



A PSICANÁLISE E O DEBATE SOBRE O DESAPARECIMENTO DA INFÂNCIA

Leandro de Lajonquière

RESUMO – *A Psicanálise e o debate sobre o desaparecimento da infância.* Parece que as crianças se comportam de forma diferente de outros tempos. Tratar-se-ia de novas produções subjetivas, ora bem-vindas, ora indesejáveis. Assim, impera, no campo pedagógico e psicológico, a idéia de que a educação deve se adequar a essa nova forma de ser das crianças, como consequência do desaparecimento da infância inventada pela modernidade. No entanto, os estudos em Psicanálise e Educação (tributários da noção de *o infantil*) possibilitam operar um deslocamento nesse raciocínio viciado por certo naturalismo e, dessa forma, considerar o retorno inevitável e disruptivo de um resto de produção discursiva da infância no devir da história.

Palavras-chave: *infância, infantil, psicanálise, educação.*

ABSTRACT – *Psychoanalysis and the debate on the disappearance of childhood.* There seems to be a difference in the way children behave today in comparison to the past. This would be new subjective productions that sometimes it is desirable but sometimes not. For this reason, we frequently find pedagogic and psychological ideas that try to embrace this new way of being a child, as the consequence of the disappearance of childhood that which is created by modernity. However, studies in Education and Psychoanalysis (tributaries of the idea of *the infantile*) make possible to produce a displacement on the idea supported by the naturalism and, therefore, it is inevitable to consider the return to a rest of a discursive production of childhood in the historical transformation to come.

Keyword: *childhood, childlike, psychoanalysis, education.*

Nos estudos educacionais, tornou-se um hábito intelectual fazer referência à polêmica aberta pelo já clássico trabalho de Philippe Ariès sobre o surgimento do “sentimento de infância”. Sendo a infância uma invenção societária, com data de aparição mais ou menos certa, entende-se que entre as crianças e a infância não haja uma relação natural e dada para sempre. Nos últimos tempos, outras investigações voltaram a lembrar essa falta de co-naturalidade, embora não mais assinalando a “invenção” da infância, mas o seu possível desaparecimento. É o que sentencia, por exemplo, o norte-americano Neil Postman, devido à utilização em massa dos meios eletrônicos de comunicação, como o telégrafo, primeiro, e a televisão, um tempo depois.

Porém, nesta ocasião¹, não é de meu interesse elencar a sucessão de teses sobre a origem e os fatores responsáveis tanto pelo surgimento, quanto pelo desaparecimento do sentimento de infância – ou diretamente da infância –, ora qualificada de moderna, ora tida como simples infância. Se esse debate histórico e sociológico me interessa como pesquisador no campo das ditas ciências da educação, é particularmente pelo fato de assinalar a falta de co-naturalidade entre o que se entende por infância – seja o que ela for – e por crianças, uma vez que lembra a historicidade das formas subjetivas. No entanto, a mim parece que tal debate continua, em seu contexto de origem, a mascarar o fato de criança alguma possuir uma infância. Pretendo assinalar que só um adulto pode “ter uma infância” – enquanto algo perdido. Eis, precisamente, a tese a ser desenvolvida nesta oportunidade², ainda que de forma introdutória – o que se deve ao estado da reflexão –, como também à impossibilidade de desenvolver num único ensaio as múltiplas referências implicadas nesse avanço investigativo.

Certa vez, em 2003, ao ministrar um seminário na Universidade de Brasília, alguém comentou que havia formulado a seguinte pergunta a uma criança: “O que é a infância?”. Essa criança, de uns dez anos, respondeu: “A infância é aquilo do qual os adultos falam quando lembram que foram crianças”. Em 2004, na Universidad Nacional del Comahue, na Patagônia, uma das pessoas que assistia a um curso de pós-graduação relatou que, não resistindo à tentação de refazer após a aula da véspera aquela mesma pergunta por mim comentada na ocasião, obteve a seguinte resposta de sua filha de uns oito anos: “Essa não é uma pergunta para se fazer a uma criança”.

Justamente, considero ilustrativos esses dois episódios. As respostas dadas por ambas as crianças permitem destacar, entre outros, os seguintes elementos:

- As crianças negam possuir aquilo que os adultos supõem que elas detêm: o ‘saber sobre’ a infância;
- pelo contrário, elas indicam os adultos como os detentores desse saber. Enquanto a primeira afirma ser o adulto aquele que fala sobre a infância e, portanto, possuiria um saber sobre ela, a segunda criança qualifica a

pergunta inadequada para menores, aludindo à possibilidade de a mesma caracterizar-se como uma pergunta que única e exclusivamente deveria ser feita a adultos;

- a infância é da ordem de um relato adulto, conforme aponta a primeira criança.
- a pergunta adulta pressupõe a existência de um nexos conatural entre ‘ser criança’ e a infância.

As formas da infância, o infantil e a Psicanálise

A Psicanálise possibilita recolocar o debate sobre os sentimentos e representações da 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 ‘instituição de um sujeito’³. Não é gratuito raciocinar em termos de ‘um sujeito’; o debate inaugurado por Ariès padece de sua própria marca de origem, qual seja, a idéia de mentalidade. A história das mentalidades não pode pensar a irredutibilidade das experiências ou formas históricas, já que supõe uma humanidade de base fora do tempo discursivo.

Fica claro, então, que deixo de lado a idéia da determinação social ou biológica de uma realidade pré-fabricada, segundo a qual a humanidade resultaria do processo de atualização de determinações prévias a sua ‘emergência’ propriamente dita. Considero que cada ‘situação’ engendra, institui ou determina sua própria subjetividade. O ato de determinação marca e significa: é efeito de discurso que se tece junto à ‘matéria-prima inconclusa’ a ser determinada. A matéria-prima em si, devido ao fato de ser inconclusa, é um ‘pressuposto abstrato’, pois não tem existência empírica anterior e exterior ao processo de produção resultante do funcionamento dos artefatos sociais de linguagem.

