

EDUCAÇÃO E INFANTICÍDIO¹

Leandro de Lajonquière*

RESUMO: Problematiza-se a idéia corrente sobre o amor que os adultos de hoje professam a respeito das crianças, esclarecido graças à ciência. A diferença entre as figuras do estrangeiro, do selvagem e do extraterrestre, bem como o recurso ao raciocínio psicanalítico, permite ao autor elucidar os destinos possíveis que os adultos reservam fantasmaticamente às crianças. O destino de uma educação estaria, em parte, atrelado a cada uma dessas formas “adultas” de se receber uma criança no mundo.

Palavras-chave: Infância; Psicanálise e Educação; Maus-tratos Infantis

EDUCATION AND INFANTICIDE²

ABSTRACT: The current idea about the love adults nowadays express towards children enlightened by the scientific knowledge is questioned. The difference between the foreigner, the savage and the extraterrestrial figures besides the resources of the psychoanalytical thought allowed the author to elucidate the possible fates that adults phantasmatically reserve to children. The destiny of an education would be, in part, linked to each of these "adult" forms of receiving a child in the world.

Keywords: Childhood; Psychoanalysis and Education; Child Mistreatment

* Psicanalista; Doutor em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP); Livre-Docente em Ciências da Educação pela Universidade de São Paulo (USP); Professor Titular da Universidade de São Paulo (USP) e Bolsista Pq do CNPQ. *E-mail:* ldelaion@usp.br

Nestes últimos anos, surgiu entre nós uma série de idéias singulares no que diz respeito à vida junto às crianças.

Dizemos, por exemplo, que as crianças, hoje, são mais inteligentes e rápidas que as de antigamente, que sabem o que querem e que têm opiniões. Isso acontece de tal maneira que costumamos duvidar que se trate, de fato, de crianças ou, em outras palavras, que a sua maneira de ser continue respondendo àquela que, um tempo atrás, entendíamos por infância. Assim, pensamos que nós adultos devemos “adaptar” e “modernizar” a nossa forma de recebê-las no mundo – a mesmíssima educação –, pois aquilo que nós podemos saber, mais ou menos, por haver-mos sido uma vez crianças, não só não é parâmetro de nada, senão que também deve ser deixado precisamente de lado por ser “coisa do passado”. Damos por descontado que agora, finalmente, “amamos nossas crianças” e que a melhor prova disso é que lhes pedimos suas opiniões e incentivamos a participação delas em vários assuntos da vida cotidiana e, em particular, na escolar. Chegamos até a reconhecer, por lei, a essas crianças diferentes de agora uma série de direitos³.

Pensamos que a infância bem pode estar em vias de extinção ou, talvez, que ela esteja sendo mais curta para as crianças diferentes de agora. Também pensamos que os adultos, mais conscientes e esclarecidos que os de antigamente, devem tolerar hábitos, interesses e gostos singulares e muito novos. Em suma, acreditamos que viajamos no tempo montados sobre uma linha evolutiva que iria da conhecida e obscura tolerância ao infanticídio medieval ao reconhecimento legal dos chamados interesses da Criança, graças a um amor iluminado pelo avanço científico especializado.

Não tenho dúvidas de que os tempos mudam. No entanto, me permito duvidar de que o rumo da vida junto às crianças evolua numa direção tão clara e distinta quanto se pensa hoje em dia. Mais ainda, creio que o fato de não se colocar em dúvida a certeza de semelhante linha evolutiva é indicativo de que algo não anda bem no reino de nossa vida cotidiana.

Duvidar da evolução de nossos hábitos e costumes não significa que se esteja convicto do contrário, ou seja, que a linha da história seja, então, a de uma degradação. Simplesmente creio que a família, a tradição e a propriedade, entre outras produções humanas, estão tomadas no

tempo e, portanto, não só sempre estão fora de foco senão que também se apresentam em sociedade segundo o último grito da moda. Nesse sentido, nem evolução, nem degradação, apenas formas históricas de vida que sempre dizem algo da forma como nos sonhamos sempre outros e, portanto, de sonhar a “relação” de constante *amoródio*⁴ com o produto desse mal-entendido que habita a vida sexual adulta e que são esses seres baixinhos chamados crianças.

