

O SER PSICÓLOGA E ANTROPÓLOGA: uma breve reflexão sobre (com) o ser criança

CRISTIANY MORAIS DE QUEIROZ¹

“O mundo interior da criança pode ser comparado, de forma analógica, com uma casa com muitas portas, atrás de cada uma das quais se esconde um universo secreto possível de ser desvendado por quem nele ouse entrar. Entrar não significa espionar: entrar significa mergulhar em um universo que espelha a alma profunda deste tão grande pequenino ser”. (FRIEDMANN: 2005, p.12).

RESUMO:

O presente artigo objetiva realizar algumas reflexões acerca da Antropologia da Criança, longe de ser um estudo exaustivo, mas introdutório e, a meu ver, importante em termos reflexivos, para os profissionais que se dedicam ao atendimento de crianças em seus consultórios. O conceito de infância é abordado a partir de uma perspectiva ocidental com observações realizadas num consultório de psicologia, durante os atendimentos infantis, fazendo um rápido paralelo com os autores que se dedicaram a esse tema na antropologia, como: Margaret Mead, Florestan Fernandes, Clarice Cohn, dentre outros estudiosos. Questionamentos dos tipos: o que é a criança?, O que é ser criança?, Como vivem e pensam as crianças?, O que significa a infância?, Quando ela acaba? Perguntas feitas por antropólogos que se dedicam a essa área e um tanto complexas de serem respondidas se ampliarmos a

¹ Psicóloga clínica, Mestre em antropologia pela UFPE, Doutora em antropologia e professora da Faculdade Damas e da FAREC – Faculdade do Recife. cristianymorais@terra.com.br.

nossa visão desenvolvimentista, cronológica e evolucionista da psicologia do desenvolvimento, onde a maioria das teorias impõe formas de ser e pensar sobre determinadas fases do crescimento. Portanto, este trabalho tenta “romper” com a objetividade, fazendo uma leitura do curso da vida para além do conceito ou das atribuições ocidentais, visto que o ser criança parte de uma construção social e simbólica da realidade, este ser não mais sendo percebido como um receptáculo das funções sociais, mas fazedor de cultura.

Palavras-Chave: *Criança; Cultura; Infância; Desenvolvimento.*

Na tentativa de fornecer uma maior visibilidade a respeito do tema a que me proponho, dividirei este trabalho em três momentos: 1º- Farei um breve comentário a respeito da *descoberta da infância*, tendo como subsídio teórico a obra clássica de Philippe Áries: *História Social da Criança e da Família* (1981), visto que até o século XVII as crianças eram tratadas como “pequenos adultos”. Inclusive suas vestes, como provam os quadros artísticos da época, não se diferenciavam das dos adultos, além do que as classes escolares incluíam alunos com idades de dez a vinte anos, indiscriminadamente.

Posteriormente, mostrarei quão é impreciso o conceito de infância na antropologia, pois a maioria dos estudos sobre psicologia do desenvolvimento limita-se a teóricos que realizaram suas pesquisas com crianças da cultura ocidental e na maioria das vezes em ambientes privilegiados, numa classe social burguesa. Os antropólogos, por sua vez, num ideal de relativização e respeito pelas diferenças, pelo exótico, possibilitaram pensarmos a criança a partir do seu próprio contexto, fornecendo um modelo analítico que nos permite

compreendê-las por si mesmas. Alguns antropólogos se destacaram nesta empreitada, tais como: Margaret Mead, Ruth Benedict, dentre outros. Na contemporaneidade o trabalho de Clarice Cohn entre as crianças Xikrin (índios do Pará) não poderia deixar de ser mencionado como uma leitura de referência.

Finalmente, na terceira parte deste trabalho abordarei a minha própria experiência com crianças de idades que variam de três a onze anos. É importante ressaltar que não farei um estudo de caso, apenas me utilizo da vivência como psicoterapeuta infantil, sendo inspirada pelo método etnográfico, além de uma grande satisfação em compartilhar, dia-a-dia no meu consultório, sobre o universo infantil, dialogando e pensando com a antropologia da criança. Desde a conversa com os pais pelo telefone, a marcação do horário das primeiras consultas, o valor das sessões, o primeiro encontro com a criança, o momento do enquadramento, o atendimento em si e até, finalmente, o processo de alta. Todas estas fases me fazem, cada vez mais, considerar a criança como uma verdadeira interlocutora. Como bem refere Nasio (2003), é preciso saber que a criança, por menor que seja, perceberá plenamente nossa intenção de lhe falarmos com a firme convicção de que ela compreende o que lhe dizemos. Um recém-nascido, por exemplo, não perceberá a significação de nossas frases, mas captará intuitivamente o essencial de nossa mensagem.

