximo capítulo. Para tanto, serão escolhidas quatro crianças de cada grupo, sendo duas de cada grupo com relatos de tédio e outras duas de cada grupo sem relatos de tédio. Dessa forma, pretende-se verificar como a rotina das crianças, incluindo atividades, hábitos de consumo e participação de adultos, está, se é que está, relacionada à vivência do tédio.

Capítulo 7

INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

❖

“Cuidar das crianças é respeitá-las em sua singularidade e não lhes impor uma vida que não faz e não pode fazer, para elas, sentido. E cuidar das crianças não é tutelá-las vinte e quatro horas por dia. Não é vigiá-las sem cessar. Não é privá-las de relações de cooperação. Jogadas em um mundo que não tem, para elas, sentido, não crescem. Constantemente amparadas pelos adultos, elas também não crescem.”

Yves de La Taille, 2009, p. 154

❖

No capítulo anterior, foram apresentados dados dos dois grupos participantes deste estudo: Grupo A, composto por catorze famílias, com as quais foram feitas uma entrevista com mãe e/ou pai, uma entrevista com o(a) respectivo(a) filho(a) e outra entrevista com as professoras da criança; e Grupo B, formado por dezesseis crianças, com as quais foi realizada uma entrevista individual. Além disso, há dados de observações feitas pela pesquisadora no período escolar, referentes a todas as trinta crianças (Grupo A + Grupo B).

1. ESCOLHA DOS SUJEITOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Com o intuito de aprofundar o tema da vivência do tédio por crianças de cinco a sete anos de idade, foram escolhidas oito crianças,

dentre as trinta participantes, para análise dos dados coletados. Optou-se por duas crianças de cada grupo que denotaram sinais de vivência de tédio e também por duas crianças de cada grupo que se apresentaram de maneira alegre e envolvida na escola. Considerou-se importante e significativo entender e comparar as rotinas e os hábitos tanto de crianças com sinais de vivência de tédio como de crianças sem sinais de vivência de tédio.

Para análise, as duas crianças selecionadas do Grupo A que mostraram sinais de tédio na escola foram: P., menino, 5 anos e 5 meses, aluno do Jardim 2, e B., menina, 6 anos e 8 meses, aluna do 1º ano do Ensino Fundamental. Já do Grupo B, as duas crianças escolhidas com sinais de vivência de tédio foram: E., menino, 5 anos e 11 meses, aluno do Jardim 2, e MC., menino, 6 anos, também aluno do Jardim 2.

É importante explicar que foram entendidos como sinais de vivência de tédio pela criança: a apatia, o interesse reduzido por uma ou mais atividades, a falta de envolvimento espontâneo em atividades dirigidas ou livres. Retomando as ideias apresentadas no capítulo três, o tédio pode aparecer quando não se sabe o que fazer ou quando o que se deve fazer é desinteressante. Como diz Svendsen (2006, p.20), “o tédio normalmente surge quando não podemos fazer o que queremos, ou temos de fazer o que não queremos”.

Já como exemplos de crianças alegres e envolvidas, sem sinais de vivência de tédio, do Grupo A, considerou-se relevante analisar os dados de NS., menino, 6 anos e 1 mês, aluno do Jardim 2, e MB., menina, 5 anos e 7 meses, também aluna do Jardim 2. As crianças do Grupo B escolhidas para análise foram: K., menino, 6 anos e 3 meses, aluno do Jardim 2, e J., menina, 6 anos e 6 meses, também aluna do Jardim 2.

Nos próximos itens, serão aprofundados os dados referentes a cada uma dessas oito crianças mencionadas.

2. CRIANÇAS COM SINAIS DE VIVÊNCIA DE TÉDIO

2.1 – P., 5 anos e 5 meses de idade – Grupo A

P. é menino, tem 5 anos e 5 meses de idade. É aluno do Jardim 2 da escola. Durante as observações, oscilou entre momentos de alegria e euforia e momentos de reclamação e mau-humor. Em atividades dirigidas, foi comum ele reclamar de alguma coisa por não gostar dela ou por dificuldade. Também parecia evitar se expor, talvez preocupado em saber se estava sendo observado ou se estavam aprovando o seu comportamento (tanto adultos como crianças). Nos momentos livres, brincou com outras crianças, mas dificilmente como líder da brincadeira, sempre correndo atrás de alguém ou da ideia de alguém. Quando precisava falar com algum adulto, colocava algum colega como porta-voz. Foi possível perceber certa falta de independência em conduzir suas próprias ideias ou ir atrás do que lhe interessava. O tom dramático de suas reclamações e seu desinteresse durante algumas atividades escolares chamaram a atenção.

P. faz natação duas vezes por semana numa escola e tem aula de esporte, também duas vezes por semana, no condomínio onde mora. Segundo sua mãe, os motivos para colocá-lo na natação são a preocupação com a segurança, porque na casa de muitos amigos há piscina e também a promoção de saúde, “porque ele precisa gastar energia”. Já a opção pelo esporte se deve ao fato de ser uma oportunidade gratuita do condomínio.

No resto do tempo que passa em casa, P. tem liberdade para fazer o que quiser, desde que a mãe concorde com sua escolha. Ela fica o tempo todo com ele, brincam juntos tanto em casa como na área comum do condomínio. Disse preocupar-se com o excesso de televisão e com o uso do videogame, este último recentemente proibido por ela, podendo ser usado somente na casa de amigos no final de semana. A proibição se deu por ela percebê-lo muito nervoso e descontrolado e porque uma vez ele alegou falta de vontade em ir à casa de um amigo, pois este não tinha videogame. Porém, P. tem um videogame portátil

(Nintendo DS), cujo uso não foi vedado. Ele usa esse aparelho principalmente no carro, quando a família está indo para algum lugar.

Segundo a mãe, P. gosta de jogos, de atividades de artes e de brincadeiras ao ar livre, não é ligado a brinquedos, somente ao videogame. Em relação ao uso de eletrônicos, é apaixonado por eles e tem muita facilidade para aprender a usá-los. Sua mãe contou que ele ganhou uma televisão para o seu quarto, mas não estava tendo problemas de uso abusivo. Ele gosta também de jogar computador quando não tem companhia para brincar, por exemplo quando a mãe está ocupada fazendo o jantar. Na televisão assiste a novelas infantis e filmes. A mãe disse que estranha o fato de ele não gostar de ouvir histórias contadas de livros, chegando a não deixar que ela leia para ele. Por outro lado, adora filmes, sempre quer comprar um dvd novo.

Durantes os finais de semana e nas férias, a família de P. está sempre unida. Eles têm bastante convívio social com outras famílias da escola. Nesses momentos, a mãe libera o uso de videogame, pois sabe que é algo de que o filho gosta. A temática do videogame foi bastante recorrente na fala da mãe. Sua opinião a respeito oscilou entre o que ela acha correto e como é difícil proibir pelo quanto P. gosta de jogar.

Os aniversários de P. são comemorados tanto em um momento íntimo familiar, como, depois, numa festa maior com os amigos. Em relação a presentes, devido à quantidade de coisas que ele tem e por ser de uma família com parentes de poder aquisitivo mais baixo, que acabam dando presentes de qualidade não tão boa, a mãe passou a pedir aos familiares que dessem dinheiro para ele juntar e comprar exatamente o que quisesse de presente. P. tem uma admiração muito grande por xampus, tendo sua mãe dito que, não importa o modelo ou a embalagem, ele sempre pede para comprar um novo. São momentos de briga com o filho para convencê-lo de que não será comprado. Ela evita levá-lo a farmácias.

Em sua casa, trabalha uma funcionária que cuida dos afazeres domésticos e que fica com P. quando a mãe precisa sair para buscar o irmão. A mãe deixou de trabalhar quando engravidou do irmão mais velho de P. e se dedica a cuidar deles.

O pai trabalha fora de casa o dia inteiro, mas é participativo, leva os filhos para a escola diariamente e passa os finais de semana junto com as crianças.

Segundo a mãe, P. é uma criança simpática, interessada, curiosa e muito inteligente. Disse que é teimoso em alguns momentos de nervosismo. Normalmente é muito alegre, mas fica ainda mais alegre quando sabe que alguém está vindo para brincar com ele na sua casa. Fica desanimado quando está muito cansado ou triste quando não pode jogar videogame.

A mãe de P. percebe que o filho não sabe o que fazer no momento em que chega em casa após a escola. Ele tem dificuldade em agir espontaneamente, fica na dúvida entre fazer artes ou ver televisão. Nesses momentos, a mãe explica o que ele vai ter de programação naquele dia e o convida para fazer algo.

Em relação ao futuro de P., sua mãe acredita que ele será muito bem-sucedido, devido à sua esperteza. Acredita que ter escolhido uma escola bilíngue e internacional irá ajudá-lo futuramente, pois ele aprende artes, a respeitar o próximo e vive numa cultura não tão consumista. Além disso, considera importante o aprendizado de idiomas para o futuro profissional, não importa qual carreira ele decidir seguir.

Durante a entrevista individual, P. deu respostas diretas e simples, parecendo estar um pouco envergonhado. Logo começou a falar das muitas brincadeiras que faz quando não está na escola. Tem um repertório de brincadeiras com amigos e com a mãe. P. não soube falar espontaneamente de suas atividades extracurriculares, isto é, sobre sua tarde, tendo-se lembrado apenas das brincadeiras em casa. Após ser direcionado exatamente ao tema, lembrou que fazia natação e futebol e disse que gostava de ambas as atividades.

Em relação a computador, videogame e televisão, P. foi bem superficial, dizendo que os usava ou os assistia pouco. Apesar de, na entrevista com a mãe, ter sido apontado que ele estava proibido de usar videogame, ele não mencionou o fato. P. disse não ter momentos em que não sabe o que fazer ou que acha as coisas chatas e que o deixa mais feliz é brincar com o videogame portátil Nintendo DS.

As respostas de P. foram muito parecidas com as de sua mãe. Apenas nos itens que se referiram a regras de uso de computador, videogame e televisão, que sua mãe disse proibir e controlar, ele tratou do assunto como se fosse uma escolha dele: não assistia muito à televisão e nem jogava muito videogame, mas estava bom para ele assim.

Além disso, em relação ao tédio, ao contrário da afirmação da sua mãe, ele disse que não se sente entediado em nenhum momento. Pareceu não querer se atribuir nenhuma característica negativa, pois não mencionou proibições e foi enfático ao dizer que não fica triste ou entediado.

Segundo suas professoras, P. tem um humor muito peculiar: se é contrariado, faz bico, chantagem e reclama muito. Disseram que ele tem dificuldades em lidar com joguinhos eletrônicos, sabem que ele usa o tempo todo fora da escola e que, eventualmente, ao chegar na escola, reclama de não ter conseguido terminar algum jogo.

As professoras consideram P. uma criança que brinca muito na área externa, sempre em grupo, acham que ele não sabe brincar sozinho. Para elas, este seria o único momento em que ele se mostra realmente envolvido na escola. Quanto a atividades dirigidas, falaram que ele sempre reclama, faz o mínimo possível para acabar logo. Uma das professoras acredita que, em razão da experiência excessiva dele com jogos eletrônicos fora da escola, as outras atividades perdem a graça, pois, segundo ela, não trazem o mesmo envolvimento emocional, a adrenalina do jogo. Disseram ainda que sua participação espontânea é pobre, só falando quando perguntam alguma coisa para ele, e, apesar de ser carinhoso com elas, se for contrariado, fica de cara fechada até o dia seguinte. Acreditam também que ele é de alguma maneira superprotegido pela mãe.

