

Contribuição ao debate atual sobre a invenção e o desaparecimento da infância graças a ferramentas conceituais psicanalíticas.  
**Infância; modernidade; instituição escolar**

THE CHILDHOOD WE INVENT,  
AND THE SCHOOLS FROM YESTERDAY AND FROM TODAY

*The present article is a contribution to the discussion about the invention and the disappearance of childhood due to the conceptual tools provided by psychoanalysis.*

**Childhood; modernity; educational institution**

# A INFÂNCIA QUE INVENTAMOS E AS ESCOLAS DE ONTEM E DE HOJE<sup>1</sup>

Leandro de Lajonquière

Hoje em dia, os debates pedagógicos não mais ignoram a polêmica tanto histórica quanto sociológica aberta pelo trabalho pioneiro de Philippe Ariès sobre o aparecimento do “sentimento de infância”. De fato, se a infância, seja o que ela for, é uma invenção societária, com data de aparição mais ou menos certa, então, ela bem pode deixar de existir num segundo momento histórico. Assim, sucedem-se teses e antíteses sobre a origem e os ditos fatores sociais responsáveis tanto pelo surgimento quanto pelo desaparecimento da infância ou, se preferirmos, das infâncias, no plural.

No entanto, não vamos nos deter, neste ensaio, nos detalhes desse debate que perpassa as fronteiras dos estudos históricos, sociológicos e pedagógicos.

Apresentaremos, mesmo que sinteticamente, uma das formas possíveis de se operar um deslocamento no interior desse mesmo debate, em torno da realidade da infância, graças à utilização de ferramentas conceituais construídas no interior de um raciocínio psicanalítico. Como assim também espe-

■ Psicanalista, professor livre-docente da Universidade de São Paulo, co-coordenador do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância (LEPSI) do IP-USP/FE-USP.

ramos poder observar, esta operação de deslocamento conceitual tem uma série de implicações para o debate educacional de nossos dias, e, em particular, para aquele que gira em torno da suposta necessidade de superarmos, graças à aplicação dos saberes científicos mais variados, a escola herdada – a dita *tradicional* –, ou seja, aquela que freqüentamos quanto pequenos e na qual certamente ainda operava, de diferentes formas e intensidades, algo disso que chamamos narrativa pedagógica moderna.

## DA HISTÓRIA DAS MENTALIDADES À INSTITUIÇÃO DE UM SUJEITO NUMA HISTÓRIA

A psicanálise nos possibilita recolocar o debate sobre os sentimentos, as representações, o surgimento da infância e seu declínio, num contexto outro, para além da clássica tensão entre biologismo e culturalismo. Tanto num quanto no outro, uma vez que a *determinação* jamais acontece no sentido forte do termo, não há lugar para se pensar as vicissitudes próprias da *instituição de uma subjetividade*.

Não é gratuito falarmos de *subjetividade*. O debate inaugurado por Ariès padece de sua própria marca de origem, qual seja, a idéia de *mentalidade*. Devemos aos *Annales* a tese de que nas situações histórico-sociais opera um conjunto inorgânico de conteúdos mentais, além das idéias esgrimidas de forma explícita e sistemática nas clássicas histórias oficiais. A assim chamada *história das mentalidades*, porém, não pode pensar a irredutibilidade das experiências históricas, uma vez que supõe uma *humanidade* de base, substrato de um devir temporal que não produziria seu próprio substrato.

Assim, permitimo-nos deixar de lado a idéia habitual de uma determinação social ou biológica. Tanto numa quanto na outra, trata-se de uma subjetividade resultante de um processo de atualização de determinações prévias à *emergência* propriamente dita. Em suma, para refletirmos sobre a tese do desaparecimento da infância, propomos termos bem claro que cada *situação* engendra, institui, determina ou estabelece de forma inevitável sua subjetividade. Ou seja, o ato de determinação marca e significa. Ele é efeito de discurso que se tece junto à matéria-prima inconclusa a ser determinada.

Justamente, é nesse ponto que certo percurso pela psicanálise permite demarcarmos um divisor de águas.

A tríade lacaniana *Real*, *Simbólico* e *Imaginário* possibilita instituímos a tese seguinte: o *homo sapiens* nasce incompleto, mas toma-

do num impulso à complementação biologicamente impossível.