Por outro lado, isso tampouco quer dizer que tudo dá no mesmo. Se o tempo atual parece caracterizar-se por algo, creio que seja pelo fato de que nosso espírito se reconforta facilmente em saber que somos capazes de promulgar leis para garantir, por exemplo, até o direito das crianças às brincadeiras. É isso, precisamente, o que me incomoda.

Até que ponto, tranqüilos de espírito, rechaçamos a possibilidade de que o infanticídio esteja ainda presente entre nós? As crianças de hoje não morrem maciçamente asfixiadas por “descuido” como os bebês pré-modernos no leito parental, mas isso não impede que as páginas policiais dos jornais diários nos informem da presença de um sem-número de velhas e novas maneiras de matá-las.

Refiro-me a um infanticídio que, talvez, se possa qualificar de simbólico. Hoje em dia, o mundo dos velhos peca por certa omissão com relação aos pequenos, agora “largados” espiritualmente. E essa omissão está para além das aparências⁵.

A insistência atual na bondade democrática e no amor dos adultos, longe de indicar o reconhecimento da necessária implicação na vida em comum com esses seres pequenos que vieram ao mundo depois de nós, creio que indica nossa recusa em manter aberto o interrogante que ela sempre abre: Como chegar a estar seguros de algo e falar disso a uma criança?

Semelhante interrogante é a outra face da impossibilidade de se estabelecer uma proporção entre pequenos e velhos, ou seja, uma proporção entre as gerações. Dessa impossibilidade nada se quer saber. Não obstante, hoje, em particular, nada queremos saber desta, de uma maneira um tanto cínica, camuflada de exacerbada preocupação amorosa e divagações psicopedagógicas. Talvez seja por isso que, hoje, caímos facilmente na tentação de educar as crianças – recordando Freud⁶ – como se os estivessemos mandando a uma expedição polar, vestidos com roupas de verão e equipados com mapas dos lagos italianos.

Uma criança pousa no colo de sua mãe e, embora não seja o início absoluto de nada, pois a história já estava em curso, aí se instala uma diferença entre um antes e um depois. Agora, a senhora de plantão se depara com o fato de aceitar, ou não, ser mãe desse pequeno que chega ao mundo sempre mais ou menos estrangeiro com relação àqueles que já o habitam faz tempo. De fato, os bebês dormem de dia, são mais sociáveis de noite, choram por coisas que os grandes não entendem, fazem todo tipo de caretas, falam uma língua que não parece ser de fácil compreensão, entre outras coisas meio esquisitas à vida adulta, já feita cotidiana e familiar.

Que uma criança seja recebida como se fosse um estrangeiro não é equivalente a que o seja como se fosse um extraterrestre ou um selvagem. Do indivíduo considerado um selvagem aquele que se toma por civilizado pretende manter certa distância. Se o considera um bom selvagem, então quererá estudá-lo de forma minuciosa e científica para, assim, saber a exata medida da diferença que há entre ambos e, dessa maneira, apagar o estranho mistério que tanto anima um quanto angustia o outro. Ao contrário, se se trata de um mau selvagem, o civilizado tentará livrar-se da temerária estranheza organizando uma campanha de extermínio. Por outro lado, do extraterrestre no fundo nada queremos saber, tão-só queremos manter sempre a mesma distância que, ao mesmo tempo, nos permita adorá-lo, sonhá-lo, como também fugirmos dele, caso lhe ocorra aproximar-se um pouco mais de nós. Em suma, tanto um quanto outro são tratados diferentemente de um estrangeiro sobre o qual supomos, com maior ou menor simpatia, que possui coisas de um Outro⁷ mundo para nos contar.

Uma mãe fala para seu bebê à espera de que ele apre(e)nda sua língua (materna) e, dessa forma, possa contar a ela sobre essas coisas de Outro mundo, vindo, assim, ambos a ser menos estranhos entre si e, portanto, mais familiares. Uma mãe supõe, do pequeno recém-chegado ao mundo, a mesma iniciativa comunicativa que ela possui, bem como sua mesma inteligência para o diálogo⁸.