Em relação às crianças do Grupo A, P. está dentro da média das respostas gerais do grupo. Destacam-se, porém, as percepções tanto das professoras, como da pesquisadora e da mãe, de suas variações de humor. Ele pode ser muito alegre em momentos de brincadeira, mas extremamente desinteressado nas atividades escolares. A mãe o considera sempre alegre, mas denuncia momentos de nervosismo, nos quais mal consegue dialogar com ele.

Outro aspecto recorrente na vida de P. é o uso excessivo do videogame, percebido pelas professoras como um fator dificultador no seu real envolvimento com as atividades escolares, pois, segundo elas, nada parece ser tão interessante quanto a dinâmica dos jogos. Já para a mãe é um ponto crucial no descontrole dele. Todavia, ela libera o uso frequente do videogame portátil e abre brechas para o uso do videogame, por exemplo quando vai à casa de amigos ou no final de semana na própria casa.

Realmente é possível pensar que esses momentos com sinais de tédio de P. nas atividades escolares podem ser motivados pelo excesso de televisão e de videogame em casa, que o levam a uma postura de expectativa de resultados imediatos, como obtém no jogo, onde há pouca espera e pouca frustração. Por mais desagradável que seja perder em um jogo, basta pensar que, quando o jogo não saiu conforme o desejado, apenas um clique no botão de reiniciar possibilita que ele tente novamente. Além disso, os sucessos no jogo são prontamente recompensados, avança-se de fase, novos caminhos são abertos. Para a escola, é um grande desafio competir com a realidade proporcionada pelos jogos. Não há como ignorá-la, pois, como visto, ela é bastante presente na vida das crianças deste estudo.

Em relação aos cuidados que P. recebe de adultos, é possível perceber a presença de sua mãe em quase todo o tempo em que ele está em casa. Além da escolha de duas atividades extracurriculares, distribuídas em quatro dias da semana, ela também participa de todos os momentos de brincadeira do filho. Um adulto estar presente nas atividades da criança pode ser benéfico e transmitir segurança, mas o excesso de cuidados pode cercear sua liberdade e sua espontaneidade e limitar passos importantes na conquista de autonomia. Como foi dito, as professoras percebem uma superproteção a P. por parte de sua mãe. Disseram ser comum ele dramatizar situações de conflito que já foram resolvidas na escola quando a sua mãe chega para buscá-lo.

Parece que P. pouco precisa pensar sobre as atividades de sua vida, apenas reage aos comandos do adulto. Sabe-se que uma criança de cinco anos não deve tomar as decisões de sua vida, pois depende de um adulto para orientá-la. Por outro lado, a tutela excessiva pode tornar a criança passiva e

indiferente aos acontecimentos. Além disso, conforme dito, devido ao fato de P. ter as decisões de sua vida tomadas sempre pela sua mãe, é pouco provável que ele vá assumir uma postura autônoma perante a vida. Ele terá dificuldades em sair de uma posição centrada em si mesmo e, portanto, de olhar para os outros e de conviver com eles de igual para igual, mas tendendo a ter um respeito unilateral por aquele que determina as verdades de sua vida.

2.2 – B., 6 anos e 8 meses de idade – Grupo A

B. é menina, tem 6 anos e 8 meses. É aluna do 1º ano do Ensino Fundamental. Durante os momentos de brincadeiras livres, esteve sempre com o mesmo grupo de amigas, pareceu envolvida nas brincadeiras até um certo ponto, pois, se houvesse qualquer tipo de intervenção de algum adulto, ela se distanciava. Nas atividades dirigidas em sala, mostrou-se pouco participativa, menos interessada e com dificuldade em se expor, envolvendo-se somente o necessário.

Os pais de B. optaram por uma agenda bastante cheia para ela. Duas vezes por semana, ela vai ao clube para aula de esporte e natação, outras duas vezes na semana faz balé e natação em uma academia. Além disso tem aula de chinês uma vez por semana com uma professora particular. Segundo os pais, o contato com o chinês foi sugerido pelo pediatra, que defendeu que um idioma oriental trabalharia com o lado do cérebro diferente do estimulado pela língua ocidental. Os pais definem as aulas de chinês como um momento lúdico e prazeroso de aprendizado. Acreditam que B. gosta muito das aulas, pois faz propaganda das aulas para as amigas que a visitam em casa. O motivo para terem feito essa escolha para a filha é a crença de que o maior investimento para o futuro dela é na educação e no aprendizado de línguas.

Já as atividades esportivas foram escolhidas porque os pais as consideram importantes para o desenvolvimento físico e da coordenação motora, bem como para um melhor autoconhecimento. Descrevem B. como uma criança reservada e acreditam que o esporte possibilita a interação social com outras crianças. A opção pela natação foi por orientação médica, a fim de que ela gastasse energia para

conseguir dormir melhor. O fato de ela desenvolver atividades no clube e na academia se deu porque os pais não conseguiram vaga para a irmã no clube e, por terem que levar as duas juntas à academia, B. se interessou nas atividades de lá, porque muitos amigos da escola frequentam essa academia e ela pediu para fazer também. Os pais acreditam que isso também amplia a convivência dela com os amigos da escola e facilita a interação com eles. Caso tivessem vaga para a irmã nas atividades do clube, elas parariam de frequentar a academia.

O tempo livre de B. pode ser aproveitado como ela quiser, menos para assistir televisão. Ela gosta de brincar com a irmã e de brincadeiras em espaços abertos. Segundo os pais, demonstra pouco interesse por brinquedos e prefere brincar com outras pessoas, gostando também de se esconder em cantinhos da casa. Os pais procuram incentivar a convivência com amigos e disseram que B. é selecionadora nas amizades: quando gosta de alguém, é fiel e não mede esforços pela pessoa, mas se não gosta, ignora completamente a pessoa.

Em relação ao aprendizado na escola, os pais de B. se posicionam de maneira bastante crítica. Definem-se como pessoas esclarecidas, cuidadosas e interessadas pelo desenvolvimento da filha. Por isso questionam o posicionamento das professoras em alguns acontecimentos escolares. Acreditam que a filha sofria *bullying* de um colega, que dizia sempre que ela estava fazendo algo errado e a reação de B. era travar. Segundo eles, o fato de ela ser corajosa, orgulhosa e querer ser como os melhores, faz com que outras crianças queiram maltratá-la. Os pais definem que é fundamental que B. saiba ler e fazer contas, mas não exigem que ela seja a melhor.

B. tem contato com equipamentos eletrônicos como televisão, iPad, computador e videogame. Segundo os pais, ela tem muita facilidade para usá-los e nunca foi preciso combinar regras rígidas para o uso. Apenas a televisão é controlada, tanto no tempo como no idioma, só podendo ela assistir a conteúdos em inglês, além de o tempo ser controlado. Ela tem televisão no quarto, mas não assiste lá.

Durante as férias e nos finais de semana, a família está sempre junta. Os finais de semana respeitam as agendas de compromissos de B. e de sua irmã,

que são repletas de aniversários e outros eventos. Já nas férias, costumam viajar para a casa de parentes ou fazem viagens mais longas.

O aniversário é comemorado em família e também numa festa maior com amigos. B. ganha presentes nas datas comemorativas, com exceção de livros, que são comprados sempre que vão a uma livraria. Há livros em excesso em casa, tendo seus pais dito que ela nem sabe de todos os que tem. O ato de comprar livro frequentemente é encarado como não-consumista porque o produto é livro, mas, dessa maneira, poderia ser entendida como um simples ato de consumo. Claro que livros são sempre importantes, mas no contexto dessa família parece ser um consumo mascarado, no sentido de mais uma busca incansável por conteúdo, sem o real usufruto disso.

Tanto a mãe quanto o pai conseguem ser muito presentes na rotina da filha. A mãe não trabalha e o pai é consultor. Eles acompanham de perto as atividades dela. Procuram deixá-la sozinha quando possível, mas alegam que há o perigo da falta de segurança em alguns lugares, caso contrário poderiam permitir que ela fosse mais independente. Novamente, vemos as preocupações dos pais com a segurança e a desconfiança nos potenciais espontâneos da criança, limitando a promoção de sua independência.

Segundo os pais, B. é uma criança determinada e persistente. É carinhosa e cuidadosa com aqueles que lhe interessam. É introvertida, muito reservada, sensível, contemplativa e observadora. Com amigos é autoritária e mandona, mas também muito pura, inocente e gosta de fazer graça. Percebem que ela fica mais alegre quando está em grupo ou com outra pessoa. O desânimo aparece em momentos de competitividade, em que ela percebe as barreiras dos seus limites tanto na escrita na escola, como na parte física no clube. B. se decepciona com os amigos que percebem suas fraquezas e não gosta que chamem sua atenção.

Em relação ao tédio, seus pais acreditam que B. demonstra não saber o que fazer, quando pede pra ver televisão ou mexer no iPad. Nesses momentos, ela precisa de ajuda de um adulto para saber o que fazer.

Sobre o futuro de B., o pai, principalmente, define que já mudou as expectativas que tinha para a vida dela. Considera que estava exigindo

demais e sendo injusto com ela. Percebe que ela tem senso estético e se interessa por moda e por museus.

Apesar de parecer tímida, B. participou da entrevista com interesse, dando respostas detalhadas. Apresentou respostas relacionadas a aprendizado, ressaltando a importância de aprender coisas. “Eu tenho um livro de aprender a desenhar o Mickey”. Ao falar de seus brinquedos, disse que precisava doá-los para crianças pobres, porque tinha muitos. E também contou que faz atividades na academia e no clube, mas, segundo ela, os pais disseram que os professores do clube não podem saber que ela faz aulas na academia também.

B. tem acesso a computador, televisão, videogame e iPad. Porém, só os usa quando o pai não os está usando ou quando a mãe deixa. O brincar livre é sempre relacionado a uma outra pessoa (pai, irmã, prima ou amigo do prédio). Disse ficar entediada quando a irmã quer brincar de uma coisa e ela, de outra. Ela é mais velha do que a irmã, mas disse que acaba brincando do que a irmã quiser.

Há um cuidado permanente de B. em se mostrar obediente e consciente, procurando ela sempre explicar que as atividades servem para aprender algo. Para justificar que gosta de fazer balé e esporte, diz que gosta do balé porque aprende a dançar e do esporte porque pode correr e aprender a fazer esporte.

Segundo as professoras, B. é uma criança meiga na classe, mas que pensa para agir conforme o resultado que deseja. Brinca sempre com as mesmas duas amigas e procura imitar a que é líder do grupo, tentando dominar a mais fraca. Disseram que ela é uma criança competitiva e que sentem uma grande expectativa da família para que ela se destaque e seja a melhor em tudo. Afirmaram que ela interage de maneira respeitosa com adultos, chegando até a ser delicada demais, contradizendo suas atitudes com alguns colegas.

Em relação às atividades escolares, disseram que ela apresentou por muito tempo dificuldades no desenho e na escrita, não se arriscando possivelmente por medo de errar, chegando até a bloquear quando sabia que falharia. Elas também acreditam que as aulas de chinês fora da escola podem confundi-la na alfabetização em português. Podemos dizer que, provavelmente, o excesso de atividades formativas faz com que B. lide a todo instante com o

desafio de ultrapassar os seus limites, mas, possivelmente, ela está sendo exigida além do que é capaz de produzir e, portanto, trava, fracassa.

Para suas professoras, B. não parecia ser uma criança feliz, tinha a aparência de viver uma vida pesada. Acreditam que ela seria uma reprodução daquilo que sua mãe gostaria que ela fosse e, por isso, tem muito medo de errar e de não ser perfeita. Percebiam, inclusive, que ela tinha prazer em ver pessoas mais fortes que ela se dando mal.