O caráter incompleto da matéria-prima biológica é *real*, enquanto a ânsia de totalidade, a busca de complemento, faz pulsar o registro que chamamos *imaginário*. O “complemento” é *simbólico*, e ele é, precisamente, entre aspas, um complemento, uma vez que o simbólico é falho, inconsistente, e, portanto, em sintonia com certa filosofia, devemos dizer que o complemento simbólico é de fato um *suplemento* que repõe uma outra vez a incompletude *real*.

Nesse sentido, o que faz do homem um homem não é a pertinência genérica à espécie. A humanidade é instituída socialmente. Ela resulta de marcas práticas discursivas sobre a indeterminação de base da cria *sapiens*. Onde se dá a marcação por excelência é precisamente na sujeição da carne a uma genealogia, responsável pelos três princípios básicos – o de identidade, o de diferença e o de causalidade – que dotam a palavra de seu poder “humano”.

No entanto, cabe assinalar que a humanidade ou, se preferirmos, a subjetividade instituída por discursos sociais nunca é exaustiva, uma vez que a instauração em si dos sentidos possíveis produz, também, um avesso de sombra. Dessa forma, o “homem” instituído em situação social não se esgota na figura visível dos discursos, na série das representações: há sempre um a mais, um resto, isso que chamamos *real*. O “homem” sempre é descentrado por esse efeito excedente produzido pelo instituído, e, portanto, no interior do campo psicanalítico fala-se em termos de *um sujeito* dividido, cindido, *do desejo*.

O postulado desse avesso de sombra é necessário para pensarmos as mutações da subjetividade instituída em situação social. Caso contrário, deveríamos recorrer a uma instância autônoma capaz de engendrar as mutações históricas e, assim, ficaríamos à mercê das garras de qualquer essencialismo platônico. Em suma, o recurso à psicanálise permite sustentar que as próprias *práticas de produção de subjetividade* engendram também “o outro” da subjetividade instituída, ou seja, o *real*, capaz de alterá-la, bem como de alterar também o *laço social* entre os “homens”.

Por outro lado, cabe observar que a subjetividade não é nem uma *substância* nem uma *estrutura* dada para sempre. Ela é um conjunto de *operações* ou, se preferirmos, na trilha de Wittgenstein, *jogos de linguagem* instaurados na carne do *sapiens* por dispositivos sempre societários. A simples presença desses dispositivos discursivos obriga o candidato-a-*sujeito* a produzir uma série de operações que chamamos subjetivas. Essa produção dará, precisamente, ao *sujeito*-efeito-ainda-por-*vir* a chance de outorgar sentido ao fato de habitar o *laço social*.

Dessa forma, deixamos de lado a idéia de representações mentais variáveis com o tempo, para, assim, fazermos avançar nosso raciocínio graças à noção de um *operador sujeito*, tanto causa quanto efeito discursivo, no âmago mesmo do laço social.

## DA CHEGADA DE UM SER PEQUENO AO MUNDO

Quando um desses seres pequenos que temos o hábito intelectual de chamar *criança* chega de fato ao mundo, já faz um tempo que o adulto o habita. A chegada implica uma reordenação do mundo, já que a “criança”, não sendo um adulto em miniatura no real, instala uma *diferença*, que, feita tensão temporal, moverá o *dever adulto*. Todo adulto, quando se endereça a uma “criança”, demanda-lhe deixar atrás essa sua condição de *infans* – ou seja, o fato de ser privada de palavra –, derivada da própria presença antecipada do adulto no mundo. Mas o adulto *sabe* da impossibilidade de o pequeno sujeito responder no real à altura de sua demanda, ou seja, o adulto *sabe* do tempo próprio à espera.

De fato, não há vestígios de que os adultos, por mais “antigos” ou “primitivos” que tenham sido, não tenham posto as crianças numa certa quarentena do mundo adulto. Isto é importante de ser salientado, pois, para além do debate sobre a natureza das representações e sentimentos nutridos pelos adultos em diferentes épocas, o fato de se pôr esses seres pequenos numa certa quarentena seria uma espécie de constante histórica e sociológica. O mundo adulto sempre prevê a doação de um certo tempo de espera, uma vez que sabe inconscientemente da *impossibilidade do ato* por parte dos pequenos. A exceção estaria limitada a episódios singulares, como, por exemplo, a educação dispensada a seus filhos pelo médico e pedagogo alemão Daniel Gottlieb M. Schreber, da primeira metade do século XIX, toda ela tomada na delirante exigência de que suas crianças viessem a responder sem *resto* algum à sua demanda. Ou, jogando um pouco com as palavras, lembrando que assinalamos logo no início que todo discurso, além do sentido, produz também um avesso de sombra, então podemos dizer que o médico e pedagogo alemão exigia que seus filhos lhe respondessem sem sombra de dúvida<sup>2</sup>. Onde o resto de resposta é sombra discursiva e, portanto, instala dúvidas na relação entre as gerações.

