

Fátima Vasconcelos e Érica Atem  
[Organizadoras]

# **ALTERidade: o outro como problema**

Fortaleza  
Expressão Gráfica  
2011

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>PARTE I - A POSIÇÃO DO SUJEITO NO DISCURSO.....</b>	<b>11</b>
<b>A pesquisa (auto)biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica</b>	
Maria da Conceição Passeggi.....	13
<b>Aquilo que da infância não cessa de não se inscrever</b>	
Leandro de Lajonquière.....	40
<b>Ecos do silêncio em narrativas (auto)biográficas</b>	
Maria de Fátima Vasconcelos da Costa.....	50
<b>Brincar de ser outro: meia-idade e novos sentidos de viver</b>	
Maria Celeste Magalhaes Cordeiro.....	62
<b>PARTE II - O HETEROGÊNEO CAMPO DAS PRÁTICAS LÚDICAS.....</b>	<b>75</b>
<b>Os Bernardo de Guriú: um estudo intergeracional sobre o brincar no litoral cearense</b>	
Maria da Glória Feitosa Freitas.....	76
<b>A construção do si mesmo nos mundos virtuais: um desafio para a pesquisa</b>	
Márcia Duarte Medeiros e Maria de Fátima Vasconcelos da Costa.....	89
<b>A constituição dos sentidos da palavra lúdico em documentos oficiais da educação brasileira: relações dialógicas em nível de significação e tema</b>	
Benedito Francisco Alves e João Batista Costa Gonçalves.....	107
<b>Cultura Lúdica no Contexto da Rua: Um Estudo de Caso Etnográfico do Jogo de Pião</b>	
Francisca Josélia I. de Lima e Maria de Fátima Vasconcelos da Costa.....	122
<b>PARTE III - PALAVRA E CONTRA-PALAVRA.....</b>	<b>135</b>
<b>Os jovens e a experiência do outro em tempos de liberdade</b>	
Amana Rocha Mattos e Lúcia Rabello de Castro.....	136
<b>Conversando com crianças sobre família em contextos de conflito judicial</b>	
Katia Lacerda M. Menezes e Jaileila de Araújo Menezes.....	162

<b>Potências e Perigos na Constituição da “Criança Com Voz” como Problema Ético-Político</b>	
Érica Atem.....	179
<b>Psicanálise e educação: as concepções de Freud e Maud Mannoni sobre o ato educativo</b>	
Maira Sampaio A. Lima, Maria Celina P. Lima e Leônia Teixeira.....	200
<b>Cultura lúdica docente em jogo: nos recônditos da memória</b>	
Genivaldo Macário de Castro.....	214
<b>Interações e posicionamentos em um grupo de jovens discutindo sobre saúde</b>	
João Paulo Pereira Barros e Veriana de Fátima Rodrigues Colaço.....	230
<b>Narratividade e negociação de sentidos: os diferentes modos de dizer das crianças</b>	
Núbia Agustinha Carvalho Santos.....	248
<b>RELATO AUTOBIOGRÁFICO.....</b>	<b>261</b>
<b>Vicissitudes no percurso biográfico de uma professora negra: a luta pela dignidade</b>	
Izaura Silva.....	261

## AQUILO QUE DA INFÂNCIA NÃO CESSA DE NÃO SE INSCREVER

Leandro de Lajonquière

Nos últimos tempos, em diferentes meios intelectuais tem se tornado um hábito a repetição da tese do nova-iorquino Neil Postman sobre o desaparecimento da infância. Estaríamos assistindo hoje em dia ao esgotamento do processo societário de sua invenção, conforme identificado pelo célebre Philippe Ariès. A vida cotidiana junto às crianças parece dar sobradas confirmações. As nossas crianças não seriam mais como antes. Elas seriam agora mais sagazes e inteligentes, porém, mais indisciplinadas que as de antanho. Assim, os adultos oscilamos entre duas posturas em princípio contraditórias. Por um lado, pensamos que o desaparecimento da dita infância moderna é uma boa nova que viria a confirmar o vetusto que seríamos hoje e, portanto, a necessidade de “adequarmos” ou “ajustarmos” a educação das crianças à última novidade da realidade do ser-infantil. Por outro lado, ao contrário, também acreditamos que as crianças podem vir a ficar sem infância e, portanto, nos engajamos na proteção de uma suposta integridade psico-natural de um ser-infantil intemporal que tenho batizado recentemente de *A-Criança* (Cf. LAJONQUIERE, 2010a).

