

Discutindo a erotização na infância: implicações da sociedade de consumo na construção da rotina infantil nas instituições escolares

*Discussing erotization in children: implications
of the consumer society in the construction of
the routine in the school institutions*

Adreana Dulcina Platt

Pós-Doutora em Ciências Humanas e doutoranda em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina. Paraná – PR – Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2188-1260>
adplatt@uel.br

Marta Regina Furlan de Oliveira

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora adjunto do departamento de educação e do programa de pós-graduação Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Paraná – PR – Brasil
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2146-2557>
marta.furlan@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo objetiva discutir sobre a erotização da infância no contexto da sociedade do consumo que, de maneira ampla, contribui no processo de formação humana dos sujeitos envolvidos e, analisar os impactos no processo formativo das crianças na educação infantil. A sociedade do consumo amplia cada vez mais a sua atuação sobre os indivíduos e, no caso das crianças, a cooptação precoce acentua seu poder de influência e sedução dos pequenos que se encontram em processo de desenvolvimento de sua identidade e autodeterminação; necessitando, desse modo, de um trabalho formativo crítico e consistente desde a mais tenra idade. O estudo bibliográfico utiliza-se de Aquino (1998), Arendt (2013), Dozol (2007), Lipovetsky (2007), Lukács (1978), Moreira (2003), Saviani (1991) e outras leituras secundárias. Como resultado, as crianças precisam de educadores fundamentados pelo conhecimento e crítica no sentido de mediar tais informações que são dispostas ao público infantil, pelo processo do ensino.

Palavras-Chave: Consumo. Erotização. Infância. Educação Infantil.

Abstract: This article aims to discuss the erotization of childhood in the context of the consumer society that, in a wide way, contributes to the process of (human) training of the subjects involved and to analyze the impacts on children 's educational process in early childhood education. The consumer society increasingly extends its influence on individuals and, in the case of children, early cooptation emphasizes its power of influence and seduction of the small ones that are in the process of developing their identity and self-determination; thus necessitating a critical and consistent formative work from an early age. The bibliographic study uses Aquino (1998), Arendt (2013), Dozol (2007), Lipovetsky (2007), Lukács (1978), Moreira (2003), Saviani (1991) and other secondary readings. As a result, children need educators based on knowledge and criticism to mediate such information that is available to the children's audience through the teaching process.

Keywords: Consumption. Erotization. Childhood. Child Education.



1 Introdução

A escrita em uma obra sempre é tensa. Primeiramente, pela responsabilidade social dos argumentos que produzem sentidos e, muitas vezes, induzem o leitor a entender determinado objeto/fenômeno apenas por este discurso. O discurso de autoridade projetado por alguém que materializa seus pensamentos em uma obra, às vezes é considerado sem a devida reflexão. O leitor deve fazer a análise da intenção das narrativas, pois a garantia de um percurso científico se sustenta em rigores, muitas vezes, não observados.

O segundo impacto diz respeito à exposição do autor. A escrita publiciza nossos pensamentos, e os desembaraços argumentativos construídos para apontar a racionalidade no discurso pretendido.

Dois grandes desafios e duas grandes responsabilidades.

Porém, há o terceiro desafio dessa obra: a temática. Desenvolvendo, ao longo de quase vinte anos, estudos referentes à formação de professores, infância e política educacional e curricular, o tema da erotização na infância nos reinicia a novos desafios (ainda que tais títulos sejam, necessariamente, enfrentados pelos debates curriculares de todo modo, este foge dos estudos da filosofia do currículo e da normatização que sustentam as leis disciplinadoras da área da educação – no caso, a escolarizada - que desenvolvemos).

Por todos estes aspectos, resolvemos resgatar a memória das questões da erotização de crianças, enquanto atuávamos como professoras do magistério da educação infantil na rede pública e privada de ensino, entre os anos de 1990 a 2005, e, assim, prevemos contribuir com o objeto da obra tornando nossa participação mais relevante ao leitor, principalmente por continuarmos esse processo de docência, hoje, na qualidade de professoras formadoras de professores.

Enquanto autoras, temos o testemunho de que a carreira no magistério sempre foi pautada na dúvida e na insatisfação aos prontuários e recursos que não observam a realidade das salas de aula. Desta forma, dirigimos as dúvidas e insatisfações estudando mais detidamente tal realidade em cursos de mestrado, doutorado e pós doutorado em educação, enquanto trabalhávamos no processo formativo docente dos que atuam e/ou futuramente atuarão como professores destas faixas escolares.