O adulto demanda à criança, enquanto dá tempo ao tempo, apostando no desdobramento da diferença posta na origem – en-

quanto real – pela simples chegada a este mundo da cria *sapiens*. Em suma, o adulto *doa* inconscientemente o *tempo de espera* ao pequeno sujeito chegado ao mundo um tempo depois.

Já à criança, tomada nesse dispositivo temporal, sempre lhe escapa o “ponto de vista” do adulto – isto é, o *desejo* que anima a demanda educativa. Por essa razão, ela passa a supor inconscientemente ao adulto um *saber fazer com a vida*, ou seja, um *saber viver*. Mais ainda, a criança passa a *desejar saber* esse *saber suposto* aos grandes sobre o desejo e, dessa forma, às vezes de brincadeira, outras vezes não tanto, faz questão, uma e outra vez, de entrar num mundo sempre velho ou, se preferirmos, no mundo dos velhos.

No entanto, quando por fim chega sua vez, a “criança”, agora já convertida em “adulto”, defronta-se com o fato de que “o ponto de vista suposto aos grandes” na aurora de sua vida não é tão sabido assim e, portanto, que o tempo, isto é, a espera que a própria quarentena outrora fabricava, era tão-só para ser fruído, em suma, era para ser gasto.

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

Para que semelhante giro de posição aconteça, ou seja, para que o *infans* advenha no lugar de adulto, é necessário que o adulto tome como *metáfora* o inevitável *desencontro no real* com esse pequeno ser no mundo.

*Educar* é precisamente isso; é transmitir marcas simbólicas – inventar metáforas – que possibilitem à cria *sapiens* usufruir de um lugar no mundo a partir do qual possa se lançar às empresas impossíveis do desejo. A *intervenção educativa*, à diferença do *adestramento*, capaz de *desenvolver* um *saber fazer* natural, possibilita o *desdobramento* de um *saber viver* artificial. A educação não aperfeiçoa um ser infantil, retirando metodicamente uma lógica já dada no organismo, mas inocula e alimenta os germes culturais, alojados no campo Outro das línguas humanas, sem os quais não haveria esperança alguma, ou seja, ela insere e sustenta as legalidades próprias dos jogos de linguagem humanizantes.

Dessa forma temos que o advento do adulto, no lugar do *infans* de outrora, comporta um giro no campo da palavra e da linguagem, graças ao fato de o adulto tomar como metáfora a impossibilidade de a criança responder no real à altura da demanda educativa.

Esse giro de posição discursiva – ou seja, de *objeto a sujeito* da palavra, do desejo dos outros/do Outro – é a própria condição de possibilidade de que venha a ex/istir – existir fora de si – um *tempo de infância*.

Quando o *infans* deixa de ser tal, pois agora é um adulto, a *infância* passa a existir como perdida, e, assim, torna-se presença de uma ausência no

mundo adulto. A infância passa a existir como perdida, mas não toda ela. O que resta do encontro de uma criança com o mundo adulto, em parte, inscreve-se psiquicamente como *desejo sexual e infantil*, ou, em outras palavras, como aquilo que passa a *fazer falta* num mundo adulto. No entanto, uma outra parte desse mesmo desencontro, ou falta de proporção entre o adulto e a criança, precipita sob a forma de *gozo* infantil. Para que tudo *isso* – ou seja, o inconsciente, o mesmíssimo tempo de infância – se desdobre não é preciso fazer muita coisa. Mais ainda, como já Freud alertara, é irrelevante aquilo que adultos deliberemos perseguir como metas pedagógicas. Entretanto, paradoxalmente, aquilo que os adultos persigamos na vida com as crianças, também, não é sem conseqüências, como veremos no final. Em suma, cabe supor que esse funcionamento discursivo mínimo – a infância – é objeto de inflexões tanto múltiplas quanto históricas, sendo, portanto, produtor de realidades “humanas” e infâncias diversas. Precisamente, o fato de tratarmos todas essas infâncias plurais como A infância no singular é a prova do caráter tanto universal quanto natural sonhado para a infância moderna que, embora não tão prenhe quanto antes, ainda hoje é referência discursiva para nós.

