



Entre a dispersão e a coesão: reflexões sobre os processos de subjetivação da infância

Regina Orgler Sordi, Porto Alegre*

O artigo aborda a destituição da infância moderna, baseada na separação simbólica entre o mundo adulto e o mundo infantil, calcada sobre o paradigma institucional da família e da escola. Apresenta algumas operações que marcam a transição da infância moderna para a infância do consumidor, com especial ênfase nos processos de dispersão e coesão. Discute o fato de que a nova tecnologia da inteligência, com o advento da era computacional e informática, acoplada a um mundo mercadológico, altera os códigos de convivência e produz novas formas de subjetivação.

Descritores: Infância. Subjetivação. Dispersão. Coesão.

* Membro aspirante da Sociedade Psicanalítica de Porto Alegre.



Martin Buber (1921) dizia que o mundo cria, em nós, o espaço onde recebê-lo, mas o modo como damos lugar ao mundo é uma tarefa que depende de nós mesmos e que inclui as formas complexas sobre como nos vamos subjetivando e sendo subjetivados. Quando tratamos de entender as crianças que habitam o mundo de hoje, percebemos o quanto a infância tem se modificado. Encontramo-nos diante de papéis obsoletos, com bibliografia que se refere a uma realidade que não é a mesma que nos convocam as crianças reais. Parece que nossos conhecimentos estão escapando. Ao mesmo tempo, os adultos de hoje também parecem habitar um mundo que lhe escapa a todo momento, forçando-o a criar novos espaços onde recebê-lo.

Cena 1

O começo do filme *A rede social* (2010)¹ introduz o espectador num diálogo veloz, praticamente impossível de se acompanhar. Compreende-se, mais tarde, que o jovem Mark tenta impressionar Erika anunciando que, na China, existem mais gênios do que nos Estados Unidos. Tudo isso para dizer que ele havia alcançado, nos exames, escores mais altos do que os chineses, o que lhe conferia, indubitavelmente, o QI de gênio. Erika, por sua vez, manifestando sua estupefação com os escores de Mark e as informações sobre a sua genialidade e a dos chineses, quer seguir o assunto. Mark, todavia, agrega outros dados à conversa, recorta os assuntos em fatias que parecem não se compor umas com as outras, até que Erika, já bastante incomodada, desabafa:

– Mark, você diz duas coisas ao mesmo tempo; não tenho certeza em qual delas devo me focar.

A cena conclui com Mark sentado à mesa, sozinho, após a infrutífera e desastrosa tentativa de conquistar a garota. Ela vai embora irritada, depois de finalmente entender que tudo aquilo não passava de uma infundada cena de ciúmes. O espectador, por sua vez, enquanto tenta entender alguma coisa, assiste a uma cena de um rapaz que não modula a emoção, mais parecendo uma máquina falante.

Cena 2

Uma criança de cinco anos joga um videogame de lutas. Para jogar é preciso apertar uns botões e acionar uma pequena alavanca. Cada um dos botões produz um movimento específico no personagem que aparece na tela. Nas duas primeiras tentativas, a criança perde todas as jogadas. Na terceira, já consegue jogar cerca

¹ Filme de Aaron Skorkin que relata a história da criação do Facebook, por Mark Zuckerberg.



de quinze minutos e, dali para diante, desenvolve tamanha destreza com os dedos e velocidade de reação, para apertar o maior número de botões ao mesmo tempo, que mal se pode acreditar que, há poucos instantes, desconhecia o jogo. O adulto que a acompanha e também quer aprender o jogo busca explicações sobre o que quer dizer cada tecla. Enquanto pensa, seu jogo torna-se ineficaz, perde a conexão.

Cenas como estas podem ser desconcertantes para um adulto acostumado a priorizar o pensamento e a interpretação, ao mesmo tempo que são cada vez mais recorrentes no dia-a-dia conectivo das crianças e dos adolescentes. Já tem sido incômodo, por vezes, com efeitos deletérios, conviver com a situação na qual a imagem voa, seja ela qual for, veicule o que veicular. Tentar acompanhar um diálogo como este, entre Mark e Erika, nos coloca numa situação ainda mais instigante, qual seja, a de que nem a palavra tem mais o poder de comunicar um pensamento. Advertimos, todavia, que este artigo não tem por objetivo conduzir o leitor a condenar ou demonizar a velocidade da informação, os vídeos, a internet, a televisão, pois a dispersão não está nas tecnologias; o presencial e o virtual não precisam ser termos antagônicos. A dispersão está em nós mesmos.

