

A CRIANÇA NA CIDADE HOJE

*Maria Eugénia Duarte Silva **
*Maria Teresa Pestana Fagulha **

*«Se não tens uma aldeia, meu filho tens que
ir em busca dela! Um menino não pode viver
sem ter uma aldeia!»*

(João dos Santos)

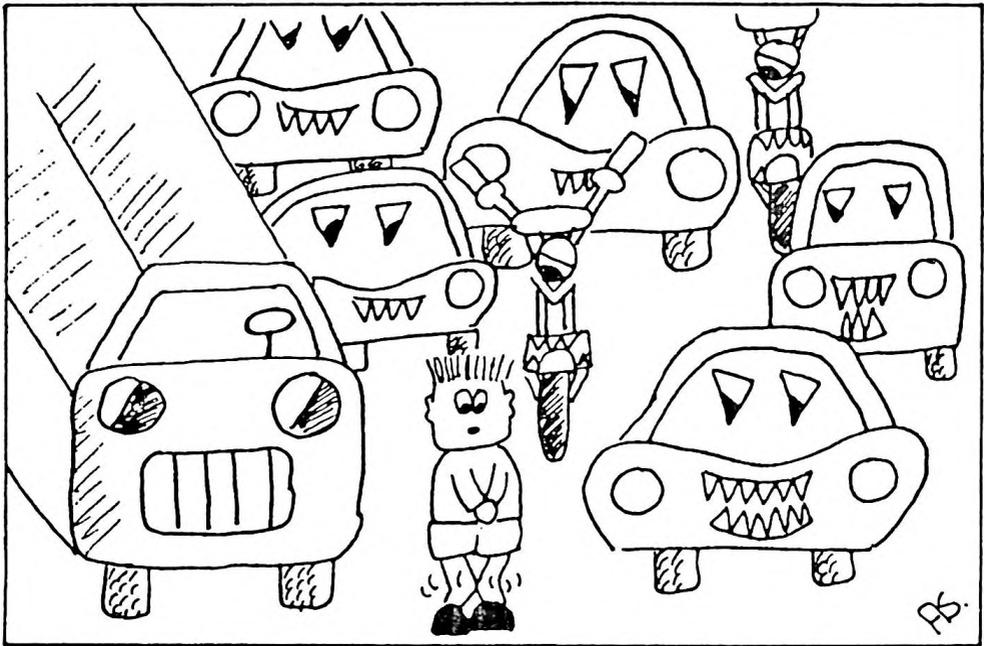
Ao depararmos com a cidade dos nossos dias, observando-a, poderíamos ser tentados a fazer o comentário clássico do adulto à criança em fase de crescimento: «Está tão diferente, tão grande!» Às vezes acrescenta: «Está mais bonita!» Estará? Que bom seria podermos ter a certeza de que as nossas crianças crescem hoje numa cidade mais bonita... Sê-lo-á talvez, nalguns aspectos, mas noutros há certamente que a embelezar para a criança de amanhã.

Com efeito, muito se aprendeu e descobriu nas últimas décadas, muito se inovou nesta nossa civilização industrial e urbana. O processo evolutivo da Humanidade confronta a criança com um mundo substancialmente diferente daquele que os seus avós, e até mesmo os seus pais, conheceram. O mundo que a acolhe proporciona-lhe o contacto com um espaço físico e relacional em rápida evolução, que torna premente um processo de adaptação acelerado.

O progresso científico e tecnológico, possibilitando melhores condições de vida, arrasta consequências que, nalguns casos, ainda não encontraram resposta satisfatória. A concentração urbana ocasionou uma alteração nas relações familiares, e a família, hoje menos numerosa, está também mais isolada. Assim, a criança não cresce, na cidade de hoje, no conjunto protector formado pelos pais, avós, tios, primos e vizinhos-quase-da-família, como acontecia na aldeia, ou nos bairros antigos. «Já não há vizinhos nos prédios de oito andares!» (6) O convívio com a família alargada proporcionava, outrora, a possibilidade de estabelecer múltiplas relações e facilitava as trocas entre as gerações.

* Assistentes da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

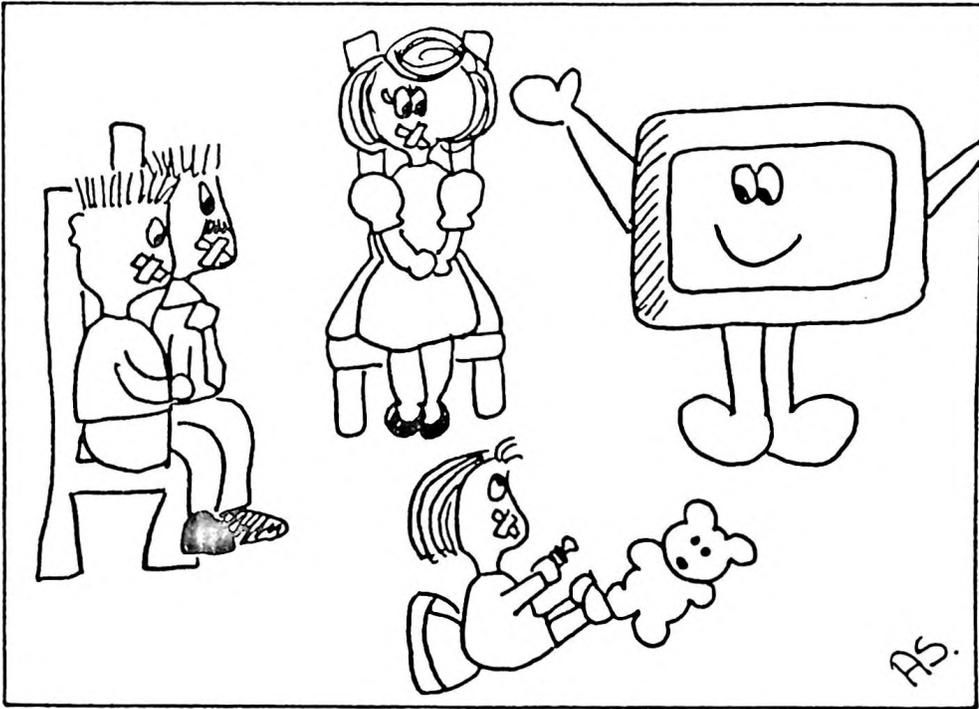
Hoje a família vive frequentemente isolada num certo anonimato, num meio populoso, onde a solidão é maior e a solidariedade mais difícil. Os espaços urbanos, exíguos e carecidos de locais de encontro, as ruas com tráfego intenso, apresentam-se hostis, dum modo especial para as crianças (e também para os mais velhos, que se movimentam com dificuldade, já não falando dos adultos), que não encontram aí segurança, nem espaço para brincar e conviver.



