



## SER CRIANÇA NO MUNDO DA PRESSA

André Luiz dos Santos\*

**Resumo:** O texto discute a concepção de infância retomando as noções de “destino”, família e socialização. O objetivo é provocar reflexões acerca do modo como a relação com a criança pode revelar questões fundamentais da sociedade, da política e da educação.

**Palavras-chave:** Infância, destino e socialização.

**Abstract:** The text discusses the conception of childhood going back the notions of “destiny”, family and socialization. The objective is to provoke reflections concerning the way as the relationship with the child may to reveal fundamental questions of the society, politics and education.

**Key-words:** Childhood, destiny, socialization.

A infância, da forma como a conhecemos e a sentimos, é filha da modernidade, herdeira do esforço e trabalho de pensadores, políticos e educadores que construíram um novo mundo, aberto a descoberta, a conquista e a transformação. A ascensão da burguesia, o desenvolvimento da indústria e da ciência e as guerras remetem a necessidade de se (re) criar outro “*destino*” para o homem. Não mais amparado pelos braços da religião, não mais preso as amarras sanguíneas e morais da família, não mais vinculado a relações estáveis e de dependência que pudessem ser oferecidas pela comunidade. É preciso ser autônomo, independente, livre, empreendedor, alcançar, graças à razão, *a maioridade*.

O “*novo*” e seus derivados sinônimos (transformação, revolução, renovação) estão sempre pressupostos nos projetos de mudança da sociedade e do indivíduo na modernidade, e são enunciados, construções lingüísticas, que edificam a alma de nossos textos e dos quais não conseguimos nos desvencilhar. No entanto, o novo está fadado ao envelhecimento, tanto mais rápido se aceleram a demanda por transformações,

O dinamismo inato da economia moderna e da cultura que nasce dessa economia aniquila tudo aquilo que cria – ambientes físicos, instituições sociais, idéias metafísicas, visões artísticas, valores morais – a fim de criar mais, de continuar infindavelmente criando o mundo de outra forma”. (Berman, M. p. 323, 1986)

---

\* Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Goiás, graduado em Psicologia pela UFU, professor de Psicologia da Educação dos Cursos de Licenciatura em Química e Matemática da Universidade Estadual de Goiás em Anápolis - Goiás.

Mais se este movimento, conforme afirma Berman (1986), nos leva a indagar sobre o que é real e significativo em nossa vida, por outro lado, remete ao problema de nosso “destino”, ao que será de nós. Nesse mundo incerto, sujeito a aniquilação e destruição e prenhe do novo, no qual é necessário a cada momento se reinventar, se desfazer e recomeçar, seja nas relações afetivas, na capacidade intelectual e no trabalho, como lidar com esse devir marcado pelo evanescente e pelo efêmero?

Pensar o nosso destino e como este está vinculado ao presente é reconhecermos o desafio dilacerante e doloroso de inventar os nossos próprios caminhos, é poder aceitar a si mesmo e a realidade na qual nos projetamos ou recuamos, preservando nossa capacidade de sonhar, “a centelha que salta do desejo e é através dela que vou acender as fogueiras através das quais o rosto do mundo se ilumina” (Pellegrino, H. 1997, p. 321). Uma caminhada que tem seu início com a criança e que por isso nos remete aos nossos primeiros encontros com a realidade, nossas primeiras perdas, nossos primeiros sonhos.

No entanto, estamos familiarizados com uma acepção de destino associada à providência, a uma ordem divina. Abbagnano (2007) mostra que o conceito de destino é antigo e compartilhado por todas as filosofias que admitem uma ordem necessária do mundo. Entre os antigos, dos estóicos até a escolástica, a ordem do destino está subordinada a ordem da providência. Entre os modernos, retorna com Nietzsche, como uma afirmação de si, uma vontade de querer tudo que aconteceu e tudo que acontecerá, e se consolida como determinação de uma situação, a repetição, e não uma ordem. Um destino que não é cego, mas com uma aceitação deliberada da ação de necessidade.

Para os modernos o conceito de destino coloca ao indivíduo a difícil missão de responder a sua vontade de repetição, ao sempre igual do indivíduo. Como se abrir para o presente e não se fechar ou diluir-se em seu temível fardo de estar sempre recomeçando? Nesse caso, a evocação de um conceito, aparentemente arcaico, serve para retomar a força que emana da palavra e que guardamos de seu significado na nossa relação com o presente. Quando se pensa na criança e na sua relação com o tempo podemos pressupor a mobilização de forças sociais tão intensas e determinantes quanto um destino tomado nas mãos de uma providencia divina.