Como tem se dado a subjetivação das crianças em meio à dispersão e fragmentação nas formas de viver, num mundo onde os códigos de convivência encontram-se tão alterados? O objetivo deste artigo é discutir algumas implicações da era informática na produção da subjetividade das crianças, entendendo a subjetividade como uma série de operações – produções e práticas sociais – realizadas para habitar o mundo (Lewkowicz; Corea, 2004). Apresenta uma temática que é transversal a toda e qualquer disciplina relacionada com os cuidados e tratamento de crianças e, por consequência, compõe-se com a psicanálise

Pensem a história como um conjunto de eventos sócio-geo-político-econômicos e culturais que conformam épocas, caracterizadas por largos períodos de tempo. Os adultos de hoje constituem a primeira geração que viveu a transição entre uma época que se designou chamar de moderna, iniciada com os grandes descobrimentos de século XVI, e o período controversamente chamado de pós-moderno, cujo marco zero foi a revolução cultural de maio de 68 (Ibáñez, 1996). Desde o início da psicanálise, criada no ocaso da modernidade até o segundo terço do século XX, o conceito de infância era relativamente estável, suas variações tardavam várias gerações até se fazerem evidentes.

Consoante com o conceito de infância de sua época, a psicanálise caminhou de mãos dadas com a profética frase de Claparède (1931) que diz que o século XX há de ser o século da criança. A teoria psicanalítica muito contribuiu para desmistificar o conceito de criança moderna que a descrevia como inocente, sem maldade, pecado ou sexualidade, frágil e indefesa, necessitada de proteção. Ao



mesmo tempo contribuiu para humanizar o conceito de infância, insistir na importância das primeiras relações mãe-bebê para a estruturação do psiquismo, influenciar nas práticas educacionais e conferir à criança uma importância jamais reconhecida em períodos anteriores.

Por sua vez, tanto a psicanálise quanto todas as grandes realizações modernas, inclusive a invenção da infância, produziram novas formas de pensar, que também foram possíveis através do que Lévy (1995) chama de *tecnologias da inteligência*. Estas últimas, caracterizadas como produções sociais, incidem sobre a forma mesma como o pensamento se desenvolve e não somente sobre os seus conteúdos. A escrita, por milênios, modificou as modalidades do pensamento, interferiu na memória e nas formas de raciocínio. Na modernidade, a imprensa foi o grande invento que possibilitou a reprodução de textos, difundindo e democratizando a escrita. A terceira grande tecnologia da inteligência apenas começou a modificar o pensamento, mas suas consequências já se vislumbram impressionantes. Seu advento nasceu com a microinformática e difundiu-se com a internet. Não parece excessivo afirmar que as características dessa nova tecnologia vêm debilitando os conceitos de objetividade e de verdade, bem como a ideologia da representação, substituindo-as por conceitos como operatividade e conexão.

Tendo sido uma teoria revolucionária, a psicanálise desenvolveu suas ideias na chave do pensamento moderno, que pressupunha um laço social calcado na existência de instituições organizadas – família, escola, fábrica, quartel, hospital, prisão, igreja. Estas, por sua vez, regularam-se em torno da suposição básica de que a Lei, como ordenador simbólico, é a mesma para todos, sendo o cidadão aquele que se define por sua relação com a Lei. A criança da modernidade ainda não era considerada cidadã do Estado, mas sua inserção nas instituições básicas garantia esse futuro. Havia uma integração analógica dos dispositivos disciplinares. Este funcionamento consistia no uso de uma linguagem comum por parte dos agentes institucionais, no qual havia a possibilidade de estar em distintas instituições sob as mesmas operações: a escola trabalhando sobre as marcas da família, a fábrica trabalhando sobre as marcas escolares, o quartel sobre as marcas prisionais, etc., encadeamento institucional esse que assegurava e reforçava a operatória disciplinar.