A temática principal da entrevista com os pais de B. gira em torno dos investimentos atuais para atender as expectativas que eles têm para o futuro dela. Parecem querer proporcionar desde muito cedo tudo o que acreditam ser o melhor e o necessário para um futuro de sucesso para ela. B. é a primeira filha do casal e tem uma irmã mais nova. Há realmente muita expectativa em cima dela, parece que os pais estão testando tudo que idealizaram para que a filha tenha tudo de melhor em oportunidades para o futuro. B. tem uma agenda pesadíssima para uma criança de seis anos: cinco atividades em quatro dias da semana, contato com três idiomas estrangeiros (alemão, inglês e chinês), além da língua materna (português).

B. é estimulada tanto do ponto de vista intelectual (idiomas: aulas particulares de chinês, alemão na escola e televisão em inglês), como do físico (esporte, natação e balé) Além disso, há uma preocupação grande com a boa interação social com outras crianças e, neste caso, também com o destaque individual perante o grupo.

Percebe-se que as atividades extracurriculares de B. pouco têm ajudado num efetivo sucesso acadêmico ou social. Ela parece usufruir pouco de tudo que é oferecido. Seria possível dizer que ela não sabe administrar todos os conteúdos aos quais é exposta. B. faz quatro atividades esportivas e grupais diferentes para se desenvolver bem física e socialmente, mas não consegue conduzir de maneira adequada a convivência com os colegas. Elege os preferidos, compete com os que julga como melhores e despreza os mais fracos.

Na escola, não consegue se apresentar de maneira plena, interessada e comprometida. A sua vida fora da escola parece ser um compromisso tão sério,

que o dia a dia escolar fica pesado e desinteressante. Ela somente consegue ser leve e feliz quando está brincando com suas amigas, longe de adultos. A figura de um adulto parece também já intimidá-la, como se aquele adulto fosse interferir no que ela está fazendo.

Assim como a mãe de P., os pais de B. são muito presentes e parecem dar pouco espaço para que ela tenha qualquer movimento na direção de uma vida autônoma. Cumpre uma agenda de compromissos focados no futuro, menos nas suas necessidades reais do momento presente. As professoras atribuíram essa grande expectativa dos pais à maneira como ela se apresenta na escola: não pode errar e quer ser perfeita. Apesar de os pais de B. afirmarem que só esperam que ela saiba ler e fazer contas, pode-se concluir, pelo tipo de vida que escolheram para ela, que há realmente muita expectativa de que ela se destaque positivamente.

Em comparação com os dados levantados da vida das catorze crianças do Grupo A, percebe-se que B. tem uma agenda mais comprometida do que a média. Somente ela e um menino fazem quatro ou mais atividades extracurriculares. Os motivos para a escolha das atividades que ela faz hoje são relacionados principalmente ao sucesso futuro, mas também ao convívio social e à segurança. A maioria dos pais do Grupo A disse ter como motivos, para a escolha de uma atividade extra para a criança, a promoção de saúde e o seu interesse pela atividade. No caso de B., não há prioridade no atendimento dos seus interesses. As escolhas dos pais estão em primeiro lugar, mas, caso seja possível, o interesse dela será atendido e somado, como foi o caso de querer praticar natação e balé na academia, sendo que já fazia natação no clube. Ela pode fazer atividades além do clube, não em vez do clube.

Outro aspecto que merece destaque é o fato de a televisão ser assistida obrigatoriamente em inglês. Entende-se que ver televisão também é um momento lúdico para uma criança, quando ela também está procurando se divertir. O problema está no excesso de tempo que as crianças assistem a ela e deixam de fazer alguma atividade mais adequada, como brincar livremente, e, também, na qualidade dos conteúdos que são apresentados, com muito apelo à violência e ao sexo e estímulo ao consumo excessivo de bens e de alimentos

não-saudáveis. Já no caso de B., esse momento deve ser também de aprendizado do idioma. Até que ponto isso é necessário e, mais ainda, produtivo para uma criança de seis anos de idade?

Relembrando as ideias de Postman apresentadas no capítulo 2, a televisão pouco ensina, pois há o predomínio de uma postura passiva do telespectador. Segundo Postman (1999, p. 92), “embora a linguagem seja ouvida na televisão e às vezes assuma uma certa importância, é a imagem que domina a consciência do telespectador e comporta significados cruciais”. Assistir televisão seria, portanto, um ato de simples percepção e de pouca interpretação.

B. se sente entediada em casa quando está numa situação em que não tem controle ou que não controlam por ela, por exemplo quando sua irmã não está ou quando não quer brincar com ela. Na escola, também apresenta vivência de tédio. Parece que o excesso de informação e de experiência torna o seu mundo confuso e de difícil compreensão, com limites muito além do que ela consegue ultrapassar, portanto sem sentido para ela. Além disso, há muita pressão sobre ela, principalmente no âmbito acadêmico, e superproteção dos pais.

2.3 – E., 5 anos e 11 meses de idade – Grupo B

E. é menino, tem 5 anos e 11 meses de idade. É aluno do Jardim 2. É uma criança que se comporta como se estivesse cansada da vida. Reclamou de muita coisa, tudo parecia exigir demais dele. Envolveu-se em brincadeiras com outras crianças, mas sempre seguindo o que alguém já havia criado. Nas atividades de grupo, tendeu a participar pouco, mostrou-se desinteressado e descompromissado. Estabeleceu contato com as professoras somente quando solicitado, caso contrário permaneceu distante das atividades grupais.

As professoras não responderam a questões referentes exclusivamente ao E., pois a participação dele se deu posteriormente à das crianças do Grupo A. Apesar disso, na ocasião das entrevistas sobre as crianças do Grupo A, foi perguntado a elas se notavam crianças com possíveis sinais de tédio em sala de

aula. Nomearam quatro crianças, sendo que uma delas era E. e a outra era MC., que será apresentado no tópico seguinte.

Segundo as professoras de E., até na hora de brincar ele se senta e não quer brincar. No começo do ano, conversaram com sua mãe, tendo ela dito que E. tinha bastante contato com jogos eletrônicos, mas que havia diminuído. As professoras definem que, na maior parte do tempo, ele é desinteressado, “um chato”.

E. participou da entrevista com a pesquisadora da mesma maneira como se mostrou nas atividades escolares: de certo modo distante, com interesse reduzido e com pouca clareza nas ideias. Para algumas perguntas disse não se lembrar da resposta, como sobre o que ele faz depois da escola ou se ganha muitos presentes. Foi preciso construir com ele as etapas do dia para que conseguisse relatar a sua rotina.

Falou que faz aula de tênis e de natação, mas disse não gostar da natação, pois certa vez não conseguiu nadar direito e quase se afogou. Disse que, em casa, brinca com a irmã e também de videogame, mas sua brincadeira preferida seria “não fazer nada, ficar na rede”. Informou que tem duas babás, mas o pai e a mãe também estão presentes em muitos momentos.

Segundo E., ele pode brincar o quanto quiser com computador e iPad, mas disse não usar muito. Já videogame e televisão são usados com maior frequência, sempre que ele quiser. E. disse que brincar de videogame é o que o deixa mais alegre e não gosta quando fica de castigo. Sobre momentos em que não sabe o que fazer – em que vivencia o tédio –, afirmou que às vezes eles acontecem, mas então vai ver televisão e a situação se resolve.

Em comparação com as respostas das crianças do Grupo B, E. está de certa maneira dentro da média. Faz parte dos 69% que realizam duas atividades extracurriculares, está entre a grande maioria que tem acesso a equipamentos eletrônicos diversos e, assim como 94% do Grupo B, eventualmente não sabe o que fazer, sente-se entediado.

É possível dizer que a vida de E. talvez seja, de certa maneira, pouco empolgante para ele. Os únicos aspectos relatados com algum entusiasmo se referem à televisão e ao videogame. É o que parece envolvê-lo e

apresentar conteúdos estimulantes para sua vida. Tem pouco apego a brinquedos e se refere pouco a brincadeiras.

O discurso de que gosta de ficar na rede contemplando a vida é estranho para uma criança de cinco anos e onze meses. Espera-se das crianças uma postura mais ativa diante da vida e não tão passiva. Porém, no caso de E., pode-se pensar que essa passividade diante da vida é semelhante à postura frequente nos jogos de videogame e ao assistir televisão. As emoções da vida de E. parecem surgir conforme os esforços dos outros ou das máquinas e não pela sua interferência no mundo. Portanto, é possível dizer que a vida de E. é de certa maneira vazia de significados ou desinteressante e, nesse cenário, o tédio se impõe.

2.4 – MC., 6 anos de idade – Grupo B

MC. é menino, 6 anos de idade. É aluno do Jardim 2. Chamou a atenção pela sua aparência apática e também pelo seu mau-humor. Foi comum ele reclamar de alguma coisa, dizendo que a proposta era chata ou, até mesmo, se recusando a fazer o que havia sido pedido. Brincou pouco com outras crianças e também foi frequente ser visto sozinho ou na companhia de alguma professora. Ficou bastante irritado quando as coisas não fluíram da maneira como gostaria. Estabeleceu contato com as professoras para o necessário e pareceu estar mais seguro com um adulto por perto.

As professoras não foram entrevistadas diretamente sobre MC., pois ele não fez parte do Grupo A. Porém, ao comentarem sobre crianças com possíveis sinais de tédio em sala de aula, falaram sobre ele. Acreditam que MC. é imaturo e que é superprotegido pelos pais. Segundo elas, os pais se preocupam excessivamente com ele, porque trabalham fora o dia inteiro e também porque MC. teve um acidente grave quando bebê, tendo passado por cirurgia, o que não levou a nenhum comprometimento neurológico, mas, para as professoras, ajudou a fortalecer a preocupação excessiva com ele. Ele passa o dia inteiro com a babá. Atualmente está fazendo

acompanhamento fonoaudiológico devido a um diagnóstico de transtorno na discriminação auditiva.

A entrevista com MC. fluiu tranquilamente. De imediato ele disse que há dias depois da escola que são muito ruins e justificou informando que só tem dois dias sem atividade. Disse fazer acompanhamento com uma fonoaudióloga, além de natação e aula de bateria. Falou que gosta de fazer natação, apesar de esta cansar muito. Disse também já ter feito tênis e judô, mas que parou porque não queria mais. Gosta de ir à fonoaudióloga, porque lá faz algumas brincadeiras, ganha doces e também pode jogar no celular da babá enquanto espera para ser atendido. No seu tempo livre, convida amigos para ir à sua casa, brinca com a babá, constrói objetos com sucata.

Falou também de jogos eletrônicos no iPad, no iPhone e em videogame portátil (Nintendo DS). Disse jogar Wii (videogame) sempre que quiser. Assiste também bastante televisão e usa o computador dos pais quando ninguém o está usando. Demonstrou pouco interesse pelos próprios brinquedos, disse estar enjoado dos que tem, pois já são antigos. Descreveu um amigo que tem televisão no quarto como “um sortudo”. Já ganha mesada dos pais e quando deseja comprar alguma coisa deve dar o dinheiro para que eles comprem.

Sobre o que o deixa mais feliz, MC. disse que é brincar com o seu cachorro, correndo pelo jardim. Disse não gostar de tomar injeção. Às vezes fica sem saber o que fazer, mas não sabe como resolver.