A chegada de um pequeno ser implica numa reacomodação do mundo, pois se instala uma diferença que, feita tensão temporal, causará o “devenir adulto”. Todo adulto⁹, quando se dirige a uma criança, lhe demanda deixar para trás a condição estrangeira de *infans* – ser privado de palavra. Não há vestígios históricos de que as culturas não tenham colocado sempre as crianças numa certa quarentena do mundo adulto e, dessa forma, que os adultos não tenham simbolizado, para si próprios e para as

crianças, a diferença real, isto é, a falta de fato da proporção ou relação entre uns e outros.

Enquanto dá tempo ao tempo, o adulto educa uma criança apostando no desdobramento da diferença posta na origem pela simples chegada de um *infans*. A disponibilidade metafórica do adulto produz um tempo a ser doado como tempo de espera ao pequeno ser recém-chegado.

Já a criança, tomada nesse dispositivo temporal, sempre perde o ponto de vista do adulto, ou seja, o desejo em causa na demanda educativa. Por essa razão, passa a supor no adulto um “saber fazer com a vida” – um *savoir vivre*. Mais ainda, deseja esse saber suposto nos adultos e, dessa forma, às vezes de mentirinha¹⁰ e outras vezes não tanto, a criança reclama entrar num mundo sempre já velho para ela. Nesse sentido, os seres pequenos estão sempre interessados em participar do mundo. Ao contrário, se ele não fosse trilhado uma e outra vez pelo desejo, as crianças não se interessariam em explorá-lo¹¹.

Não obstante, quando, por fim, chega a sua vez, a criança de antes – agora já um adulto – se depara com o fato de que aquele ponto de vista suposto aos adultos, na aurora da vida, não era tão sábio como supunha e que o tempo – a espera que a própria quarentena outrora fabricou – era tão somente para ser vivido, quer dizer, tratava-se de um tempo para ser consumido, além de qualquer virtuosismo pedagógico declarado.

A introdução de um bebê numa história em curso instaura uma tensão no campo do discurso entre o lado de lá, o do *infans*, e este outro daqui, o do adulto. Ambos os termos não são pontos de uma linha genético-evolutiva rumo a uma razão mais ou menos iluminada, senão que são posições no discurso em relação ao desejo, a palavra Outra¹².

Ser adulto é paradoxalmente não-Ser. “Está adulto”¹³ aquele que não pode não lançar-se à impossibilidade de falar em seu próprio nome – quer dizer, no nome im/próprio¹⁴ do desejo que o habita e faz falta. Essa posição implica que tanto aquela criança que foi para os outros como também aquela criança que não foi, mas que era esperada por eles, sejam objeto de recalçamento psíquico. O sujeito não sabe sobre esse *ser para Outro* e, portanto, nunca chega a ser aquele adulto desenvolvido, não-dividido e normal ansiado pelas psicologias. O chamado adulto é simplesmente gente grande, um ser velho.

Para que um velho advenha no lugar de um pequeno ser é necessário, portanto, que aquele outro, que já está ali velho, tome como metáfora o inevitável desencontro com esse pequeno ser no mundo.

Quando o *infans* deixa de ser tal, pois agora é gente velha, a infância passa a existir como perdida, fazendo-se presença de uma ausência num mundo sempre velho. Uma infância só existe como perdida, desconhecida, recalcada e, assim, não cessa de não escrever-se, de não inscrever-se, de insistir em “nós”. Ela insiste como diferença temporal – enigma – e, assim, nos faz estranhos ao presente, nos faz estrangeiros com relação a nós mesmos.

Quando um ser velho se depara com uma criança, olha-se nela como se fosse num espelho. Olha, olho no olho, e, assim, pretende que, da profundidade desse olhar, lhe retorne a própria imagem ao avesso, ou seja, espera ver-se não sujeito à castração, espera voltar no tempo para usufruir até a última gota do que restou da infância “perdida” – o *infantil*. Justamente, o adulto investe narcisicamente a criança, na esperança, 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 adulto de “verdade verdadeira” - como falam as crianças -, e não simplesmente gente velha.