As questões começam com a instituição formativa de ensino, em específico, a educação infantil sempre solitariamente presente nos espaços mais esquecidos pelas demais políticas de estado: assistência à saúde (sequer um posto de saúde), segurança pública (sequer uma guarita), urbanização (sequer uma pracinha), assistência social, etc.

A educação infantil, *locus* de nossa discussão, acaba respondendo pelos mais diferentes dramas sociais da população, e para os quais não tem capacitação (em serviço), não tem formação (inicial), não tem recursos, não tem espaço etc., pois continuamente vive na precariedade.

Podemos destacar, no mesmo eixo de preocupações, o conformismo pedagógico com a repetição de conteúdos que se afirmam escolares e, que muitas vezes, não exprimem a diversidade temática do contexto histórico emergente. Há a ação desenvolvida por profissionais licenciados e especialistas da área da pedagogia, muitas vezes guiada pela inflexão decisiva no trabalho educativo de que tais assuntos e ou temáticas podem ser negligenciados ao debate em sala de aula, porquanto os entenderem como conhecimentos distantes do que seja o mundo letrado apreendido nas instituições escolares e do universo “aprendente” da criança desde a mais tenra idade.

Nos centros urbanos ou nas áreas rurais, os dramas possuem diferentes naturezas, mas estes sempre são acometidos pela mesma raiz: a falta de Estado em atender às demandas populares. Há uma verdadeira banalização do ente federativo em atender diferentes e novas necessidades decorrentes da complexidade da vida. Além deste aspecto, podemos descrever os problemas relativos à própria função social da escola e da cultura escolar ali desenvolvida. Inúmeros estudos destacam possíveis equívocos político-pedagógicos cometidos pela fuga (ou desvio) ao debate de temas urgentes às comunidades educativas. A falta de enfrentamento epistemológico aos determinantes sociais acentua preconceitos, banaliza redes de proteção aos hipossuficientes (como crianças e adolescentes) e cauteriza os sentidos para a aceitação de uma vida concedida por “mínimos sociais” (cesta “básica”, salário “mínimo”, etc.).

Todos os setores e segmentos sociais são acometidos por esta situação no sentido à reificação de uma realidade de massificação e amorfismo (irregularidades sociais). Verificamos, no entanto, que os setores carentes da população sofrem mais com esta realidade, uma vez que não possuem recursos (financeiro, humanos, simbólicos) para enfrentar seus dilemas. A educação da infância acaba recebendo mais esta tarefa: a “solução-do-drama-que-não-pode-ser-terceirizado-por-falta-de-recursos” de toda ordem.

Outra importante questão vinculada à educação de crianças e que não resiste à análise da conjuntura é a condição em que se sustenta o núcleo familiar em cada sociedade, assim como o seu papel desempenhado na formação das demais gerações. Este aspecto nos remeterá à compreensão da dialética do singular e do universal, segundo a filosofia crítica (LUKÁCS, 1978).

Para descrevermos, concretamente, os sentidos singulares da ação de formação ou os sentidos singulares de qualquer ato da vida comum precisamos descortiná-los junto ao fenômeno que os vincula ao todo humano-social e histórico. Lukács (1978, p. 105) explica que a análise “profunda e refinada” que compreende os “traços irrepetíveis da singularidade de uma situação política, social e econômica é ligada inseparavelmente (...) com a descoberta e aplicação das leis mais universais do desenvolvimento histórico”. Ou seja, para compreendermos a realidade caótica da instituição familiar (fenômeno singular) devemos desvelar a realidade caótica da sociedade (fenômeno universal), principalmente no que tange ao contexto atual.

Há ainda outro aspecto a ser considerado para reconhecermos a realidade institucional: a escola está assentada em circunstâncias ideológicas e políticas que a constriem e limita pelo processo da adaptação e reprodução. Enquanto aparelho ideológico de Estado (AIE), as instituições formativas de ensino são vínculos modais para a reprodução de um dado comportamento considerado socialmente “aceitável”, ou “politicamente correto”. Tal situação não permite as confrontações necessárias com a comunidade familiar e social. Nesse sentido, o propósito pedagógico da educação da infância se dilui por inaplicabilidade da autoridade pedagógica (a saber, a transmissão e assimilação de conhecimentos relevantes à formação *omnilateral* do sujeito) para construir filtros e sensibilidade epistêmicos a partir da orientação quanto aos determinantes existentes na vida social de crianças entre 0 e 5/6 anos aproximadamente. Fase, aliás, em que são bombardeados por inúmeras informações, mas que são constituídos em equívocos e, provavelmente reproduzidos porquanto sem e, carentes de ensino, intervenções pedagógicas e formação.