A começar pela família nuclear, as instituições atravessadas pela Lei eram distribuídas em espaços delimitados e bem definidos. Nunca até então tinha havido um espaço tão delimitado de pertencimento para o conjunto de crianças como a escola, lugar por excelência de formação do futuro cidadão, ao mesmo tempo que um nó de normalizações e classificações (Foucault, 1987). Tanto a família quanto



a escola pressupunham práticas sociais formadas por conjuntos de regras, códigos de convivência, sistema de proibições e restrições, conjunto de significados compartilhados, signos comuns. Lewkowicz (2003) intitula de *sólido* a esse conjunto de instituições que se organizam em sua relação com a Lei, com o poder e que se reproduz em todas as instituições.

A matriz silenciosa que atravessou o século XX produziu uma subjetividade calcada na égide do pensamento, privilegiando operações como a memória, a consciência, o saber. O pensamento, como sabemos, não se oferece de modo espontâneo. Há que produzir condições para a sua emergência. Acompanhado pela nova tecnologia da inteligência, que democratizou a escrita e a comunicação entre os seres humanos, a transmissão passou a ser a forma segura de garantir a permanência e a repetição dos conhecimentos. Nessa passagem/transmissão de um para o outro, o mundo moderno delegou ao adulto a função de transmitir conhecimentos e vivências, modelos de identificação e experiências, provendo o mundo infantil, com desejos e ideais, obrigações para com o outro, mas também imposições que alienaram muitos futuros.

A subjetividade moderna, por sua vez, instaurou um modo de se relacionar com o tempo. Este foi experimentado como cumulativo, evolutivo, no qual cada momento requeria o momento prévio que lhe outorgasse sentido. A aprendizagem de disciplinas e as práticas terapêuticas, todas elas se instauraram sobre uma temporalidade baseada no acúmulo e na progressão, nas quais as unidades temporais se ligavam por relações de coesão, de coordenação, de coerência. Em tempos regulares, os dispositivos se reproduzem, permanecem, deixam marcas.

Diversamente, na atualidade, nossa geração é atravessada por mais de um conceito de infância, consoante com o advento da nova era. As práticas relacionadas com a infância modificam-se a uma velocidade sem precedentes e essa velocidade acarreta importantes consequências na clínica, onde é difícil diferenciar o que são *manifestações sintomáticas* e o que são *variações sociais* (Moreno, 2009).

Atualmente, assistimos ao esgotamento da meta-instituição estatal, o que implica num desmoronamento, não apenas da lógica e do ritmo estatal, mas também de sua ligação funcional com o Estado. O conhecido esquema – primeiro a família, depois a escola, depois o quartel, depois a fábrica ou o hospital e, eventualmente, a prisão – já não se sustenta em suas fundações. Tornando-se impotentes em sua capacidade de produzir regras, sentido, lugares de enunciação, as instituições também têm se tornado impotentes para produzir subjetividade baseada na Lei como articuladora simbólica, cujos princípios se baseiam no vigiar, castigar, educar e reabilitar uma subjetividade sólida e insistentemente reproduzida.

Constatamos que a infância não é o que era, a família não é o que era, a



escola não é o que era e assim por diante. Para pensar a experiência atual, é mais eficaz e honesto partir daquilo que há, daquilo que se apresenta e não do que deveria ser. O certo é que as crianças se afastam da concepção moderna de infância protegida e vigiada, ainda que seja difícil compreender como tem se dado o seu processo de subjetivação em tempos informáticos.

A infância dos novos tempos

Uma pergunta se faz necessária: ainda existe infância? Segundo Corea e Lewkowicz (1999), a infância como instituição, como representação, como suposição, produto de duas instituições modernas e estatais destinadas a produzir cidadãos – sujeitos da consciência – forjados pela família e pela escola, acabou. A criança, enquanto tal, que só tinha estatuto como cidadão do amanhã, não encontra mais, no *amanhã*, o valor maior. O projeto contemporâneo vive no *hoje*, é puro presente e se faz na contingência das condições. A humanidade, que foi necessária para o Estado, devém supérflua para o capital e, com isso, a dimensão do futuro é uma abstração filosófica para os mercados atuais. Destitui-se a infância moderna para restarem crianças, ou, se preferirmos, institui-se uma nova infância, um conjunto formado por consumidores e pelos expulsos do consumo. A escola deixa de ser a instituição formadora de pensamento, augurada pelos grandes pedagogos, para se tornar uma prestadora de serviços ao consumidor.

O Estado sólido se dilui para formar composições heterogêneas e contingenciais; a linguagem registra essa variação ao se referir aos fluxos de capital, fluxos de informação, fluxos de consumo. Na lógica dos fluxos, o sujeito já não é mais uma inscrição localizável, mas um ponto de conexão na rede. Nessas condições, a velha ideia de compartilhar códigos, que designava um modo de aproximação com o outro, deixa de ser uma utopia para se converter em anacronismo.