A tríade lacaniana Real, Simbólico e Imaginário possibilita a seguinte tese: o *homo sapiens* nasce incompleto ainda que tomado num impulso à complementação biológica, esta sim, impossível. O caráter biológico incompleto da cria é real⁴; enquanto a ânsia de totalidade, a busca de complemento, faz pulsar o registro imaginário. O ‘complemento’ é simbólico e, se está aqui entre aspas, é precisamente porque o simbólico é falho, inconsistente. Por conseguinte, o complemento simbólico acaba por tornar-se de fato um ‘suplemento’ que recoloca, uma e outra vez, a incompletude primeira – o real.

Dessa forma, a humanidade é instituída senão pela via dos artefatos sociais discursivos. Ela resulta de marcas práticas discursivas sobre a indeterminação de base da *cria sapiens*, em que a marcação, por excelência, é a sujeição da carne a uma genealogia e, dessa forma, um antídoto contra nosso extravio no turbilhão dos devires temporais. No entanto, a humanidade nunca é exaustiva, uma vez que a instauração em si dos sentidos possíveis produz, também, um avesso de sombra. O homem instituído em situação social não se esgota na figura visível

do discurso, na série das representações; há sempre um a mais, um resto a que chamamos: real. Assim, o homem é descentrado por esse efeito excedente produzido pelo próprio processo instituinte, o que nos permite, portanto, falar em termos de ‘um sujeito cindido do desejo’.

O postulado desse avesso de sombra é necessário para pensar as transformações subjetivas. Caso contrário, dever-se-ia recorrer a uma instância autônoma à instituição discursiva capaz de engendrar as formas subjetivas e, assim, ficar-se-ia à mercê das garras de qualquer essencialismo a-histórico. Em suma, considero que o recurso à psicanálise permite sustentar que as próprias práticas de produção de subjetividade engendram também ‘o outro’ do sujeito, ou seja, o real, capaz de alterar não apenas a subjetividade, como também o laço social – a vida entre os homens.

Por outro lado, a subjetividade não é nem uma substância, nem uma estrutura dada para sempre. Ela é um conjunto de operações ou jogos de linguagem instaurados na carne do *sapiens* por dispositivos societários. A simples presença desses artefatos de linguagem obriga o ‘candidato-a-sujeito’ a produzir uma série de operações ditas subjetivas. Essa produção dará ao ‘sujeito-efeito-ainda-por-vir’ a chance de outorgar um pouco de sentido ao fato de estar-aí no mundo.

A infância não é um mal necessário, nem condição próxima ao animal, nem simples pecado, menos ainda fonte de erros – como sustenta a tradição inaugurada por Platão, recuperada por Santo Agostinho e remoçada por René Descartes. Tampouco é um precipitado de sinceridades ou de bondades naturais. Justamente, não se trata de invertermos, mais uma vez, o platonismo na trilha já aberta por Jean-Jacques Rousseau. Trata-se de pensar a infância para além do registro habitual de idade natural da vida ou de humanidade pré-formada, passível de padecer de representações sociais diversas, segundo a época e a geografia. Proponho, então, graças à psicanálise, subverter o paradigma inerente às clássicas psicologias do desenvolvimento que reduzem o devir infantil ao progresso mais ou menos inelutável de um saber natural.

A matéria-prima para a produção da infância como subjetividade ou realidade psíquica é o cachorro humano, lembrando a nomenclatura lacaniana, matéria biológica indeterminada enquanto humana, mas também impossível em ser animal, sobre a qual todo e qualquer artefato educativo institui um tempo de infância como uma ‘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.

Precisamente, de tal processo instituinte, a educação, resulta a infância, esse tempo de espera a ser fruído por seres pequenos. Resulta a infância como marca e realidade psíquica, efeito do usufruto temporal instalado como possibilidade pela demanda educativa; mas de tal processo instituinte resulta também o real da infância, ou seja, o suplemento – o infantil – que cinde o sujeito produzido.

Por sua vez, enquanto suplemento de produção, o infantil atua como corrosivo das condições de possibilidade da mesmíssima infância. Na medida em que não cessa de não se inscrever, esse excedente ainda relança sobre si mesmo o processo instituinte de uma infância numa história. Por isso, não só as formas das quarentenas do mundo adulto mudam, como também os seres pequenos acabam, em algum momento, por não fruir mais do tempo de infância para, assim, passarem a ter – como gente grande – uma infância que faz falta.

Todo artefato social para produzir efeitos de metáfora deve estar articulado em torno de uma falta de proporção. Na proporção de ‘alguma coisa’ faltar, o dispositivo é passível de fazer desdobrar o infantil – resto produzido.

Em suma, a infância, seja como marca temporal, miolo da operatória psíquica, seja como resto infantil que excede à reintegração total, é simples e pura diferença discursiva no âmbito do laço social no decorrer dos tempos.

Para que tudo ‘isso’ – a infância, o inconsciente – se desdobre, não é preciso fazer muita coisa. Para o desconforto de muitos, acredito ser mesmo irrelevante aquilo que os adultos deliberam e perseguem como meta de consciência pedagógica. Entretanto, paradoxalmente, aquilo que como adultos almejamos, na vida com as crianças, também não é sem conseqüências para o mundo e, portanto, para as próprias crianças.

Assim, a infância é objeto de inflexões tanto múltiplas quanto históricas e, portanto, produto de realidades humanas e infâncias diversas. O fato de tratarmos todas elas como sendo *A Infância* no singular e com maiúsculas, é a prova do caráter tanto universal quanto natural sonhado para a infância moderna.