Assim como a maioria das crianças do Grupo B, MC. tem uma agenda com muitos compromissos escolhidos pelos seus pais e sente falta de tempo para brincar. Parece usar equipamentos eletrônicos por bastante tempo durante o dia e isso pode estar contribuindo, assim como nos casos de P. e E., para a pouca tolerância quanto à duração de eventos comuns da escola ou à exigência de uma participação ativa em atividades. A vivência do tédio por MC. pode estar exatamente relacionada a essa contradição entre fazeres que demandam investimento intelectual e físico e o modo de viver conectado com vontades e anseios imediatamente atendidos. Além disso, o fato de ser visto pelos pais com uma certa fragilidade, o leva a ser protegido e tutelado mais do que o

necessário e, portanto, MC. não consegue dar passos expressivos em busca de ser mais independente.

2.5 – Aspectos comuns e relevantes das quatro crianças com sinais de vivências de tédio

As quatro crianças apresentadas – P., B., E. e MC. – apresentaram momentos de vivência de tédio quando observados nas atividades escolares. Conforme dito, em determinados momentos, estiveram apáticas ou pouco interessadas nos conteúdos trabalhados ou pouco envolvidas nas brincadeiras. Além disso, os pais de P. e B. também reconheceram vivências de tédio pelas crianças em casa. Apesar de ser difícil para a criança entender a ideia de tédio, foi possível conversar com elas por meio das ideias de “momentos em que não se sabe o que fazer” ou “momentos em que as coisas para fazer são muito chatas”. Com exceção de P., que não se atribuiu nenhum aspecto negativo, as outras três crianças reconheceram momentos em que não sabem muito bem o que fazer ou que têm que fazer algo que não lhes interessa. Para as professoras, todas as quatro crianças apresentaram momentos de pouco envolvimento ou de desinteresse, que poderiam ser entendidos como vivências de tédio.

Pelos dados apresentados, podemos destacar três principais aspectos comuns nas rotinas de todas as quatro crianças:

1. duas ou mais atividades extracurriculares;
2. presença constante de um adulto (mãe, pai ou babá) no período em que não estão na escola;
3. acesso a equipamentos eletrônicos (televisão, videogame, iPad e computador).

Em relação ao primeiro aspecto – duas ou mais atividades extracurriculares –, podemos dizer que as agendas dessas quatro crianças, conforme apresentado, são ocupadas em boa parte do tempo além da escola. P. e E. fazem duas atividades esportivas. MC. pratica duas atividades esportivas e uma musical. Já B. faz duas atividades esportivas, uma artística e uma de idioma. Tanto E. como MC. não parecem apreciar as atividades que

desenvolvem. E. soube relatar apenas que não gostava da natação, porque houve uma vez que não conseguiu nadar direito, e sobre as aulas de tênis contou aliviado que já haviam acabado. MC. afirmou não gostar das atividades, porque cansam e sobra pouco tempo livre para ele brincar. Para P., as atividades são “legais”, assim como todas as outras coisas que falou sobre sua vida. Já para B., em todas as atividades há uma utilidade prática, um aprendizado e, usando isso como motivo, disse gostar de praticá-las. No caso específico de B., nota-se que há bastante pressão dos pais para que ela se desenvolva intelectual, física e socialmente. Eles procuram oferecer tudo que está ao alcance deles e que julgam ser importante para o sucesso dela. Há uma conexão direta entre as escolhas para a vida dela hoje e um futuro profissional bem-sucedido, isto é, preocupam-se mais com o porvir do que com a satisfação dela no momento.

Conforme discutido nos capítulos iniciais, percebemos que houve um grande crescimento de ofertas de cursos extracurriculares para as crianças. O mercado percebeu o interesse dos pais em proporcionar aos filhos oportunidades em diversos âmbitos, na tentativa de promover melhorias no seu desenvolvimento e oportunidades mais ricas no seu futuro. E, como dito anteriormente, fazem uso da máscara do “lúdico” para possivelmente diminuir o peso da atividade em si.

Retomando a visão de criança, apresentada no capítulo 1, temos que a criança é um indivíduo em pleno desenvolvimento, com necessidades específicas conforme suas capacidades. A criança de cinco a sete anos está no estágio pré-operatório do desenvolvimento, sendo, portanto, capaz de representar o mundo por meio de imitação, jogos de faz-de-conta, desenhos, de pensar em um objeto ausente. Faz uso da linguagem para se comunicar e com isso amplia significativamente seu contato com o mundo exterior.

Ela precisa de desafios e, principalmente, de estar motivada a transpor limites. Porém, quando se exige dela aquilo que ela ainda não é capaz de cumprir, o mais provável é que ela conheça o fracasso e construa uma falsa ideia de suas incapacidades. Portanto, a atitude de antecipar ou forçar conteúdos para uma criança é equivocada e pode levar a bloqueios no aprendizado ou ao desinteresse, ao invés de facilitar o seu sucesso no futuro. Como diz Elkind (2004, p. 46), “as crianças

não aprendem, pensam ou sentem da mesma maneira que os adultos”. E estaríamos sendo injustos com elas ao tratá-las como adultos.

É importante ressaltar que, ao deixar a criança frequentemente institucionalizada, envolvida em atividades dirigidas por outro adulto, normalmente especialista, ocorre a redução do tempo de brincar livre. Assim, vivem a vida como se seguissem roteiros montados por outros, portanto pouco sentido atribuem às experiências vividas, apenas fazem o que devem fazer. Deixam de agir com espontaneidade e de criar livremente, pois há aquela autoridade que lhes diz o que fazer e como fazer. Quando se deparam com momentos em que podem ser livres, podem ficar sem reação ou ser incapazes de eleger algo para fazer ou de lidar com as condições presentes no momento. E, se, na ocasião de não saberem o que fazer, houver uma televisão disponível, muito provavelmente ela será ligada.

Em relação ao segundo aspecto comum à vida dessas quatro crianças – presença constante de um adulto no período em que não estão na escola –, todas são acompanhadas por adultos o tempo inteiro. Como os pais de E. e de MC. não foram entrevistados, não é possível afirmar o quanto as babás se envolvem nos cuidados das crianças. Porém, sabe-se que eles têm esse tipo de profissional em casa graças às menções que fizeram sobre a presença delas em momentos da rotina deles. P. está sempre acompanhado pela sua mãe e B. tem a mãe e o pai bastante participativos na sua vida. Nestes dois casos é possível afirmar que os pais, além de acompanharem e cuidarem das crianças, também decidem e interferem em todos os aspectos de suas vidas na maior parte do tempo, inclusive nas brincadeiras.

Conforme visto no capítulo 2, a violência presente nas ruas, principalmente das grandes cidades, tem levado os pais a optarem por deixar seus filhos em lugares que consideram mais seguros, seja em casa sob os cuidados de algum adulto, seja em qualquer outra instituição em que a criança possa também treinar alguma habilidade sob os comandos de um especialista. E estar constantemente sob orientações de adultos faz com que predominem as relações de coação, em que as crianças respeitam os adultos e tomam como

verdade aquilo que eles lhes dizem. Caso estivessem brincando livremente ou tendo interações mais espontâneas com outras crianças, possivelmente elas estariam estimulando o seu olhar para o outro como igual, saindo da posição autocentrada, para buscar o respeito pelo outro e também uma postura mais autônoma perante a vida.

A superproteção e a tutela permanente de um adulto é certamente um limitador da liberdade e do desenvolvimento da autonomia dessas crianças. Elas são monitoradas e orientadas o tempo inteiro, vivem uma vida que lhes é imposta. La Taille (2009, p. 154) diz que

cuidar das crianças é respeitá-las em sua singularidade e não lhes impor uma vida que não faz e não pode fazer, para elas, sentido. E cuidar das crianças não é tutelá-las vinte e quatro horas por dia. Não é vigiá-las sem cessar. Não é privá-las de relações de cooperação. Jogadas em um mundo que não tem, para elas, sentido, não crescem. Constantemente amparadas pelos adultos, elas também não crescem.

As frequentes orientações de adultos, suas tomadas de decisão quanto a, praticamente, todos os aspectos da vida da criança, juntamente com os tipos de atividades que são escolhidas para ela – que subentendem possíveis tentativas de antecipação de conteúdos para as crianças, os quais não só exigem delas algo que muitas vezes não estão estruturalmente habilitados a conquistar, produzindo fracassos desnecessários, como também fazem com que elas tenham reduzido tempo para brincar – são dois aspectos relevantes na viabilização da vivência de tédio.

A seguir, abordaremos o último aspecto comum apontado: acesso a equipamentos eletrônicos por parte das crianças. A televisão, para B., é controlada em relação ao conteúdo ao idioma e ao momento de uso. Para P., o uso deve ser autorizado pela mãe (que o faz com frequência). E. e MC. parecem poder assistir sempre que quiserem. P., E. e MC. relataram brincar de videogame. Para os três, o videogame está entre as brincadeiras preferidas e é usado com bastante frequência. B. falou do uso de computador e iPad, mas

deixou claro que só o faziam quando os pais deixassem. O computador entre essas famílias ainda é um equipamento dos pais, ficando seu uso, naturalmente, mais restrito para as crianças, dependendo de eles não o estarem usando. O iPad, como foi dito, ainda era um equipamento novo na ocasião das entrevistas e, normalmente, era dos pais, mas as crianças podiam usá-lo e não havia nenhum tipo de preocupação quanto ao seu uso.

Conforme visto no capítulo 4, o uso frequente de equipamentos eletrônicos possibilita tanto prejuízos físicos como sociais. A pouca necessidade de esforço físico, mesmo que os videogames atuais funcionem com sensibilidade ao movimento humano, e o pouco contato com outras pessoas, mesmo que haja possibilidade de interação virtual com amigos durante os jogos, são preocupantes quando frequentes demais na vida das crianças. Se pensarmos na média das cinco horas de televisão diárias da criança brasileira, passamos a uma situação preocupante. É evidente que se movimentar livremente em espaços amplos, com variações de terreno, altitude e temperatura, exige um esforço muito diferente do corpo do que o de ambientes artificiais. Então, um jogo de boliche no videogame não é como um jogo de boliche numa pista apropriada. Isso serve para adultos também: quem corre em esteira sabe a diferença que é quando se corre na rua. Na rua é muito mais difícil.

Em relação ao convívio social, sabemos que as crianças estão cada vez mais conectadas virtualmente umas com as outras. Claramente há aspectos positivos, como possibilidades de trocas infinitas de informações, acesso a pessoas que moram em diversas partes do mundo, mas também, quando em excesso, o virtual inviabiliza o contato real entre as crianças. E, por meio do contato real, elas podem entender melhor o outro, se colocar no lugar do outro, entender suas reações e seus sentimentos por suas expressões físicas. Podem vivenciar as peculiaridades das relações humanas reais, como sentir o calor e o cheiro, mudanças de fisionomia, reações imediatas ao que é vivido, entre muitas outras situações que são diferentes das relações virtuais.

Finalmente, a título de conclusão desta primeira parte da análise, podemos perceber que a presença constante de um adulto e suas interferências frequentes na vida das crianças, juntamente com as agendas infantis lotadas e o uso excessivo de equipamentos eletrônicos, têm contribuído para a vivência de tédio entre as crianças. Tal afirmação justifica-se pelo cerceamento do desenvolvimento da autonomia e da espontaneidade da criança, que se posiciona passivamente diante da vida, à espera de ordens e comandos a serem seguidos. Além de se distanciarem fisicamente do próprio corpo e das outras pessoas, pois estão conectados demais ao mundo eletrônico. Dessa maneira, a criança deixa de atribuir sentidos à própria vida. E uma vida vazia é palco para o tédio.