No contexto da informação, nada está dado *a priori*: não há praticamente nenhum pré-requisito para se conectar com as pistas da informação, a publicidade, a imagem, os meios de massa. A informação não domina sujeitando, nem censurando, nem proibindo, nem regulando. Se quisermos pensar os modos de hegemonia da informação, temos que pensar em saturação, velocidade e excesso.

A criança de hoje, portanto, consome um mundo veloz, com passagem direta do íntimo ao público. Voltando à cena dois, observamos que, onde há automatismo, a consciência tem menos chance de se formar. Para realizar o jogo, a consciência tem que estar o mais esquecida possível, submetida ao maior número



de estímulos, para receber informação que não é capaz de interiorizar. O que percebemos em nível crescente é uma hegemonia da percepção sobre a consciência.

Como defesa contra as práticas e discursos supersaturados, observamos crianças e jovens entediados; um tédio que expressa muito mais um estado de desolação do que uma resposta à repressão de um mundo interno que não pode se expressar. Se no paradigma institucional tínhamos a repressão como um dos males da cultura, verificamos que, atualmente, é a *dispersão* do que estava até então concentrado o que obriga a buscar algum tipo de simbolização.

Antes, porém, de expormos as novas formas de simbolização, fixemo-nos um pouco mais na figura do desconectado. Temos aí, um quadro que nos parece familiar: a figura do que *tá noutra, não tá nem aí, não dá bola. Estar em outra* é estar em outro lugar e outro tempo, algo assim como uma fuga frente à desmesura dos estímulos. O importante é observarmos se esta fuga busca formar algum outro nexos ou se é pura dispersão.

Na antípoda do desconectado, temos o hipercinético, que se faz mais visível, obviamente, no contexto escolar, onde se requerem doses de atenção e concentração. Se aceitamos a hipótese de que a hiperatividade produzida como efeito da relação contemporânea com a informação é um traço da subjetividade contemporânea média, fica bem mais difícil diferenciar o que seria um sintoma de déficit de atenção de uma expressão das variações sociais.

Efetivamente, as crianças navegam, editam, realizam funções de busca, conectam-se a sites, etc. O vetor dessas operações passa despercebido se somente observamos o que *não fazem*, quando fazem essas operações: não fazem leitura compreensiva, não deduzem, não interpretam, não raciocinam. No entorno informacional, a leitura e a escrita são ferramentas a serviço da navegação e da conexão. A ideia de uma deterioração do pensamento alude à traição de uma expectativa: a do dispositivo escolar clássico, que constrói esse horizonte de expectativas à espera de um ideal. Essa decepção é o que dá lugar a queixas, escutadas sistematicamente pela instituição pedagógica.

Comentário recorrente, nos dias de hoje, nas escolas, é o de que as crianças não entendem o que leem, escrevem qualquer coisa, não têm interesse pelo conhecimento. O reflexo disso, nos consultórios psicológicos e psicopedagógicos, é a observação de que as crianças pouco simbolizam. Entretanto, é preciso pensar que, para além dos conflitos psicológicos que possam estar enfrentando, também há um meio circundante que precisa ser melhor auscultado. Winnicott (1979) diz que a infância é o período em que amearhar fatores externos para dentro da área de onipotência da criança faz parte de seu processo de formação. A responsabilidade do adulto aumenta quando questiona quais são os valores que a criança está



introjetando. Para a criança acostumada a ser um espectador de vídeos, a leitura de um texto pode trazer sérios problemas nas operações mais elementares de compreensão: impossibilidade de encadear o conhecimento, de apreender e reter o sentido do texto. Porém não se trata de culpar os vídeos, a internet, nem as tecnologias, porque é o meio que está saturado, são as formas de ser e os dispositivos utilizados para habitar o mundo que precisam ser repensados.

Então, o que as crianças fazem?

Vamos nos ater a duas operações relacionadas entre si, que configuram a subjetividade infantil nos tempos informáticos. Muitas outras podem ser arroladas e discutidas, mas no momento vamos apresentar algumas que comparecem como temas recorrentes na clínica psicanalítica com crianças.