Nesse contexto, afirmamos que a infância – desencontro no real do tempo entre gerações – não é um dado existencial de partida, ora a ser superado, ora a ser cultivado, mas tão-somente inscrição psíquica, dupla e tensa no *a posteriori*.

A infância não é um mal necessário, condição próxima da do animal, simples pecado ou fonte de erros, como sustenta a tradição inaugurada por Platão, recuperada por Santo Agostinho e remoçada por René Descartes. A infância, também, não é um coágulo de sinceridade ou de bondade natural. Justamente, não se trata simplesmente de se inverter mais uma vez o platonismo, na trilha já aberta por Jean-Jacques Rousseau. Trata-se de pensar a infância além do registro habitual de “idade natural” da vida humana, passível de padecer representações sociais diversas, segundo a época e a geografia. Em suma, propomos subverter o paradigma inerente às psicologias do desenvolvimento, que reduzem o devir infantil ao progresso mais ou menos inelutável de um saber natural encarnado no organismo.

A matéria-prima para a produção da infância, como subjetividade ou *realidade psíquica*, é, como dizia Lacan, o *cachorro humano*, embora a humanidade não esteja dada em potência no organismo dito humano. Sobre essa matéria biológica, indeterminada enquanto humana, mas também impossível em ser animal, toda educação institui uma infância como quarentena. 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 *sexo*, do *trabalho* e da *política*. Espécie de exílio do mundo adulto metaforizado singularmente pela narrativa escolar moderna.

A *humanidade* não está em potência no organismo; ela está em germe no campo da palavra e da linguagem. Por outro lado, a *animalidade* também é impossível enquanto destino para o homem. Isso não impede, porém, que seja a *barbárie* um destino possível, porém, funesto.

Mas retomemos. Afirmávamos que do processo instituinte que é a educação resulta a *infância*, como *tempo de espera* a ser fruído por seres mais ou menos pequenos. Em outras palavras, resulta a infância como marca e *realidade psíquica*, efeito do usufruto temporal instalado como possibilidade pelo caráter metafórico da demanda educativa adulta. No entanto, cabe afirmar que desse mesmo processo instituinte resulta também o *real da infância*, ou seja, o excesso que cinde o sujeito produzido, o *infantil*. Esse suplemento de produção é corrosivo das condições de possibilidade da mesmíssima *infância*. Mas, na medida em que – retomando uma fórmula lacaniana – “não cessa de não se inscrever”, esse excedente também relança, uma e outra vez, sobre si mesmo o processo instituinte de uma infância numa história.

Em suma, a *infância*, seja como marca temporal, miolo da operatória psíquica, seja como resto infantil que excede toda reintegra-

ção total, ela, a infância, é – longe de qualquer essencialismo – simples e pura diferença discursiva no âmago do próprio laço social no decorrer dos tempos.

## INFÂNCIA E MODERNIDADE

O homem sonha-se a si mesmo e, assim, inventa-se sempre outro. Na modernidade, o homem passou a se relacionar consigo mesmo e com os outros – isto é, a experimentar o *de- vir temporal* – de uma maneira nova. Assim, aquilo que sempre resta e faz falta em seus sonhos deixou de ser creditado a um paraíso perdido no passado, e vivido junto aos deuses, para ser, ao contrário, buscado neste mundo de homens. O homem lançou-se à sua procura, mesmo sabendo que *isso* – o paraíso perdido – sempre falta ao encontro, pois está sempre num outro lugar neste nosso único mundo humano, e, assim, foi-se tornando moderno enquanto secularizava a vida política. *Isso* que o homem passou a esperar para o amanhã aqui na terra – e fora chamado *utopia* por Thomas Morus em 1516 – foi esculpindo aos poucos o rosto de uma infância radicalmente outra.

A insatisfação pulsional, o mal-estar no discurso, na cultura, como dizia Freud, 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, o gesto de se inventariar o passado uma e outra vez, de “passar a limpo” a tradição, de “negar o que aí está” – como dizia o moderno Hegel a propósito do pensamento. Por outro lado, essa construção de *verdades históricas* resultantes implica, segundo a psicanálise, uma 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 no *passado*, na série temporal dos devires, e assim produz tanto *uma história* quanto um resto temporal por vir, ou seja, *um tempo a mais* além da história narrada. A criança, tendo chegado ao mundo depois que os adultos, se faz rapidamente depositária imaginária dessa diferença temporal a mais produzida pelo próprio mundo adulto.