Desde seu primeiro encontro com o real a criança está sujeita a diferentes olhares da ciência, da justiça, da política e da educação. O status político e social do feto interfere diretamente nos diferentes discursos políticos na contemporaneidade. Desenvolvem-se hoje

importantes estudos do comportamento fetal, da aprendizagem à percepção que “*encontram evidências de que o feto humano tenha tato e seja capaz de ouvir, mover-se, sentir frio, calor, dor, odores e gosto desde o primeiro trimestre da gravidez*” e que “*é capaz de aprender e memorizar estímulos externos*” (Rolnik ET AL, 2006. p. 23).

A psicanálise nos ensina que nossa primeira reação ao nascer é recusar a realidade, a luz, os sons, a temperatura e a nossa fragilidade para reagir a isto tudo nos faz querer voltar para dentro do útero, nos faz negar o nosso nascimento.

O primeiro movimento do infante, após o nascimento, é refugar a realidade, fonte, para ele, de uma ansiedade catastrófica. Ao saltar do ventre materno para a luz do mundo, o recém-nascido, por mercê da prematuração, por falta de equipamento instintivo, cai no abismo, recebe na carne um montante de estímulos para cuja acalmia a realidade pouco ou nada pode fazer. A criança, ao nascer, esbarra numa muralha de angústia, feita de poderosas, vertiginosas e explosivas excitações que lhe atravessam o corpo. A criança, diante disso, reflui. Ela recua, frente a uma realidade que não a acolhe, buscando abrigo no passado. (Pellegriño, H. 1997, p. 318)

Os efeitos sociais dessas constatações vão além de uma novidade científica e passam a delimitar aos responsáveis pela criança “*o que devem, ou não, dizer e fazer*” (Schéerer, 2009, p. 18). E as próprias crianças são transmitidas modelos de crescimento, maturação, desenvolvimento, aprendizagem, afeto e moral que devem moldá-las em seu trajeto da vida familiar a uma sociabilidade maior. Constrói-se assim uma verdadeira “*gestão do íntimo, do afetivo e, mais comumente, do interpessoal*” (Schéerer, 2009, p. 18).

A afirmação de Schéerer sobre a gestão do interpessoal coloca o problema do papel que as famílias exercem no cuidado com a criança. Instituição responsável pela segurança da criança e o “*último reduto de calor comunitário, humano e afetivo no meio de uma sociedade considerada como hostil e despersonalizada*” (Schéerer, 2009, p. 95). Absorvidas por ideologias científicas da psicologia, medicina, pedagogia as famílias interiorizam uma autodefesa capaz de responder a qualquer interferência. O “*superinvestimento familiar*” que coloca os indivíduos “*cuidadosamente grudados um no outro*” é fortalecido por um social cada vez mais esfacelado e fragmentado. Por isso chegamos a novas problematizações acerca

da sociabilidade, especificamente no que se refere à transição da família para uma sociabilidade mais aberta.

O estabelecimento de novos laços sociais e afetivos, que não sejam os familiares, intensifica a compartimentalização, a separação, entre o dentro (familiar) e o fora (a rua, as instituições). A geração passada sonhava com a rua como o lugar da transformação, do sonho e do devaneio. Os fracassos dos projetos de mudança social fortaleceram modelos familiares que lutam para se defender e se proteger do fora (da rua, das instituições, do outro estranho ao familiar) e mesmo sujeitos que reivindicavam a afirmação de diferentes desejos, diferentes linguagens, lutam hoje pelo direito à família. A crença é de uma mudança, se é possível, que se dê pela via dos comportamentos, pelas vias da intimidade.<sup>1</sup>

Mas, seguindo o raciocínio de René Schérer, se a criança é um ser em transição, não só por ainda não estar pronta e acabada, *“mas porque ela é, em qualquer instante e ao mesmo tempo, a mesma e outra, sobrepondo-se a vários meios e grupos, passando facilmente de um para outro, incomensuravelmente mais maleável que o adulto”* (2009, p. 100-101), como resguardá-la do fora? É preciso esclarecer que esta atitude não se dá exclusivamente em nome da criança, mas dos riscos que a transição pode representar a família de uma renúncia de si mesma, ou de sua própria dissolução.