1. Dispersão versus coesão e o declínio do modelo de autoridade

Os valores atuais colocam as crianças numa posição de recepção das coisas do mundo, para as quais não há idade para o consumo, nem critérios de seletividade. A contar pelo que é oferecido e veiculado pelo dispositivo midiático, tudo é visível, tudo é permitido, tudo é para todos. O problema das crianças é o de achar formas de enganchar-se com algo que lhes permita pensar, mesmo num fluxo que não oferece descanso. Formar *coesão* designa uma operação que implica transformar a informação em algo utilizável ou significativo.

Mesmo num meio líquido, existem forças coesivas. Nunca se chega a constituir uma ligação sólida, mas as partículas se sustentam entre si por forças de atração mútua, evitando a dispersão. Esta última, por sua vez, resulta na fragmentação que, em grau máximo, gera inconsistência, ausência de ligação. Um exemplo de coesão reflete-se na qualidade dos vínculos familiares. Ao se desenhar uma família hoje, verificamos que os vínculos se sustentam muito mais em relações de parentesco do que, propriamente, em sistemas de parentesco. As relações de parentesco se configuram através de vínculos de eleição, cuidados e sustentação mútua, não se regendo por uma ancoragem suposta de antemão. Trata-se de configurações mais complicadas e que podem sugerir um caos classificatório, o que torna o trabalho de vinculação mais artesanal e seguramente mais passível de transitoriedade.

O modelo da autoridade que prevaleceu nas instituições atravessadas pela Lei têm se tornado frágil para pensar na sustentação das relações humanas. A noção de autoridade, que sempre esteve ancorada sobre um suposto saber que é



transferido desde um lugar a outro, parece ceder seu lugar para novas modalidades de vínculo. Estas se fazem ainda mais necessárias, como explica Baudrillard (2004), porque, com o enfraquecimento da Lei – enquanto limite e possibilidade – um novo ordenador precisa surgir. O autor sugere que, no lugar da lei, advém a *regra*. Esta última surge quando não há uma linguagem comum que opere segundo leis transcendentais. A regra é imanente e sua força reside na sua capacidade de produzir condições para um encontro. É o trabalho de pensar cada situação, mobilizar posições singulares de criação, realizar montagens que sempre são temporárias e contingenciais.

A autoridade que emana da regra só pode se sustentar através de vínculos de *confiança*. Estes, por sua vez, são definidos por uma regulação que não está dada com anterioridade, sobre um terreno de hierarquias previamente estabelecidas, mas por serem fiáveis por sua consistência, por serem capazes de instaurar uma diferença. A regra é sempre situacional e transitória. Por sua vez, para construir as regras de convivência, para compartilhar projetos, há que se *responsabilizar* por pensar as operações que geram confiança em cada situação. Se, nos tempos institucionais, o sentido da confiança estava fundamentalmente jogado no suposto saber transcendente, na situação atual a confiança orienta-se para a capacidade de produzir pensamento para habitar a imanência.

2. Sobre o *brincar* e os brinquedos

Uma outra forma de coesão pode ser observada na relação com os brinquedos escolhidos pelas crianças. As caixas de brinquedos costumam ser sumamente ricas em informação sobre os mesmos. Sendo *Barbies* ou *robots*, as caixas de brinquedos trazem ilustradas informações sobre seus acessórios, seus poderes, relações que estabelecem com outras bonecas ou criaturas similares. Certamente, o sentido do boneco está nas caixas, muito mais do que nos modelos inspiracionais que antecipavam o mundo para as crianças. Estes portadores buscam, então, multiplicar as conexões, o que pode ser entendido como um modo de formar coesão, ao mesmo tempo que produzem alguma densidade com a informação. Assim, o que pode parecer mera imitação dos apelos de consumo pode também ser compreendido como um modo de formar conexão, algo que, do contrário, só tende a se dispersar, só vem e só passa e não deixa nenhuma marca.

Poder-se-ia pensar que uma das soluções para a multiplicação de conexões que as crianças propõem, ao consumirem o jogo, o boneco, a figura e tantos outros artefatos que os acompanham, seja “dar limites”. Por exemplo, não permitir que joguem tantos *games*, não permitir que assistam a tanta televisão, não comprar tantos brinquedos. Mas, a rigor, essa é uma intervenção de cunho educativo e a



saturação é um dado que excede o consumo. No limite, pode ser reprovável aderir ao excesso, mas do que se trata aqui é discutir o que se faz com isso, que sentido se produz nessas situações.