Minha intenção é propor um deslocamento reflexivo na forma naturalista que toma conta desse debate que pensa a dita infância como uma simples idade mais ou menos natural da vida. Não basta, para justificar o suposto desaparecimento da infância, seja o que ela for, repetir que as crianças de hoje são diferentes das de antanho. Aliás, por que não o seriam?

A psicanálise possibilita recolocar o debate sobre infância para além da clássica tensão entre biologismo e culturalismo. Tanto num, quanto no outro, não há lugar para se pensar as vicissitudes próprias da emergência ou da instituição de um sujeito.

A reflexão inaugurada por Philippe Ariès e retomada por Neil Postman, por estar presa nessa tensão, acaba paradoxalmente deixando de lado a irreduzibilidade das formas históricas. Ela supõe – à diferença da psicanálise – uma humanidade de base fora do campo da linguagem e da palavra.

Proponho, então, deixar de lado a ideia da determinação ora social ora biológica de uma realidade pré-fabricada, pela qual a humanidade resultaria de um processo de atualização de determinações prévias à ‘emergência’ propriamente dita. Essa tese articula os saberes psicológicos atuais. Deu lugar, no Brasil, à formulação hegemônica do constructivismo psicopedagógico, bem como ao chamado sociointeracionismo vigostkiano (Cf. LAJONQUIERE, 2010b).

Considero, ao contrário, que cada ‘situação’ engendra ou institui uma humanidade, ou se preferirmos, uma subjetividade. O ato de determinação é o efeito de discurso que se tece junto à ‘matéria-prima inconclusa’ a ser determinada. Essa matéria-prima em si é um ‘pressuposto abstrato’. Ela não tem existência empírica anterior e exterior ao processo de produção discursivo. O fato de frisar que se trata de um pressuposto abstrato me permite recuperar a tese freudiana sobre a natureza inaugural da enigmática identificação com o pai ou com os pais da pré-história do complexo de Édipo que guarda para sempre sua origem acústica (Cf. LAJONQUIERE, 2010a, p.104-107).

A tríade Real, Simbólico e Imaginário possibilita a seguinte tese: o *homo sapiens* nasce incompleto ainda que tomado num impulso à complementação biológica para sempre impossível. O caráter biológico incompleto da *cria sapiens* é real, enquanto a ânsia de totalidade faz pulsar o registro imaginário. O “complemento” é simbólico e, se o coloco entre aspas, é precisamente porque o simbólico é inconsistente. O simbólico é de fato um suplemento que recoloca, uma e outra vez, a incompletude primeira real.

O que chamamos humanidade resulta de marcas discursivas sobre a indeterminação de base da *cria sapiens*. Sobre as marcas primordiais se tece a marcação edipiana que implica a sujeição da carne a uma genealogia sexuada, antídoto contra o extravio no turbilhão do devir temporal que corre solto no interior do campo da linguagem e da palavra.

No entanto, a humanidade nunca é exaustiva. A instauração discursiva do sentido produz, também, um avesso de sombra. A subjetividade é descentrada por esse efeito excedente da mesmíssima produção – o real – e, portanto, cabe pensar em termos de ‘um sujeito cindido do desejo’.

O postulado desse avesso de sombra das representações é necessário para pensar as transformações na ordem da subjetividade. Caso contrário, seríamos obrigados a recorrer a uma instância autônoma à instituição discursiva capaz de engendrar as formas subjetivas e, assim, ficaríamos à mercê das garras de qualquer essencialismo. A psicanálise permite sustentar que as próprias práticas de produção de subjetividade engendram também 'o outro' do sujeito, ou seja, o real, capaz de alterar o mesmíssimo laço social, a subjetividade.

Em suma, a subjetividade não é nem uma substância, nem uma entelêquia. Ela é um conjunto de operações de linguagem instaurado na carne do sapiens por dispositivos discursivos.

Feitos estes esclarecimentos pensemos, então, a produção da infância.

A matéria-prima para a produção da infância é o *infans* ou o cachorro humano como dizia Lacan. Trata-se de uma matéria biológica indeterminada enquanto humana, mas também impossível em ser animal. Mais ainda, ela é privada de fala.

O fato de não termos sido sempre falantes, de termos atravessado a condição de *infans*, faz da infância uma experiência singular, alheia às máquinas e aos animais. A *cria sapiens* está na linguagem, mas, mesmo assim, tem que ser capturada por ela. A captura não é total. E isto em dois sentidos. Por um lado, a linguagem arma circuitos neurônicos, mas não consegue transmutar a materialidade orgânica da célula naquela outra "materialidade sutil" da linguagem, como dizia Lacan. Por outro, a captura da cria produz uma diferença no seio mesmo da linguagem, sob a forma de quiasma, entre *língua e fala*.