A rua é hostil

A desumanização da actividade laboral e a longa distância que frequentemente separa a habitação do local de trabalho, levam a uma sobrecarga de esforço e de horário, roubando disponibilidade para o convívio familiar. É difícil encontrar tempo, ao fim de um dia de trabalho, para cada um se encontrar consigo próprio, com os seus interesses e estar com os outros. Não só as horas são escassas, como, por vezes, quando chegam a casa, os pais vêm esgotados, física e psiquicamente, pelas exigências do dia-a-dia. O diálogo torna-se mais difícil, não há espaço nem tempo para ouvir, para falar ou para o silêncio. Este, é normalmente preenchido pelos sons da comunicação social omnipresente: a família reúne-se frente à televisão, que absorve a atenção de todos e abafa a possibilidade de diálogo. Curiosamente, é a própria RTP que, face às consequências nefastas de situações como esta, veio recentemente

alertar: «Há quanto tempo não fala com o seu filho?» Seria também importante formular a pergunta inversa: «Há quanto tempo não falas com os teus pais?» (a partir de certa idade, evidentemente).



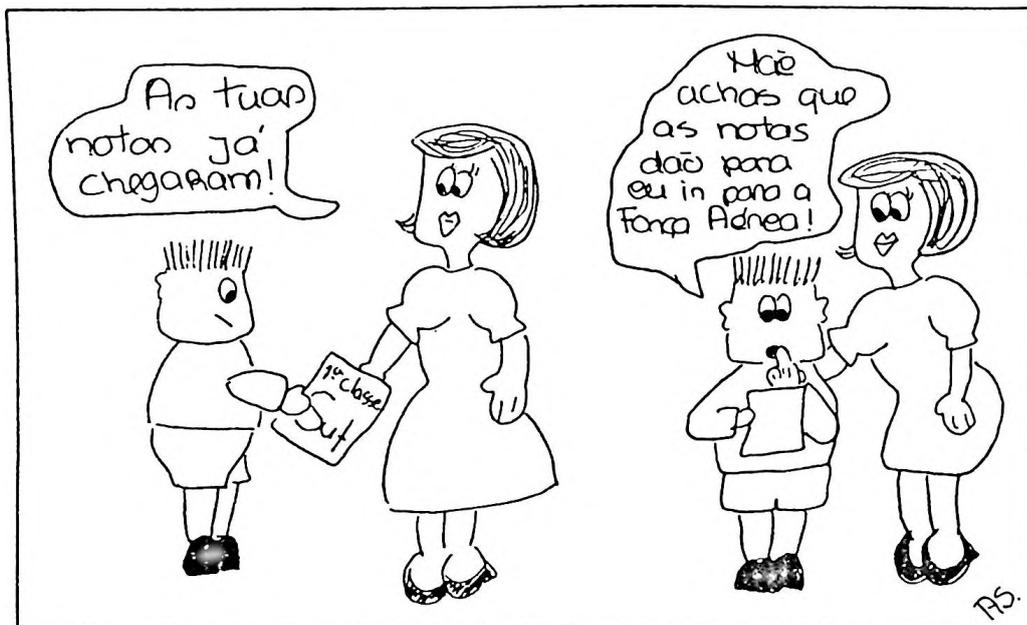
A televisão abafa o diálogo

Também o trabalho da mulher fora do lar trouxe alterações profundas à estruturação do ambiente familiar, exigindo adaptações difíceis, quer pela acumulação de tarefas com que a mãe de família se confronta, quer pela necessidade de separar as crianças, desde muito cedo, do ambiente familiar. Com efeito, a maioria das crianças experimenta, aos três meses, a separação brusca do meio que até aí conheceu e vê-se confrontada com um novo ambiente (creche, ama, etc.) onde passa todas as horas do dia. É difícil encontrar nestes locais as condições adequadas para dar continuidade ao ambiente de segurança e intimidade que o bebé necessita.

As modificações da sociedade actual não se restringem à tecnologia e às condições materiais de vida. No próprio campo das ideias e atitudes verifica-se uma evolução rápida. Valores conservados durante gerações são hoje questionados, rejeitados, algumas vezes substituídos, ou se o não são, cria-se um vácuo. Por exemplo: abandonado o culto dominical, celebração duma crença e ocasião de

reunião da comunidade no adro da igreja, as famílias encontram-se hoje, aos domingos, nos centros comerciais ou nas bancadas dos estádios, lugares de culto de novas crenças.

A sociedade dos nossos dias cria contínuas necessidades ao nível do consumo e da realização: a incerteza de futuro emprego ou ocupação inquieta as famílias, que transmitem aos filhos, desde muito cedo, a necessidade imperiosa de grande competição e sucesso.



A incerteza do futuro

A cultura e o saber são hoje fundamentalmente «aquilo-que-a-escola-ensina». Os ensinamentos e sabedorias transmitidos pelas gerações anteriores vão perdendo a sua importância, neste mundo em rápida transformação a que os mais novos se adaptam mais facilmente, encontrando-se, com frequência, na posição de dominar conhecimentos que os seus pais não possuem.

Do desenvolvimento de certas ciências, como a psicologia, surgiram novas competências técnicas ao dispor da criança e da família.

A família recorre hoje com mais frequência ao apoio de técnicos desta área. Fá-lo, não só pela maior divulgação deste tipo de conhecimentos, mas ainda porque, face às inevitáveis dificuldades no processo de educar os filhos («fazer o que deveríamos, para educar os nossos filhos neste mundo de hoje, às vezes parece um milagre») (1), os pais contam menos com o apoio da geração anterior, cujo modelo

educativo questionam, ou lhes parece difícil de adaptar às condições de vida actuais, e aos novos problemas.

Os técnicos são, por vezes, encarados pela família em dificuldade como «os que sabem o que se deve fazer», podendo dar a norma ou «receita» adequadas. A ajuda mais eficaz é a que possibilita um diálogo que ajude os pais a ver mais claramente as emoções que dificultam ou entram a sua relação com os filhos, permitindo reencontrar a espontaneidade para essa relação e a possibilidade de a viver com mais prazer.

Esta abordagem de alguns aspectos de evolução na nossa sociedade que se reflectem na criança de hoje, não nos poderá levar a perder de vista a «criança de sempre». O essencial das suas necessidades e vivências emocionais (tal como as do adulto), não está sujeito às rápidas transformações de comportamentos e condições de vida, inscrevendo-se bem fundo, nesse lugar dificilmente acessível, a que Freud chamou o inconsciente.

Hoje, como sempre, a criança surge da união, mais ou menos partilhada, entre o seu pai e a sua mãe. A nova vida como consequência dessa união é hoje, para um maior número de casais, mais possível de planear (melhor conhecidos que são os mecanismos de concepção e contracepção). O desejo de ter um filho é, no entanto, algo de mais complexo e pode coexistir com medos e fantasias vários de que dificilmente se tem consciência.

No interior do corpo da mãe principia, então, a gestação. É o início do lento, e nunca acabado, percurso de desenvolvimento que é a vida. Nesse início experimenta-se uma união total com o corpo da mãe, que acolhe, envolve, alimenta e protege, numa gratuidade e intimidade que não tem paralelo, nem se repetirá jamais.

Também para a mãe esta experiência tem uma qualidade e intensidade únicas. À medida que o seu corpo se transforma pelo crescimento do filho que traz dentro de si, ela própria se vai sentindo transformada como pessoa, mais ligada a essa presença que, pouco a pouco, se vai tornando mais nítida, deixando adivinhar movimentos e contornos.