Assim, a moderna diferença entre *passado* e *história* deu impulso à invenção de uma infância também moderna, da mesma forma que as histórias infantis que os adultos nos contaram, e, uma outra vez, embalaram o *tempo de infância* em cada um de nós.

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 mesma uma tensão de equacionamento delicado. A infância passou a ser na modernidade o ponto de fuga no horizonte dos sonhos adultos 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 –, ela 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 dizia Max Weber –, mas não por isso desprovida de sonhos. O homem moderno 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 e, assim, chegou a se perfilar como a própria invenção do espaço democrático. Os homens passaram a considerar-se livres e, assim, autorizaram-se no engajamento público “usando” a *palavra* que os “desnaturalizava” enquanto *cidadãos*; iguais na responsabilidade de sustentar a *polis* que os via nascer; e fraternos na orfandade de origem que os lançava na *fundação* de uma nova narrativa.

O sonho moderno resumiu uma maneira nova de o homem *interrogar-se* sobre o *impossível* que permeia sua relação com seus semelhantes – sobre a impossibilidade da relação do *sujeito* ao *Outro*. E foi por isso que, à diferença de outrora, todos os assim considerados antigos regimes foram, antes de mais nada, enterrados no parlatório público e generalizado<sup>3</sup>.

Em suma, o espírito da modernidade implicou uma outra economia psíquica do *desejo*, ou uma outra figuração, em termos freudianos, da *idéia de pai* – como esperamos tê-lo mostrado no texto “Psicanálise, modernidade e fraternidade”, que escrevemos em 2000 para uma coletânea organizada por Maria Rita Kehl. Por sinal, assinalamos que o fato de se pensar que o sonho moderno é uma outra figuração da *metáfora paterna* é fundamental para também produzirmos um deslocamento no interior do debate psicanálise-cultura, que, como sabemos, costuma girar em torno da tese laciana sobre o dito declínio da *imago* social do pai atrelada à lei da contração da família – enunciada, entre outros, por Durkheim e, hoje, contestada por não poucos historiadores e sociólogos, até mesmo no que tange ao Brasil.

Na modernidade, o adulto passou a esperar que a criança visse a usufruir no futuro esse outro mundo terreno, mas também se dedicou a instalar na cabeça dela o sonho de sua possibilidade. Assim, a diferença criança/adulto virou objeto de máxima e singular tensão *psíquica* e *social*. Talvez como nunca antes na história dos homens.

## A ESCOLA DA REPÚBLICA E AS FAMILIARES ESCOLAS DE HOJE

A “escola da República” foi a figuração institucional – isto é, discursiva – mais acabada dessa infância. A escola foi reivindicada como direito a despeito da vontade de alguns, que sempre querem que os direitos sejam de fato privilégios de poucos. Por quê? Por que a escola foi reivindicada para sua descendência, entre outros, pelos nossos antepassados imigrantes? Pois bem, simplesmente, porque todos intuíaam que a escola 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 “à la Durkheim”* – lembrando o estudo de Heloísa Fernandes (1994) –, a escola da República também funcionou como uma máquina movida a *desejo* e possuidora de grande força subjetivante e sublimatória.

As folclóricas legalidades cotidianas da família nuclear e da escola, ambas articuladas em torno da *assimetria discursiva adulto-criança*, continham em si mesmas a possibilidade de operar a *recuperação metafórica* do resto excedente na produção da própria infância. Em outras palavras, o cruzamento entre as assimetrias adulto-criança e família-escola possibilitava fazer *diferir* o suplemento do mesmíssimo *processo instituinte* da infância de época. Por sinal, a virada do século XIX para o XX também inventou a psicanálise como um outro dispositivo discursivo capaz de fazer diferir metaforicamente esse suplemento de produção da infância que chamamos *infantil*.

O teatro escolar 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”, recalcados à intimidade privada do lar, e o lado *aluno* que frequenta a escola e, portanto, que passa a ficar sob o olhar do público – isto é sob os olhos da República.