Atualmente, um estímulo que se apresenta somente uma vez praticamente não se percebe e não tem como se alojar no espaço subjetivo da criança. A série hipertextual – olhar, brincar com, disfarçar-se de, colecionar, interatuar com os outros – forma uma cadeia de conexões para poder habitar a velocidade da informação. Uma novela tão famosa como Harry Potter não se circunscreveu a um único livro, desdobrando-se em vários volumes, ao mesmo tempo que se converteu em filme, figuras do Mac Donalds, bonecos e uma série de artefatos multimidiáticos.

Outra faceta da atividade lúdica, que diz respeito às novas formas de subjetivação, expressa-se na natureza mesma do *brincar* infantil. A psicanálise muito estudou esta linguagem própria da criança e considerou que o *brincar* era como um modo de elaborar angústias, bem como de criar e antecipar simbolicamente um mundo. Nessa chave de leitura, o *brincar* esteve associado a produzir e reproduzir um mundo com antecipação de categorias de gênero, baseado sobre tudo em modelos de identificação. É por meio da *identificação* que a criança se apegue a um modelo, introjeta-o como ideal, guia suas ações, seu trânsito pelas instituições (Freud, 1921).

Se o que muda é o referente, se sua presença é instantânea, imediatamente substituída por outro, se não há permanência de um objeto, de um modelo, mas sim a vertiginosa aparição e desaparecimento de imagens, o referente de identificação se pulveriza. Nos brinquedos clássicos, os valores de justiça, de bem e de mal, de amor, de fidelidade, de saber e de autoridade expressavam-se em sua transcendência, homólogos aos valores institucionais. Justiceiros como Batman apresentavam poderes superlativos justamente para defender e assegurar esses ideais.

Hoje, os brinquedos se caracterizam por seus superpoderes, mais outorgados pela tecnologia do que propriamente por valores intrínsecos aos personagens que encarnam. Estes podem – o que não significa que queiram ou devam – fazer o bem, defender a justiça e salvar a comunidade. Não fica claro de que lado estão os superpoderosos, se do lado do bem ou do mal, porque habitam situações nas quais não há leis, mas diferenças de poderes.

Grande parte desses super-heróis caem na obsolescência com a mesma rapidez com que aparecem, o que contribui para aumentar o mal-estar próprio da geração de crianças da era informacional, que têm que lutar contra a evaporação e a rápida circulação de estímulos.



Volnovich (1999) sugere que, antes de pensar em identificação, já que as produções de identidade são muito efêmeras, a subjetividade infantil busca se configurar. Mesmo sendo transitória, a *configuração* ainda é uma forma de não dispersar, de formar coesão, de compor com os estímulos, de gerar alguma densidade e seguir dando suporte à experiência. Há que formar uma articulação simbólica entre as imagens, os personagens, as situações, pois é na imanência de cada situação e no *entre* das situações que algum pensamento pode advir. Uma situação não é efeito de certas determinações individuais, nem de leis transcendentais, mas de regras situacionais organizadas de acordo com pautas particulares.

A guisa de conclusão

A infância que ora descrevemos de forma sucinta oscila entre movimentos de dispersão e de coesão. Grande parte desses movimentos pode ser explicada pelas mudanças produzidas nos modos de representação do tempo e do espaço que, por sua vez, modificam a relação dos humanos com o próprio corpo e com os processos de construção de sentidos. Na cena 1, Erika perde-se nas palavras velozes de Mark e, para tentar dar algum sentido ao diálogo, observa ao companheiro que precisa de um continente de estímulos em que se focar. Na cena 2, o adulto inadvertidamente antecipa seu fracasso, ao tentar aprender, através do raciocínio, o jogo que a criança recém aprendeu e dominou pela via sensório-motora, por ensaio e erro.

Hobsbawm (2010), por sua vez, no campo da história, diz que o século XX se caracterizou pela confrontação entre o capital e o trabalho. Se aceitamos a hipótese de que o capital, entendido em sua condição de fluidez, “venceu” sobrepondo-se às condições do trabalho moderno, também podemos conceber que a nova era tem produzido profundas alterações nos modos de pensar e agir de suas populações.