Mais ou menos desejado no início, o filho que a mulher sente em si, vem alterar, a vários níveis, a sua forma de estar na vida, tornando-se progressivamente o centro do mundo da sua mãe, feito de expectativas, receios e fantasias. A mãe sente os seus movimentos, imagina-o, e hoje pode até, com as novas tecnologias, «vê-lo» dentro de si, e ter resposta antecipada à pergunta tradicional: «é menino ou menina?»

O bebé, à medida que se desenvolve, vai conhecendo, pelo seu sentir, a mãe a quem está vitalmente ligado. Escuta o bater do seu coração e conhece-lhe o ritmo, apercebendo-se das suas alterações, e partilhando as emoções e experiências da mãe: ela assusta-se, ou corre para apanhar o autocarro, o seu coração bate mais depressa, e o do feto também; ela sente-se calma e tranquila e o filho partilha essa experiência de distensão e acalmia.

O melhor conhecimento do processo de gestação, quer do ponto de vista do desenvolvimento do bebé, quer do ponto de vista dos mecanismos fisiológicos e psíquicos da mãe, tem permitido promover melhores condições, e diminuir os riscos da gravidez e do parto. A divulgação de técnicas de preparação para o parto e o melhor esclarecimento das grávidas sobre este e sobre os processos fisiológicos da gravidez, se bem que ainda incipientes, são prenúncio duma nova era na melhoria das condições de nascimento para a criança e para a mãe, que poderá viver, com menos ansiedade e dum modo mais activo e satisfatório, essa experiência.

O nascimento corresponde a um impulso de vida, de autonomia, por parte do bebé, que se projecta para o mundo, quebrando a ligação de total união com a mãe. Ele separa-se, «responsabiliza-se» imediatamente pela função respiratória, na sequência do choro com que dá o sinal de presença no mundo. Quem sabe, esse choro é um apelo, pois por si só, o recém-nascido não poderá sobreviver. Necessita de alguém que lhe dê todos os cuidados físicos e que responda ainda à sua necessidade de ser atendido como pessoa, respondido e amado. Esse alguém é naturalmente a mãe ou, na sua impossibilidade, uma pessoa que desempenhe a função maternal. Esta tarefa, se o processo se desenvolve normalmente, encontra-se facilitada para a mãe: não lhe é necessário um conhecimento intelectual dos processos pedagógicos, ou do desenvolvimento infantil, mas (se o ambiente lhe garantir as condições adequadas) vai podendo descobrir dentro de si a sabedoria que lhe permitirá ser uma «mãe suficientemente boa» (7), na espontaneidade para se ligar e atender ao seu filho, porque é seu filho e simplesmente por isso.

Reconhece-se hoje, entre estas, a especial relevância do contacto mãe-filho, desde o primeiro momento. Após o nascimento, é importante que mãe e filho se «re-encontrem» em contacto físico, para que a ligação afectiva se promova. A perda de intimidade total, experimentada dentro do corpo da mãe, é elaborada nessa nova forma de encontro, imprescindível. O reconhecimento deste facto vem alertando os serviços de saúde para a necessidade de proporcionarem o contacto físico entre a mãe e a criança logo após o parto e modificarem formas de actuação recentes mas generalizadas, como os berçários, que segregam os recém-nascidos, separando-os do contacto continuado com as mães.

Hoje sabe-se que ao recém-nascido não basta garantir a qualidade dos cuidados físicos, mas que estes só são eficientes quando acompanhados com as condições que permitam ao bebé e à mãe estabelecer, desde o início, uma troca amorosa, de aprendizagem de um conhecimento mútuo que se vai desenvolvendo.

A desigualdade de papéis no par mãe-filho, e a total dependência da criança face à mãe, tornou evidente a importância desta na qualidade da relação estabelecida. Estudos vários têm procurado observar o modo como esta relação resulta facilitada, ou perturbada, nomeadamente pela «infiltração» de sentimentos inconscientes, medos e fantasias, por vezes com origem na relação que a mãe estabeleceu com a sua própria

mãe, ou com o seu pai. As suas experiências infantis podem condicionar a qualidade da experiência vivida com cada filho.

Da observação cuidadosa da interacção em diferentes pares mãe-bebé e do estudo das reacções deste, tornou-se evidente a influência do bebé como um dos pólos da relação. De facto, o bebé é, desde o início, uma pessoa com características próprias, que influem no seu modo de sentir o mundo e de ser sentido pelos outros, nomeadamente pela mãe; mais tranquilo ou mais agitado, mais ou menos receptivo ao contacto físico, o bebé é um elemento activo no mundo que o rodeia, influenciando-o e sendo por ele influenciado.

Este mundo circunscreve-se inicialmente à mãe. Ela representa toda a realidade que o bebé contacta nos primeiros tempos e na qual ele próprio se inclui. Mãe e bebé constituem um todo. A mãe do recém-nascido passa normalmente por um período em que está como que alienada da realidade e da regularidade da sua vida, para se adaptar, duma forma quase perfeita, às necessidades do bebé, que dela depende completamente. Neste período inicial, mãe e bebé, especialmente ligados, partilham um «espaço fora do mundo» (8). A mãe, se está disponível para o seu bebé, vai aprendendo a conhecê-lo, a dar significado aos seus movimentos e expressões, a responder às suas necessidades. Estando atenta e respondendo às suas necessidades, ela permite à criança desenvolver um sentimento de «estar bem», sentir-se amada e poder confiar no mundo; desenvolver a «confiança básica» (2) como pedra angular da sua personalidade.

Não só a experiência da alimentação, mas todos os cuidados físicos — o banho, mudar das fraldas, embalar, envolver — proporcionam ocasião de contacto, físico e emocional, entre a mãe e o seu bebé. Para ele, são normalmente experiências que ocasionam sensações agradáveis de ser alimentado, confortado, tocado. A mãe acaricia-o e ele sente-a na sua pele, fronteira, lugar de separação e união entre ele e o mundo. A mãe olha-o enlevada e orgulhosa, e ele sente-se importante e amado.

*«Sou lindo, sou lindo
Se tu me sorrís» (3)*

Estas experiências de prazer compensam normalmente outras experiências desagradáveis, ou mesmo muito dolorosas, que correspondem a sensações de fome, mal-estar, dor, que todos os bebés sentem e a que as mães, estando atentas, procuram dar alívio e apaziguar. Fazem-no de mil maneiras que intuitivamente inventam e adaptam à pessoa de cada filho, aprendendo assim a conhecê-lo cada vez melhor. Também o filho vai desde muito cedo começando a conhecer a sua mãe, através das sensações que experimenta na interacção com ela. Sabe-se hoje, por exemplo, que o bebé distingue, desde os primeiros dias, o cheiro do leite da mãe do de outras mulheres (e este cheiro pode acalmá-lo nos momentos de ansiedade).