1 – A Criança do Passado

Para iniciar neste tópico, apresento um pequeno exemplo que servirá de reflexão, mencionado por Ariès (1975: p.23). Vejamos:

“Um homem do século XVI ou XVII ficaria espantado com as exigências de identidade civil a que nós nos submetemos com naturalidade. Assim que nossas crianças começam a falar, ensinamo-lhes seu nome, o nome de seus pais e sua idade. Ficamos muito orgulhosos quando Paulinho, ao ser perguntado sobre sua idade, responde corretamente que tem dois anos e meio. De fato, sentimos que é importante que Paulinho não erre: que seria dele se esquecesse sua idade? Na savana africana a idade é ainda uma noção bastante obscura, algo não tão importante a ponto de não ser esquecido. Mas em nossas civilizações técnicas, como poderíamos esquecer a data exata de nosso nascimento, se a cada requerimento, a cada formulário a ser preenchido, e Deus sabe quantos há e quantos haverá no futuro, é sempre preciso recordá-la. Paulinho dará sua idade na escola e logo se tornará Paulo N da turma x”.

Esse rápido exemplo torna-se relevante na medida em que nos faz pensarmos e compararmos sobre o modo de como tratamos nossas crianças desde um período medieval até os dias atuais. Ora, a maneira de a abordarmos dependerá, imprescindivelmente, do contexto sócio-histórico ao qual estamos inseridos. Atualmente, não só os nomes e a idade fazem a diferença, mas o nome da escola que estuda e o que quer ser quando crescer. Eu vou um pouco mais além e ressalto as perguntas do tipo: você tem MSN, Orkut, qual o seu E-mail (claro que para crianças mais crescidinhas e de uma classe social mais privilegiada) e etc. Nesta perspectiva, percebemos que a infância é construída e descoberta ao longo da história do Ocidente; os dados que possuímos na atualidade: a atitude

diante da vida, a atitude diante da morte, os contraceptivos... Fornecem-nos fontes históricas que nos ajudam a voltarmos o nosso olhar para o passado e podermos realizar reflexões a respeito da humanidade infantil.

Na Idade Média, a criança era muito mal vista, e pior ainda o adolescente. A duração da infância era limitada ao seu período mais frágil e dependente, enquanto ela não adquiria as habilidades básicas para se bastar. Porém, mal conseguia algum desembaraço físico, era logo misturada a adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude.

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. O certo é que as crianças pareciam ter para os adultos um significado bem diferente do que hoje lhe damos. Alguns ditados castelhanos antigos, que hoje beiram à crueldade, refletiam simplesmente o estado de coisas a que estamos nos referindo, como acontece com “Uma criança que nasce faz esquecer três que morrem”.

Quando um bebê sobrevivia às inúmeras dificuldades que sua saúde tinha de enfrentar, quando se transformava em um menino ou uma menina de alguns poucos anos, a tendência era considerá-lo como um adulto em miniatura. Com raras exceções dos filhos de famílias muito abastadas, o habitual era que desde muito jovens as crianças comesçassem a participar de atividades produtivas – algumas delas exigiam grande esforço físico – sob o comando e modelos dos adultos².

² Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990) tem como nono princípio: “Nenhuma criança deverá sofrer por pouco caso dos responsáveis ou do governo, nem por crueldade e exploração. Nenhuma criança deverá trabalhar antes da idade mínima, nem será levada a fazer atividades que prejudiquem sua saúde, educação e

No século XIII, a partir das pinturas artísticas, as crianças eram representadas através de imagens de adultos em escala pequena: com roupas adultas, traços adultos, atitudes e atividades adultas. É como se a imagem da infância não tivesse interesse ou não fosse real. Como, por exemplo, a Cena do Evangelho, em que Jesus pede que se deixe vir a Ele as criancinhas: o miniaturista agrupou em torno de Jesus oito verdadeiros homens, sem nenhuma das características da infância – eles foram simplesmente reproduzidos numa escala menor, apenas seu tamanho os distinguia dos adultos. São Nicolau (o pintor), por exemplo, não hesitava em dar à nudez das crianças, nos raríssimos casos em que era exposta, a musculatura do adulto – músculos peitorais e abdominais de um homem. Sendo assim, percebe-se claramente que no mundo das fórmulas românticas, e até o fim do século XIII, não existiam crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido. Os homens dessa época não se detinham diante da imagem da infância, pois esta não lhes despertava nenhum interesse. Em outras palavras, a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida.

desenvolvimento”. Basta lançarmos um rápido olhar para as ruas e avenidas dos grandes Centros Urbanos e ficaremos impressionados com a quantidade de crianças e adolescentes vivendo nas calçadas e comercializando vários tipos de produtos nos semáforos, além das piroetas, graças e danças que realizam diante de nossos carros, com o intuito de chamar a nossa atenção, em troca de qualquer trocado, que muitas vezes é levado pra casa para ajudar no sustento dos irmãos menores ou doentes: eis a nossa realidade brasileira em pleno século XXI. Na entrada do Terceiro Milênio, há no mundo 125 milhões de crianças que não vão à escola e 150 milhões que a deixam sem ter chegado a aprender a ler, e quando isso acontece, as meninas são mais prejudicadas do que os meninos; as previsões para 2015 são ainda piores para um bom número de países da África (COLL/2004). Até que ponto progredimos no cuidado com as nossas crianças?