Sobre o *infans* a demanda adulta, isto é, a educação, institui um *tempo de infância* como 'quarentena' mais ou menos prolongada, ora em bloco, ora segundo proporções diversas, conforme a história, a geografia, a classe social etc., do mundo adulto do trabalho, da política e do sexo.

A demanda educativa produz uma *infância trifásica*: 1) a infância como *tempo de espera*, 2) a infância como *conjunto de operações languageiras* 3) o *real da infância*, ou seja, suplemento infantil, que cinde o produzido e, na medida em que não cessa de não se inscrever relança sobre si mesmo o processo instituinte de uma infância singular numa história em curso.

A infância não é uma substância psíquica pré-linguística como se pensa, ela é – retomando a tese de Giorgio Agamben (2004) – a mesmíssima experiência da transcendência da linguagem.

Nenhuma criança pode ter uma infância como costumamos falar à ligeira. Paradoxalmente, só se pode "ter" uma infância no *après coup* enquanto perdida. A infância, nesse sentido, é efeito da expropriação operada pela linguagem pela produção sobre a *cria sapiens* de um sujeito como realidade assintótica ou efeito de um cálculo diferencial no discurso. Lembremos aqui o raciocínio lacaniano no Seminário sobre a *Identificação* em torno da raiz quadrada do menos um.

A infância é objeto de inflexões tanto múltiplas quanto históricas. O fato de tratarmos todas as infâncias produzidas como sendo *A Infância* no singular é a prova do caráter tanto universal quanto natural sonhado para a infância moderna. Talvez seja por isso que toda diferença histórica é tida ora como invenção d'A Infância ora como seu desaparecimento.

A chegada da criança ao mundo implica uma reordenação do próprio mundo posto que a *cria sapiens*, não sendo um velho em miniatura, instala uma diferença temporal que causará a demanda educativa. Quando o adulto se endereça a um recém-chegado, lhe demanda deixar para trás essa sua condição estrangeira de *infans* – ser privado de palavra. Todavia, sabe da impossibilidade de o pequeno responder à altura da demanda, isto é, 'sabe' do tempo próprio à espera. Não há vestígios de que as sociedades nunca tenham colocado as crianças numa certa quarentena do mundo e, assim, tenham metaforizado a diferença real entre velhos e pequenos.

Enquanto dá tempo ao tempo, o adulto educa a criança, apostando no desdobramento da diferença posta na origem. E educação como dispositivo metafórico produz um tempo a ser doado ao pequeno como tempo de espera.

À criança lhe escapa o 'ponto de vista' dos grandes, ou seja, o desejo que anima a demanda educativa. Por essa razão, ela passa a supor aos grandes um *savoir vivre*. Mais ainda, a criança passa a 'desejar saber esse saber suposto' e, assim, faz questão de tomar parte, às vezes de brincadeira e outras não, de um mundo sempre velho.

Contudo, quando por fim chega a sua vez, a criança de outrora, agora já grande, defronta-se com o fato de que 'o saber suposto' na aurora da vida não era tão sabido assim e, portanto, que o dito tempo da infância era só para ser fruído, para ser gasto.

A introdução da criança numa história em curso instaura uma tensão no interior do campo da linguagem e da palavra entre o lado de lá, do *infans*, e este outro de cá, do adulto. *Infans* e *adulto*, não são pontos de uma linha genético-evolutiva conforme postula a psicologia, mas posições no discurso com relação ao desejo, à palavra.

Ser adulto é, paradoxalmente, 'não Ser'. 'É adulto' aquele que não pode não tentar a impossibilidade de falar em nome próprio, no nome im/próprio do desejo que o habita e 'faz falta'. Para tanto, o sujeito recalca a criança-que-foi-para-outros, ou seja, não sabe sobre esse ser-para-Outro. Assim, o adulto não é um adulto, e eu prefiro falar no seu lugar de um simples *velho*, isto é, de um ser marcado pelo correr do tempo.

Desta feita, uma infância só existe como perdida, recalcada e, assim, não cessa de não se inscrever, de insistir em "nós". No entanto, como ela insiste enquanto diferença temporal nos torna estranhos ao presente, nos torna 'estrangeiros a nós mesmos'.

Para que um *velho* advenha no lugar da *cria sapiens* é necessário, por conseguinte, que aquele outro, já velho, tome como metáfora o inevitável desencontro com esse pequeno ser no mundo.

Quando o *infans* deixa de ser tal, a infância passa a existir como perdida, porém não toda, tornando-se presença de uma ausência num mundo sempre velho.