O saber não sabido, depositado na conta da criança, faz dela um estrangeiro de quem queremos escutar suas histórias de um Outro mundo. Isso é de fato impossível, pois pretendemos que nos conte desse estrangeiro que habita em nós mesmos. Do *isso*¹⁵ só podemos saber em parte, por um lado, à medida que as crianças, permanecendo sempre um pouco estranhas, nos devolvem na vida o fato de sermos sempre estrangeiros a nós mesmos e, por outro, nós assim demos a *isso* acolhida. Não obstante, o mal-entendido entre as gerações derivado da falta de proporção não impede o diálogo; ao contrário, o alimenta, enquanto torna possível uma educação.

Educar é transmitir¹⁶ marcas simbólicas que possibilitem ao pequeno sujeito gozar um lugar de enunciação no campo da palavra e da linguagem, a partir do qual lhe seja possível lançar-se às empresas impossíveis do desejo. O desdobramento de uma educação, de uma filiação simbólica de humanização e familiarização pressupõe que o adulto receba a criança como se fosse um estrangeiro, passível de se tornar mais ou menos familiar, mas nunca totalmente familiar.

Uma educação é de fato possível para além de sua própria impossibilidade, também em germe nos sonhos dos grandes. Todos nós, pequenos de outrora, “pegamos no tranco” na travessia, à medida que invertemos a demanda educativa, cavoucando cada um de nós um lugar para-si nos sonhos dos outros¹⁷. Freud costumava alertar para a impossi-

bilidade que habita o campo da educação, da psicanálise e da política. Dizia tratar-se de profissões onde os resultados sempre estarão mais além ou mais aquém do esperado, do sonhado. Trata-se de formas de laço social marcadas a fogo por um resto, uma diferença, que recria uma e outra vez a estranheza entre os personagens.

A maioria das crianças consegue usufruir de uma educação, para além da impossibilidade da Educação, na precisa medida da infantil e estrangeira estranheza que venham a guardar para-si, apesar de se tornarem mais ou menos familiares a outros, num mundo sempre velho, onde tudo o que é familiar é um pouco estranho e tudo aquilo que é estrangeiro nos é também um pouco familiar.

No entanto, às vezes, uma educação pode não avançar em seu desdobramento, entrando, dessa maneira, num impasse sem saída. A criança passa a ter dificuldades ou a entrar em dificuldades no processo de filiação simbólica ou familiarização. Não por acaso, nesse mesmo momento, deixa de dirigir-se aos outros – ao Outro – como uma “criança com nome e sobrenome” e passa a vagar com uma etiqueta pendurada em que se anotam todas as “suas necessidades” mais ou menos especiais ou gostos e interesses dignos de outro mundo. Corre, então, o risco de ficar à mercê da corrente, sem muito rumo, poética e graça. Em suma, corre o risco de ficar à margem ou largada à deriva.

Uma educação se torna de difícil acontecimento quando para o adulto resulta ser de fato impossível desdobrar o des/encontro com uma criança ou, se preferirmos, a impossibilidade de direito inexorável à Educação. Essa impossibilidade adulta pode dar lugar a diversas suposições de excepcionalidade infantil. Dessa maneira, os seres pequenos ficam à mercê da falta de oportunidade de serem diferentes da maneira como são supostos. A suposição da excepcionalidade lança a criança para fora do laço social onde o familiar e o estrangeiro são lados de uma mesma fita de Moebius.

A educação de um selvagem e de um extraterrestre são, *a priori*, fatos de difícil acontecimento. São contradições em seus termos. Uma educação só pode acontecer se, no des/encontro com uma criança, os adultos se permitem deparar-se com o retorno da (im)própria estranheza de si mesmos, que tem suas raízes na falta de proporção ou diferença sexual. Tanto o selvagem quanto o extraterrestre são figurações da impossibilidade em acolher o retorno da diferença. Ambos são o avesso da suposta mesmice do “nós mesmos”. Nem um nem outro podem habitar o mesmo mundo do sujeito que se ilude ser idêntico a si mesmo.