A partir do século XIV e até o XIX, novas imagens da criança foram surgindo que passaram a ser expressas através das *idades da vida*. Primeiro, *a idade dos brinquedos*: as crianças brincam com um cavalo de pau, uma boneca, um pequeno moinho ou pássaros amarrados. Depois, *a idade da escola*: os meninos aprendem a ler ou seguram um livro e um estojo; as meninas aprendem a fiar. Em seguida, *as idades do amor ou dos esportes da corte e da cavalaria*: festas, passeios de rapazes e moças, corte de amor, as bodas ou a caçada do mês de maio dos calendários. Em seguida, *as idades da guerra e da cavalaria*: um homem armado. Finalmente, *as idades sedentárias, dos homens da lei, da ciência ou do estudo*: o velho sábio barbudo vestido segundo a moda antiga, diante de sua escrivaninha, perto da lareira. As idades da vida não correspondiam apenas a etapas biológicas, mas a funções e trabalhos sociais.

Esses atributos da arte do século XIV seriam encontrados, quase idênticos, em gravuras de natureza mais popular, mais familiar, que subsistiram do século XVI até o início do XIX, com pouquíssimas mudanças. Essas ilustrações eram chamadas *Degraus das idades*, visto que retratavam pessoas que representavam as idades sobrepostas do nascimento até a morte, muitas vezes de pé, sobre degraus que subiam à esquerda e desciam à direita.

A repetição dessas imagens, pregadas nas paredes ao lado dos calendários, entre os objetos familiares, alimentava a idéia de uma vida organizada em etapas bem delimitadas, correspondendo a modos de atividade, a tipos físicos, a funções, e a modos de vestir. A periodização da vida tinha a mesma fixidez que o ciclo da natureza ou a organização da sociedade. Apesar da evocação reiterada do envelhecimento e da morte, as idades da vida permaneceram croquis pitorescos e bem comportados, silhuetas de caráter um tanto humorístico.

Ainda no início do século XIX, as condições de vida da infância no ocidente são calamitantes. Como, por exemplo, os relatos sobre suas condições de trabalho e a descrição de execuções de crianças de sete anos no patíbulo por cometerem delitos tão insignificantes como roubar um par de sapatos ou uma peça de roupa.

Somente no final do século XIX é que começaram a se difundir movimentos, em favor da regulação do trabalho infantil, primeiramente, e, depois, da sua proibição. A partir de então, começou-se a ser produzida uma nova mentalidade em relação à infância, aos seus direitos e necessidades. As pessoas começaram a se sentir mais protagonistas de sua própria existência e a dar importância para a educação das crianças.

Em termos metodológicos, passou-se a se valorizar mais as observações e sistematizações da conduta infantil, e até mesmo com a utilização de alguns pequenos experimentos, além do papel crucial da institucionalização e da psicologia evolutiva. Alguns nomes se destacaram fortemente após as observações de Freud a respeito da sexualidade infantil, tais como: Melanie Klein, Winnicott, Ana Freud, Erick Erickson, dentre outros; além dos que se propuseram à pesquisa cognitiva, como: Binet, Piaget, Vygotsky, Wallon e etc. Tais perspectivas teóricas apresentam suas diferenças com o estudo da antropologia da criança, visto que os primeiros estão contextualizados numa dimensão evolucionista, etapista e puramente ocidental e os pesquisadores da área antropológica trouxeram uma maneira mais ampla de pensar sobre a criança.

2 – Por Uma Antropologia da Criança e não da Infância

A princípio, é importante nos voltarmos para o conceito de infância. Etimologicamente, *infantia* é a dificuldade ou incapacidade de falar; criança (indivíduo na

infância, criação) é o que é novo, novidade. A infância é o símbolo natural, de espontaneidade (Friedmann/2005).