3. CRIANÇAS SEM SINAIS DE VIVÊNCIAS DE TÉDIO

A seguir serão discutidos os dados colhidos de quatro crianças que foram consideradas como não portadoras de sinais de vivências de tédio na escola. São duas crianças do Grupo A (NS. e MB.) e duas crianças do Grupo B (K. e J.). Vale lembrar que, das crianças do Grupo A, há dados de entrevistas com as mães, com as professoras e as próprias crianças, além das observações da pesquisadora. Já das crianças do Grupo B, as informações provêm das entrevistas realizadas com as próprias crianças e das observações feitas pela pesquisadora.

3.1 – NS., 6 anos e 1 meses de idade – Grupo A

NS. é menino, tem 6 anos e 1 mês de idade. É aluno do Jardim 2. É uma criança muito animada, participativa. Durante as brincadeiras livres, esteve o tempo todo envolvido em atividades de movimento. Brincou muito com outras crianças, principalmente com os meninos. Normalmente estava brincando com bola,

jogando futebol. Participou das atividades em sala de aula de maneira ativa e entusiasmada, respondia quando sabia do assunto, cantou e dançou músicas.

NS. faz tênis uma vez e futebol duas vezes por semana, no período da tarde. Segundo sua mãe, quando ele está em casa, está sempre brincando e, se o tempo permite, joga futebol no condomínio. Futebol é a grande paixão dele. Sempre que pode usa uniformes dos times, assiste a jogos ou joga mesmo. A opção por fazer as aulas de futebol se deve a essa paixão. A mãe disse que teve que pedir para ele frequentar as aulas, pois ele não tinha a idade mínima necessária. Já quanto ao tênis, ele começou a praticá-lo por ser uma atividade oferecida na escola e a mãe precisar dessa folga na agenda dela. O pai já jogou tênis e o escolheram por acharem que seria um esporte agradável para o NS.

Segundo sua mãe, ele gosta das atividades que faz. Houve uma época em que acusou cansaço, mas resistiu e conseguiu continuar fazendo os esportes. Sua mãe gostaria que ele se dedicasse a alguma atividade de música, pois já havia tentado aprender violino na outra escola, mas agora estava inviável. Porém, afirmou não ser preocupada em colocar NS. em muitas atividades. Acredita que brincar com os amigos, ter visitas em casa é importante.

No seu tempo livre, a prioridade é jogar futebol. Joga até dentro de casa. Gosta também de carrinhos, de fazer álbum de figurinhas e de assistir televisão. Tem a companhia de uma babá e da empregada da casa. A babá deve se responsabilizar principalmente pelos cuidados do irmão mais novo. Aqui vemos que, de certa maneira, NS. tem um pouco mais de liberdade, sendo a presença do adulto para garantir a segurança necessária e a integridade física de uma criança e não uma bússola de todos os passos de sua vida.

A família não tem videogame em casa. Ele gosta, mas entende que não é para crianças da idade dele. NS. diverte-se com alguns joguinhos no computador quando a mãe permite. A televisão é controlada tanto no horário como no conteúdo. Há apenas uma televisão na casa e os canais têm senha. Ele pode assistir após o almoço, quando o irmãozinho está dormindo. Depois os dois saem para brincar no condomínio.

Nos finais de semana a família fica junta, passeando em parques e praças, procurando fazer atividades ao ar livre. NS. recebe muitos amigos em casa. As férias também são aproveitadas em família, que viaja para lugares mais próximos e também mais distantes. Já o aniversário dele é comemorado em festa familiar e com uma festa para os amigos, porém há o cuidado de escolher um lugar com menos brinquedos chamativos, isto é, um bufê alternativo ou uma festa própria no condomínio. Ganha presentes nas datas comemorativas e não é nada consumista, segundo sua mãe.

Tanto o pai quanto a mãe de NS. trabalham fora de casa. O pai fica o dia inteiro ausente, mas sempre o leva para a escola de manhã e, à noite, consegue jantar junto e contar histórias para os filhos. A mãe trabalha fora, mas também consegue fazer alguns trabalhos em casa. Disse que NS. sabe quando ela está trabalhando, em casa, e respeita o espaço dela.

A escolha dos pais pela escola internacional bilíngue foi principalmente pelo idioma alemão e pela cultura europeia, que é a de origem da família. Segundo a mãe, ela e o marido têm um lema de vida: “simplicidade voluntária”. Gostam que as coisas sejam mais leves e desejam que o filho seja um cidadão do mundo. Querem que ele seja uma pessoa boa e que tenha uma vida boa.

Para sua mãe, NS. é uma criança muito doce e sensível. Além disso, acredita que ele é muito inteligente e sabe ser moleque quando está com os amigos. É uma criança muito alegre e, quando está tranquilo, canta e assobia. Ele fica desanimado quando está muito cansado. Segundo a mãe, é uma criança que reclama e também que é difícil fazê-la comer. Em relação ao tédio, a mãe não consegue perceber isso nele. Disse que ele está sempre com amigos e sempre brincando.

Sobre o futuro de NS., a mãe acredita que ele vai ser um menino muito carinhoso e namorador, porque é “muito bonitinho”. Acredita que vá ser um menino bom, porque tem personalidade forte e ideias próprias, apesar de ser um pouco fechado.

NS. conseguiu responder às perguntas da entrevista de maneira bem próxima à realidade que vive. Disse que joga tênis e futebol e gosta muito desses esportes. Confirmou que sua maior paixão é o futebol. Disse que, quando está em

casa, brinca com os amigos e com o irmão. E, também, que às vezes brinca com computador ou videogame, mas que prefere mesmo o “futebol de verdade”.

NS. afirmou que tem muitos brinquedos e que ganha muitos presentes. Contou que só pode assistir meia hora de televisão por dia e gosta de ver jogos de futebol, Ben 10 e Chaves. Sobre o que o deixa mais feliz, falou que é quando ganha no futebol ou no tênis. E não gosta quando se machuca. Disse nunca ficar sem saber o que fazer.

As respostas de NS. foram muito parecidas com as respostas apresentadas por sua mãe. Falou bastante sobre futebol e mostrou-se muito alegre e animado com a sua vida. Ter regras para uso da televisão e não ter videogame não pareceu ser um problema para ele. Pelo contrário, esboçou apreço pelas atividades lúdicas da sua rotina.

Segundo as professoras, NS. é uma criança muito alegre, madura, que gosta de liderar as brincadeiras. Disseram que ele tem oscilações no humor e um pouco de dificuldade nas atividades de coordenação motora fina, além de ser um pouco reservado. Interage bem com as crianças, preferencialmente quando é o líder do grupo. É independente, mas procura as professoras se for necessário. Trabalha de maneira motivada, só reclamando quando tem que parar de brincar para cumprir alguma atividade. Acreditam que ele só demonstra menos envolvimento nas atividades que são difíceis para ele e que adora futebol, tanto como tema de conversa como jogando.

É possível pensar em uma grande coerência entre os pontos de vista da mãe, dele próprio, das professoras e da pesquisadora sobre como NS. é. Apesar de ter momentos de mau-humor, dificuldade na coordenação motora fina, ele é uma criança leve e que sabe lidar com as suas dificuldades.

Podemos pensar que a sua rotina pós-escola parece estar bastante conectada com os seus interesses e, por isso, ele participa das atividades de maneira motivada. Além disso, a mãe preza pela importância de ele brincar bastante com amigos e com o irmão e também incentiva que ele frequente espaços abertos do condomínio em que mora. Os pais estão fora de casa a maior parte do tempo e delegam os cuidados a uma babá e a uma empregada, porém eles

não perdem o controle do que querem para os seus filhos. Há também valores para a família, como o lema de viver com simplicidade, que parece ter sentido para NS.

3.2 – MB., 5 anos e 7 meses de idade – Grupo A

MB. é menina, tem 5 anos e 7 meses. É aluna do Jardim 2. É uma criança sorridente, falante e animada. Durante o brincar livre, esteve sempre envolvida ou andando pelo pátio com as amigas, normalmente o mesmo grupo de meninas. Participou ativamente dos momentos de atividades dirigidas. Estabeleceu contato com as professoras e com os colegas, respondeu perguntas, participou dos temas, cantou e dançou com o grupo.

Ela nasceu na Europa. A família estava recém-chegada a São Paulo, depois de terem morado em Curitiba. Optaram pela escola bilíngue e internacional, porque a família está espalhada pelo mundo e a escola também oferecia o que procuravam em relação a preço e qualidade.

MB. faz aula de balé uma vez por semana, no período da tarde, na própria escola. Pratica natação, também uma vez por semana, no condomínio onde mora, além de fazer volteio uma vez por semana, na hípica que fica em frente à sua casa. Começou a fazer balé por gostar de dançar. A natação é para aprender a nadar, porque gosta muito de nadar e de praia. E a ideia de fazer volteio surgiu pelo seu interesse por cavalos e pelo desejo de ser veterinária futuramente.

O tempo livre é aproveitado brincando. Ela visita a casa de amigas ou recebe as amigas em casa. Gosta de brincar de tudo um pouco, com bonecas, fazendo atividades de artes, montando um Lego. Brinca com a irmã, com os pais ou sozinha. Segundo a mãe, não há jogos eletrônicos em casa. Ela só assiste um pouco de televisão, meia hora por dia. O contato com o computador é raro, somente quando a mãe deixa. A mãe é contra jogos eletrônicos e, mesmo quando as filhas pedem e alegam que os amigos têm isto ou aquilo, ela disse que não se importa e que as filhas, então, só brincarão com jogos eletrônicos quando estiverem na casa dos amigos.

Na casa de MB. há um “quadro de estrelas”. É um quadro de comportamentos, tais como dar bom dia e boa noite, não pôr o dedo no nariz, não brigar com a irmã. A cada dez estrelas, ela conquista o direito de escolher um prêmio, qualquer coisa de até cinco reais, ou pode juntar o dinheiro para posteriormente comprar algo. A mãe disse não dar presentes só porque ela viu na televisão e gostou.

Tanto o pai quanto a mãe de MB. trabalham o dia inteiro. O pai fica fora de casa e a mãe tem o seu escritório em casa. A família tem uma empregada e uma babá que é responsável por cuidar das crianças no período da tarde, até os pais retornarem.

Os finais de semana são principalmente culturais, com idas a museus, teatros e livrarias. A família está sempre junta, inclusive nas férias. Uma vez por ano vão à Europa visitar os parentes. Já o aniversário é comemorado com alguns amigos em casa ou em um parque, não em bufê.

Segundo a mãe, MB. é uma criança muito amorosa, divertida e que quer sempre agradar os outros. Gosta de estar perto das pessoas e também pede para ficar sozinha. Ela gosta muito de ser elogiada e reconhecida pelos outros. Os momentos de maior alegria para ela são aqueles em que ela está com a família, quando cozinham juntos, por exemplo, e ela ajuda a arrumar a mesa. Ela gosta de sentir que faz parte da família ou do grupo com que convive.

A mãe de MB. é bastante enfática nos ideais que tem para sua família. Define que é tarefa sua e de seu marido, como pais, ensinar e estabelecer limites. Acredita que MB. sabe que existem regras, sendo as situações críticas definidas por meio de conversas. Sua mãe se preocupa em prometer somente o que vai ser possível cumprir.

MB. fica desanimada quando se desentende com a irmã. E não gosta de ter algum erro apontado. Em relação ao tédio, sua mãe acredita que ela está sempre motivada e envolvida com alguma coisa. Acontece apenas de ela querer brincar com alguém no momento em que a pessoa não pode, mas ela consegue entender.