A mãe fala ao bebé e este reage ao som da sua voz, identificando-a e respondendo-lhe com a expressão e o movimento e procurando activamente

a interacção. Entre ambos estabelece-se uma comunicação, em que cada um, mãe e bebé, tem a sua vez num diálogo alternante de busca da resposta do outro (4). Algumas vezes é o bebé que inicia este diálogo por um gesto qualquer — deita a língua de fora, ou emite um som — que a mãe repete, e novamente dá a vez ao bebé, que participa nesta troca com visível prazer.

O bebé brinca estes jogos com a mãe, com o corpo da mãe e com o seu próprio corpo, que vai descobrindo. Estes momentos de diálogo lúdico são da maior importância para o desenvolvimento total do bebé. Um pouco mais tarde, ele poderá começar a brincar com objectos que a mãe põe à sua disposição — a roca, a ponta do lençol ou o cobertor, o bonequinho de borracha. A criança agarra-os, leva-os à boca, explora-os e sente-os como presença da mãe, que lhos proporcionou. Durante certo tempo, eles podem representar a mãe ausente, permitindo à criança manter a sensação da sua presença.

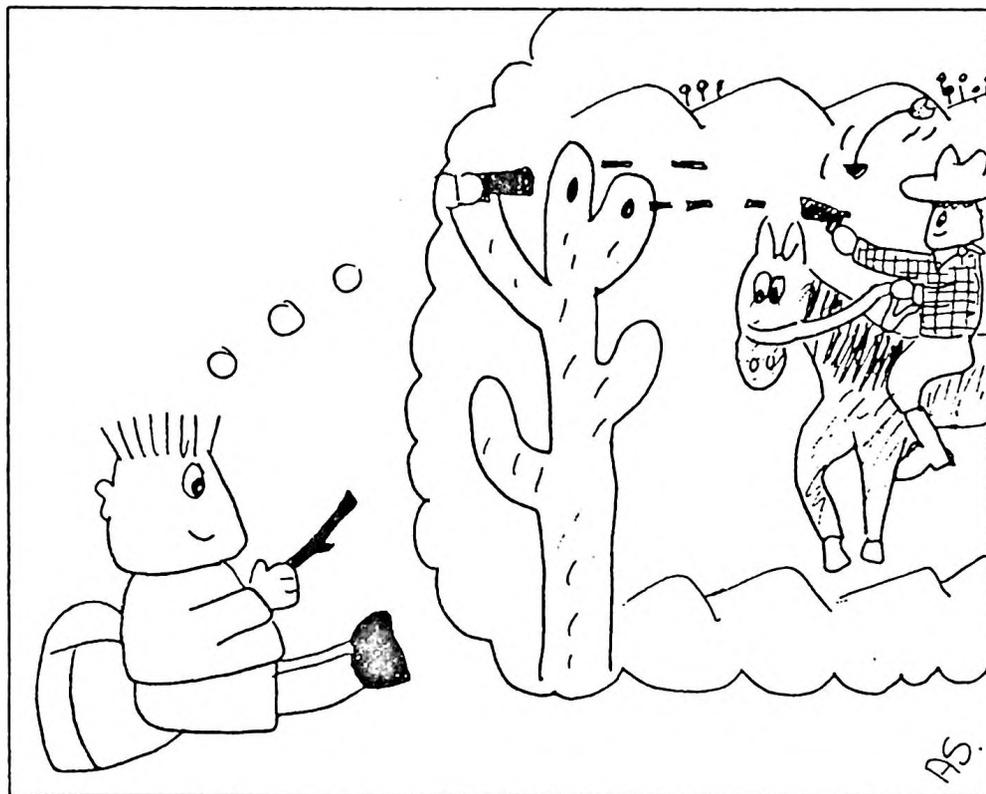
Efectivamente, a mãe que inicialmente se adaptou, numa forma quase perfeita às necessidades do seu bebé, ocorrendo logo que ele chora ou o sente inquieto, vai podendo diminuir a rapidez da sua resposta à medida que o bebé se vai desenvolvendo. Nem sempre o que a criança quer pode estar ali, imediatamente, à sua disposição. A mãe, após ter permitido ao bebé a experiência numa adaptação quase perfeita à satisfação das suas necessidades, tem agora que aceitar desiludi-lo. Se a frustração for vivida no contexto numa relação de confiança e se não ultrapassar os limites que cada criança pode aceitar num dado momento, constituir-se-á como uma experiência necessária ao processo de desenvolvimento. Ajudar a criança a aceitar a frustração é uma tarefa essencial no trabalho da mãe (e dos educadores em geral), pois crescer é sempre perder qualquer coisa e aprender a conviver com a realidade, que quantas vezes não corresponde ao nosso desejo. Não se trata de asfixiar o desejo, mas de ser possível encontrar uma forma, criativa, de o conjugar com as exigências da realidade.

É na actividade lúdica que a criança encontra a forma privilegiada de tentar essa adaptação; ela permite-lhe manter a ilusão de que o mundo é exactamente como deseja — «faz de conta» — numa área limitada, a de brincar, que distingue da realidade, e onde pode «re-experimentar», na fantasia, todas as experiências da sua vida.

Brincar é uma actividade fundamental, muito séria, da vida da criança. Brincando ela pode repetir, vezes sem conta, os acontecimentos agradáveis, ou traumáticos e dolorosos do seu dia-a-dia, e contactar as emoções que os acompanham: medo, ansiedade, amor, agressividade. Estas emoções, deslocadas numa actividade que a criança controla, podem ser vividas em pequenas doses.

O brinquedo apresenta algumas características da realidade, mas pelo seu tamanho e resistência, se for um brinquedo adequado, permite à criança exercer domínio sobre ele, controlá-lo. Verifica-se que muitos dos brinquedos sofisticados dos nossos dias não são fáceis de manejar sem a assistência do adulto, proporcio-

nando sensação de incapacidade e não de domínio. Normalmente mais frágeis podem originar sentimentos de culpabilidade e frustração, na medida em que se estragam com facilidade. Um brinquedo simples, robusto e que dê espaço à fantasia (ao contrário da «boneca-que-faz-sozinha-quase-tudo»), será certamente o mais adequado.



Brincar é o espaço da fantasia

Brincando, a criança adapta-se ao mundo, aprende a conhecê-lo melhor, e aprende ainda a explorar a sua forma de sentir as experiências que nele vive, a sua reacção emocional face ao mundo.

A primeira experiência de vida extra-uterina é a da separação da mãe, no momento do nascimento. A perda da união total, o sentir-se só e separado, é a origem da primeira experiência de ansiedade. Lidar com esta ansiedade, fruto da separação, é uma tarefa fundamental e constantemente repetida de inúmeras formas, nos primeiros tempos de vida: deitar fora, perder e voltar a encontrar, desaparecer e voltar a aparecer, juntar e separar. Quem não reconhece o imenso prazer com que

a criança entra, sem nunca mostrar cansaço, ou necessidade de variar, no jogo do «não está cá! Está, está!», nas suas mais diversas modalidades? A variedade de formas que a criança descobre para repetir esta experiência de separação e encontro, evolui com as competências que o desenvolvimento vai pondo à sua disposição. Pela repetição destas experiências vai sentindo e trabalhando dentro de si o que é a perda e o encontro: quando aceita que a mãe que se ausentou continua a existir e vai voltar, a criança pode admitir-se como um «eu», uma pessoa com a sua própria vida, separada da vida da mãe e da dos outros.