A transição e o convívio com o outro não-familiar pode ser difícil para os pais e surpreendente sob o ponto de vista do que pode ser a criança longe do constrangimento e da obrigação de imitar um modelo adulto. Se a criança, em seu ser, existe em função das demandas e projeções dos pais, supõe-se que tenha cada vez mais dificuldades de ser ela mesma, consigo mesma. O movimento de transição que garantiria a expansão e a multiplicidade das relações é substituído por um modelo familiar que se fecha sobre si mesmo. A implicação mais conhecida desse fechamento é tanto uma infantilização do adulto quanto uma adultícia precoce. Os educadores identificam nesse fenômeno a origem de um conformismo generalizado entre os jovens hoje.

Encontramos em Walter Benjamin a denúncia da dissolução no mundo burguês do espaço potencial onde a criança pudesse transitar mais livremente ao ponto de afirmar que

---

<sup>1</sup> Elisabeth Roudinesco (2003, p. 07) pergunta, *“afinal, por que homossexuais, homens e mulheres, manifestam o desejo de se normalizar, e por que reivindicam o direito ao casamento, a adoção e à procriação medicamente assistida? O que aconteceu então nos últimos trinta anos na sociedade ocidental para que sujeitos qualificados alternadamente sodomitas, invertidos, perversos ou doentes mentais tenham desejado não apenas serem reconhecidos como cidadãos integrais, mas adotarem a ordem familiar que tanto contribuiu para seu infortúnio? Por que esse desejo de família, inclusive considerando que a homossexualidade sempre foi repelida da instituição do casamento e da filiação, a ponto de se tornar, ao longo dos séculos, o significante maior de um princípio de exclusão?”*

“quem quiser ver uma caricatura do capital, sob a forma de mercadoria, precisa apenas pensar em uma loja de brinquedos” (1984, p.72). Isso justificaria uma atitude de repúdio e desconfiança da educação burguesa em relação ao teatro, as ilustrações dos livros, a uma identificação da criança com restos de construções, e o seu efeito sedutor sobre as crianças, e as histórias infantis.

É comum hoje encontrarmos escolas que se recusam deliberadamente a trabalhar com desenhos, cores e histórias. Particularmente, evitam-se histórias onde são narrados episódios de morte ou perdas e evita-se a cor preta pelo seu simbolismo ligado ao luto e a perda. Aboliu-se o caderno de desenho e certa iconografia mágica das letras na qual a criança poderia descobrir outro mundo escondido nas letras. Procura-se retardar o encontro da criança com a angústia, o medo e a insegurança, criando-se um mundo artificial, administrado por uma pedagogia que se renova indefinidamente.

Possivelmente foram retirados da escola os atos preliminares da escrita, que envolviam desde exercícios voltados para o desenvolvimento da habilidade motora fina até as palavras envolvidas em imagens que a figuravam como parte de um desenho, ou uma atitude adivinhatória da criança face a palavra e seus mistérios. A ausência de um tempo preliminar da escrita foi, supostamente, substituída por uma competência lingüística anterior a escola que habilita a criança a ir direto ao ato de escrever. O que seria justificável em um mundo bombardeado por palavras e imagens. No entanto, palavras e imagens do mundo do consumo.

Para Walter Benjamin o “*ser criança*” se definiria nos lugares onde fosse possível uma relação verdadeira e viva com as pessoas e os objetos, onde particularmente pudesse confrontar o seu mundo com o mundo do adulto. Isso não significava uma idéia de educação sem autoridade e reconhecia, com certa perplexidade, que a educação moderna se impunha muito mais pelas vias do declínio da autoridade do que em função da ciência. Nas propostas de uma pedagogia comunista ou nos livros que prefaciava sobre a infância era possível pressupor uma organização que levasse em conta a condição social e a maneira de ser da criança.

Sobre a relação da criança com o novo Benjamin afirmava à idéia de Freud, que encontrará nas crianças a origem de nossa compulsão a repetição. O que mais alegra a criança é o “*mais uma vez*”, ou o insistente “*de novo*”. O que importa a criança é “*conservar em si os sentimentos essenciais*” (W. Benjamin, 1984, 43). Assim como adulto, a criança luta para o “*restabelecimento de uma situação primordial da qual nasceu o impulso primeiro*” (W. Benjamin, 1984, p. 73-74).

O destino, enquanto uma trajetória feita a cada instante, remete tanto ao modo como a criança é construída, enquanto um ser inacabado, parcial, dependente do adulto e preso a determinações políticas, científicas e pedagógicas, quanto a representação de uma força potencial de mudança, desordem e transgressão. Este é um dilema que se impõe na relação da criança com o tempo e com a vida, mas também com o tempo e a vida do próprio pensamento.