O século XIX se iniciava em Paris e Dr. Jean Itard, médico designado no Instituto Nacional de Jovens Surdos, uma vez aposentado do exército napoleônico, decide se dedicar à educação de uma criança encontrada nas florestas de Aveyron¹⁸. Foi um gesto vanguardista. O famoso Philippe Pinel declarou, pelo contrário, que tal projeto estava condenado ao fracasso, pois havia diagnosticado que a criança era idiota. No entanto, as declarações esperançosas de Itard, graças a sua fé nas vantagens da aplicação do novo espírito científico ao fazer educativo, acabaram não só por se mostrar inócuas, como também indicaram o quão difícil seriam as coisas para aquela criança.

O destino da educação de Victor – assim foi chamado por conta de certo cálculo sobre a suposta facilidade auditiva ao som “o” – foi selado por uma espécie de aposta entre dois cientistas. Sem querer querendo, Itard apostou poder demonstrar, graças à criança, a verdade contida em suas elucubrações científicas sobre a “aquisição da linguagem” e o “desenvolvimento psicológico” que, com o passar do século, deram lugar à nascente pedagogia especial ou reeducadora. O fracasso do médico foi enorme e o destino de Victor, funesto. Octave e Maud Mannoni, em mais de uma oportunidade¹⁹, assinalaram que Jean Itard foi incapaz de aprender com seu fracasso. Um fracasso anunciado, pois o médico pedagogo fez, justamente, o que a psicanálise adverte para não fazer: tomar a criança para ilustrar supostas verdades. Os experimentos e sua insistência permitiram a Itard aprimorar cada vez mais o didatismo de suas intervenções. Mas ele nunca pôde aprender algo do estranho a si próprio. A parafernália didático-pedagógica fez as vezes de um anteparo contra o retorno da diferença que a vida, em companhia de toda criança, relança uma e outra vez.

Jean Itard acolheu Victor como se fosse uma criança selvagem. De fato, assim se referia reiteradamente a ele em seu diário científico. Um selvagem que só poderia deixar de sê-lo graças aos experimentos psicopedagógicos a serem implementados. À criança não se supunha nada em comum: nem inteligência para entender o que se dizia a ele, além das estritas ordens previstas nos exercícios, nem intenção para conversar.

Itard, ao contrário de uma mãe, não estava disposto de antemão a *falar com* Victor. Pelo contrário, o médico se dedicou a *falar da* criança para outros. Foi assim que escreveu extensos e minuciosos informes científicos sobre ele e sua resistente maneira de permanecer selvagem.

O *falar de* das necessidades e interesses *da* criança é uma fala especialista. Os especialistas crêem saber, graças a elucubrações científicas

de ocasião, sobre as necessidades e interesses “da criança” ou de uma criança genérica. Em nome desse saber genérico, falam da criança a outros, ao Outro. Quando dirigem a palavra a uma criança, o fazem inevitavelmente em nome desse saber sem nome próprio. Portanto, não falam com uma criança. Este outro falar está em função do reconhecimento, por parte do velho, da própria implicação subjetiva em uma educação, quer dizer, de como é perlaborado²⁰ aquele estrangeiro ao “si mesmo adulto” que o des/encontro com o pequeno ser realimenta.

Dessa forma, Vítor não foi recebido por Itard como se fosse o estrangeiro bebê de uma mãe e, portanto, detentor da possibilidade mesma de tornar-se um familiar. O caráter estrangeiro suposto no bebê é a outra face de uma educação possível. A familiaridade buscada e produzida deriva de uma estrangeirice que reclama para si uma educação como complemento, em última instância sempre impossível. Os três termos – *estrangeiro*, *educação* e *família* – mantêm entre si uma relação borromeana, de forma que a lógica educativa é sempre da ordem do suplementar. Já *selvageria*, *educação* e *família* são registros que nunca se entrecruzam.