A criança do século atual sofre diretamente os efeitos das instabilidades do mundo mercadológico e do pensamento fluido. Para não se dispersar, procura dar-lhe algum sentido multiplicando conexões. Na subjetividade contemporânea, cresce a importância do *confiar* frente ao enfraquecimento da figura de autoridade instituída; aumenta a *responsabilidade* sobre os vínculos, para que a confiança proveja relações mais autênticas, ao mesmo tempo que temporárias e contingenciais; a regra surge como alternativa à Lei; as atividades e os brinquedos infantis se multiplicam em suas variações; hoje, um personagem sozinho não



deixa traço. O pensamento, por sua vez, mostra-se mais conectivo e menos internalizado, fruto de um sensorio exposto a estímulos constantes, num ritmo que não oferece pouso, nem estabilidade.

O mundo pensado por Martin Buber (1921) se expressa, na atualidade, como uma sucessão de configurações, sempre ameaçadas de dispersão. O lugar onde receber as crianças mostra-se frágil, é instável e não conta com os apoios do passado, nem com as promessas de futuro. Razão mais forte ainda para pensar em como as crianças têm se constituído e os modos como pensam e operam, pois, de alguma forma, os modos antes estabelecidos de pensar a infância não servem mais para compreendê-las e acompanhá-las. □

Abstract

Between dispersion and cohesion: reflections on the process of childhood subjectivity

The article discusses the destitution of modern childhood, based on the symbolic separation between the adult world and the world of childhood, grounded in the institutional paradigm of family and school. Presents some operations that indicate the transition from childhood of the modern era to the childhood of the consumer, with particular emphasis on the processes of dispersion and cohesion. Discusses the fact that the new technology of intelligence – with the advent of the computer and information technology – coupled with a world referred to marketing, changes the codes of living and produces new forms of subjectivity.

Keywords: Childhood. Subjectivity. Dispersion. Cohesion.

Resumen

Entre la dispersión y la cohesión: reflexiones sobre los procesos de subjectivación de la infancia

El artículo aborda la supresión de la infancia moderna, basada en la separación simbólica entre el mundo adulto y el mundo de la infancia, fundado en el paradigma institucional de la familia y la escuela. Presenta algunas operaciones que marcan la transición de la infancia moderna a la niñez del consumidor, con especial énfasis en los procesos de dispersión y de cohesión. Describe el hecho de que la nueva tecnología de inteligencia – con el advenimiento de la tecnología informática y



de información – junto con un mercado mundial, modifica el código de la vida y la producción de nuevas formas de subjetividad.

Palabras llave: Infancia. Subjetividad. Dispersión. Cohesión.

Referências

- BAUDRILLARD, J. (2004). *Da sedução*. Campinas: Papirus.
- BUBER, M. (1921). *Eu e tu*. Belo Horizonte: Centauro, 2008.
- CLAPARÈDE, E. (1931). *La educación funcional*. Barcelona: Eumo, 1991.
- COREA, C.; LEWKOWICZ, I. (1999). *Se acabo la infancia?* Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- HOBSBAWN, E. J. (1996). *Ecoss de Marselha*. São Paulo: Companhia das Letras.
- FOUCAULT, M. (1987). *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes.
- FREUD, S. (1921). Psicologia de grupo e análise do ego. In: *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- IBÁÑÉZ, T. (1996). *Fluctuaciones conceptuales*. Barcelona: UCV.
- LÉVY, P. (1995). *As tecnologias da inteligência*. São Paulo: Ed. 34.
- MORENO, J. (2009). Cómo trabaja el análisis en los niños. *Controversias en psicoanálisis de niños y adolescentes*, n. 4, 2009.
- LEWKOWICZ, I. (2003). *Del fragmento a la situación*. Buenos Aires: Altamira.
- LEWKOWICZ, I.; COREA, C. (2004). *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós.
- REDE social, A. Direção: David Fincher. Roteiro: Bem Mezrich; Aaron Sorkin. New York: Sony Pictures, 2010. 190 min.
- VOLNOVICH, J. C. (1999). *El niño del siglo del niño*. Buenos Aires: Lumen.
- WINNICOTT, D. (1979). *O ambiente e os processos de maturação*. Porto Alegre: Artmed, 1990.

Recebido em 03/04/2011

Aceito em 11/05/2011

Regina Orgler Sordi

Av. Taquara, 596/204

90460-170 – Porto Alegre – RS – Brasil

e-mail: sordi.voy@terra.com.br

© Revista de Psicanálise – SPPA