Temos, agora, uma possível metodologia que nos permitirá compreender uma dada “realidade” acometida pelo tema que vamos desenvolver (a erotização de crianças), e

que será tratada diferentemente daquela descrição imediatamente sensível ao fenômeno, ou seja, a partir de agora precisamos, atentamente, identificar: 1) a escola como a única instituição que agrega vínculos da população com o estado, e que estão para além de sua verdadeira função social, 2) que o caos da escola/família (fenômeno singular) tem respostas no caos social (fenômeno universal) que subsiste de mínimos sociais e, somente a partir daí, podemos evocar as necessárias mudanças sociais na base do problema, 3) a educação infantil possui limites de atuação e promove uma formação não distante (e às vezes completamente subsumida) das representações hegemônicas existentes por meio de vínculos mais estreitos.

Somente por meio desta “metodologia” de análise ao fenômeno/objeto, nos atrevemos a fazer uma leitura, e tecer considerações, referentes ao fenômeno da erotização precoce existente na infância ocorrida na experiência da educação infantil.

Antes de tudo, gostaríamos de declarar a perspectiva da qual partimos para compreender o fenômeno da erotização e, assim, evitar equívocos conceituais diante de outros fenômenos tão presentes, e necessários, à formação do ser social.

2 Acertando os conceitos: a erotização

Segundo a literatura:

Eros nasce numa festa na qual os deuses comemoram o nascimento de Afrodite. Seu vínculo com a deusa do amor torna-o companheiro e servo da Beleza. Gerado nesse dia, é filho de Pênia (a Pobreza) e Poros (o Recurso). Por conta de seus progenitores, Eros é duplo. Da mãe (Afrodite), herda a carência, a falta e a busca. Do pai (Zeus), o poder ou a possibilidade de saciar a fome, suprir a falta, urdir estratégias para satisfazer suas necessidades e seus desejos. No entanto, essa satisfação, que nunca é definitiva, mas sempre provisória, impõe a Eros uma espécie de sina: a de viver a festa de uma fome saciada, de uma falta suprida, de um prazer lúdico propiciado pela estratégia acertada e a de morrer em seguida, tendo que sentir e recomeçar tudo para novamente viver. Daí seu destino de andarilho (Pessanha apud Civita, 1973 apud DOZOL, 2007, p. 207).

O mito de Eros traduz a busca incessante pelo desejo que não é realizado em definitivo.

Pelos estudos psicanalíticos, o erotismo é a própria libido quando compreendemos o corpo deslocado do plano instintivo (involuntário) para agirmos no plano intencional. Estudiosos declaram, por exemplo, que a criança durante a amamentação pode constituir, neste momento, dois atos: a amamentação para responder pela fome (instinto) ou a amamentação para satisfação da relação afetiva (libido), no qual a criança toma o seio enquanto objeto de satisfação (ZORNIG, 2008, p. 74). Como indica Garcia-Roza (1988 apud ZORNIG, 2008), o objeto do instinto é o alimento, enquanto o objeto da libido é o seio materno. Para Freud (1905 apud ZORNIG, 2008, p.74), “quando este objeto é abandonado e o bebê começa a fantasiar o seio, sugando seu próprio polegar, tem início o autoerotismo e podemos falar de uma sexualidade que se desvia do instinto”.

A teoria psicanalítica clássica aponta estes elementos como fundamentos da construção subjetiva da criança e sua organização no plano da sexualidade desde a tenra

idade. Apoiados também nestes apontamentos, enquanto educadores, devemos construir uma orientação político-pedagógica para tal informação. A teoria psicanalítica de desenvolvimento da sexualidade infantil (principalmente a freudiana) destaca a construção da sexualidade não mais a partir dos arbítrios do instinto, mas “baseada em sua história individual e ultrapassando as necessidades fisiológicas fundamentais” (ZORNIG, 2008, p. 74). Estamos falando de um ato de intencionalidade; de ato dirigido. Este será o veículo de nossa intervenção, enquanto educadores, para a compreensão do que seja a construção de filtros sociais para a apreensão da formação da sexualidade de crianças, estabelecendo paralelos de atos desviantes a este propósito.