Quando um *velho* se depara com uma criança, olha-se nela como se fosse um espelho. Olha olho no olho e, assim, pretende que do fundo desse olhar lhe retorne a sua própria imagem às avessas, espera ver-se não sujeito à castração, espera voltar no tempo, para fruir à exaustão do que restou da infância - o infantil. Justamente, o adulto investe narcisamente a criança na vã tentativa de esgotar esse infantil e, assim, saber tudo sobre a 'sua' infância.

O 'saber não sabido', depositado na conta da criança, faz dela um estrangeiro de quem queremos aprender suas histórias

de um Outro mundo. Porém, isso é de fato impossível, pois pretendemos que ela nos revele essa estrangeirice que habita em nós mesmos. Sobre 'isso' só podemos saber na proporção de nossa hospitalidade para com a estrangeirice que a vida junto às crianças nos retorna. O mal-entendido não aborta o diálogo entre o velho e a criança; pelo contrário, alimenta-o ao tempo que faz acontecer 'uma' educação como transmissão de marcas simbólicas que possibilitem ao pequeno identificar-se ao sujeito da enunciação numa história em curso.

Em *Figuras do Infantil* (2010a) assinalei como a estrangeirice infantil, em lugar de ser acolhida, pode alimentar as figuras da criança selvagem, ora bom, ora malvado, e da criança extraterrestre. Essas figuras, embora não privativas dos tempos contemporâneos, povoam o imaginário atual. Elas constituem o retorno no real da estrangeirice e, portanto, indício de uma falha na metáfora educativa. Não se trata de novas subjetividades infantis a serem celebradas ou, ao contrário, combatidas. Trata-se de figuras fora do tempo discursivo. Nem o selvagem nem o extraterrestre podem vir a ter uma infância enquanto perdida; ou seja, nunca virarão velhos.

O homem sonha-se a si mesmo para se inventar sempre Outro. Na modernidade, o homem passou a se relacionar com a estrangeirice que o habita de uma maneira nova. Aquilo que sempre resta na relação ao Outro deixou de ser creditado num paraíso perdido no passado vivido junto aos deuses. Lançou-se à sua procura, precipitando-se para frente, mesmo sabendo que isso sempre falta ao encontro. Isso está sempre num outro lugar neste nosso único mundo e, dessa forma, o homem foi se tornando moderno secularizando a vida na Cidade. Isso foi chamado *utopia* e foi esculpindo, aos poucos, o rosto de uma infância radicalmente outra.

A gestação de um futuro almejado como diferente entra uma retrospectiva que é o gesto de se inventariar o passado uma e outra vez. Essa construção de "verdades históricas", como diria Freud, implica uma outra relação com o vivido e, portanto, possibilita experimentar um presente novo, experimentar um outro sentido que não esteja contido no passado. O gesto retrospectivo cavouca uma diferença na série temporal, produz tanto

uma história, quanto um resto temporal por vir, um tempo mais além da história, ou seja, o 'histórico'.

A criança, tendo chegado ao mundo após os velhos, faz-se rapidamente depositária dessa diferença temporal. Assim, a moderna diferença entre passado e história deu impulso à invenção de uma infância também moderna.

A infância moderna, essa espécie de sonho que o homem passou a sonhar para si, é um ponto numa trama contraditória de ilusões e, portanto, encerra em si mesmo uma tensão de equação delicada. Ela passou a ser o ponto de fuga no horizonte dos sonhos, onde se tocam de forma assintótica desejo e narcisismo. Ou em outras palavras, parafraseando Hannah Arendt na sua referência ao registro moderno dos acontecimentos passados, a infância foi o precipitado da imortalidade terrena à qual aspirava o homem que pretendia viver modernamente.

O espírito da chamada escola republicana foi a figuração discursiva mais acabada da infância moderna. Ele incorporou a tensão narcisismo/desejo embutida na infância e, assim, além de ter exprimido, como toda instituição, um projeto de moralização 'a la Durkheim', também funcionou como uma máquina movida a desejo, possuidora de grande força subjetivante. A tensão entre a família nuclear e a escola, ambas articuladas em torno da assimetria adulto/criança, continha a possibilidade de operar a recuperação metafórica do resto excedente na produção dessa mesma infância.

O cenário escolar girava em torno de uma paradoxal demanda endereçada às crianças. Ele implica, por um lado, uma dialética entre o lado 'criança', recalcado à intimidade privada do lar, e o lado 'aluno' que frequenta a escola e, portanto, sob um olhar público ou Outro.