Sobre o futuro, a mãe disse que MB. sempre falou que deseja ser veterinária. A mãe acredita que ela fará alguma coisa que tenha contato com

outras pessoas e que ela possa ajudar os outros. Porém, a mãe afirma que ainda é muito cedo para dizer algo sobre o futuro dela.

Os pais de MB. parecem encarar que suas filhas fazem parte do mundo e devem contribuir para o bem geral. Preocupam-se com que MB. e sua irmã tenham flexibilidade para enfrentar qualquer situação que a vida possa oferecer. Elas são incentivadas a comer de tudo, a colaborar com o cuidado da casa e da roupa. Elas ajudam na faxina. Os pais propiciam esses momentos com a família reunida, a fim de que isso seja tão interessante quanto outras atividades da vida de MB.

A mãe de MB. finalizou a entrevista comentando que acredita que sua família foge dos padrões típicos brasileiros. Primeiro, porque há muito medo de tudo, já ela incentiva que a filha mais velha faça coisas sozinha na rua. Acredita que não devem ser vencidos pelo risco da violência. Outro aspecto levantado pela mãe é o preço das coisas em São Paulo e o fato de as pessoas concordarem com essa realidade. A postura da mãe permite entender que as escolhas de atividades extraescolares são para atender aos interesses e às necessidades da filha. Ela viabiliza a vivência de oportunidades pela filha.

MB. foi muito simpática durante toda a entrevista. Tem bastante clareza de sua rotina e soube relatar sobre o seu dia com tranquilidade. Falou com empolgação dos momentos de brincar e, principalmente, da sua grande amiga que mora no mesmo prédio e frequenta a mesma escola.

Disse gostar das atividades extracurriculares (balé, vôleio e natação). Tem muitos brinquedos, sendo o preferido um quebra-cabeças. Em relação a presentes, disse que ganha só no Natal e no aniversário, porque já tem muitos. Brinca de jogos no computador quando a mãe deixa e assiste televisão de manhã antes de ir pra escola, porque já sabe ligar no canal certo sozinha.

MB. afirmou que o que a deixa mais feliz é pular e que fica triste quando briga com a irmã e apanha. Sente-se entediada quando a amiga não pode brincar com ela, mas resolve indo brincar com a babá.

Segundo as professoras, MB. é uma criança muito extrovertida e madura. É alegre, divertida e entusiasmada pelas coisas. Relata conteúdos variados de suas experiências fora da escola, tem excelente vocabulário. Ela interage

bem com as crianças e com os adultos. É confiante e caprichosa nas atividades dirigidas. Disseram que ela está sempre animada e envolvida com qualquer tipo de atividade na escola.

Tanto a mãe, como as professoras e a pesquisadora percebem MB. como uma criança muito alegre. Pode-se pensar que as atividades que ela pratica estão ligadas ao seu interesse, garantindo, assim, uma participação motivada. MB. parece ter uma vida rica em oportunidades, contato com pessoas e com lugares diferentes, tanto pela sua condição de imigrante, como pelas alternativas que os pais buscam oferecer para ela. Há objetivos claros para a família, como a necessidade de ser flexível e de não se render às condições impostas por outros. Isso parece ter coerência com a maneira como a rotina de MB. foi estabelecida e com o respeito do espaço dela pelos adultos responsáveis.

3.3 – K., 6 anos e 3 meses de idade – Grupo B

K. é menino, tem 6 anos e 3 meses. É aluno do Jardim 2. Ele demonstrou procurar sempre ser obediente, mesmo quando podia se soltar e ser livre. Mostrou-se muito educado e estabeleceu contato com as professoras de maneira espontânea. Contou histórias com vocabulário rebuscado para a sua idade. Brincou bem com um grupo específico de amigos e seguiu a brincadeira que foi proposta pelos outros. Envolveu-se nas atividades de sala de maneira compromissada e interessada. Foi capaz de se expor perante o grupo.

Ele compreendeu bem o que foi perguntado na entrevista e soube falar de sua rotina. Disse que brincar é a primeira coisa que faz após a escola. Além disso, pratica tênis uma vez e natação duas vezes por semana, mas não sabia em quais dias. Disse gostar de esportes e afirmou que as atividades foram escolhas de sua mãe e que faz natação desde um ano de idade e tênis, desde os três anos.

No seu tempo livre, fica com os amigos do condomínio, brincando de espião, para o que usam recursos de um iPod de um amigo que consegue captar imagens de vídeo e alterar a voz num gravador, além de apitar. Gosta também

de brincar de Lego. K. falou que não gosta de computador e se diverte pouco com iPad, brincando mais com o videogame Wii. Só pode jogar à noite ou no final da tarde, quando os amigos não estão em casa. Com eles brinca de pula-pula, coisas desse tipo. Televisão também só pode assistir à noite.

K. contou que passou a ter que tomar banho sozinho na natação, pois sua babá já não pode mais entrar no vestiário. Perguntado se preferia ajuda, disse que estava bom assim. Tanto o pai como a mãe de K. trabalham fora de casa o dia inteiro. Além disso, viajam bastante a trabalho. Mesmo no dia da entrevista, avisou que iria dormir na casa do primo, pois os pais estavam viajando. Sempre que possível, K. é levado pelos pais para acompanhá-los numa viagem. Durante o dia, ele fica com a babá e com a empregada. É interessante verificar que o lugar em que faz aulas de natação não permita a presença de babá ou mãe no vestiário masculino ou, melhor, que não haja um vestiário exclusivo para atender crianças com babás, como muitos lugares têm. Isso constitui um grande desafio para a criança, que deve cuidar do seu banho sozinho. E ele não reclama, porque dá conta da proposta.

Sobre brinquedos, K. disse ter tantos que nem sabe qual é o preferido. Falou que também ganha muitos presentes. Contou que no seu aniversário leva amigos para a sua casa e que nunca fez festa em bufê, pois seus pais não gostam.

Em relação ao que mais gosta de fazer, disse que é brincar de espião com os amigos. E não gosta quando eles querem brincar sempre de Nerf (arma de brinquedo). Sobre sentir-se entediado, afirmou que se sente assim nos dias em que não tem escola, nos feriados, quando os amigos saíram e os pais também e daí não tem do que brincar. Disse que brinca sozinho, mas é chato.

K. faz duas atividades extracurriculares que parecem estar de acordo com os seus interesses e que também conseguem mantê-lo motivado, sem pesar na sua rotina. O brincar também é muito presente no seu discurso, assim como a companhia de amigos. A presença de adultos parece ser sutil e somente na prestação de cuidados necessários à criança e não como determinante nas suas mínimas decisões. Os pais trabalham bastante e viajam muito também. Poderiam se sentir culpados e encher a agenda dele de atividades ou

compensar a ausência cuidando dele extremamente, porém possibilitam que ele vivencie momentos apropriados para sua infância. Há também o cuidado com o controle no uso de eletrônicos, como computador, iPad, videogame e televisão. K. tem clareza dos momentos em que pode usar os eletrônicos e parece usufruir muito bem seu tempo livre, brincando com os amigos no condomínio.

3.4 - J., 6 anos e 6 meses de idade - Grupo B

J. é menina, tem 6 anos e 6 meses. É aluna do Jardim 2. Ela é uma criança tranquila e que gosta muito de brincar. Vibrou com atividades ou brincadeiras que achou interessantes e foi capaz de mergulhar num mundo de fantasias. Mostrou-se carinhosa com as professoras e muito querida pelos amigos da sala. Conversou e contou histórias espontaneamente. Envolveu-se ativamente nas atividades de grupo e nas brincadeiras. Solicitou ajuda de um adulto quando se sentiu prejudicada.

Ela participou da entrevista com tranquilidade. Inicialmente, apontou o brincar como a principal atividade que faz após chegar em casa. Ao ser perguntada sobre aulas extras fora da escola, ela demonstrou clareza sobre a sua rotina, inclusive especificando os dias em que faz esta ou aquela atividade.

J. tem aulas de natação e de balé e disse gostar muito das duas atividades, achando-as divertidas. Além disso, faz acompanhamento com uma fonoaudióloga. No seu tempo livre, gosta de brincar com a irmãzinha de um ano e três meses de idade, principalmente de correr atrás dela.

Os pais de J. trabalham fora de casa o dia inteiro. Ela fica com a babá durante o dia. À noite, quando a mãe chega, pode mexer no computador, usa jogos e acessa *sites* de canais da televisão. Brinca também com iPad, que pode ser usado quando e por quanto tempo ela desejar. Disse ter o videogame Playstation 3, mas brinca pouco com ele, apesar de poder sempre que quiser. Assiste aos canais Discovery Kids, Cartoon e Disney XD.

Sobre brinquedos, J. disse ter muitos e também que ganha presentes no Natal ou em seu aniversário. Este é comemorado em festinhas com amigos no salão de festas do prédio.

Ela disse se sentir muito feliz por poder ter uma irmãzinha e fica triste quando briga com a mãe. Em relação ao tédio, disse que tem vezes que não sabe o que fazer, mas resolve rapidamente a situação, brincando com a irmã.

J. parece ter uma vida leve e compromissos adequados aos seus interesses. Gosta de brincar e tem grande apreço pela sua irmã. Os pais trabalham fora de casa o dia inteiro, mas J. reconhece a sua rotina, o que parece lhe transmitir tranquilidade.

3.5 – Aspectos comuns e relevantes das quatro crianças não-entediadas

As quatro crianças apresentadas, NS., MB., K. e J., apresentaram-se muito alegres durante todo o tempo na escola. São participativas e interessadas durante as atividades dirigidas e envolvem-se nas brincadeiras livres com os amigos. Apesar de MB., K. e J terem relatado sentir tédio em determinados momentos quando estão em casa, não foi possível perceber o mesmo durante o tempo em que estavam na escola. Além disso, os três souberam reconhecer a vivência de tédio, entendido como aqueles momentos em que não se sabe o que fazer, mas apresentaram soluções para resolvê-lo: “Vou brincar com a minha babá”(MB.), “Eu brinco sozinho, mas é chato” (K.) e “Sabe o que eu faço? Brinco com a minha irmã” (J.).

Assim como na primeira parte desta análise, em que foi possível apresentar aspectos comuns às rotinas das crianças com vivências de tédio, reconhecemos os mesmos três aspectos comuns entre as crianças que não demonstraram sinais de vivência de tédio. Porém, há diferenças significativas em cada um dos aspectos entre os grupos, que serão comentadas na sequência. Apenas para lembrar, foram apontados:

1. duas ou mais atividades extracurriculares;

2. presença constante de um adulto (mãe, pai ou babá) no período em que não estão na escola;
3. acesso a equipamentos eletrônicos (televisão, videogame, iPad e computador);

No período fora da escola, todas as quatro crianças se dedicam a atividades extras. NS., K. e J. fazem duas atividades extracurriculares e MB. se envolve com três. Os dois meninos, NS. e K., desenvolvem atividades esportivas. MB. faz duas atividades esportivas e uma de dança. Já J. faz uma atividade esportiva e uma de dança. Pela maneira como relataram e comentaram as atividades, com certa leveza e até diversão, deu a entender que essas crianças realmente gostam das atividades que praticam e parecem se interessar por elas. A ligação direta entre o interesse próprio da criança e a atividade escolhida parece possibilitar uma experiência mais leve, pois não há cobranças de resultados por parte dos pais, mas, sim, um certo cuidado em atender a uma vontade da criança. Além disso, o tempo livre pareceu ter presença mais significativa em suas vidas do que tais atividades. Estão em constante contato com outras crianças no condomínio em que moram. Elas estão a maior parte envolvidas em brincadeiras.