Ao deslocarmos, epistemologicamente, o plano da sexualidade como matéria adquirida e atravessada pela complexidade das interações sociais, e não enquanto resposta única de uma base instintiva, reconheceremos o papel de destaque do educador (ou do adulto-referência) na intervenção dirigida e responsável para a apropriação de dispositivos críticos e protetivos. Tais dispositivos responderiam pela vulnerabilidade de crianças e adolescentes, porquanto formaria uma racionalidade combativa ao volume de informações hiperssexualizadas (ou supraerotizadas) que atravessam a rotina social.

Os mecanismos contemporâneos para a satisfação hedonista de *Eros* se tornam cada vez mais sutis. A “falta” e a “busca” respondem pela tônica da existência erotizante. E a sociedade do hiperconsumo agrava este quadro.

3 Erotização da infância à luz da sociedade do consumo: Como fica a educação e formação de nossas crianças?

Ao refletirmos acerca da erotização da infância é necessário que um mapeamento do contexto social e histórico seja feito, no intuito de descortinar o cenário que se traduz e se materializa no contexto formativo escolar para crianças da educação infantil. Nesse sentido, partiremos da premissa que o fenômeno da erotização se materializa, de forma evidente, desde os mais efêmeros artefatos sociais, econômicos, tecnológicos e, por que não, lúdicos e, ineludivelmente, avançam sobre o contexto da educação escolar.

A criança - enquanto sujeito educando - deve ser considerada sempre a partir de sua presença e pertença social. Há um contexto mais amplo que a influencia e, da mesma forma, por ela é influenciado em seus gostos, comportamentos, pensamentos, emoções, escolhas etc. Precisamos considerar a vida social, contemporânea, a partir desta esfera de aproximações que transcendem o mundo adulto e o infantil elegendo, enquanto categoria de análise, a lógica da exposição dos corpos, dos desejos, por meio da cultura de massificação e do consumo que nos singulariza a partir dos estudos da indústria cultural.

O domínio do universo discursivo e os meios de comunicação disponíveis para veiculá-los, como a publicidade na Internet, na televisão e nos jogos eletrônicos – em consequência do grau de imersão, envolvimento emocional, prazer e criatividade –, permite, segundo Moreira (2003), a lealdade às marcas e estilos, criando entre as crianças ‘comunidades virtuais’ de ‘amigos’ ou de ‘parceiros’ de determinado produto e ou marca, com estilos que se padronizam e, conseqüentemente unificam seus pensamentos e conceitos. Cada vez mais cedo, o imaginário infantil é cooptado e povoado por estereótipos, marcas e logos, ou seja, por ícones do consumo e, ainda por estes comportamentos precoces constroem uma representação distorcida do mundo promovida pela negligência daqueles que deveriam protegê-los da falta de filtros sociais (idilicamente chamada

“inocência”). Muitos adultos agem cegamente diante do cenário de caos informacional contemporâneo e de viés mercadológico.

Moreira (2003, p. 121) nos adverte:

[...] não é preciso muita imaginação para se perceber que essa colonização do simbólico pela propaganda vai influenciar a formação cultural e espiritual das crianças. Elas estão sendo acostumadas (como nós adultos) a consumir não apenas aquilo que a publicidade indica, mas a consumir a própria publicidade como modo de ser. Modo de ser como exteriorização e ser-para-fora, ser como narcisismo e publicidade do privado, ego como sucesso mercadológico, raso e banal [...].

A “moda da temporada” ou “o batom com brilho”, por exemplo, apesar de os detalhes disfarçarem, é extremamente padronizada e possui uma força que seduz e domina, difundindo de maneira precoce comportamentos em crianças que se assemelham aos comportamentos de adultos. Nas vitrines, como na vida diária, não há lugar para o diferente. A moda é posta no mercado como uma necessidade premente e imprescindível, de modo que o indivíduo se sinta mal caso não possa consumi-la. Fica difícil visualizar ganhos à individualidade nos moldes em que a proeza da flexibilização vem sendo explorada, distanciando-nos do nosso lugar nesta “casa comum” – sociedade. (PALANGANA, 2002, p. 125).

Sem falar da cultura midiática que com todo o seu fetiche e sedução, guia crianças, adolescentes, jovens e adultos para o consumo do que se diz ser “necessidade”. Essa necessidade muitas vezes está envolvida pela cultura da estética, da *performance*, da sedução e erotismo, induzindo crianças desde a primeira infância a se preocupar com padrões de beleza, felicidade, comportamentos que não são próprios para a sua idade. As mercadorias decidem o comportamento dos homens e suas particularidades também, ampliando cada vez mais, a janela que leva a intimidade humana, com a exposição servil de imagens, principalmente de crianças; que são expostas em redes sociais, como se fosse objetos, mercadorias, manipuláveis.