Por outro lado, a escola também implicava tanto uma diferenciação máxima adulto/criança quanto, paradoxalmente, uma negação da mesma. A demanda escolar se reduzia à fórmula: "menino, faça de conta que é adulto!". A escola despontou como um 'lugar outro', não familiar e público, onde as crianças - agora alunos - são interpeladas a responderem *como se fossem* adultos - aqueles que nunca ninguém pode ser.

A escola chamava à ordem seus alunos, valendo-se da per-

gunta retórica seguinte: "Onde pensa que o Sr. está?". Ou seja, "você não está na sua casa", está num cenário outro, onde as infantilidades não devem ser dadas a ver. Exatamente essa divisão do mundo em dois cenários possibilitava a 'denegação' da própria demanda adulta. A escola pedia às crianças não para serem adultas, mas tão somente *para o parecer*.

Entretanto, hoje em dia, o apagamento da distinção entre o *escolar* e o *familiar*, na esteira do esvaziamento comercial da diferença entre *público* e *privado* que outrora dava fôlego ao projeto republicano, entranha uma demanda que não se denega a si mesma e, portanto, que condena as crianças a responder no real do ato de "suas" hiperatividades e síndromes escolares variadas. Hoje se pede às crianças que 'sejam normais', ou seja, se pede a elas que sejam aí onde assim prescreve uma ou outra norma de desenvolvimento psicológico natural. A confusão de cenários retira da demanda escolar seu espírito de 'fazer de conta' e a criança é obrigada a entregar o retorno no real do infantil a um leque de especialistas.

Hoje em dia, à medida que os adultos visam à montagem de um cotidiano de relações adequadas, a educação se processa no registro da complementaridade. Os adultos aparecem aos olhos infantis como indivíduos movidos por necessidades claras e distintas e não mais como embaixadores animados por um espírito sempre estrangeiro.

Os adultos de hoje pretendem que a infância não (lhes) faça estranha falta no mundo e, dessa espécie de não-lugar numa genealogia, pretendem conseguir a façanha de que as crianças sejam simplesmente crianças e, ainda por cima, felizes. Um adulto, em particular, pode se dispor a dialogar sobre tudo com uma criança na tentativa de ser 'mais democrático' que seus antecessores, mas sempre haverá um ponto que escapará. Esse ponto não pode ser compartilhado, pois ao velho escapa aquilo que essa criança representa inconscientemente para ele, assim como a sua própria infância se perdeu no instante mesmo que passou a tê-la.

Todos os dias, especialistas diversos aconselham ajustarmos aos novos tempos a vida com as crianças. Porém, essas iniciativas impossibilitam que se opere um desdobramento fértil

da diferença entre as gerações. Elas acabam por ir à contramão de uma institucionalização renovada do tempo de infância a ser gasto por uma criança.

A infância, embora sólida como a humanidade que soubermos conseguir, bem pode desmanchar-se no ar. Para que isso venha a acontecer, o próprio funcionamento discursivo que opera sobre *crias sapiens* deveria explodir pelos ares. Seria o caso limite de um mundo de clones. De um mundo onde estaria extirpada de vez a possibilidade de vivermos memórias ou de sermos incomodados por reminiscências do que não passou, mas que mesmo assim não cessam de insistir em nós – como disse Freud.

Semelhante destino me parece um pouco difícil, mas nada impossível. Até a pequena Mafalda<sup>1</sup> já tinha percebido que o mundo está sempre doente. Mas o importante é saber que, enquanto o pior não chega, restam consequências para as nossas crianças. Hoje, o dispositivo instituinte de infâncias experimenta um desarranjo que implica a impossibilidade de se reciclar o resto de produção da mesmíssima infância, isto é, de metaforizar o infantil. O grau de colapso desse funcionamento bem pode entranhar para uma criança a diferença entre o mal-estar inerente ao tempo da infância e o sofrimento psíquico próprio de quem perde toda referência simbólica na sua travessia de um lado ao outro no campo da palavra e da linguagem, na vã tentativa de converter o real infantil num ideal de infância.

---

1 Mafalda – uma menina de seis anos – é a personagem de uma história de quadrinhos argentina editada entre nós nos anos sessenta e setenta capaz de dizer aquilo que o mundo adulto insiste em não querer saber. Há tradução brasileira do volume comemorativo dos dez anos da tira editada pela Martins Fontes.

## Referências bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2004.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

LAJONQUIERE, Leandro. **Figuras do Infantil. A psicanálise na vida com crianças**. Petrópolis: Vozes, 2010a.

LAJONQUIERE, Leandro. **Para ler de Piaget a Freud**. In: De Piaget a Freud: para uma clínica do aprender. Petrópolis: Vozes, 2010b.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. São Paulo: Graphia, 1982.