A mãe tem outras relações na vida. Entre elas e naturalmente, a relação com o pai da criança. Desde o momento da concepção o pai é confrontado com uma experiência fundamentalmente diferente da da mulher; esta enriquece-se com uma nova vida que sente desabrochar em si, numa união intensa, em que ele é, de certo modo, excluído.

Na relação do casal insere-se um terceiro elemento, o filho, que absorve grande parte da atenção e afecto da mulher. Esta situação de especial ligação entre a mãe e o filho, que se continua, como vimos, nos primeiros tempos de vida, exige do pai uma adaptação, por vezes difícil. Lidando com esse par tão unido ele poderá naturalmente sentir-se excluído. É certo que, hoje em dia, um maior número de pais se preparam em conjunto com a sua mulher, e de uma forma mais activa, para o nascimento do filho de ambos. Alguns recém-nascidos encontram, ao nascer, o pai apoiando a mãe, na sala de partos, e vivendo ao seu lado esses momentos especiais. O pai participa hoje com mais frequência, e duma forma mais activa, nos cuidados dos filhos (pela falta das figuras femininas de apoio — avós, parentes, empregadas vivendo na casa, com que a família normalmente contava). A colaboração nestas tarefas representa essencialmente um apoio para a mãe: do ponto de vista do recém-nascido poder-se-á dizer que os cuidados dispensados pelo pai, em substituição da mãe, são «cuidados maternos».

O pai tem um papel específico a desempenhar na vida da criança e da mãe. Vimos como esta precisa de ajudar o seu filho a lidar gradualmente com experiências de frustração, a esperar algumas vezes pela satisfação das suas necessidades, para que se possa constituir como alguém separado da mãe. O pai, na medida em que reclama o afecto da mulher, e lhe faz sentir a necessidade que tem dela, ajuda-a a abandonar esse «espaço fora do mundo» em que ela e o bebé se mantinham. Tendo-se confrontado durante meses com uma mulher absorvida pelo seu papel de mãe, vai-lhe fazendo sentir a necessidade que tem dela e do seu investimento na relação do casal. Ao transmitir-lhe a necessidade de reatar a relação especial entre eles, ajuda-a ainda a retomar a regularidade das rotinas da vida, e a aceitar a separação do bebé.

Com a mesma intensidade com que a criança ao nascer precisa da mãe, tem agora a necessidade de encontrar o pai, relacionar-se com ele, percebendo-o como alguém diferente da mãe. Com o pai terá sensações diferentes: é um homem e vai

dar-lhe a experiência do contacto com o modo de ser masculino. O pai ligado à mãe, oferece à criança o casal como fonte de identificação. O contacto com cada um deles como pessoas diferentes, é-lhe tão necessário quanto relacionar-se com os dois como casal. Contactar o pai e a mãe como casal significa sentir-se excluído duma relação íntima que a criança irá procurando entender e sobre a qual vai fantasiando: «O que é que se passa entre o meu pai e a minha mãe, quando estão os dois sozinhos?», «Como é que nascem os bebés?»

A criança fantasia a partir do que observa e ainda do que vai descobrindo no seu corpo e das sensações que nele emergem. Apercebe-se de que há partes do corpo que indicam a diferença entre os sexos. Brincando aos pais e às mães, aos namorados, aos médicos, os meninos e as meninas vão procurando entender o mundo das pessoas, e o seu mundo interior, de sentimentos, fantasias, desejos e expectativas. Vão-se, assim, preparando para o seu futuro papel de pai ou mãe.

As histórias tradicionais são uma outra forma, muito rica, de conseguir esta integração de experiências e sentimentos: os príncipes e princesas que se «casam e são felizes para sempre», possibilitam antever o dia em que a criança será grande e terá o seu marido ou mulher e os seus próprios filhos. Também as bruxas e as fadas permitem contactar sentimentos que todos os meninos e meninas conhecem e experimentam: o desejo dum mundo idealmente bom, onde a protecção e a resposta à necessidade fosse completa e magicamente assegurada, ou os medos de perigos terríveis que ameaçam as crianças, mas que no final da história têm uma resolução feliz. Estas e outras emoções encontram na história infantil um modo de serem trabalhadas.

Quando o adulto conta estes contos à criança, transmite implicitamente a sua posição pessoal, e inconsciente, perante os sentimentos que a história encena. O prazer de partilhar este espaço de fantasia é normalmente tão intenso para a criança como para o adulto que conta a história.

A entrada no jardim infantil permite completar e alargar todas estas experiências: a educadora infantil continua e amplia a tarefa da mãe. Proporciona o espaço da fantasia e do brincar, onde se elaboram as emoções, e promove a continuação da descoberta do mundo, num espaço físico capaz de fornecer maior possibilidade de movimento e experiência. O contacto com outras crianças permite enriquecer o campo de relações, promovendo a entrada progressiva num grupo diferente do grupo familiar e preparando a entrada na escola.

Ter 6 anos significa no meio cultural em que vivemos que já se tem idade para iniciar a escolaridade obrigatória. A entrada no ensino regular representa um marco na vida da criança, uma vivência específica de alcance complexo, que também depende do espaço físico em que se irá desenrolar. Esta experiência é certamente diferente para a criança que vive na aldeia e para aquela que vive na cidade. Na própria cidade pode assumir características distintas, dependentes fundamen-



O prazer da fantasia partilhada

talmente do meio familiar/casa da criança, da sua localização e do espaço ambiental, físico e humano, em que a escola se situa.

Pela primeira vez muitas crianças abandonam o meio familiar protector onde conhecem bem o seu próprio lugar e o seu papel na estrutura da família, funcionando ou não, para entrar num outro meio, este desconhecido, ou apenas conhecido pela fantasia.

Muitos de nós ainda recordamos o que representou o nosso primeiro dia de aulas!

Dentro das paredes daquele edifício, para chegar junto do qual algumas crianças têm de percorrer meia cidade, irá jogar-se a possibilidade de crescer como um indivíduo autónomo e diferenciado num grupo.

A escola que pretenda ser um meio de cultura deve assentar na prodigiosa aprendizagem que a criança já realizou no seio da sua família. Assim, muito do que

cada um nela irá concretizar depende da sua própria experiência anterior como ser naturalmente atento e banhado por um ambiente de estímulos que aprendeu a conhecer dando-lhes significados.

Muitas crianças quando entram na escola já vêm de certa maneira afectadas na sua capacidade para explorar a realidade que esta lhes vai propor porque não se encontram psicologicamente disponíveis para se permitirem abranger, analisar e distinguir aquilo que as rodeia (5).

Para estas crianças as fantasias daquele espaço físico serão muito provavelmente assustadoras no seu conteúdo, sendo necessário que o adulto/professor, que se diferencia do grupo de pares, saiba fazer a ponte com o outro espaço da criança, para que a comunicação se estabeleça, a motivação para a aprendizagem escolar possa desenvolver-se e a integração de uma realidade mais semelhante à do adulto possa ter lugar, correspondendo a um trabalho interno de desejar ser crescido.