E com isso, a indústria cultural, com toda a sua alienação material e simbólica, provoca a composição de uma espécie de comutação da consciência humana, que é tão necessariamente a repetição mecânica da consciência forjada no contexto da racionalidade instrumental, configurada pelo pragmatismo cultural que tomou conta do ambiente social massificado da atualidade. Sem dúvida, um cenário no qual é possível vislumbrarem-se verdadeiros *androides* ou robôs, uma verdadeira sombra do que deve ser a figura humana, compondo a malha social de sujeitos alienados ao “sempre idêntico”.

Tal realidade não é diferenciada na educação infantil. Crianças acabam envolvidas pela dramática exposição de suas vidas, seus sonhos, seus pensamentos e comportamentos de maneira precoce. Na maioria das vezes, estas subjetividades são negligenciadas pela instituição formativa que ao negar sua função educativa e pedagógica desconsidera tais temáticas nos conteúdos e conhecimentos escolares.

Podemos citar a experiência percebida na educação infantil, especificamente, quando os desenhos infantis são transmitidos às crianças, sem qualquer intencionalidade crítica do conteúdo, como se fossem apenas um momento de passatempo e diversão. As crianças são envolvidas pelas narrativas cinematográficas e não há a intervenção de educadores, no sentido de conduzi-las à experiência do pensar crítico e reflexivo ao que assistem. Não

diferente acontece com a música que, muitas vezes, é utilizada apenas como cenário para apresentações infantis em festas escolares, e, não há o olhar crítico na seleção e direcionamento dos ritmos e conteúdos musicais.

Há, sem dúvida, uma desqualificação nos procedimentos de ensino esperados, quando são permitidos tais ritmos, conteúdos, ações de maneira acrítica e alienada do conhecimento. Essa questão é muito percebida quando nos envolvemos por repetições imbecis de conteúdo sobre o corpo humano e, quando algo foge do que é trivial ao ensino. Crianças são culpabilizadas por isso, sem que haja o processo formativo pelo ensino. Crianças que são expostas aos demais, por atos que são considerados ofensivos aos olhos de profissionais pedagógicos, mas que não são efetivamente trabalhados com as crianças no sentido de orientar, ensinar e conduzir. Esse fato nos remete à Hannah Arendt (2013), quando afirma que os profissionais da educação são responsáveis por “conduzir as crianças pelo caminho que elas desconhecem”.

Vale registrar que, desde muito cedo, as crianças assistem a programas de televisão, têm acesso às músicas do “momento” transmitidas pelas rádios, televisão, celulares (e outras tecnologias); veem vídeos e estão atentas aos noticiários e propagandas, entre outras informações carregadas de significados explícitos ou implícitos. Todas estas experiências sociais precisam, a todo momento, ser atravessadas por relações significativas entre os sujeitos de diferentes gerações, umas intervindo nas outras, para um pleno desenvolvimento bio-psico-motor e social de crianças. Às relações estabelecidas em núcleos mais íntimos (a família, por exemplo) espera-se que tal intervenção também esteja agregando a ampla afetividade, compreensão dos sentidos de pertença e educação moral.

Trabalha-se cada dia mais para o aumento do poder aquisitivo (e conseqüentemente do consumo); a mulher tem uma contribuição crescente na fatia produtiva da população, ficando bastante tempo em seu local de trabalho profissional. Pais chegam tarde em suas casas, crianças atarefadas, refeições solitárias ou feitas fora do lar. A família se reúne menos para conversar sobre o cotidiano. São várias as justificativas apontadas para essa nova configuração que, acaba impactando, de certa forma, na formação humana destes sujeitos e, conseqüentemente seus reflexos são evidenciados no cotidiano escolar.

Essas questões são tão fortemente visíveis, que provocam impactos no campo educacional. O exercício da emancipação e da liberdade acaba se constituindo sem o lastro na experiência social significativa (principalmente pelo sujeito mais velho ou pelo sujeito mais experiente) para se tornar um “borrão” dos sentimentos que devem ser resolvidos desde a primeira infância.