Todas as quatro crianças são filhas de pais que trabalham fora de casa o dia inteiro e ficam sob os cuidados de uma babá. Porém, as mães de MB. e de NS. relataram com clareza que deixam essa funcionária bem orientada sobre a função que deve exercer e como deve cuidar da criança. Poderíamos pensar que há uma orientação à babá no sentido de respeitar a criança como criança e não há qualquer tipo de interferência constante na vida da criança, ditando todos os passos que ela deve seguir. Seria como se a babá estivesse lá para garantir que não falem os cuidados básicos, mas não para fazer as coisas pela criança. Como exemplos claros, temos a postura da mãe de MB. quanto a deixar que a irmã mais velha vá sozinha à padaria perto de casa e o fato de K. tomar banho sozinho na escola de natação. Evidentemente, são oportunidades importantes para estimular a independência dessas crianças.

Em relação ao uso de equipamentos eletrônicos, é importante dizer que NS., MB., e K. seguem regras claras. E demonstram ter conhecimento disso, pois sabem verbalizar e também entendem os argumentos dos pais. Percebemos na fala das mães que o controle está pensado de maneira a priorizar o brincar, isto é, os limites foram impostos para que as crianças não deixem de brincar, de ir a casa de amigos. É diferente de quando os limites são colocados como punição ao uso descontrolado. Ter esses limites bem demarcados e justificados pela necessidade da prevalência do brincar parece ser benéfico e mais eficaz em relação às restrições punitivas (castigos). E a matemática é clara: ficando menos tempo na televisão ou usando qualquer outro equipamento eletrônico, sobra mais tempo para brincar.

Podemos entender, portanto, que, mesmo que a criança faça atividades extracurriculares, se não houver excessos e elas forem coerentes com os seus interesses pessoais, há a possibilidade de que ela tenha uma experiência rica de aprendizado e de trocas com amigos. Porém, é importante que isso não tome mais tempo do que o brincar livre. Os adultos podem (e devem!) estar presentes na vida das crianças, porém não como presença constante, limitadora da liberdade e de qualquer expressão criativa da criança. E, também, crianças e eletrônicos podem ter convivência pacífica, desde que as crianças sejam orientadas em relação ao conteúdo e ao tempo de uso e, principalmente, que não deixem de brincar livremente por causa disso.

Cabe ainda, apresentar um aspecto presente nos relatos das mães de MB. e de NS.: há ideais familiares muito claros a serem seguidos. Como não foram entrevistadas as mães ou os pais de J. e K., não se podem tirar conclusões a respeito. A família de MB. tem clareza da necessidade de promover a autonomia das crianças: devem obedecer ao adulto, mas também participar ativamente dos cuidados da casa. Para terem o que desejam materialmente, são incentivadas a entenderem que isso é fruto de esforço. Já a família de NS., teria o lema de viver por meio da “simplicidade voluntária”, preocupando-se com a leveza da vida e com menos consumo. Portanto, para eles as crianças devem ter pouco acesso a eletrônicos e devem brincar muito.

4. REFLEXÕES SOBRE SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE OS DADOS DISCUTIDOS DAS QUATRO CRIANÇAS COM SINAIS DE VIVÊNCIA DE TÉDIO E DAS QUATRO CRIANÇAS SEM SINAIS DE VIVÊNCIAS DE TÉDIO

Todas as oito crianças frequentam a mesma escola bilíngue internacional, sendo, portanto, possível pensar que, provavelmente, há em comum entre os seus pais que as crianças aprendam outros idiomas e vivenciem a cultura europeia. A partir daí, há outros motivos e tipos de escolhas específicas de cada família que afetam diretamente na vida dessas crianças.

Se partirmos da afirmação de que vivemos em uma cidade violenta, na qual não é possível que as crianças brinquem livremente nas ruas, podemos entender o motivo para muitos pais quererem institucionalizar as crianças além da escola. Porém, vimos que tais escolhas podem fazer sentido para as crianças e, portanto, serem atividades prazerosas e enriquecedoras ou podem simplesmente ser mais uma obrigação em sua agenda.

Certamente os pais devem ser os responsáveis por decidir a agenda de seus filhos. Eles realmente devem propiciar às crianças oportunidades de se relacionarem com outras crianças e de interagirem com o mundo de maneira saudável e construtiva. Porém, qual a motivação de muitos pais quando decidem que a criança vai frequentar este ou aquele curso? O que dizer quando um pai ou uma mãe lota a agenda da criança de cinco a sete anos de idade com atividades que julga ser importante para o seu futuro profissional, como aulas de idiomas, matemática, música e esportes, entre outras, e todas ao mesmo tempo? Eles estão tirando da criança a possibilidade de explorar o mundo por meio de brincadeiras ou, por exemplo, de aprender a correr simplesmente correndo, enfim de ter um contato direto e espontâneo com o mundo. Além disso, pretende-se antecipar conteúdos à vida da criança.

É também importante dizer que a presença de uma babá não indicou necessariamente uma passividade das crianças. Afinal, essa profissional não toma decisões na vida da criança, mas só cumpre orientações dos pais, seguindo um roteiro programado para ela. Já as duas crianças do Grupo A, P. e B., que ficam com a mãe e/ou com o pai na maior parte do tempo em que não

estão na escola, mostraram-se completamente heterônomas nas decisões sobre quaisquer aspectos de suas vidas.

Outra consideração relevante é que nas duas crianças do Grupo A, P. e B., as regras para uso da televisão e de outros eletrônicos podem estar relacionadas a castigos ou ao uso da televisão como meio de aprendizado (ter que ser assistida em outro idioma) ou, por outro lado, como para E. e MC., há ausência de qualquer tipo de controle e o uso livre. Entre as quatro crianças do Grupo B, nota-se que a televisão e outros eletrônicos são entendidos como parte da realidade e que, portanto, devem ter o uso pensado de maneira adequada às crianças.

Conforme dito anteriormente, não se trata agora de cortar atividades extraescolares da vida das crianças, demitir babás ou apagar os equipamentos eletrônicos. Certamente estamos falando de educar e criar os filhos com valores, lembrando que “valores são investimentos afetivos” (La Taille, 2009, p. 225), ou seja, aquilo que causa comoção na pessoa, desde ideias a objetos. Quando os projetos são focados no sucesso da criança no futuro, há um desgaste muito grande na vida dessa criança e ela parece acabar se sentindo pressionada. Isso acaba resultando tanto na impossibilidade de atender às expectativas dos pais, como num possível desinteresse pela vida, bem como no prejuízo do desenvolvimento da autonomia da criança. Por fim, percebe-se que, quando a família assegura a construção de projetos de vida baseados em valores importantes e significativos para todos os membros, há um ambiente mais harmonioso e propício para uma infância mais leve.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

∕∕

“Deveríamos depositar menos
expectativa e mais confiança nas
crianças e nos jovens; deveríamos
prestar menos atenção neles,
deixá-los crescer em paz.”

Julio Groppa Aquino, 2011, p.140

∕∧

Os avanços tecnológicos, o ritmo acelerado da vida, o aumento de hábitos de consumo visando a satisfações supérfluas, os relacionamentos pouco profundos, o distanciamento de si mesmo e a constante inquietação perante a vida são aspectos da contemporaneidade, mais precisamente de uma “cultura do tédio”, como a denominou La Taille (2009). Vimos que, sem dúvidas, houve mudanças consideráveis nos tipos de possibilidades e oportunidades oferecidas às crianças nos tempos atuais: a tecnologia avança constantemente e está mais acessível a um maior número de pessoas; pai e mãe estão trabalhando fora de casa, o que aumenta o poder aquisitivo das famílias e seus hábitos de consumo, mas por outro lado, diminui o tempo de convivência das crianças com seus pais.

Outro aspecto é a violência crescente nas ruas, que leva as crianças a ficarem mais tempo dentro de casa ou frequentando instituições especializadas. O tempo prolongado em casa possibilita maior uso de equipamentos eletrônicos, levando à passividade física e à diminuição de convívio social real. Acresce a isso o acesso livre a conteúdos inadequados às crianças, que acabam

digerindo temas para os quais ainda não estão preparadas. A oferta cada vez maior de cursos extras para crianças também leva a outro tipo de convívio entre elas, pois estão sempre orientadas por um adulto e realizam menos trocas espontâneas entre elas, deixam de viver relações verdadeiramente cooperativas. A imaturidade e a falta de independência são o resultado.

Apesar da frequente fala de que a infância está deixando de existir e de que as crianças estão pulando essa etapa da vida, entende-se que as crianças são seres em desenvolvimento e com necessidades peculiares. Aprendem a todo instante, por meio da interação com o mundo (objetos e pessoas), criando estruturas intelectuais que permitem avanços para outros níveis de complexidades, sempre movidas pela afetividade, esta, por sua vez, também em constante desenvolvimento e amadurecimento.

Portanto, por mais que a cultura e o meio social proporcionem às crianças acesso a conteúdos do mundo adulto e antecipem experiências, dificilmente elas conseguem lidar de maneira saudável e produtiva com os desafios que lhes são propostos. Como vimos, elas estão sendo pressionadas, já desde muito pequenas, a terem atividades que estimulem aspectos físicos, intelectuais e emocionais. O principal motivo para tanto é porque se acredita que isso será bom para elas no futuro, que terão sucesso. Porém, os resultados, no momento presente, são a maior competitividade entre as crianças, a dificuldade em lidar com o fracasso, as manobras para mostrar aquilo em que se destacam e a permanência da dependência de um adulto.

Apesar de não estarmos falando diretamente de consumo, enquanto atividade de compra de bens, podemos considerar que essa vida marcada pela busca de satisfações imediatas, pela procura de cursos que antecipem conteúdos e especialidades às crianças, pelo desencontro das pessoas e pelo distanciamento de si mesmo é uma vida voltada para o consumo. Nesse caso, o bem a ser consumido e descartado é a própria vida.

Uma vida descartável é uma vida sem sentido, sem projetos ou planos. Então, procura-se uma maneira de lutar com o tempo e as agendas são preenchidas com muitas atividades e muito entretenimento, sobrando poucos

momentos de ócio. Parece difícil a ideia de lidar com o tempo livre. Porém, não são as crianças que escolhem esse estilo de vida, os adultos escolhem por elas. Os pais que não querem deixar falta nada em termos de oportunidades e bens. Também as escolas cedem à pressão do mercado para antecipar conteúdos, principalmente na alfabetização. Os cursos extraescolares tentam, por meio da proposta de usar recursos lúdicos, desenvolver habilidades diversas nas crianças. E as mídias entenderam como acessar diretamente as crianças, apresentando a elas tudo que de mais novo há no mercado.

Enfim, o que vimos é que tudo isso está possibilitando a vivência de tédio entre as crianças. Já é possível perceber crianças apáticas e desinteressadas em situações nas quais não se esperava isso delas. Seja na hora de ganhar um presente, quando ela pouco se empolga e logo perde o interesse pelo que recebeu, seja nos momentos em que está livre e não sabe o que fazer, pois lhe faltam espontaneidade e criatividade, acabando por recorrer aos eletrônicos, quando possível.

Por outro lado, quando as crianças vivenciam atividades ligadas aos seus interesses, envolvem-se de maneira mais comprometida e, de certa maneira, participam também das decisões de suas próprias vidas. É importante também sentirem a presença de um adulto como apoio e suporte, para poderem se desenvolver com segurança, e não como uma pessoa que diz a todo instante o que elas devem fazer ou, ainda pior, que façam tudo por elas. Além disso, devem se relacionar com outras crianças de maneira livre, a fim de aprenderem a respeitar o outro como igual, colocando-se no lugar dele, considerando o seu ponto de vista. Isso porque, como vimos, a relação adulto/criança pressupõe um respeito unilateral. Esse é o caminho possível para o desenvolvimento da autonomia.