Algumas crianças já tiveram oportunidade de contactar com adultos para os quais o diálogo com a cultura representa uma situação prazerosa: o pai que se debruça sobre o jornal ao fim do dia de trabalho, a mãe que assiste activamente a um programa televisivo comentando o que percebe... Há crianças na cidade que cresceram num espaço afectivo em que a apetência para a cultura escrita é constantemente estimulada, mas cuja experiência vivida das situações concretas dessa cultura representa um vazio na sua vida.

Muitas crianças residentes em zonas centrais das grandes cidades nunca vivenciaram as situações de que os livros podem dar notícia. O seu mundo de espaço físico encontra-se circunscrito às paredes do andar em que residem e ao bairro que rodeia as imediações da sua casa e onde apenas se deslocam acompanhando os pais nas compras do dia-a-dia. Tudo o resto não chega a ser descoberto a não ser da janela do automóvel ou do transporte público. O explorar do espaço físico circundante e das experiências que este possibilita é perigoso porque o meio se apresenta impessoal. Nestas circunstâncias, a fantasia acaba por dominar o conhecimento das coisas e pode tornar-se mais difícil a passagem dessa fantasia para a realidade conceptualizada que a escola transmite.

Outras crianças residentes nas zonas periféricas das cidades ou nas pequenas cidades podem conhecer melhor, e a partir de experiência vivida, o seu bairro, as coisas deliciosas que encerra e os seus perigos. Estes bairros não representam para as mães o anonimato das zonas centrais e a criança desde cedo brinca na rua das pessoas, dos jardins e dos automóveis sob o olhar que se passeia dos vizinhos que conhece. No entanto, muitas destas zonas suburbanas contêm em si a matriz da delinquência na medida em que funcionam como dormitórios colectivos, e são vazias de contactos personalizados com adultos que se possam manifestar como cuidadores e modelos de identificação.

O mundo pequeno, mas de facto bem mais vasto como variedade de experiências, da criança do meio rural pode possibilitar uma riqueza básica de

conteúdos que a escola, se não tiver unicamente como função o ensino exclusivo do ler, escrever e contar, pode trabalhar e explorar.

Talvez seja na escola que pela primeira vez se encontram crianças que transportam em si uma grande variedade de mundos e que irão conviver num ambiente afectivamente neutro, em que não existe à partida um lugar destacado para ninguém.



Cada criança tem as suas experiências

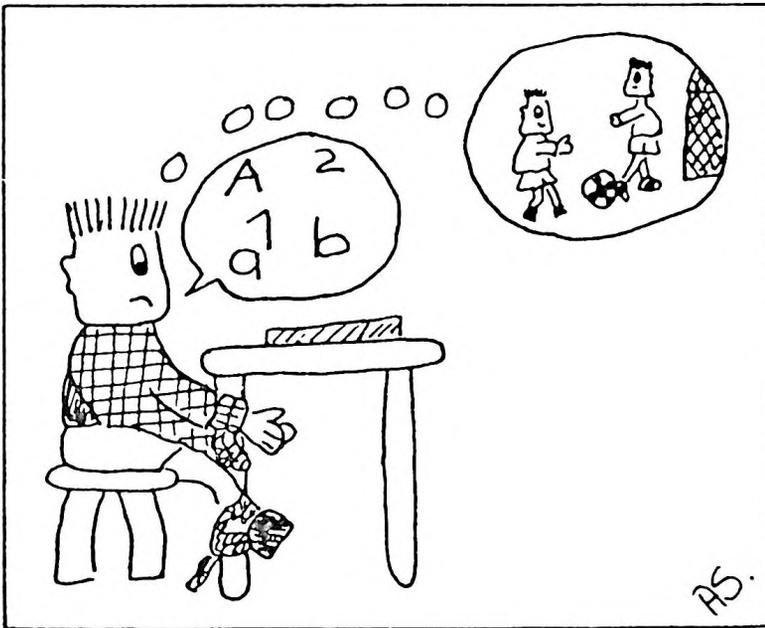
Quando a criança ingressa na escola deixa necessariamente o seu ambiente familiar onde tem uma posição relativamente favorecida se a compararmos à que irá ter, à partida, no anonimato inicial do grupo escolar. Torna-se necessário que progressivamente se saiba descentralizar, relativamente aos seus desejos e pontos de vista, para poder ter em conta os dos muitos outros que a rodeiam e no meio dos quais precisa conquistar o seu próprio lugar. Trata-se de uma dura prova para cada menino que de algum modo viveu a experiência de que a sua posição era tida, quase sempre, naturalmente em conta no seio da sua família.

O saber conquistar o seu próprio espaço no grande espaço da Escola e articular as suas experiências passadas com a tarefa escolar, para a qual se é solicitado, representa o grande desafio que a Escola propõe.

Mas o papel específico da Escola como transmissor de cultura que não se esgota no ensino da leitura da escrita e do cálculo, fica por vezes vago. O contacto com as exigências de uma realidade objectiva, por vezes dura, o trabalho escolar programado para crianças que desejam crescer, o dar a conhecer a realidade de uma

forma viva, fica difícil para muitos adultos. Em muitos casos prolonga-se um estado de fantasia alimentado no próprio material escolar: os livros com demasiadas imagens aliciantes que podem substituir com mais agrado a das letras que as acompanham, as borrachas com múltiplas formas de objectos de fantasia (e que até desempenham incompetentemente as suas funções de apagar o indesejado), os lápis-brinquedo que dificultam a sua manipulação às mãos ainda pouco hábeis da criança que inicia a aprendizagem. Tudo isto contrasta com a necessidade de produzir um esforço relativamente ajustado à tarefa clássica do aprender a ler e a escrever.

Os horários que a escola propõe são muito frequentemente horários do antiprazer. As crianças têm que ficar horas seguidas sentadas na mesma carteira e o tempo e o espaço para poderem correr, saltar e expressar-se através do movimento quase não existe.



Tantas horas amarrado à carteira!

Todas as crianças contêm energias a que precisam dar livre expressão através do movimento físico saudável. Muitas vezes isso não é possível pois não há espaço para saltar, correr e subir às árvores. Só lhes é permitido entregarem-se a actividades onde possam estar passivas e passam demasiado tempo em frente à televisão. «Para as crianças agir, fantasiar e pensar, são inseparáveis» (6).

Muitos pais, na tentativa de proporcionarem variedade de actividades aos filhos, sobrecarregam-lhes os horários extra-escolares, não lhes deixando tempo livre para

a fantasia e para o brincar. O dia-a-dia da vivência escolar resulta assim, em muitos casos, num bolo de difícil digestão porque ingerido em doses excessivas e demasiadamente rápido. O próprio trabalho de casa perde por vezes a sua função organizativa e ponte de ligação entre os espaços escolar e familiar: ao fim de um dia cheio de actividades, quer a criança quer os pais, estão esgotados e indisponíveis para partilhar esta tarefa, que acaba, por vezes, em conflito.