Esse conceito torna-se importante na medida em que começamos a considerar os vários contextos e situações das crianças reais com as quais convivemos: a criança ou jovem globalizados, bem alimentados, dos grandes centros urbanos, moradores de condomínios fechados; a criança ou jovem inseridos em famílias tradicionais nucleares (com mãe, pai, irmãos); a criança ou o jovem provindo de mãe solteira, pais separados, onde só a mãe ou só o pai são responsáveis, crianças adotadas; a criança ou o jovem que trabalha; a criança ou o jovem que vive na rua; a criança ou o jovem das zonas rurais e etc. Mas para esse item, me debruçarei, especificamente, a uma reflexão sobre a criança que apresenta uma outra origem étnica: pode ser oriental, judia, melanésia e até mesmo a de comunidades indígenas.

Sendo assim, percebe-se porque me utilizo do termo *antropologia da criança* e não da infância, pois pensar a infância é um modo particular, e não universal (Cohn/2005). Como já vimos anteriormente, o estudo histórico de Philippe Ariès sobre a criança, mostra que a idéia de infância é uma construção social e histórica do ocidente, bem diferente das contribuições das *teorias sobre o desenvolvimento infantil*, transitando desde os estudos cognitivos, emocionais, de personalidade e físico-motor. Além do mais, toda a minha maneira de abordar este ser terá uma perspectiva que tira a criança desse lugar de “sem fala” (*in-fans*) para o lugar de sujeito e construtora de símbolos, com um papel social ativo na nossa sociedade.

Com relação aos estudos pioneiros na antropologia, temos as décadas de 1920 e 30 como referência inicial. As primeiras pesquisas foram realizadas por antropólogos norte-americanos vinculados à Escola de Cultura e Personalidade, especialmente os da psicóloga e antropóloga Margaret Mead

(1901-1978). Esses antropólogos tentavam entender o que significa ser criança e adolescente em outras realidades socioculturais, tomando frequentemente a sociedade ocidental e mais especificamente a norte-americana da época, como um contraponto. Por cultura, compreende-se como tudo aquilo que é transmitido entre as gerações e aprendido pelos membros da sociedade, esses antropólogos se vêem com a questão de delimitar o que é propriamente cultural, e, portanto particular, e o que é natural, e, portanto universal, no comportamento humano – um antigo debate entre o que é inato e adquirido.

A partir de suas observações sobre as condições e a experiência da adolescência em Samoa, numa aldeia de 600 pessoas (na Ilha Tau) com mulheres jovens, entre nove e 20 anos, Mead concluiu que a passagem da infância à adolescência era uma transição suave e não estava marcada pelas angústias, ansiedade e confusão observada nos Estados Unidos.

Em Bali, em companhia de seu marido, o antropólogo britânico Gregory Bateson, Mead elabora um método fotográfico de análise do cotidiano das crianças e de suas interações. Enquanto ela tomava nota no seu diário de campo, Bateson tirava fotos, que abrangiam desde as brincadeiras das crianças até os modos como eram carregadas por suas mães e as interações com a pesquisadora, num ambiente exótico. Esse trabalho foi publicado em 1942, como um livro de fotografias chamado *A Personalidade Balinesa: uma análise fotográfica*. Suas conclusões principais retratavam sobre o modo de aprendizado dos balineses, que o casal de antropólogos definiu de acordo com as seguintes categorias: visual (pela observação) e cinestésico (porque os movimentos de danças, por exemplo, eram aprendidos com o professor-tutor movimentando o corpo de seu aprendiz), concluindo ser esse um tipo de aprendizado que ensinaria a passividade e uma consciência particular do corpo.

Outra pesquisa de grande peso nessa área de estudos culturalistas, foi publicada no livro, também de Margaret Mead, *Sexo e Temperamento* (1935). Ela discutiu os papéis de gênero em três sociedades (os *Arapesh* das montanhas, os *Mundugumor* habitantes do rio e os *Tchambuli* e demonstrou que todos eles divergiam em pontos importantes daqueles encontrados nos Estados Unidos).

Nos Arapech, por exemplo, a tarefa de procriação de um pai não termina com a fecundação. Nessa comunidade não é imaginável o fato de que depois de estabelecida a paternidade fisiológica, o pai possa ir embora e voltar nove meses depois de encontrar sua esposa seguramente desembaraçada em relação aos cuidados da criança. A tarefa do pai é idêntica à da mãe; a criança é o produto do sêmen paterno e do sangue materno, combinados em quantidades iguais no início, para formar o novo ser humano. O pai, então, compartilha de maneira ativa os cuidados com o recém-nascido. Traz-lhe um feixe de folhas macias e aveludadas, com que ela forra o pequeno saco de rede na qual a criança passará pendurada a maior parte do tempo em que estiver acordada, numa posição pré-natal, arqueada. O pai deita-se pacatamente ao lado do filho recém-nascido, e de vez em quando dá pequenos conselhos à mãe. Ambos jejuam juntos no primeiro dia. Não podem fumar, nem beber água. De tempos em tempos, realizam pequenos ritos mágicos que irão assegurar o bem-estar da criança e sua capacidade de cuidarem-na. As esposas do irmão do pai são as enfermeiras oficiais. Trazem os materiais necessários para a magia. No caso é uma vara comprida e descascada. O convoca algumas das crianças que estão rondando a cabana, ansiosas por dar uma espiada no novo bebê. Ele esfrega a vara contra as costas do nenê, recitando um encantamento:

*Eu te dou vértebras,
uma de um porco,*

*uma de uma cobra,
uma de um ser humano,
uma de uma cobra de árvores,
uma de um píton,
uma de uma víbora,
uma de uma criança. (MEAD: 2006, p.58).*

Todos esses cuidados e aparatos psicológicos definirão, de maneira bastante significativa, a personalidade, o jeito de ser de uma criança Arapech, o seu *ethos*. O modo como as crianças são embaladas e a presença permanente da figura paterna em suas vidas. Tanto o trabalho de Margaret Mead como o de outros antropólogos culturalistas, foi inspirado pela psicanálise. A ênfase na formação da personalidade expressa bem uma das preocupações dessa escola: a relação do indivíduo com a sociedade em termos de sua formação como um tipo específico de personalidade, como cada grupo cultural detentor de um “caráter nacional”.

São estudos como esses que nos viabilizam um debate construtivo de inegável riqueza em termos de trabalhos e pesquisas relacionados à criança, além de nos permitir ampliarmos os conceitos de sexualidade, cognição, função paterna, função materna e etc.

Há um segundo momento nessa área da antropologia da criança, que foi liderado pelas pesquisas dos antropólogos britânicos, marcados pelas preocupações da escola estrutural-funcionalista fundada por Radcliffe-Brown. Essa vertente de análise se contrapõe ao psicologismo utilizado pelos culturalistas, eles estavam interessados nas práticas e no processo de socialização dos indivíduos: delimitação dos papéis e relações sociais envolvidas nesse processo que embasam e realizam essas práticas. A criança dos estudos estrutural-funcionalista se vê relegada a protagonizar um papel que não define, pois suas ações e representações simbólicas

não precisam ser estudadas, portanto, para que se defina seu lugar no sistema: são dadas pelo próprio sistema. Os adultos ou membros mais velhos de um grupo funcionam como “agentes de socialização”. Nesta perspectiva, a criança é encarada como um receptáculo de papéis funcionais que desempenham, ao longo do processo de socialização, nos momentos apropriados.

Eis um exemplo que ilustra bem essa dinâmica: a pesquisa de Barbara Ward tinha por intuito inicial o estudo do sistema socioeconômico em Hong Kong, mas observando quando e porque as crianças choram, e qual a relação dos mais velhos, ela mostra como a agressividade e a falta de controle é desencorajada por essa sociedade, e como o choro não é, lá, e relativamente, uma estratégia bem-sucedida de chamar atenção e buscar cuidados. Vejamos o que Clarice Cohn (2005: p. 17) fala a esse respeito:

“Sua explicação, porém, não é dada pela formação da personalidade ideal em Hong Kong, mas pela inserção da criança e do adolescente no sistema estrutural e pelo valor da agressividade na definição de papéis sociais. O que ela nos diz é que o esvaziamento do choro como um recurso de garantia de cuidados pelas crianças não significa falta de cuidados em geral, e deve ser entendido em seu contexto social. E esse contexto é o de uma inserção gradativa na sociedade (pouco problemática porque sem grandes rupturas e sem exigências de que se faça mais do que se é capaz), de uma consciência do papel exercido e de uma valorização do autocontrole em detrimento da agressividade nos papéis de liderança.”

Percebe-se que ambas as correntes antropológicas que se dedicaram ao estudo da criança (culturalista e estrutural-funcionalista) apesar de considerarem a formação da personalidade inserida num contexto socioantropológico e fornecer um rico debate a respeito da metodologia etnográfica no campo de pesquisa, elas consideram a criança como um ser passivo na sociedade, diante do mundo dos adultos, como se fosse o lugar dos “imatuross” no mundo dos adultos; cabendo às crianças absorver as normas sociais para se adaptar à sociedade, através de uma visão adultocêntrica.

Só a partir da década de 1960, é que os antropólogos começaram a rever os seus conceitos. A criança passou a ser estudada de maneira inovadora, ou seja, houve uma virada nesse campo de estudos. A construção dos símbolos passou a ter uma grande força para se compreender o “ser criança”, pois não são os valores ou as crenças que são os dados culturais, mas aquilo que os conforma, um sistema simbólico acionado pelos atores sociais a cada momento para dar sentido a suas experiências.