Antes de finalizar, cabe esclarecer que é possível que ainda exista a dúvida sobre se não seria o caso de pensar que o tédio acometeria principalmente as crianças com dificuldades de aprendizado, o que justificaria o desinteresse delas ou a falta de motivação. Não pensamos que haja essa relação imediata. Pode ser que crianças com vivências de tédio também tenham dificuldades de aprendizado, como também pode ser que não tenham quaisquer dificuldades.

Para realmente compreender a vivência de tédio em crianças, é preciso entender como a sua vida na escola e fora da escola determinam quem elas estão sendo e como elas estão se desenvolvendo. Vimos, durante o processo investigativo, que há três aspectos principais da vida dessas crianças que influenciam no aparecimento do tédio: atividades extracurriculares, tutela de um adulto, uso de eletrônicos.

Porém, todos esses aspectos são geralmente comuns a grande parte das crianças, principalmente às de poder aquisitivo alto, como é o caso das crianças desta pesquisa. Talvez nas crianças de poder aquisitivo mais baixo possamos pensar em um tempo ainda mais prolongado do uso de eletrônicos, atribuição de responsabilidades inadequadas à idade (como cuidar da casa, dos irmãos), mas trata-se apenas de suposições, pois isso não foi investigado.

Voltando aos três aspectos citados, é importante dizer que a possibilidade de vivenciar o tédio está relacionada ao excesso de atividades sem sentido para a criança, pois não partiram do seu interesse e/ou exigem além do que ela é capaz de atingir; à tutela excessiva de um adulto, que determina tudo que a criança deve fazer, impossibilitando que ela caminhe para a autonomia; e ao uso descontrolado de eletrônicos, principalmente como válvula de escape em momentos que poderiam ser usufruídos de outra forma, como simplesmente brincando.

As crianças devem conviver com outras crianças, em outros espaços além da escola. Devem ter experiências diferentes. Devem ser estimuladas e desafiadas. E devem contar com adultos que cuidem delas, que as orientem. Mas precisam ter uma infância tranquila garantida. Elas precisam crescer em paz, num ambiente de respeito e de consideração pelo outro e por si mesmas, de coragem para enfrentar desafios e, principalmente, de paciência para lidar intensamente com a vida.

REFERÊNCIAS

ABDA - Associação Brasileira do Déficit de Atenção. Disponível em: <www.tdah.org.br>.

ALANA. Projeto criança e consumo – **Por que a publicidade faz mal para as crianças**. São Paulo Instituto Alana, 2009. Disponível em: <<http://www.alana.org.br/>>.

AQUINO, Julio Groppa et al. **Família e educação: quatro olhares**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

BUCKINGHAM, David. Repensando a criança-consumidora: novas práticas, novos paradigmas. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, Escola Superior de Propaganda e Marketing, a. 9, v. 9, n. 25, p. 43-70, ago. 2012.

CORTELLA, Mario Sergio; LA TAILLE, Yves de. **Nos labirintos da moral**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

ELKIND, David. **Sem tempo para ser criança: a infância estressada**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HONORÉ, Carl. **Sob pressão: criança nenhuma merece superpais**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

IBOPE. Brincando na rede. 2012. Disponível em: <<http://www.ibope.com.br/pt-br/conhecimento/artigospapers/Paginas/Brincando-na-rede.aspx>>.

LA TAILLE, Yves de. **Formação ética: do tédio ao respeito de si**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo: Editora Ática, 2008a.

_____. **Contribuição da psicologia para o fim da publicidade dirigida à criança**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2008b.

_____. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LINN, Susan. **Crianças do consumo: a infância roubada**. São Paulo: Instituto Alana, 2006.

MUNDURUKU, Daniel; TOKITAKA, Janaina (ilustrações). **O homem que roubava horas**. São Paulo: Brinque-Book, 2007.

OMS – Organização Mundial de Saúde. Disponível em: <www.who.int>.

PAIVA, Flávio. **Eu era assim: infância, cultura e consumismo**. São Paulo: Cortez, 2009.

PIAGET, Jean. (1964). **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012

_____. (1970). **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. (1926). **A representação do mundo na criança**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2005a.

_____. (1954). **Inteligencia y afectividad**. Buenos Aires: Aique, 2005b.

_____. (1923). **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. (1937). **A construção do real na criança**. São Paulo: Ática, 1996.

_____. (1932). **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

_____. (1945). **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1978.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. (1966). **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Difel, 2006.

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

REVERS, Wilhelm J. **Psicologia do tédio**. São Paulo: Edições Paulinas, 1966.

SCHOR, Juliet B. **Nascidos para comprar: uma leitura essencial para orientarmos nossas crianças na era do consumismo**. São Paulo: Editora Gente, 2009.

SINAY, Sergio. **A sociedade dos filhos órfãos: quando pais e mães abandonam suas responsabilidades**. Rio de Janeiro: BestSeller, 2012.

SVENDSEN, Lars. **Filosofia do tédio**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

WINNICOTT, Donald W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1982.

_____. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ANEXOS

Anexo 1

Carta-convite para as famílias do Jardim 2

São Paulo, 16 de setembro de 2011

Prezados pais e mães,

Eu, Clarice Krohling Kunsch, professora do Jardim 1B da Escola XXXXX, sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, sob orientação do professor doutor Yves de La Taille.

Minha dissertação de mestrado terá como tema “Padrões de consumo e suas influências no desenvolvimento infantil”. O universo da pesquisa é formado por crianças de 4 a 6 anos de idade.

Além da fundamentação teórica, o trabalho implica uma pesquisa de campo. Para tanto, com autorização e apoio da Escola, precisaria conversar com 10 a 20 famílias que optarem voluntariamente pela participação na pesquisa. Serão feitas entrevistas com os pais (pai e/ou mãe), além das professoras da Escola. Na pesquisa e na elaboração de seus resultados, será rigorosamente preservada a confidencialidade quanto à identidade de todos os participantes, inclusive da instituição.

O momento da vivência escolar das crianças é bastante oportuno para a realização dessa pesquisa em nossa Escola, tendo em vista que estamos promovendo a experiência do Projeto “Educação infantil sem brinquedos industrializados”. Os dados levantados pela pesquisa contribuirão para uma avaliação mais ampla do projeto e a adoção de possíveis melhorias para os próximos anos.

Convido-os a participarem da pesquisa. Se me for dado contar com sua preciosa colaboração, peço que preencham o protocolo abaixo, para agendarmos um encontro. O local e o horário da entrevista são flexíveis, podendo ser marcados de acordo com a sua disponibilidade.

Agradecendo desde já por sua atenção, coloco-me à disposição também por meio do e-mail clarice.kunsch@usp.br para quaisquer esclarecimentos adicionais.

Atenciosamente,

Clarice Krohling Kunsch

Nome do responsável: _____

Nome do(a) aluno(a): _____ Sala: _____

Telefone: _____ E-mail: _____

Anexo 2

Carta-convite para as famílias do 1º ano do Ensino Fundamental

São Paulo, 24 de outubro de 2011

Prezados pais e mães,

Eu, Clarice Krohling Kunsch, professora do Jardim 1B da Escola XXXXX, sou mestrande do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, sob orientação do professor doutor Yves de La Taille.

Minha dissertação de mestrado terá como tema “Padrões de consumo e suas influências no desenvolvimento infantil”. O universo da pesquisa é formado por crianças de 4 a 6 anos de idade.

Além da fundamentação teórica, o trabalho implica uma pesquisa de campo. Para tanto, com autorização e apoio da Escola, precisaria conversar com 10 a 20 famílias que optarem voluntariamente pela participação na pesquisa. Serão feitas entrevistas com os pais (pai e/ou mãe), além das professoras da Escola. Na pesquisa e na elaboração de seus resultados, será rigorosamente preservada a confidencialidade quanto à identidade de todos os participantes, inclusive da instituição.

O momento da vivência escolar das crianças é bastante oportuno para a realização dessa pesquisa em nossa Escola, tendo em vista que foi promovida a experiência do Projeto “Educação infantil sem brinquedos industrializados”. Os dados levantados pela pesquisa contribuirão para uma avaliação mais ampla do projeto e a adoção de possíveis melhorias para os próximos anos.

Convido-os a participarem da pesquisa. Se me for dado contar com sua preciosa colaboração, peço que preencham o protocolo abaixo, para agendarmos um encontro. O local e o horário da entrevista são flexíveis, podendo ser marcados de acordo com a sua disponibilidade.

Agradecendo desde já por sua atenção, coloco-me à disposição também por meio do e-mail clarice.kunsch@usp.br para quaisquer esclarecimentos adicionais.

Atenciosamente,

Clarice Krohling Kunsch

Nome do responsável: _____

Nome do(a) aluno(a): _____ Sala: _____

Telefone: _____ Email: _____

Anexo 3

Carta de autorização da participação das crianças na pesquisa

São Paulo, 09 de novembro de 2011.

Prezada(o) _____,

Gostaria de agradecer imensamente a sua participação na minha pesquisa! É uma enorme satisfação poder contar com o seu apoio e a sua disponibilidade.

Para dar continuidade à coleta dos dados pertinentes ao meu estudo, precisaria da sua autorização para conversar com a sua filha. Seria uma breve entrevista de 15 minutos, durante o horário das aulas na Escola, de acordo com o melhor momento combinado com suas professoras, para não a retirar de alguma atividade importante.

Caso autorize a conversa com sua filha/seu filho, peço a gentileza de preencher o protocolo abaixo. Estou à disposição para quaisquer esclarecimentos, tanto pessoalmente, como pelo e-mail clarice.kunsch@usp.br.

Atenciosamente.

Clarice Krohling Kunsch

Eu, _____,

Responsável pela/pelo _____,

autorizo que Clarice Krohling Kunsch realize uma entrevista com minha filha/meu filho.

Data: ____/____/____

Anexo 4

Carta-convite de participação das crianças

São Paulo, 12 de abril de 2012.

Prezados pais e mães,

Em 2011, entrei em contato com vocês para participação na pesquisa de campo da minha dissertação de mestrado, cujo tema é “Padrões de consumo e suas influências no desenvolvimento infantil”, que está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, sob orientação do professor doutor Yves de La Taille.

Para dar continuidade à minha pesquisa, gostaria de solicitar novamente a colaboração de vocês. Para tanto, precisaria da sua autorização para conversar com o seu filho ou com a sua filha por no máximo dez minutos enquanto ele/ela estiver na escola na parte da manhã. Não será necessário conversar com vocês, apenas com as crianças, em horário de aula a ser combinado com as professoras.

O tema da conversa é a rotina da criança fora da escola. A identidade da criança e a da escola serão mantidas em sigilo.

Atualmente, preciso ter o maior número possível de adesões entre as crianças do 1º ano. Não é necessário ter participado das entrevistas em 2011. Caso já tenha participado, não será necessário conversar novamente com a criança. Caso autorize a participação do seu filho ou da sua filha, peço a gentileza de enviar o protocolo abaixo assinado às professoras.

Agradecendo desde já por sua atenção, coloco-me à disposição também por meio do e-mail clarice.kunsch@usp.br para quaisquer esclarecimentos adicionais.

Atenciosamente,

Clarice Krohling Kunsch

Eu, _____ (nome do/da responsável),

autorizo a participação do meu filho/da minha filha _____

(nome do(a) aluno(a) na pesquisa de mestrado de Clarice Krohling Kunsch.

Assinatura do responsável: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Data: ____/04/2012