Jeanne Marie Gagnebin (1997) ao problematizar as relações entre o pensamento filosófico e a infância lembra duas atitudes, aparentemente contraditórias, que orientam o discurso dos pensadores. Uma que vê as crianças como *“seres privados de razão, elas devem ser corrigidas nas suas tendências selvagens, irrefletidas, egoístas, que ameaçam a construção consensual da cidade humana graças à edificação racional, o que pressupõe o sacrifício das paixões imediatas e destrutivas”* (p.170-171). Em outra perspectiva é afirmada a espontaneidade e a liberdade da criança,

não serve de nada querer encher as crianças de ensinamentos, de regras, de normas, de conteúdos, mas que a verdadeira educação consiste muito mais num preparo adequado de suas almas para que nelas, por impulso próprio e natural, possa crescer e se desenvolver a inteligência de cada criança, no respeito do ritmo e dos interesses próprios de cada criança particular. (p. 171)

Em suas reflexões, Gagnebin nos leva de novo a refletir sobre as projeções do mundo adulto sobre a criança. As expectativas que levaram ao superinvestimento familiar e a própria atitude narcísica na qual poderíamos *“nos livrar das mágoas e das insuficiências que carregamos”* (p. 180) em nossa existência e nos realizarmos com as nossas crianças.

No entanto, a leitura que faz dos textos de Benjamin sobre a infância e do esforço do filósofo na elaboração da própria infância, leva a reflexões fundamentais para quem se dispõe a pensar a criança. Em primeiro lugar, a *“experiência da infância é a experiência daquilo que poderia ter sido diferente, isto é, releitura crítica do presente da vida adulta”* (p. 181). Refletir sobre a infância é pensar sobre nós, nossa relação com o nosso destino e o que foi feito de nós.

A segunda reflexão remete a certa inabilidade, desorientação e ajustamento das crianças que lembraria o adulto a sua *insegurança primeira*, seu desajustamento e a não-soberania.

Mesmo a dificuldade da criança com a palavra nos recordaria que “*nem os objetos nem as palavras estão ai somente á disposição para nos obedecer, mas que nos escapam, nos questionam, podem ser outra coisa que nossos instrumentos dóceis*” (p. 182). Esta incompletude e inacabamento da criança talvez nos indiquem “*o que há de mais verdadeiro no pensamento humano: a saber, sua incompletude, isto é, também, a invenção do possível*” (p. 183).

Pensar a criança no mundo da pressa é situar-se em relação a enunciados que são postos como verdadeiros e absolutos, mas que não permitem se ouvir, não permitem a indagação e a reflexão, não permitem revelar sua própria fragilidade frente à compreensão do mundo e do humano. Dessa forma, não seria uma ilusão, frente a uma sociedade em que o conhecimento é produzido aceleradamente, e que se autodenomina enfaticamente como a “*sociedade do conhecimento*”, indagar sobre sua eficiência e capacidade de refletir sobre si própria e de pensar o mundo?

Se o destino inevitável de quem se dispõe a pensar a infância é perguntar, reconciliando-se com a curiosidade infantil, que outrora se perdeu em meio a nossa pressa, cabem duas últimas questões; aceitaríamos de bom grado que nossas crianças não estivessem na média, no “*tempo esperado*” de seu desenvolvimento afetivo, motor, social e cognitivo? Será que a nossa crítica é capaz de mobilizar algo no mundo que possa efetivamente mudar a nossa atitude de projetar sobre nossos filhos modelos arcaicos e padronizados de beleza, sucesso, virilidade, saúde e inteligência e que na verdade camuflam, como podem, nossas fragilidades, medos e incertezas, ou nossa própria incapacidade de mudar o mundo?

## **BIBLIOGRAFIA**

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins fontes, 2007.
- BENJAMIN, Walter. *A criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- PELLEGRINO, Hélio. Édipo e a paixão. In. CARDOSO, Sérgio et. al. *Os sentidos da paixão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ROLNIK, Daniel L., LIAL, Adolfo W. & ZUGAIB, Marcelo. Primórdios do aprendizado. In. *Revista Mente e Cérebro*. A Mente do bebê: o fascinante processo de formação do cérebro e da personalidade. p. 18-23. São Paulo: Duetto, 2006.

ROUDINESCO, Elisabeth. *A família em desordem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SCHÉRER, René. *Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