Neste contexto, os pais se tornam reféns pelo sentimento de estarem sempre em “dívida” com seus filhos; ou seja, pela opção da vida do trabalho e da busca incansável em adquirir bens e serviços. Quanto a esta questão, nos remetemos a várias situações presenciadas na escola infantil, quando crianças decidiam a roupa que usariam para ir à escola. Mesmo com a orientação do uniforme escolar, por exemplo, havia sempre crianças que vinham com roupas inadequadas para a sua aprendizagem e desenvolvimento. As falas de pais eram sempre as mesmas: “Ele (ela) fez birras, chorou, bateu o pé e não quis de jeito nenhum colocar outra roupa”; “Tive que trazer assim, porque não sei o que fazer”.

E nessas escolhas, principalmente em relação às meninas, tínhamos roupas inadequadas para o público infantil, mas adequadas para o mundo adulto, com peças, inclusive, sensuais, sandálias com salto e maquiagens. Podemos afirmar que as meninas, visivelmente, abandonam os vestidos e penteados infantis para usar algo que mais se aproxime da representação adulta.

Para que as estratégias descritas sejam possíveis, é necessário que a criança participe socialmente de situações mediadoras que favoreçam o conhecimento crítico e reflexivo. Desse modo, os adultos que fazem parte da vida social de crianças (responsáveis paternos e pedagógicos) têm o papel fundamental de intervir nessas leituras mais amplas, incentivando-as e preparando-as para a compreensão crítica da realidade e, ainda contribuindo para o desenvolvimento de sua identidade e capacidade de autodeterminação. No que se refere a escola, seu papel é viabilizar o conhecimento, a formação e a mediação dos saberes escolares pela ação pedagógica do professor como possibilidade emancipatória para o processo de formação do pensamento infantil mediante a realidade que a cerca.

4 A criança de hoje, o adulto de ontem: os dois não estão bem.

Analisando o passado, verificamos que as práticas da escola, por vezes, podem ser consideradas esquizofrênicas: de um lado a rígida disciplina, de outro, a permissividade. Apagamos o fogo com gasolina.

Discursos conservadores não se sustentam ao impasse de algumas circunstâncias da rotina escolar que marcam uma dubiedade: a mesma regra ora se alarga em tolerância interpretativa, ora se fecha na interpretação estrita gerando repreensão. O “contrato pedagógico” (AQUINO, 1998, p. 203) se rompe em diferentes regramentos que se estabelecem por oportunidade e não pelo cumprimento da função social da escola.

Como em todas as outras relações sociais/institucionais (médico-paciente, patrão-empregado, marido-mulher etc.), na relação pedagógica existe um contrato implícito - um conjunto de regras funcionais - que precisa ser conhecido e respeitado para que a ação possa se concretizar a contento. E é curioso constatar que os próprios alunos têm uma clareza impressionante quanto a essas balizas contratuais do encontro pedagógico. Sem dúvida nenhuma, eles sabem reconhecer quando o professor está exercendo suas funções, cumprindo seu papel. O professor competente e cioso de seus deveres não é, em absoluto, um desconhecido para os alunos; muito ao contrário. Estes sabem reconhecer e respeitar as regras do jogo quando ele é bem jogado, da mesma forma que eles também sabem reconhecer quando o professor abandona seu posto.

A criança, em contínua fase de reconhecimento aos novos sentidos sociais (agora com destaque ao recorte epistêmico - no caso da educação infantil), precisa ser situada em certa rotina político-pedagógica para, assim, apropriar-se dos rigores da lógica formal e da lógica dialética ao ponto de resignificar o próprio mundo da vida. Este sujeito precisa da estabilidade da rotina educativa a ponto de reconhecer e dominar seu mecanismo.

O *hiperconsumo*, termo alçado por Gilles Lipovetsky (2007), que, segundo o pensador, a sociedade do hiperconsumo estaria organizada em nome de uma felicidade (chamada de paradoxal). A produção dos bens, os serviços, as mídias, os lazeres, a educação, a ordenação urbana, tudo seria pensado e organizado, em princípio, com vista à nossa maior felicidade. Quanto mais uma sociedade se enriquecesse, maior seria o consumo e as necessidades de consumir, promovendo-se uma “mercantilização” dessas necessidades. As receitas de felicidade espalhar-se-iam nas áreas da alimentação, do amor, da comunicação, da educação dos filhos e da produção de sentidos em torno da felicidade.