De como a infância é um dos nomes de nossa própria estrangeirice

Uma mãe troca as fraldas e alimenta o bebê. Porém, a satisfação dessas necessidades, ainda que imprescindível, não é suficiente para inocular os germes da produção subjetiva. A questão é que essa mãe lhe fala e que essa fala é melódica. A mãe inventa histórias de todo tipo. Coloca palavras na boca de seu bebê, como quando aproximando-se para pegá-lo nos braços, diz: “vem, mamãe!”. Mais ainda, uma mãe inventa diálogos (se) fazendo perguntas que ela mesma (se) responde⁵. Em suma, toma como metáfora o desencontro com esse pequeno ser no mundo e, sem saber, faz (*ex*)istir – existir fora de si – sentidos não previamente dados “na” criança. Esses sentidos injetados pelo linguajar materno ‘fazem diferença’. Primeiro, fazem diferença porque não é sem conseqüências que uma mãe se endereça desejosa à *cria sapiens*. Precisamente, isso faz desta – de direito e de fato – ‘sua criança’; segundo, porque os dizeres maternos inscrevem-se como pura ‘letra’ sem sentido na carne infantil, imprimindo uma ‘diferença’ ou abertura de origem a se desdobrar – o desejo; e, por último, a impressão implica na produção de um *plus* que marca um antes e um depois no devir das satisfações.

Por que uma mãe se lança em semelhante empresa? Porque ela não sabe de que a criança precisa na sua concreta e parca existência. Porque se tivesse certeza, não lhe falaria desse jeito. Se esta mãe fala à sua cria é por duas razões: tanto para se tranquilizar pelo fato de, precisamente, não saber (como aquele que cantarola no escuro), quanto para colocar palavras na boca de 'seu filho' na esperança de que, assim, ele possa lhe contar do estranho mistério que o anima.

O mistério que anima o bebê é o enigma da diferença entre a Mulher e 'uma mãe'. Uma mulher lançada a ser Mulher, depara-se com um homem. Como prova do mal-entendido do encontro entre os sexos, aparece o bebê, que reinstala a diferença irreduzível entre a Mulher e uma mãe. Isto é, o pequeno sujeito causa o desejo e, assim, faz-se marca da falta de proporção entre os sexos⁶.

A criança aterriza nos braços da mãe como se fosse um 'estrangeiro', e isto a difere do 'selvagem' – cujos mistérios o 'civilizado' teima em apagar, já que, ao 'estrangeiro', é suposto ter coisas de Outro mundo para nos contar. Dessa maneira, a mãe espera que o bebê aprenda sua língua para vir a saber sobre esse Outro mundo e, então, tornarem-se menos 'estranhos' e mais 'familiares' um ao outro.

Quando uma criança chega ao mundo, já faz um tempo que os adultos o habitam. A chegada implica uma reordenação do mundo posto que a *cria sapiens*, não sendo um adulto em miniatura, instala uma diferença que, feita tensão temporal, moverá o 'devir adulto'. Todo adulto quando se endereça a uma criança, demanda-lhe deixar para trás essa sua condição estrangeira de *infans* – ser privado de palavra. Todavia, o adulto sabe da impossibilidade de o pequeno sujeito responder à altura da demanda, isto é, 'sabe' do tempo próprio à espera. Não há vestígios de que os adultos, por mais antigos (*sic*) que tenham sido, não tenham colocado as crianças numa certa quarentena do mundo adulto e, assim, tenham simbolizado a diferença real entre grandes e pequenos. A exceção estaria limitada a episódios singulares⁷.

Enquanto dá tempo ao tempo, o adulto demanda à criança, apostando no desdobramento da diferença posta na origem pela simples chegada do *infans* a este mundo. Desta feita, a disposição metafórica do adulto produz um tempo a ser doado como tempo de espera ao pequeno sujeito que chegou ao mundo um tempo depois.

Já à criança, tomada nesse dispositivo temporal, sempre escapa o 'ponto de vista' do adulto, ou seja, o desejo que anima a demanda educativa. Por essa razão, ela passa a supor no adulto um 'saber fazer com a vida' – um *savoir-vivre*. Mais ainda, a criança passa a 'desejar saber esse saber suposto' aos adultos e, dessa forma, às vezes de brincadeira, outras vezes nem tanto, faz questão, hora e outra, de entrar num mundo sempre velho.

Contudo, quando por fim chega sua vez, a criança de outrora – agora já convertida em adulto – defronta-se com o fato de que 'o ponto de vista suposto aos adultos' na aurora de sua vida não era tão sabido, assim e que o tempo – a espera que a própria quarentena outrora fabricou – fora só para ser fruído, ou seja, era tempo para ser gasto.

A introdução da criança numa história em curso instaura uma tensão no campo do discurso entre o lado de lá, do *infans*, e este outro de cá, do adulto, onde ambos os termos, *infans* e *adulto*, não são pontos de uma linha genético-evolutiva rumo a uma razão mais ou menos iluminada – conforme postulam as psicologias do desenvolvimento, herdeiras paradoxais do iluminismo –, mas posições no discurso com relação ao desejo, à palavra Outra⁸.

Ser adulto é, paradoxalmente, ‘não Ser’. ‘Está adulto’ aquele que não pode não tentar a impossibilidade de falar em nome próprio – isto é, 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. Nesse sentido, mais que adulto, o ‘adulto’ é tão somente gente grande, gente velha.

Desta feita, uma infância só existe como perdida, desconhecida, recalçada e, assim, não cessa de não se escrever/inscrever, de insistir em “nós”. No entanto, como ela insiste enquanto diferença temporal – enigma – nos torna estranhos ao presente, nos torna ‘estrangeiros em relação a nós mesmos’.