Segundo Friedmann (2005), o símbolo é uma das possibilidades de significação oculta de uma expressão, da representação de uma idéia, de um conceito, de um ser, de uma emoção ou de um objeto. Esta representação pode adquirir formas concretas ou abstratas. Dentro das formas concretas, por exemplo, uma pintura, uma obra de arte, um texto, uma poesia. Dentre as formas abstratas, o símbolo pode ser representado através de um movimento, uma expressão corporal ou gestual, uma brincadeira, um sonho, um relato de imaginação ativa.

Sendo assim, em lugar da criança ser percebida como um ser incompleto e treinado para a vida adulta, encenando papéis sociais, ela passa a ter um papel ativo na definição de sua própria condição.

Para ilustrar essa concepção do ser infantil, cito a pesquisa realizada por Conh (1993) entre os índios Xikrin do Pará, para quem o corpo de um novo ser humano vai sendo criado durante a gestação, gradativamente, por meio das relações sexuais; não há, portanto, um momento único de concepção, seguido da formação do corpo, mas uma formação contínua. Como mais de um homem pode contribuir para essa formação, o bebê pode ter mais de um pai, que será reconhecido e reconhecerá sua paternidade, participando de um ritual público quando do nascimento do bebê. A formação do corpo durante a gestação cria um laço corpóreo entre o bebê e seus genitores que não se encerra com o nascimento; pelo contrário, durará a vida toda. Quando o bebê tem ainda o corpo em formação, “mole”, como eles dizem, os genitores devem respeitar cuidados com o seu próprio corpo que, se infringidos, causariam mal ao corpo do bebê; essa é uma fase crucial, mas a ligação fundada na gestação perdura, e se revelará com toda força em situações de crise, como doenças.

Cada sociedade tem um ideal de infância diferente que dependerá, por exemplo, da medida em que uma sociedade é mais voltada para a coletividade ou para a individualidade; é por isso que não se deve falar em infância como um conceito universal e único, mas em *infâncias*. O tipo de infância que estudamos nas universidades, no curso de graduação de psicologia fala de uma infância única, o que permite fechar e estabilizar, incrustar o debate a respeito da criança em outras realidades, tornando-o quase que hegemônico, sendo contrário ao debate saudável, justo por ser dinâmico, das multi realidades culturais.

Portanto, mesmo uma antropologia da criança que seja feita em uma realidade sociocultural muito próxima à do antropólogo ou psicólogo (tendo por campo de pesquisa o seu próprio consultório) não pode prescindir de uma reflexão sobre o que é ser criança nesse contexto, e de que infância está se

falando. Ou seja, como estamos enxergando as crianças em nossos consultórios?

3 – **Etnografando os (com) Meus Pacientes**

Eis que psicólogo e antropólogo têm papéis bem semelhantes, comecemos, por exemplo, pelo método etnográfico da antropologia, que quer dizer colher dados através da escrita, uma escrita que só tem sentido a partir de um olhar acurado da realidade e uma boa escuta. Nesse sentido o campo etnográfico do antropólogo passa a ser imbricado com o *setting* terapêutico do psicólogo. São duas realidades que têm se complementado na minha vivência diária, por isso resolvi escrever esse artigo. Busco, antes de tudo, mostrar que as experiências que tenho vivenciado em meu consultório só reforçam, cada vez mais, a idéia de crianças “fazedoras de cultura”, com um importante papel e significado dentro de sua família, escola, vizinhança, igreja e etc.

Paraphraseando com Rubem Alves em seu livro *Pinóquio às Avessas* (2005). Neste pequeno livro, mas tão grande e complexo em termos reflexivos, o autor conta a história de um menino chamado Felipe: criança cheia de idéias e olhar atento diante da realidade, que devaneia de como será sua experiência na escola. Aos poucos, Felipe começa a perceber que ao entrarmos na escola somos mais inteligentes do que quando saímos, pois a sua metodologia, muitas vezes aprisiona a capacidade da criança pensar sobre o mundo, impedindo-a de se fazer descobridora e responsável pelas suas escolhas. Eis algumas curiosidades relatadas pelo protagonista desta história e, muitas vezes, pelas crianças em psicoterapia:

“O mundo é divertido. Há tanta coisa para ver, tanta coisa para aprender! Felipe era muito curioso. Curiosidade é uma coceira que dá

dentro da cabeça, no lugar onde moram os pensamentos. A curiosidade aparece quando os olhos começam a fazer perguntas. Os olhos das crianças são sempre curiosos. Elas querem ver o que está escondido, querem saber o que está por detrás das coisas. Por que as coisas são como são? Como são feitas? Como funcionam? Para que servem? O jeito era perguntar aos adultos. Eles deveriam saber. Quem inventou as palavras? Por que é que canteiro se chama canteiro? Deveria era se chamar 'planteiro'! Por que é que as pombinhas, ao andarem, mexem com o pescoço para frente e para trás? Cavalo poderia se chamar gato e gato se chamar cavalo?... Papai, o que é que o mar faz quando a gente vai dormir? A lua começa gorda, redonda e vai diminuindo até desaparecer. Para onde vai a lua quando ela desaparece? Por que é que a água fervendo amolece a cenoura e endurece o ovo? Quem inventou o fósforo? Por que é que ele acende? Por que o céu é azul e não amarelo? Por que a jarra de água com gelo dentro sua? Por que a mão fica enrugada quando fica muito tempo na água? Se na Arca de Noé havia onças, leões e tigres, por que eles não comeram as ovelhas e os veadinhos? Por que a chuva cai em gotas e não tudo de uma vez? Quando a gente morre, fica com saudades? Uma vez tomando sopa, perguntou ao pai: 'Onde está Deus? O pai respondeu: 'Em todo lugar'. Felipe concluiu: 'Deus tem gosto de sopa'.' (ALVES: 2005, p.12 a15).

Esses exemplos relatados por Rubem Alves, nos fazem repensar a nossa maneira de tratar as crianças. Devemos tomar bastante cuidado para não nos tornarmos normóticos. Segundo Pierre Weil, *normose* é o conjunto de normas, conceitos, valores, estereótipos, hábitos de pensar ou agir, que são aprovados por consenso ou pela maioria em uma determinada sociedade e que provocam sofrimento, doença e morte. A normose é patogênica e tem um caráter automático e inconsciente.

Um dos maiores desafios hoje, seja entre psicólogos infantis, educadores, pais e antropólogos que se dedicam ao estudo da criança e do adolescente é o de superar a normose, o comodismo, a estagnação evolutiva que muitas vezes poderão estar relacionados à obsessão de enquadrar a criança num conjunto de sintomas, num diagnóstico preciso, com códigos representados por letras e números, cuja saída mais cômoda, muitas vezes, é a medicação, como forma de se livrar e por um fim em todos os “sintomas”.

Através da minha prática clínica com crianças submetidas à psicoterapia, venho percebendo, cada vez mais, que o preenchimento dos dados da anamnese, no início das sessões devem se fazer a partir de uma escuta que se volte mais para o discurso da criança, suas opiniões, seu ponto de vista, seu olhar em torno do próprio ambiente familiar, seu posicionamento sobre a escola... Enfim, sobre a vida. A criança que nos é levada para uma consulta precisa se fazer ouvir através da possibilidade que daremos a ela de falar (de várias maneiras) sobre si mesma e o que a envolve. É um cuidado constante que a prática tem me feito refletir, que é sabermos nos movimentar em torno dos diagnósticos que pais e educadores, muitas vezes fixam em suas crianças, tais como: hiperatividade, desatenção, indisciplina, excesso de imaginação, retardos da linguagem, fracasso escolar, fobias, distúrbios do sono e da linguagem, a enurese, bem como os

comportamentos agressivos e coléricos. Todos esses sintomas precisam ser, não apenas contextualizados, mas também conversados e discutidos com a criança, pois é fundamental ela saber por que está sendo levada a um psicoterapeuta e qual o seu posicionamento a respeito. Em outras palavras, analisar até que ponto esta criança está, realmente, comprometida em iniciar um tratamento psicoterápico.

Em muitos casos, a criança não quer se comprometer, o que tenho como princípio nunca forçá-la (é claro que cada caso deve ser analisado com bastante cautela). A obrigação de ir às sessões seria um erro porque começar uma terapia sem seu pleno acordo resultaria, com certeza, num fracasso. Eis por que é indispensável que o pequeno paciente esteja verdadeiramente motivado e consciente para desencadear um tratamento. No entanto, já tive casos em que a criança chega reticente, mas deixa a primeira sessão com vontade de voltar. Recebo as crianças que chegam a mim numa sala repleta de brinquedos, cores, livros, jogos e lápis de cor. Como bem referiu Nasio (2003), um verdadeiro “canteiro de obras do inconsciente infantil”. Com ela, utilizo todos os meios possíveis de troca e comunicação, tais como: desenho, pintura em tela, massinha de modelar, jogos, músicas, contos de fadas, teatro de bonecos e, nunca perdendo de vista que estou diante de um “ser da fala”, um verdadeiro interlocutor, capaz de pensar sobre sua própria realidade e detentor da chave do problema. As sessões representam, para o psicoterapeuta infantil, instantes excepcionais, visto que contém a essência do que surgirá mais tarde. Quantas vezes já me emocionaram, a partir de certo tempo de psicoterapia, quando a criança verbaliza expressões do tipo: “quanto tempo falta para acabar a minha sessão?”, “já sei quais são as regras” ou “descobri que na minha sala muitos colegas fazem ‘psicóloga’”. Para mim, tais expressões jamais deverão ser passadas de forma despercebida, pois elas significam o tempo de amadurecimento, transferência e clareza

na relação entre terapeuta e paciente, que juntos constroem uma história. Nas palavras do psicanalista Juan-David Nasio (2003):