Por sua vez, a extraterritorialidade tampouco forma um nó borromeo com família e educação. Do extraterrestre esperamos poder escapar, ou seja, manter sempre uma distância no real à prova de todo toque. Ele chega a confundir-se com o mau selvagem de antes. Enquanto o bom selvagem é mantido vivo para ser cientificamente observado, o mau selvagem deve ser eliminado no real. Já o extraterrestre, por definição, não pode ser eliminado. Talvez o que o defina seja justamente a manutenção de uma distância de outro mundo que, ao mesmo tempo, nos permite adorá-lo em sua superioridade ou inferioridade, mantendo-nos a salvo de sua radical in/familiaridade²¹.

A *educação para um sujeito* implica dirigir a palavra a uma criança, falar com ela²². Na educação, palavras vazias entram por um ouvido e saem pelo outro, como é costume dizer, sem fazer diferença ou marca alguma. A que conta é a palavra com possibilidade de encontrar sua própria plenitude, ou seja, de deslocar-se e condensar-se em outras, de tal forma a instalar no horizonte o interrogante: Que quer esse que assim me fala? Essa pergunta sem resposta conclusiva indica o desejo em causa no ato educativo, um ato de fala no interior do campo da palavra e da linguagem capaz de enlaçar um devir adulto.

A tese de que as crianças de hoje são diferentes, mais inteligentes, mais rápidas que aquilo que nós fomos quando crianças não é nova. É curioso constatar como, ao longo da história, os velhos de plantão sempre predicaram dos pequenos recém-chegados esses mesmos atributos. Não precisamos ir muito longe, pois basta perguntarmos a nossos pais e avós e veremos que cada um deles atribuiu o mesmo à jovem geração.

O pequeno ser não pode menos que aparecer marcado pela diferença. Sempre aparece diferente de como os velhos se vêem a si mesmos. Uma criança de hoje é tão diferente de nós, como nós também o fomos – e seguimos sendo – com relação a nossos velhos. A solidariedade moebiana entre o estrangeiro e o familiar se renova uma e outra vez, exceto – é claro – que cortemos a fita.

Que hoje se insista tanto na dita diferença das crianças é chamativo. Essa insistência os faz “tão... mas tão diferentes” e, dessa forma, indica um deslize em como o adulto dirige a palavra a uma criança. A “grande... mas tão grande diferença de hoje” não faz da criança um estrangeiro, faz dela um selvagem ou um extraterrestre. De fato, não poucos adultos predicam assim, com todas as letras, as crianças, de alguns ou de um em especial.

Se as crianças nos parecem, com certa facilidade, como selvagens e extraterrestres, então há algo que não está funcionando bem. Uma diferença só pode dar lugar a mais do mesmo, ou seja, a outra diferença que renova a dialética estranho-familiar. Pelo contrário, os pequenos detalhes da vida cotidiana atual em companhia das crianças não conseguem reciclar a diferença, o resto estranho que a chegada de um ser pequeno produz e, dessa forma, a figura do estrangeiro disposto a transformar-se em mais um familiar, acaba se transfigurando num selvagem ou num extraterrestre.

Por outro lado, não amamos nem odiamos as nossas crianças nem mais nem menos que em outras épocas. Simplesmente elas, como sempre, são objetos condensadores de *amoródio*. Nós as odiamos, pois as crianças sempre dizem a verdade, não a verdade da religião ou da ciência, mas sim aquelas recalçadas do mundo dos velhos: a falta de proporção sexual e a transitoriedade da existência²³. Nós as amamos, pois a vida em companhia delas também nos oferece mais de um alibi para insistir em nada querer saber dessas verdades. Não obstante, se insistimos em nosso amor é porque parece resultar intolerável o amálgama *amoródio*. Cortando a cinta de Moebius, separamos um e outro. O amor puro faz do bebê uma

criança genérica, uma espécie de bom selvagem, ou uma criança morta, como aquela da qual falam as *pedagogias ortodoxas*²⁴. Já o ódio insufla as figuras do mau selvagem e do extraterrestre, cultivadas por elucubrações pedagógicas e culturais de viés apocalíptico.