Para que um ser grande advenha no lugar da cria *sapiens* é necessário, por conseguinte, que aquele outro, que já está aí grande, tome como metáfora o inevitável desencontro com esse pequeno ser no mundo. Esse giro de posição discursiva é a própria condição de possibilidade de que venha a (*ex*)istir uma infância. Quando o *infans* deixa de ser tal, pois agora é gente grande, a infância passa a existir como perdida, tornando-se presença de uma ausência num mundo sempre velho. A infância passa a existir como perdida, mas não toda.

Quando um ser grande 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 sua própria imagem às avessas, ou seja, espera ver-se não sujeito à castração, espera voltar no tempo, para fruir à exaustão do que restou da infância perdida – o infantil. Justamente, o adulto investe narcisamente a criança na tentativa – sempre vã – de esgotar esse infantil que não cessa de não retornar para, assim, finalmente, saber tudo sobre ‘sua’ infância e, dessa forma, ser um verdadeiro adulto, e não simples gente grande.

O ‘saber não sabido’, depositado na conta da criança, faz dela um estrangeiro de quem queremos apre(e)nder suas histórias de um Outro mundo. Porém, isso é de fato impossível, pois pretendemos que nos revele essa estrangeirice que habita em nós mesmos. De ‘isso’⁹ só podemos nos falar a nós mesmos à medida que as crianças, permanecendo sempre um pouco estranhas, nos retornem na vida o fato de sermos sempre ‘estrangeiros a nós mesmos’. No entanto, o mal-entendido não aborta o diálogo; pelo contrário, alimenta-o ao tempo que faz acontecer ‘uma’ educação.

Em suma, educar é transmitir marcas simbólicas que possibilitem ao pequeno sujeito usufruir um lugar de enunciação no campo da palavra e da linguagem, a partir do qual seja possível se lançar às empresas impossíveis do desejo. O desdobramento de uma educação, de uma filiação simbólica de humanização, pressupõe que o adulto receba a criança como se fosse um ‘estrangeiro’. Já a ‘a

educação de um selvagem' ¹⁰ é *a priori* um fato de difícil acontecimento. Ela é uma contradição em seus termos, porque só pode advir 'uma educação para um sujeito' se, porventura no *(des)encontro* com uma criança, os adultos permitirem deparar-se com o retorno da (im)própria estranheza a si mesmos, deparar-se com a própria estrangeirice.

Contudo, a maioria das crianças consegue, paradoxalmente, usufruir de 'uma educação' na proporção da estrangeirice infantil que ainda guardem para si a despeito de terem se tornado 'familiares'. O pequeno sujeito atravessa vicissitudes – assim como Ulisses no regresso a sua Ítaca familiar – e acaba chegando do outro lado senão para continuar a navegar, embora em outras condições, no campo da palavra e da linguagem.

'Uma educação' acaba sendo de fato possível a despeito de sua própria impossibilidade, também alojada nos sonhos dos grandes. Todos nós – crianças de outrora – pegamos no tranco de nossa travessia na medida em que invertemos a demanda educativa, garimpando, cada qual, um lugar para si nos sonhos de outros.

Porém, às vezes, 'uma educação' pode não avançar no seu desdobrar, entrando num impasse. A criança passa a experimentar dificuldades, ou a estar em dificuldades, para poder continuar sua travessia no processo de filiação simbólica ou de familiarização. Não por acaso, nesse mesmo momento, deixa de travessar – ou travessear – como uma 'criança com nome e sobrenome' e passa a deambular com uma etiqueta pendurada onde se anotam todas 'suas necessidades', mais ou menos especiais. Corre, então, o risco de entrar numa espécie de pane psíquica, ficando à deriva sem muito rumo, poética ou graça.

Inexoravelmente, escapa à ciência *psi* o conhecimento *a priori* do momento preciso em que se aborta uma educação em nome d'A Educação das supostas necessidades da *cria sapiens*. Escapa também a ela a porcentagem exata de como as supostas variáveis acabam se combinando entre si. Entretanto, a psicanálise nos alerta sobre como uma educação pode vir a se tornar um fato de difícil acontecimento. O *quid* em pauta é a impossibilidade do adulto desdobrar o *(des)encontro* com uma criança ou, se preferirmos, a impossibilidade d'A Educação. Assim, os seres pequenos ficam à mercê da falta de oportunidade de advirem diferentes da maneira como são excepcionalmente supostos em suas ditas deficiências¹¹.

O sonho que nos fez modernos, as crianças e a infância

O homem sonha-se a si mesmo de forma a inventar-se sempre Outro. Na modernidade, o homem passou a se relacionar consigo mesmo, com sua estrangeirice e com os outros – isto é, a experimentar a sua transitoriedade – de uma maneira nova. Aquilo que sempre resta e faz falta em seus sonhos deixou de ser creditado num paraíso perdido no passado e vivido junto aos deuses, para

ser, ao contrário, buscado neste mundo de homens. Lançou-se à sua procura, precipitando-se para frente, mesmo sabendo que *isso* – o inconsciente – sempre falta ao encontro, pois está sempre num outro lugar neste nosso único mundo e, dessa forma, foi se tornando moderno enquanto secularizava a vida na Cidade. Isso que passou a esperar para o amanhã aqui na terra – e fora chamado *utopia* – foi esculpindo, aos poucos, o rosto de uma infância radicalmente outra.

A insatisfação pulsional – o mal-estar na cultura –, outrora equacionado graças à referência a um passado vivido em companhia dos deuses, passou na modernidade a insuflar a idéia de um futuro diferente, aqui mesmo, na Terra. A gestação de um futuro almejado como diferente entranha uma retrospectiva que é o gesto de se inventariar o passado uma e outra vez, de ‘passar a limpo’ a tradição. Essa construção de “verdades históricas”, como diria Freud, implica numa outra relação com o vivido e, portanto, possibilita experimentar um presente novo, ou seja, experimentar um outro sentido que não esteja contido no passado. O gesto retrospectivo cavouca uma diferença na série temporal dos devires passados, o que 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 depois dos adultos, faz-se rapidamente depositária imaginária 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 dos grandes, em que 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 a Idade Moderna.