“Duas inocências selam assim a união: a candura de um sujeito que se entrega, e a curiosidade de um analista que tem tudo a aprender. O que demanda para ser ouvido é tão inocente quanto aquele que se prepara para escutá-lo.” (p. 119).

A história começa com o primeiro contato ao telefone, quando um dos pais liga para marcar um encontro, que mesmo não questionando o motivo da consulta, muitas vezes, a ansiedade dos pais é tamanha que toda a queixa já é expressa por telefone. Dou muita importância a esse contato telefônico, é como se ele me permitisse preparar o encontro inicial. Depois de ter marcado uma data, esclareço para um dos pais que quando a criança se interrogar sobre a razão do encontro, ele deverá lhe responder espontaneamente o que pensa. Aconselho também que esclareça para seu filho ou sua filha que “ligou para a psicóloga Cristiany”, visto ser importante que a criança guarde meu nome. O simples fato de o psicólogo infantil dar por telefone conselhos tão simples proporciona à família a sensação tranquilizadora de que a criança, a partir deste momento, já está aos cuidados de um profissional. Quando se consulta um psicoterapeuta, é preciso saber que seu nome já passa a ser o primeiro passo transferencial. Como uma criança de seis anos, que foi encaminhada por uma colega de profissão, que pelo tom da pronúncia do meu nome, percebi o afeto dos pais relacionado ao nome da pessoa que seria a psicóloga de seu filho. O psicoterapeuta infantil tem uma responsabilidade enorme, pois ele passa a ser o intermediário entre a *criança imaginada* pelos seus pais e a sociedade e a *criança real* bem

diante de seus olhos da sessão. Tento me esforçar para ser a ponte que liga um ao outro, uma espécie de mensageiro que conta à criança presente na sessão o que ela tem a dizer a partir de ambas as realidades; em que momento essas realidades se convergem ou se distorcem. Acredito ser essa a proposta essencial do profissional que se propõe a encarar a criança como ser atuante e pensante do seu cotidiano, uma verdadeira *dizedora de si mesma*.

Resgatar uma infância com alma, com essência, com significado, aquela nas quais as pequenas e simples atitudes, momentos, gestos, brincadeiras, cantos, histórias, produções, pinturas, toques e olhares é o que tenho apreendido na minha prática de psicóloga infantil. Pensando sempre a minha sala, o meu consultório como um *espaço almadado* (com alma), *essencial, significativo*, um espaço feito por e para a criança. Um espaço que possibilita, antes de tudo, uma troca de afetos e encontros. A antropologia tem me possibilitado realizar um olhar para além dos estudos psicanalíticos. Em muitos momentos, o psicanalista perde a repercussão do viver de seu paciente, ocupado que está em desembaraçar o emaranhado de suas interpretações. Parafraseando com Bachelard (1993), utilizo a imagem poética como uma metáfora na compreensão das crianças que chegam ao meu consultório. Eis as palavras do filósofo:

“Ao recebermos uma imagem poética nova, sentimos seu valor de intersubjetividade. Sabemos que a repetiremos para comunicar o nosso entusiasmo. Considerada na transmissão de uma alma para outra, uma imagem poética foge às pesquisas de causalidade. As doutrinas timidamente causais, como a psicologia, ou fortemente causais, como a psicanálise, não podem determinar a ontologia do poético. Nada

prepara uma imagem poética: nem a cultura, no modo literário, nem a percepção, no modo psicológico.” (Bachelard: 1993, p.8).

A antropologia da criança, portanto, tem me ajudado, juntamente com os outros referenciais teóricos da psicologia e psicanálise, a conhecer, pesquisar e vivenciar um leque de possibilidades de propostas que sejam adequadas às necessidades, interesses, habilidades e dificuldades das crianças.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Pinóquio às Avessas**: uma estória sobre crianças e escolas para pais e professores. Campinas, SP: Versus Editora, 2005.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- FRIEDMANN, Adriana. **O Universo Simbólico da Criança**: olhares sensíveis para a infância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- MEAD, Margaret. **Sexo e Temperamento**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- NASIO, Juan-David. **Um Psicanalista no Divã**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.