Pretender adaptar a educação às crianças “tão diferentes de hoje” é mau agouro. Não há educação possível se o pequeno ser está marcado a fogo pela selvageria ou a extraterritorialidade. Por isso, se as crianças ficam à margem é porque simplesmente as deixamos de lado quando renunciamos ao ato de educar. Nós as deixamos de lado para nada virmos a saber delas, daquilo que nos faz estranhos a nós mesmos.

A renúncia²⁵ dos velhos ao ato de educar é uma forma de infanticídio. A renúncia a dirigir, em nome próprio, a palavra a uma criança não é um gesto passível de ser buscado ou evitado voluntariamente. Não obstante, parece que hoje é uma moeda mais corrente do que estamos dispostos a reconhecer. Assim como o valor de uma moeda está em função de uma série de outras magnitudes do fazer econômico, a renúncia à educação também o está de uma série de pequenos detalhes de nossa vida cotidiana.

A propensão ao infanticídio simbólico não é uma condenação dos deuses, nem tão pouco a consequência de um gesto maléfico de algum tirano de ocasião. Que assim seja é, então, a marca de como não reconhecemos às crianças o único direito que conta, ou seja, o direito a pleitear uma educação.

Para que os seres pequenos possam pleitear um simples lugar no mundo, em uma história, devemos dar-nos o tempo para que, em seus pequenos detalhes, nossa vida cotidiana tenha algo estranho, algo estrangeiro ao presente, à realidade, ao mercado, ao que se passa na TV. Devemos nos dar o tempo para dar tempo ao tempo do estrangeiro reviver o familiar. Esse é nosso dever, ao menos até que os pequenos de hoje consigam conquistar para-si um pouco de velhice.

NOTAS

¹ A tese apresentada neste ensaio foi elaborada graças à participação do autor no desenvolvimento do projeto temático FAPESP n. 03/09687-7.

² Tradução de Marcelo Ricardo Pereira (UFMG) e revisão de Eliane Marta Teixeira Lopes (UninCor). Texto originalmente publicado em *Le Portique, Revue de Philosophie et de Sciences Humaines*, Strasbourg, n.4, 1999.

Translation by Marcelo Ricardo Pereira (UFMG) and revision by Eliane Marta Teixeira Lopes (UninCor). Text originally published in *Le Portique, Revue de Philosophie et des*

Sciences Humaines, Strasbourg, no. 4, 1999.

³ Chegamos a reconhecer, aos menores de doze anos, o direito de brincar e impugnar critérios de avaliação escolar. Cf. Princípio Sétimo da Declaração dos Direitos da Criança e Art. 53 do *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei 8069 de 13/07/1990, República Federativa do Brasil.

⁴ Conforme escrita clássica no interior da psicanálise.

⁵ Não poucas vezes, a criança acaba “largada” pela própria máquina burocrática e judicial que propala proteger os direitos “da Criança”.

⁶ El malestar en la cultura. In *Obras Completas*, v. 3. Barcelona: Biblioteca Nueva, 1929.

⁷ A grafia permite fazer alusão ao inconsciente, notado na psicanálise de raiz lacaniana com o termo Outro.

⁸ A chamada fobia aos estrangeiros de plantão indica que os anfitriões sabem que aqueles recém-chegados possuem, em última instância, tudo para virarem seus familiares. De essa tênue, mas, no final das contas, diferença entre familiares, porém não clones, nada se quer saber. A solução não poucas vezes encontrada é, precisamente, mantê-los bem “estrangeiros”, como no primeiro dia, para, assim, poder “comprovar” que nem sequer podem se parecer a “nós mesmos”.