O homem moderno acabou se entregando ao sonho de um mundo diferente, de uma sociedade secularizada ou “desencantada”, como disse Max Weber, mas não por isso desprovida de sonhos, bem como de pesadelos¹². Entregou-se ao sonho de um mundo em que imperasse a liberdade, a igualdade e a fraternidade. Essa figuração da *utopia*, em particular, foi sonhada, disputada e reivindicada com insistência por muitos, de maneira a se perfilar como a própria invenção do espaço democrático. Os homens passaram a se considerar livres, autorizando-se no engajamento público, ‘usando a palavra’ que os desnaturalizava enquanto ‘cidadãos’; cidadãos iguais na responsabilidade de sustentar a Cidade que os via nascer; cidadãos fraternos na orfandade de origem que os lançava na fundação de uma nova narrativa histórica.

O sonho moderno resumiu uma maneira nova de o homem se interrogar sobre o ‘impossível’ que permeia sua relação com seus semelhantes, sobre nossa própria estrangeirice, ou, se preferirmos, sobre a impossibilidade da relação do sujeito ao Outro. E por isso o Antigo Regime fora, antes de tudo, enterrado

no parlatório público e generalizado¹³. E é por isso também que o fantasma burocrático inerente ao totalitarismo tenta suturar a palavra, o inconsciente, o ‘infantil’ e, dessa forma, abolir o ‘histórico’ na história, ou reabsorver o estrangeiro nas profecias do familiar.

Em suma, o espírito moderno implicou numa outra ‘economia psíquica’ do desejo ou numa outra figuração histórica – lembrando Freud – da “idéia de pai”¹⁴. Na modernidade, o adulto passou a esperar que a criança viesse a usufruir no futuro desse outro mundo. A diferença criança/adulto virou objeto de máxima e singular tensão psíquica e social, talvez como nunca ocorresse na história dos homens.

O processo de escolarização e a Infância Moderna

A chamada escola republicana foi a figuração discursiva mais acabada da infância dita moderna. Ela foi reivindicada como direito a despeito da vontade de alguns que sempre quiseram e ainda querem que os direitos fossem e ainda sejam, de fato, privilégios de poucos. Por quê? Porque a escola foi reivindicada para sua descendência, dentre outros, por exemplo, pelos nossos antepassados imigrantes? Porque todos intuíaam que ela detinha, naquela época, a chave de acesso à infância e esta, por sua vez, era a chave que dava acesso a um mundo Outro, aqui mesmo, na Terra.

A escola incorporou a tensão narcisismo/desejo embutida na infância e, assim, além de ter exprimido, como toda instituição, um projeto de moralização ‘a la Durkheim’ – segundo Fernandez (1994) –, 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 cruzamento entre assimetrias adulto/criança e família/escola possibilitava fazer deferir o suplemento do mesmíssimo processo instituinte da infância da época.

O cenário escolar dito tradicional¹⁵ gira em torno de uma paradoxal demanda endereçada às crianças. Ele implica, por um lado, uma dialética entre o lado ‘criança’ e ‘sua psicologia infantil’ – recalcadas à intimidade privada do lar –, e o lado ‘aluno’ que freqüenta a escola e, portanto, que passa a ficar sob o olhar público.

Por outro, a escola também implica tanto numa diferenciação máxima adulto/criança quanto, paradoxalmente, numa negação da mesma. A escola despontou como um ‘lugar outro’, não familiar, onde as crianças – agora alunos – são interpeladas a responderem como se fossem os adultos que ainda não são.

O folclore escolar de outrora se reduzia à fórmula: “menino, faça de conta que é adulto!”. Assim, a legalidade escolar, ao mesmo tempo em que reconhecia a diferença adulto/criança, também a denegava, uma vez que interpelava a criança num lugar não mais familiar, num lugar não infantil. O mundo que a escola

ensina às crianças está escolarizado, pasteurizado, pois não é o mundo adulto, aquele outro, de verdade-verdadeira, como costumam dizer as próprias crianças. O mestre aparece aos olhos infantis como o embaixador desse Outro mundo, encarregado de nele introduzir as crianças segundo uma dosagem e um tempo escolares.

A escola chamava à ordem seus alunos, valendo-se da seguinte pergunta retórica: “Onde pensa que você está?”¹⁶. Ou seja, “Atenção aí! O senhor (ou a senhorita) não está na sua casa, está num cenário público, num cenário Outro, – a Escola – onde as infantilidades não devem ser dadas a ver, devem ser deixadas em casa!”. Exatamente essa divisão do mundo em dois cenários possibilitava a ‘denegação’ da própria demanda adulta. A escola, na verdade, não pedia às crianças para serem adultas, mas tão somente para parecê-lo! E isso, embora pareça um jogo tolo, é sumamente importante, pois nele se jogam as chances de toda criança ‘pegar no tranco’ da demanda adulta, em particular a escolar (de Lajonquière, 1999, p. 119-128). Em outras palavras, é como se a criança ‘escutasse’: embora não seja ruim ser como eu sou, parece que vale a pena tentar ser diferente ¹⁷.