Na visão trazida pelo autor, o ser humano passaria do modo fechado ao universo infinito das chaves da felicidade, gerando a tese de que vivenciamos o tempo do treinamento generalizado e da felicidade “modo de usar para todos” (LIPOVETSKY, 2007, p. 337). O autor cunha a expressão “turboconsumidor” para se referir às rápidas mudanças sociais e econômicas que levaram o ser humano não apenas a um consumo em massa, mas a uma situação de individualização e hiperindividualização do consumo, como se este fosse o direcionador dos sentimentos em torno do ser feliz, o que atingiria todas as esferas sociais (os que querem e podem consumir, excluindo-se o oposto a este quadro) e idades (adultos e crianças ansiosos por consumir) (SCORSOLINI-COMIN, 2009).

A cultura do hiperconsumo deve ser combatida com a contracultura do processo político-pedagógico. Tal rotina se constitui na teleologia de ações pedagógicas, isso significa dizer que a escola desenvolve atividades, a todo tempo, com intenção e dirigidas a propósitos formativos (SAVIANI, 1991). A criança precisa apreender elementos da cultura epistêmica que responda pela organização do tempo e espaço humano e pelo desenvolvimento das sociedades em seus múltiplos contextos e orientações (linguísticos, políticos, sociais, históricos, geográficos, etc.).

A internalização dos elementos da cultura epistêmica está atrelada singularmente à apropriação de uma racionalidade de ressignificação do mundo da vida, ou da “realidade”. Sem desconstituí-la em importância, a realidade deve ser problematizada, inclusive pelos elementos que conduzem os sujeitos a comportamentos sociais reificados, como declarado por Lipovetsky (2007) em referência à sociedade do *hiperconsumo*.

Uma das tarefas para a condução de uma rotina político-pedagógica voltada à contracultura aos elementos que distorcem a realidade é declarada pelos tempos e espaços educativos infantis orientados por atividades significativas e insistentes.

No entanto, sem o lastro de ressignificações pedagógicas, o rompimento da rotina institucional (no caso da escola) pode se constituir em diferentes momentos.

Temos a lembrança de dois momentos de rompimento ao pacto de rotina significativa e insistente da escola. Neste estudo queremos citar as mais conhecidas: a “aula-vaga” (que geralmente ocorre em falta de docente) e as atividades escola-comunidade (festas juninas, bingos, etc.).

Qualquer um desses episódios promove impactos na episteme que deve sustentar os projetos políticos-pedagógicos das unidades de ensino. A crítica ao culto à sociedade do consumo, a crítica à banalização do léxico pelas letras de músicas empobrecidas até à última *ratio*: a crítica à sensualização abusiva de certas danças e ritmos fica à margem dos discursos veiculados, comumente, por toda a comunidade escolar. Em desfavor de um evento, crianças reproduzem os sentidos mais epidérmicos de práticas da cultura sem o devido filtro epistêmico. Vamos refletir primeiro com as experiências das “aulas passatempo” (ou “aula-livre”). Em favor de uma ausência docente, por exemplo, crianças são “liberadas” para o pátio ou para a quadra de esportes sem, muitas vezes, a intervenção dirigida do sujeito mais experiente para intervir nessa formação (MORAES, 2017). A “aula passatempo”, enquanto espaço de não intervenção de um adulto ou de alguém mais experiente pressupõe a racionalidade desse espaço submetido segundo o “arbítrio de si” dado ao aluno-sujeito. Quando falamos de crianças, estamos falando de sujeitos que possuem experiências ainda pouco organizadas para resolver, com sensível autonomia e maturidade, sua pertença/presença diante do grupo. É injusto requerer imediatamente, diante dessas situações, que o sujeito possa discernir ou acionar determinados arbítrios

cognitivos, muito complexos, e que serão alcançados somente com as devidas, e possíveis, intervenções ao longo do tempo.

O “tempo livre” é o tempo da vida. Na escola temos a vida, mas não temos o tempo “livre”. O tempo é de “intervenção para a produção da humanidade no outro” (SAVIANI, 1991). E a intervenção, na escola, descrita por Saviani, tem sua razão na episteme, ou seja, nas relações escolares voltadas à apropriação da cultura científica do mundo, que nos permite a elaboração e reelaboração do conhecimento por meio da apropriação ao concreto do pensamento. Este aspecto coloca em xeque as apropriações vulgares, não devidamente tematizadas e enfrentadas ao longo da formação escolar, porquanto levadas ao fio da crítica histórica e, assim, superarem a condição única da experiência sensível de crianças.

Nas festas escolares podemos resgatar este mesmo fenômeno. Sem a devida intervenção do mais experiente, ou do mais velho, à apropriação crítica do conhecimento produzido pela humanidade, principalmente àqueles conhecimentos que discutem e estudam a cultura dos povos, verificaremos crianças na experiência com o próprio corpo apenas pela condição organizada pelos registros mais primitivos da humanidade. Superamos os limites da espécie por meio da força social constitutiva da atividade objetiva (trabalho), que nos permite a transformação da natureza e, da mesma forma, nos permite acessar ao pensamento complexo.