Na cidade a relação da família com o professor fica frequentemente distante e vaga. Esse contacto só ganha maior importância quando, de alguma maneira, o aproveitamento da criança não se processa de acordo com as expectativas dos pais e/ou com os objectivos do professor, sendo então a família chamada à escola para ser responsabilizada pelas dificuldades do filho. Parece difícil que a criança possa estabelecer alguma conformidade de interesses entre os objectivos dos dois meios em que se desenvolve, quando estes pouco contactam e mal se conhecem, estando prontos a responsabilizarem-se mutuamente quanto à falta de aproveitamento.

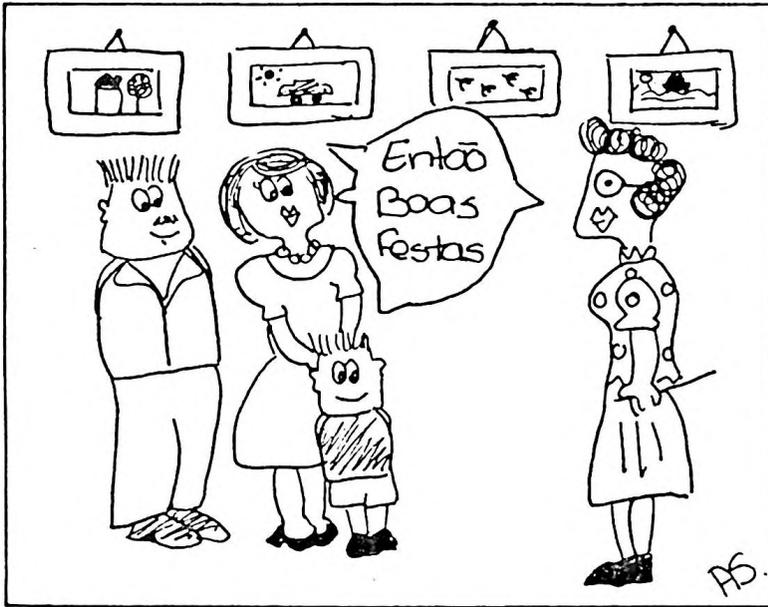


Pais e Escola acusam a criança

Nas cidades pequenas, nos bairros periféricos ou nos meios rurais, os contactos tornam-se forçosamente mais frequentes pois os encontros na rua são quase que inevitáveis. Os professores já foram os mesmos dos irmãos mais velhos e até às vezes os dos pais. Nestas circunstâncias, existe todo um conhecimento afectivo que facilita

a ligação entre a escola e a família. O defrontar-se com a autoridade do professor, com as opiniões que este transmite e que tantas vezes surgem no pensamento da criança como competindo com as dos próprios pais, acha-se facilitado.

Um dos contactos habituais e frequentemente único dos professores com as famílias das crianças ocorre pela época do Natal. Nessa ocasião a escola organiza uma festa com exposição de trabalhos e uma ou outra actividade cénica. No entanto, nestes encontros fugidios não se concretizam verdadeiros contactos no diálogo, contactos esses que parecem necessários para um autêntico trabalho de equipa.



A Escola convive com a família

Se nos debruçarmos no grupo escolar verificamos que este apresenta toda uma evolução ao longo do desenvolvimento da criança. O grupo da 1.^a classe não é certamente igual ao da 3.^a Será necessário conceber que existe um caminho que cada criança percorre que resulta do seu progressivo conhecimento e adaptação à realidade exterior e das transformações que o próprio desenvolvimento acarreta. Nos primeiros grupos que têm raiz na escola, o adulto/professor tem ainda uma posição preponderante e deles faz parte. É solicitado para muitas actividades desenvolvidas por esses grupos infantis, que esperam dele uma acção directa e participativa na organização dos jogos.

Os primeiros grupos são ainda constituídos por rapazes e raparigas. À medida que a criança se desenvolve e tem mais capacidade de iniciativa, o grupo ganha em

homogeneidade relativamente ao sexo, aos interesses e aos níveis sócio-culturais e o professor perde grande parte do seu papel activo.

Para a criança, estar entre os seus pares possibilita-lhe a competição socializada, o testar as suas próprias acções no confronto com as dos outros, expressar as suas amizades, zangas e raivas sem a força da culpabilidade ligada à tradução dessas emoções no seio da família e alargar e substituir alguns dos laços familiares pelos que cria com os amigos da mesma idade.

Os adultos cuidadores mantêm uma grande influência nos grupos pois funcionam como referenciais e modelos de identificação que orientam como tal, níveis de aspiração, de interesse e de valores.

Em muitos meios citadinos as crianças têm mais contacto com o seu grupo etário do que com a própria família, meios em que a casa é quase apenas usada para tomar a refeição do fim do dia e para dormir. Nos bairros em que isto acontece, as crianças afectivamente abandonadas agrupam-se, constituindo uma população em risco de se iniciar na pequena delinquência.

Tudo parece indicar que as crianças são seres muito conservadores e preceituosos, quando colocadas em sociedade. Os jogos com que ainda hoje se ocupam, saltar à corda, jogar ao berlinde, à macaca, à apanhada, ao futebol, são jogos tradicionais que ocuparam também os seus pais.

Criam e cultivam uma mitologia que transmitem uns aos outros mas que na maior parte dos casos não é original. Na necessidade de adaptação e integração na vida, imitam e transmitem mitos e superstições que ouviram contar, tolerando mal teorias que contradigam as suas «verdades». Gostam de pregar partidas aos adultos em geral, aos professores, aos vizinhos e a um ou outro colega.

Aquelas crianças que se diferenciam pelo seu comportamento, pela sua aparência, ou pelos seus valores são apontadas pelo grupo como diferentes e alvo de segregação e de troça, o que pode parecer aos adultos injusto. Apesar disso o grupo de pares não consegue alterar as suas atitudes. Tais comportamentos podem conduzir a criança troçada a detestar-se e a rejeitar os seus próprios antecedentes. Sabe-se que a criança quando chega à idade dos grupos escolares já teve toda uma série de vivências, de contactos e de experiências, tendo-se mantido atenta e vigilante às atitudes dos adultos que a rodeiam. Assim muitas das atitudes que mais tarde exhibirá têm a ver com o padrão de tudo o que contactou e que exprime na crueza da sua linguagem e comportamento.

À medida que a criança se vai desenvolvendo e no contacto com os homens e mulheres que conhece, particularmente com o pai e com a mãe, vai definindo papéis e estatutos relativos a cada um dos sexos. É na relação com o seu grupo de pares que os poderá testar, mantendo-se vigilante ao impacte que esses papéis e estatutos têm no juízo dos outros. Nos meios urbanos e sobretudo na população infantil, este afinar de comportamentos sexuais pode tornar-se mais difícil, se os papéis feminino e masculino não ficaram suficientemente delimitados na família em

que cresceu. São agora os companheiros um pouco mais velhos que intransigentemente chamam a atenção para o que há de feminino no rapaz e de masculino na rapariga. Nos meios rurais os valores e expressões da masculinidade e da feminilidade são mais rígida e precocemente definidos, o que resulta num melhor conhecimento e expressão dos mesmos na idade escolar. No entanto quando esse ajuste não é adequado a tolerância é ainda menor do que a dos grupos urbanos.