Entretanto, hoje em dia, o apagamento da distinção entre o ‘escolar’ e o ‘familiar’, na esteira do esvaziamento da diferença entre o público e privado, implica uma demanda que não se denega a si mesma e, portanto, condena as crianças a responder no real do ato. Hoje, a confusa substância amorfa família/escola – resultante não só do imperialismo da escola particular, mas também do psicologismo cotidiano – pede às crianças que ‘sejam normais’, ou seja, pede a elas que sejam da forma prescrita por uma ou outra norma de desenvolvimento psicológico natural. Por conseguinte, essa confusão de cenários retira da demanda escolar seu espírito de ‘fazer de conta’ e a criança é obrigada a entregar as infantilidades a um leque de profissionais voltados para a infância que tudo vêem, tudo sabem.

Hoje em dia, todavia, à medida que a demanda dos adultos visa à montagem de um cotidiano de relações adequadas, coloca-se a educação das crianças, e em geral a vida junto delas, no registro da complementaridade. Sendo assim, os adultos aparecem aos olhos infantis como indivíduos movidos por necessidades claras e distintas, não se movendo na vida como embaixadores animados por um espírito sempre estrangeiro – sempre Outro – para parecer ao olhar dos pequenos como seres assépticos não movidos a desejo.

As estrangeirices advêm aos adultos¹⁸ pelo fato de terem uma infância perdida, mas não toda, como já foi dito antes. Quando as estrangeirices advêm de um memorar o passado, carregam as marcas da excentricidade do tempo, abrindo a possibilidade para a criança – a quem a palavra adulta se endereça – vislumbrar um horizonte para além do estado presente ou futuro dos mercados, do império gozoso da moda, do desenvolvimento ‘como um todo’ das potencialidades – e outras realidades que os pretensos adultos costumam cada vez mais invocar para, assim, conformar as crianças a seus votos (psico)pedagógicos.

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 adulto 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. Isso que escapa faz suplemento inevitável de relação e, portanto, foge a qualquer *aggiornamento* das relações cotidianas.

Todos os dias, especialistas tanto em Pedagogia quanto em Psicologia aconselham ajustarmos aos novos tempos a vida com as crianças. Orientam-nos sobre como fazer para estarmos certos de algo e arranjarmos disposição para falar disso a uma criança. No entanto, essas iniciativas impossibilitam que se opere um desdobramento fértil da diferença entre as gerações e, portanto, infelizmente, acabam por ir na contramão de uma institucionalização renovada do tempo de infância a ser gasto por uma criança.

A infância, embora sólida como a humanidade que soubemos conseguir, pode bem desmanchar-se no ar. Para que isso venha a acontecer, o próprio funcionamento discursivo que faz das crias *sapiens* candidatas à gente grande, 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 sermos incomodados por reminiscências do que não passou, mas que não cessam de insistir em nós – como disse Freud.

Semelhante destino me parece um pouco difícil, mas nada impossível. Até a pequena Mafalda já tinha percebido que o mundo está sempre doente. Mas o importante é saber que, enquanto o pior não chega, restam conseqüências para as nossas crianças. Hoje, o dispositivo instituinte de infâncias – o quiasma entre as assimetrias escola/família e adulto/criança – experimenta um desarranjo que implica na impossibilidade de se reciclar o resto de produção da mesmíssima infância. 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 em ideal.

A Educação, a dívida simbólica e os tempos contemporâneos

Como tentamos mostrar, o gesto adulto de endereçar-se a uma criança está implicado na produção psíquica de uma infância. Mas vamos além, por que um adulto é levado a ocupar uma posição educativa perante esses seres pequenos?

Além das pequenas escusas da nossa vida cotidiana, endereçamo-nos às crianças na esperança de saldarmos uma 'dívida simbólica'¹⁹ que, quando

pequenos, contraímos junto àqueles adultos significativos para nós. Explico: Todos nós deixamos na vida alguma conta pendente no cartório das expectativas parentais. Independentemente de nosso esforço, da magnitude das dívidas e da teimosia cobradora de nossos pais, sempre se decanta a experiência subjetiva de estarmos em dívida com eles. Não podendo conhecer a magnitude do devido, o adulto resolve sabiamente reconhecer que alguma coisa deve e que, portanto, pagará embora passando para frente aquilo que sem dúvida nenhuma irá sempre restar. A dívida que o pequeno recebe via educação, longe de vir a zerar-se com o tempo, mantém seu poder de endividar de forma tal que, quando ele cresce, repete a renegociação ensaiada pelo adulto anterior. Assim, cada um de nós tenta, na educação de crianças, vir a repor algo que ficou pendente em nosso percurso. Em outras palavras, se educamos alguém, só o fazemos em nome da dívida que recebemos de um outro.

Em suma, toda educação tenta repor aquilo experimentado como falta. Essa falta de ser para outro é creditada como uma espécie de fracasso educativo a ser reparado. Vejamos: em primeiro lugar, se um pai²⁰, quando educa, transmite uma dívida existencial, é porque deve a seus próprios pais; em segundo, se deve algo, é porque ‘deixou a desejar’ quando da sua educação nas mãos de seu próprio pai; em terceiro e último lugar, se deve, é porque a educação por ele recebida revelou ser fracassada, no sentido que o avô em questão não conseguiu obter o sucesso imaginário pretendido. Logo, a educação visa articular simbolicamente um mandato restitutivo de uma ordem – de uma exigência – sempre perdida, bem como só se educa a partir do lugar da dívida contraída de seu próprio pai.

Nesse sentido, se a intervenção educativa adulta institui a subjetividade infantil, aquilo que está em causa é a posição do adulto a respeito da dívida para com seus antecessores. A modernidade se forjou como uma forma nova de posicionamento perante a tradição, como uma nova forma de equacionar a ‘dívida simbólica’ para com os ancestrais, de inventar os precursores, dando lugar a uma infância singular como figuração radical da falta de proporção entre as gerações e os sexos.