A unicidade existente entre os discursos veiculados na escola (no caso, a pública) e as oportunidades para a materialização e exercício de um registro simbólico, denso, por meio das relações cognitivas estabelecidas pelas crianças em frente a experiências epistêmicas e desveladoras ao mundo da cultura, coadunam para a formação de um caráter crítico e que ineludivelmente desvela outras possibilidades comportamentais (escolhas) diferentes daquelas, presentes, na esfera das sensações primevas.

5 Considerações finais

Ao finalizarmos este texto, ocorre-nos a ideia de que um novo momento se inicia, não só de novas possibilidades, mas, sobretudo, de compreensão a respeito da condição humana e dos caminhos que temos trilhados em favor desta condição. Ao nos predispor-mos a refletir e relatar algumas situações experienciada, enquanto educadoras, nos provoca a pensar sobre esta temática tão elucidada no contexto da sociedade industrial e mercadológica – erotização infantil – nos provocando a buscar uma nova compreensão sobre a sociedade em si, sobre a educação de nossas crianças e, principalmente sobre o nosso papel nesse processo formativo.

No processo de entender a temática em estudo, procuramos compreender a Indústria Cultural e os padrões estabelecidos pela lógica do consumo, além de refletir como a escola tem exprimido esses ditames mercadológicos em diálogo ao processo de erotização da criança. A Indústria Cultural, enquanto porta-voz do sistema produtivo e econômico, ferramenta e produto do sistema capitalista, espalha padrões comportamentais de ajustamento dos indivíduos em várias instâncias de suas vidas, seduzindo-os para o imediato, para o que é visível; enfim, para o consumo sem medida e sem criticidade. E com isso, as crianças precisam de educadores fundamentados pelo conhecimento e crítica no sentido de mediar tais informações que são dispostas ao público infantil, pelo processo do ensino, da consciência crítica e da intervenção ao saber. Para isso, as intenções de uma cultura

escolar de resistência a esta realidade *hiperconsumista* devem ser pautadas no contrato político-pedagógico que não deve ser rompido por ações que obstaculizem o processo da internalização da rotina escolar de perspectiva epistêmica.

Referências

- AQUINO, Julio Groppa. *A indisciplina e a escola atual*. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, July 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 dez 2017.
- ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 9. ed. São Paulo: Perspectivas, 2013.
- DOZOL, Marlene de Souza. *A face pedagógica de Eros*. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 33, n. 2, p. 311-322, ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 dez. 2017.
- LIPOVETSKY, Gilles. *A Felicidade Paradoxal*: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- LUKÁCS, George. *Introdução a uma estética marxista*: sobre a categoria de particularidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- MORAES, Silvia. A Concepção de Aprendizagem e Desenvolvimento em Vigotski e a Avaliação Escolar. Texto extraído da tese de doutorado intitulada *Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em Matemática: contribuições da teoria histórico-cultural*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008 Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/9/artigo_simposio_9_1008_silvia.moraes@uol.com.br.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2017.
- MOREIRA, Alberto da Silva. *Cultura midiática e educação infantil*. Educação e Sociedade, Campinas: CEDES, v. 24, n. 85, p. 1203-1235, dez. 2003.
- PALANGANA, Isilda Campaner. *Individualidade*: afirmação e negação na sociedade capitalista. São Paulo: Summus, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica*: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- SCORSOLINI-COMIN, Fabio. *A felicidade paradoxal*: ensaios sobre a sociedade de hiperconsumo. Psicol. estud., Maringá, v. 14, n. 1, p. 203-204, Mar. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722009000100024&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 dez. 2017.
- ZORNIG, Silvia Maria Abu-Jamra. *As teorias sexuais infantis na atualidade*: algumas reflexões. Psicol. estud., Maringá, v. 13, n. 1, p. 73-77, Mar. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 dez. 2017.

recebido em 12 out. 2018 / aprovado em 26 fev. 2019

Para referenciar este texto:

PLATT, A. D.; OLIVEIRA, M. R. F. Discutindo a erotização na infância: implicações da sociedade de consumo na construção da rotina infantil nas instituições escolares. *Dialogia*, São Paulo, n. 31, p. 67-77, jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/Dialogia.n31.10751>>.