⁹ Independentemente de que se trate, ou não, de uma senhora convertida em mãe. Nossa alusão à chegada de uma criança aos braços de “sua” mãe pretende assinalar que o algoritmo educativo está, ou não, em operação já nesse momento. Uma mulher projetada ao querer de Mulher costuma se deparar na vida com um homem. Como prova do mal-entendido do comércio entre os sexos, aparece um bebê, que reinstala a diferença irreduzível entre a Mulher e uma mãe. O pequeno ser reabre a causa do desejo e, assim, se faz marca da falta de proporção ou relação sexual que habita o mundo dos adultos. Uma mãe ultrapassa, ou não, a encruzilhada de dar o fruto desse des/encontro no sexual ao homem, candidato a inventar o lugar de pai e cujo desejo viril aquela consente em causar. De fato, as mulheres/mães ejetam os homens a se aventurar como pais. Uma mulher “metaforiza um pai”, vive a experiência da produção de uma inversão condensada e deslocada da posição contrária àquela de se “demandar ao pai” o donativo de um objeto impossível – um bebê como sutura do narcisismo infantil. Mais ainda, a metáfora cavouca um eco no registro do sentido e, assim, se produz um esvaziamento do saber sobre o ser do pai.

¹⁰ As crianças sempre brincaram, brincam e brincarão, sem necessidade que declaração positiva alguma que as autorize. As crianças inventam/criam engenhosamente para inventar uma brincadeira até quando os adultos as proibem de fazê-lo em certas circunstâncias. O brincar, como qualquer outra produção infantil, posiciona a criança com relação ao fantasma adulto. Se a criança não brinca de fato é porque não pode psiquicamente fazê-lo e dessa posição, infelizmente, nenhuma declaração de princípios a removerá. No entanto, a criança continua a esperar por uma intervenção adulta qualitativamente diferente.

¹¹ A chamada apatia de crianças e jovens é o retorno no real do anonimato do desejo adulto.

¹² Enunciação testemunho da castração no Outro.

¹³ Uma coisa é estar numa posição e outra, diferente, é ser.

¹⁴ Impróprio como não privativo, mas também como algo não próprio para o consumo por estar turvo. Sobre o chamado nome próprio recai de fato uma espécie de co-propriedade: mais de um de nós recebemos um “mesmo” nome. Por outro lado, o nome está sujo pelo desejo em causa no ato mesmo da nomeação.

¹⁵ Referência ao inconsciente como *isso*.

¹⁶ Esta minha formulação tem virado quase clássica, sendo retomada por vários colegas. No entanto, tenho ultimamente arriscado pensar que não há, de fato, transmissão corriqueira de marcas. Educar é ensi(g)nar uma parte das marcas renascidas naquele mesmo que está em posição de educador, como efeito de resposta à convocação recebida da geração anterior de se adquirir uma herança em vias de transmissão. Esta outra formulação será desenvolvida em breve em outro ensaio.

¹⁷ Quando isso se torna impossível para uma criança, os sonhos dos grandes viram fardos pesadelos para ela.

¹⁸ Para mais detalhes, consultar, de Luci Banks-Leite e Izabel Galvão (Org.), *A Educação de um Selvagem. As experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, 2001.

¹⁹ Cf. Octave Mannoni. *Chaves do Imaginário*. Petrópolis: Vozes, 1973; Maud Mannoni. *La Educación imposible*. México: Siglo XXI, 1979.

²⁰ Termo freudiano específico. Cf. J. Laplanche y J-B. Pontalis. *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona: Editorial Labor, 1977, p. 284.

²¹ Até que ponto não poucas iniciativas de educação à distância, via tele-conferências, estão tomadas por essa lógica? O receptor da emissão, inferior e radicalmente in-familiar, está a uma distância à prova de qualquer toque disruptivo da palavra...

²² Falar com uma criança é como falar com a mulher amada, tomada num silencioso estado de coma, assim como se passa no filme de Almodóvar intitulado *Fale com ela*. Nada melhor que uma mulher em coma para figurar o enigma próprio da Mulher.

²³ Isto é, que somos seres sexuados, para a morte.

²⁴ Cf. Camargo, A. C. S. de. *Educar: uma questão metodológica?* Petrópolis: Vozes, 2006.

²⁵ Sobre a renúncia e a transformação da educação num fato de difícil acontecimento, pode-se consultar, de minha autoria, *Infância e Ilusão (Psico)Pedagógica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

Recebido: 08/09/2008

Aprovado: 10/09/2008

Contato:

FE-USP

Av. da Universidade, 308, Bl B

Cidade Universitária

05508-040

São Paulo