Como vimos, o dito desaparecimento de qualquer infância resulta de um desajuste não-metafórico no nível dos dispositivos educativos. Em particular, o descompasso discursivo que atinge em cheio as crianças de hoje seria a marca de uma posição não mais moderna do adulto a respeito dos antecessores. Assim, isso que é chamado de desaparecimento da infância moderna seria função de uma posição particular a respeito do projeto da vida moderna na Cidade. Ou seja, função da posição inconsciente do adulto, respeito daqueles ancestrais que se lançaram à invenção democrática. A impossibilidade de metaforizar-se o resto produzido no endereçamento às crianças exprimiria a ‘recusa’ dos adultos para a ‘dívida simbólica’ com os pais da democratização da vida na Cidade.

Em suma, a infância não periga pela suposta falta de adequação natural e científica da educação às crianças diferentes de hoje, como se costuma afirmar

de forma distraída. Ao contrário, a deflação de seus dispositivos produtores é a marca registrada de um mundo que renuncia ao dever de se “educar o soberano” como repetia Domingo Faustino Sarmiento²¹ – aquele incansável da pena e da palavra, sempre lembrado por Euclides da Cunha.

Epílogo

Quando eu era criança, na escola, nos diziam que Sarmiento tinha inventado a escola. Foi nela, então, que aprendi a cantar, em homenagem a este senhor, o hino que dizia ser ele “*el padre del aula*”²². Na minha cabeça de menino, entretanto, o Sr. Sarmiento aparecia como um sujeito meio estranho, pois a letra do hino rezava ainda, que tal homem tinha virado imortal. Fato é que, depois de já grande, fiquei sabendo que o digníssimo senhor não tinha de fato inventado a escola, mas que havia sido a narrativa pedagógica quem de fato tinha inventado ‘um pai’ na tradição dos mestres, um ‘precursor’ na formação de professores, ou simplesmente, um ‘nome’, um significante, – Sarmiento – no lugar do ‘ancestral’.

Contudo, não fiquei bravo ao descobrir a mentira piedosa que as dedicadas “senhoritas professoras”, como eram chamadas na época, nos contavam quando pequenos. Já grande, tomei conhecimento de uma outra história, também fantástica, que aconteceu algumas décadas depois de Sarmiento ter ‘inventado’ a escola. Foi a vez de outro senhor, Sigmund Freud, inventar uma teoria *sui generis*, de forma tão *sui generis*, que ficou conhecido como ‘o Pai da Psicanálise’. Pude saber ainda que, a propósito de sua tarefa de inventor, Freud certa vez declarou não poder retroceder perante a exigência de ele mesmo ser seu próprio ancestral. Demorei a compreender que a riqueza de tal declaração estava, justamente, no caráter paradoxal da frase pouco lógica. De certa forma, frase que opera na “outra cena”²³ deste texto. Lembrá-la, permite-me retomar a anedota infantil sobre Sarmiento, para afirmar que a sua importância reside no fato de apontar para o seguinte: os velhos da Cidade inventaram na história um simples nome, que cada criança passa a também inventar, uma e outra vez, a cada conta bem feita e a cada ditado bem escrito.

E por que insisto nisto?

Porque nos dias de hoje, ao contrário, pretendemos endereçar nossa palavra às crianças invocando ‘nomes anônimos’, precisamente aqueles da racionalidade técnica feita ciência (psico)pedagógica. Dessa forma e não de outra, para além de nossas boas intenções educativas, acabamos por transmitir a esses seres pequenos não histórias de sonhos, mas pesadelos, como um “mito morto” incapaz de indicar caminhos a lugar algum, como dizia Maud Mannoni. Em outras palavras, acabamos agindo – memorando mais uma vez Freud – como se estivéssemos enviando as crianças para uma expedição polar, vestidas com roupas de verão e equipadas com mapas dos lagos italianos.

Notas

1. Aula de Erudição proferida em concurso público para professor titular da FEUSP, realizada em 13/04/2005. O texto conserva, propositadamente, marcas próprias da argumentação oral, assim como referências estreitas ao meu percurso intelectual. Levando em consideração a natureza própria da tese psicanalítica aqui apresentada, tais características – pouco ortodoxas segundo certo padrão acadêmico – talvez não pudessem não estar presentes. O leitor verá que, no decorrer da argumentação, dialogo com um leque amplo de fontes e/ou outras teses. Contudo, só foram registradas no texto as referências imediatas. Agradeço especialmente aos avaliadores *ad hoc* do presente texto por possibilitarem ajustar certas imprecisões presentes na primeira versão submetida à avaliação da *Educação & Realidade*.
2. Tese sustentada também por outros colegas. Consultar, por exemplo, Corazza (2000).
3. Sigo de perto neste item o desenvolvimento da tese de I. Lewkowicz e C. Corea, 1999. No entanto, os leitores que consultarem o estudo precioso dos colegas poderão apreciar em que ponto minha tese acaba por distanciar-se deles.
4. Note-se que chamo de real à incompletude e não ao organismo em si do bebê.
5. E por que não dizer que uma mãe vê e fala, revê seu bebê e sorri? Assim, aquilo que opera é algo de uma *revêrie* materna, lembrando Bion. Essa associação me ocorreu ao escutar uma interessante palestra de Tales Ab´Saber na USP.
6. Uma mãe ultrapassa a encruzilhada de ‘dar’ o fruto desse (des)encontro no sexual ao homem (candidato a usufruir do lugar de pai), cujo desejo viril ela consente causar, enquanto participa da Mulher. Assim, uma mulher ‘metaforiza um pai’, ou seja, experimenta a produção de uma inversão condensada e deslocada da posição contrária de se ‘demandar ao pai’ a doação de um objeto impossível – um filho restaurador do narcisismo maculado pela privação de um pênis. Essa singular inversão desloca essa mulher do destino preconizado pelo Pai da Psicanálise. A impossibilidade de se experimentar essa ultrapassagem pode acabar colocando o filho como tampão fálico no fantasma materno. Por outro lado, essa impossibilidade em se produzir a metáfora pode também figurar como recusa da maternidade, embora, é claro, ‘ter filhos’ não signifique a Mulher excedente à lógica fálica. Nesse sentido, o ‘operador sujeito’ – a castração – é a mesmíssima falta de proporção sexual.
7. Como por exemplo, a educação que Daniel G. M. Schreber deu a seus filhos foi toda tomada na delirante exigência de que suas crianças viessem a responder sem *resto* algum à sua demanda. Lembrando que todo discurso, além do sentido, produz também um avesso de sombra, pode-se dizer que o médico e pedagogo alemão da segunda metade do século XIX exigia que seus filhos lhe respondessem sem sombra de dúvida.
8. Enunciação testemunho da castração no Outro.
9. Referência ao *isso* como inconsciente.
10. Cf. Banks-Leite, L. e Galvão, I. (2001); de Lajonquière, L. (2001).
11. Essa suposição de excepcionalidade lança a criança fora do laço – fita de Moebius – entre o familiar e o estrangeiro.
12. Como Goya lembrou em uma de suas telas da “série negra”, o sonho da razão produz seus monstros. Em castelhano tanto o ‘sono’ quanto o ‘sonho’ possuem a mesma grafia ‘sueño’.