As imagens que o menino e a menina têm do pai e da mãe são no seu geral bastante tradicionalistas. O pai, é a autoridade, o mais forte, o chefe da família que ganha o pão, a mãe aquela que é responsável pela manutenção do funcionamento do lar, mais frágil e mais compreensiva. Em muitos casos a vida dos pais contradiz em parte esta ideia que a criança faz das suas características e funções, no entanto há toda uma influência muito importante exercida pelos meios audiovisuais com que a criança contacta com grande frequência no seu dia-a-dia, cimentando estereótipos. Muitos dos contos para crianças também transmitem imagens semelhantes. Embora na vida prática tenha já surgido uma mudança nos usos familiares, ela é difícil de integrar pelos pais e o que os seus filhos inferem a partir do seu comportamento corresponde a modelos tradicionais.

A criança que vive na cidade é uma criança que, de um modo geral, passa muito tempo na escola e no que se convencionou chamar ocupação de tempos livres destinados a prover espaço e actividade para a criança durante a ausência dos pais. Na falta destes, fica na rua com outros meninos da mesma idade sem qualquer vigilância de adultos.

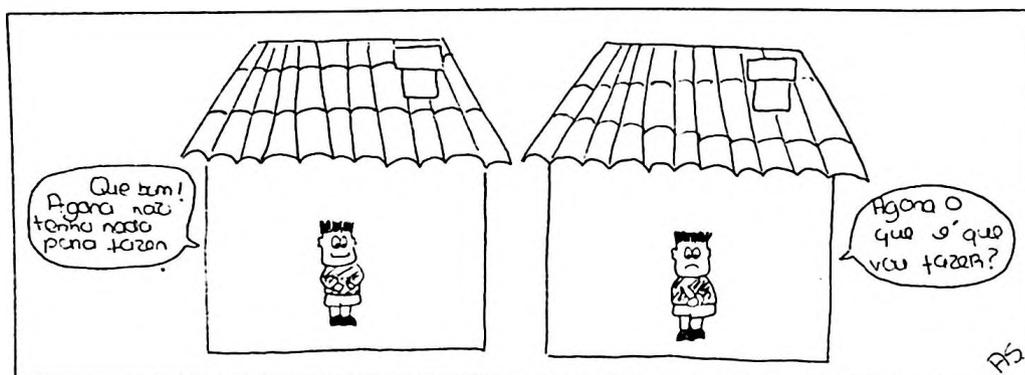
O espaço da fantasia que tantas vezes a leitura de um livro pode incrementar, representa uma actividade a que apenas um número relativo de crianças em idade escolar se dedica. Estar sozinho com o livro e consigo próprio nasce de ter dentro de si algumas companhias e muitos diálogos com essas companhias, o que nem todas as crianças possuem.

A leitura de um livro representa aquele tipo de esforço que nem sempre surge espontaneamente, mas encontra-se facilitado quando na família da criança constitui um interesse partilhado.

A televisão desempenha na vida das crianças o papel de as ocupar e de as manter entretidas, não interferindo nas actividades que a família tem que desempenhar na manutenção do funcionamento da casa. Assim, muitas crianças que residem na cidade não sabem o que representa a participação nas tarefas domésticas, pois estas actividades são desenvolvidas pelos adultos enquanto às crianças é dado o «privilégio» de assistirem sozinhas à televisão. Se a criança participa, à medida das suas possibilidades, nas actividades domésticas, estas podem representar um momento de troca, de aprendizagem e de desenvolvimento. Geralmente os trabalhos domésticos surgem na linha de prestar um serviço aos pais muito cansados ou como um pequeno castigo por uma tarefa escolar mal cumprida. Nos meios rurais ou em meios sócio-culturais mais desfavorecidos as crianças são envolvidas desde cedo

nas lides caseiras. Estas actividades, não representando em muitos casos fonte de diálogo entre gerações, constituem no entanto formas de a criança se sentir implicada e responsabilizada, o que lhe possibilita o crescimento.

Se o dia-a-dia habitual da criança em idade escolar e que reside na cidade está demasiadamente ocupado com actividades que de mais longe ou de mais perto têm como referencial a escola, as férias representam aquele espaço, terra-de-ninguém, que os adultos e crianças não sabem como preencher, dentro dos recursos que lhes são mais acessíveis. Depois de nove meses de aulas, numa corrida de um lado para o outro, ou com tempo excessivo preso a uma carteira, chegam três meses em que a criança é suposta adaptar-se de um momento para o outro a gozar o prazer de não fazer nada.



Férias

Às férias seguir-se-á naturalmente um novo período de correria e de actividade múltipla. Estar em férias na cidade durante tanto tempo seguido não é certamente muito agradável para a criança em idade escolar, a não ser na fantasia. Quando existem recursos para partilhar esse tempo de férias com a família ou com as outras crianças em actividades divergentes das do dia-a-dia habitual, esse tempo pode ser de verdadeiro descanso prazeroso. Mas se constitui um quebra-cabeça de não ter para onde ir, com quem ficar e o que fazer, torna-se um doce muito amargo e acaba por resultar em conflito.

Parece que viver na cidade hoje não é sempre tão aliciante para a criança como poderíamos supor. Existem muitos recursos, mas em muitos casos os habitantes dessa cidade não têm a verdadeira possibilidade de usufruir deles. A impessoalidade, as distâncias entre as pessoas que vivem perto umas das outras, o duro combate que muitas famílias travam para sobreviver dentro de *standards* que lhes são comunicados diariamente pelos meios de comunicação de massas e o esgotamento que destas experiências resulta, impossibilita-as. No entanto poder-se-á supor que estas crianças vivem estas experiências novas saberão usar o que de positivo e construtivo elas contêm.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) BETTELHEIM, B. (1962) — *Dialogues avec les Mères*, Paris : Ed. Robert Laffont, 1973.
- (2) ERIKSON, E. H. (1950) — *Enfance et Société*, Paris : Delachaux et Niestlé, 1976.
- (3) GAMA, Sebastião (s.d.) — *Cabo da Boa Esperança*, Lisboa : Ed. Ática.
- (4) LEAL, M. R. M. (1985) — *Introdução ao Estudos dos Processos de Socialização Precoce*, Lisboa : Edição da Autora.
- (5) LEAL, M. R. M. (1986) — «Os 'três erros' (três erros) que ainda imperam na escola primária», Coimbra : *Revista Portuguesa de Pedagogia* (Ano XX), 463-470.
- (6) SANTOS, J. (1983) — *Ensaio sobre a Educação — II — O Falar das Letras*, Lisboa : Livros Horizonte.
- (7) WINNICOTT, D. W. (1945) — *De la Pédiatrie à la Psychanalyse*, Paris : Petite Bibliothèque Payot, 1857.
- (8) WINNICOTT, D. W. (1957) — *L'Enfant et le Monde Extérieur*, Paris : Petite Bibliothèque Payot.