13. Em não poucos ensaios psicanalíticos sobre o laço social na modernidade, insiste-se sobre o caráter inaugural – porém regressivo do ponto de vista de seu desdobramento – do regicídio. Entretanto, é a liberação da palavra e não o regicídio o que marca a fogo a modernidade.
14. O fato de pensar o sonho moderno como uma outra figuração da metáfora paterna é fundamental para também se produzir um deslocamento no interior do debate sobre a relação psicanálise-cultura que, como se sabe, costuma girar em torno da tese lacaniana sobre o declínio da “imagem social do pai” atrelada à lei da contração da família, enunciada dentre outros por Durkheim e, hoje, contestada por não poucos historiadores e sociólogos, inclusive no que tange ao Brasil.
15. Cada imaginário pedagógico fabrica no *a posteriori* sua ‘escola tradicional’ a ser superada. Para além do impressionismo que caracteriza o quadro da dita escola tradicional nos dias de hoje, utilizo a expressão para observar que aquilo que faz diferença no discorrer pedagógico é o voto ‘tradicional’ de se preservar ‘algo’ de nosso mundo do arribo disruptivo dos ‘recém-chegados’. Em certo sentido, há cem anos a escola pretendia preservar a República; hoje, pretende-se preservar uma suposta felicidade infantil inerente ao ser natural da criança (*sic*).
16. Devo esta lembrança a Estanislao Antelo.
17. Mais ainda, a criança pensa: “Se é só isso que estão me pedindo, então, por que não tentar?” Talvez seja o caso de considerar que as diferentes formas do “renegar da escola” por parte das crianças e jovens sejam de fato os únicos ‘comprovantes da falta’ possíveis perante uma demanda perversa de anulação, qual seja: “para ser amado, você deve se deixar despojar de seu próprio ser”. Aqui reside, precisamente, a razão da profecia auto-realizadora implicada no dito fracasso escolar.
18. Não confundir com as estereotipias bizarras próprias da loucura.
19. Cf. de Lajonquière, 1999.
20. As considerações são também válidas para a mãe à qual me referi no segundo item deste artigo. Tanto uma mãe quanto um pai se endereçam – falam – à uma criança do lugar da ‘dívida do pai’, uma vez que o agente da castração é o ‘pai real’, ou seja, o pai submetido ao desejo. Ambos falam do mesmo lugar da dívida, mas o fazem conforme posições diferentes, em se considerando a diferença sexuada.
21. Escritor, militar, político, professor primário e ideólogo argentino da educação popular. Foi presidente da República Argentina no período 1868-1874.
22. Ainda hoje, em todo 11 de setembro, nas escolas argentinas, sem exceção, realizam-se atos solenes à sua memória.
23. Freud referia-se ao inconsciente como “a outra cena”.

Referências Bibliográficas

- ARENDETT, Hannah. *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península, 1954.
- ARIES, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BAUMAN, Zygmunt. *Le coût humain de la mondialisation*. Paris: Hachette, 1999.

- BANKS-LEITE, Luci. e GALVÃO, Izabel. *A educação de um selvagem*. São Paulo: Cortez, 2001.
- CORAZZA, Sandra M. *História da infância sem fim*. Ijuí: Editora UNIJUI, 2000.
- DUBET, François. *Pourquoi changer l'école?* Paris: Textuel, 2001.
- FERNANDES, Heloisa. *Sintoma social dominante e moralização infantil*. São Paulo: Escuta/Edusp, 1994.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Infância e ilusão (psico)pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. Duas notas psicanalíticas sobre as crianças com necessidades educativas especiais. *Pro-Posições*, Campinas, UNICAMP, vol. 12, n. 2-3, 47-59, jul-nov, 2001.
- LEFORT, Claude. *As formas da história*. São Paulo, Brasiliense, 1990.
- LEWKOWICZ, Ignacio. e COREA, Cristina. *¿Se acabó la infancia?* Buenos Aires: Lumen/Humanitas, 1999.
- POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. São Paulo: Graphia, 1999.

Leandro de Lajonquière é professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, co-fundador do LEPSI IP/FE – USP, pesquisador do CNPq 1-D e Co-Editor do periódico científico *Estilos da Clínica. Revista sobre a Infância com Problemas*.

Endereço para correspondência:
Av. da Universidade, 308
05508-900 – São Paulo – SP
ldelajon@usp.br