Por outro lado, a escola também implica tanto uma diferenciação máxima adulto/criança quanto, paradoxalmente, numa negação da mesma. Em suma, a escola desponta como um lugar “outro” que aquele familiar, ela é o cenário no qual as “crianças” – agora alunos – são interpeladas a responder como se fossem os adultos que ainda não são.

O folclore escolar que costumamos chamar “tradicional” reduzia-se à fórmula: “Ei, menino, faça de conta que é adulto!” As-

sim, a legalidade escolar, ao tempo que reconhece a diferença adulto/criança, também a *denega*, uma vez que interpela a criança num lugar não mais familiar, um lugar não infantil. O mundo que a escola ensina, mostra às crianças está escolarizado, pasteurizado, pois não é de fato o mundo adulto aquele outro de *verdade verdadeira*, como costumam dizer as crianças. O professor aparece aos olhos infantis como o embaixador desse Outro mundo, encarregado de nele introduzir as crianças segundo uma dosagem e um tempo escolar. A escola chamava à ordem seus alunos – como nos lembrou Estanislao Antelo num colóquio do LEPSI – valendo-se da pergunta retórica seguinte: “Onde pensa que você está?” Ou seja, “atenção aí! ... você não está na sua casa, está num cenário outro, público, em que as infantilidades não devem ser dadas a ver”. As infantilidades devem ser esquecidas em casa. Não só a criança não as deve levar à escola, quanto esta não se deve preocupar por elas.

Essa divisão dos mundos possibilita a *denegação* da própria demanda adulta feita escola. Ela não pede às crianças para *serem* adultas, mas só para *parecê-lo*. 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. Nos dias de hoje, a confusa substância amorfa família/escola – resultante não só do imperialismo da escola particular, mas também do psicologismo cotidiano – pede às cri-

anças para “serem normais”, ou seja, pede a elas para serem “ai”, onde assim o prescreve alguma norma de desenvolvimento psicológico natural.

Dessa forma, essa confusão atual dos cenários retira da demanda escolar seu espírito de “fazer de conta”. Agora, a criança é obrigada a entregar suas infantilidades a um leque de profissionais *psí* que tudo vêem, tudo sabem. As crianças, sem mais direito de serem, por exemplo, preguiçosas na escola ou tímidas só em público, agora são, independentemente do lugar, das más ou boas companhias, do horário, sempre uma mesma *coisa*: imaturas, hipercinéticas, deficientes, etc.

Na escola “tradicional”, as crianças, interpeladas no lugar de *alunos*<sup>4</sup>, e não de *crianças*, eximiam-se de dar sua opinião, bem como exiladas do sexo e da política, aprendiam, no entanto, a usar e a dar a palavra e, dessa forma, acabavam sendo tomadas no ser pela disciplina própria das palavras que nos sujeita à *palavra que faz ato*.

Na escola as crianças trabalham sem receber uma remuneração como seus pais e professores assalariados. Ou, sem receber, a ínfima remuneração daquelas “outras crianças” exploradas pelo capital nos trabalhos já adultos.

O fruto do trabalho escolar é diferente: trata-se de vir a ser um cidadão que, por sua vez, se dedicará a um trabalho já decididamente adulto. Entretanto, há uma diferença importante do ponto de vista psíquico para as crianças. Como dissera certa vez uma criança<sup>5</sup> – que bem poderíamos dizer que participa de um certo ideal kantiano –, embora ser adulto não nos liberte do trabalho, ao menos entranha a possibilidade de falarmos e sermos levados a sério, em suma, de nos engajarmos *em nome próprio* na vida da *polis* para, assim, emitir em público nossos próprios julgamentos racionais.

A escola precipita um dispositivo arbitrário que entranha o tempo de espera de uma recompensa sempre a ser sonhada. Assim, o engajamento do candidato no trabalho escolar é movido a *desejo*. Diferente seria se o “prêmio” pelo esforço fosse de um outro estofo, por exemplo, qualquer figuração terrena e material da “felicidade”. Neste caso, como a posse do prêmio seria o *não-desejar*, então, a legalidade do dispositivo educativo sofre um desgarro. A *promessa* do desejo, o *tempo psíquico* da espera, dissipa-se quando o dispositivo discursivo que tenta bordejar a diferença no real do devir temporal revela ser não-metafórico.

Todo dispositivo discursivo para produzir efeitos de metáfora deve estar articulado em torno de uma falta de relação, ou seja, de uma assimetria arbitrária, não natural, mas inexorável. Na proporção de “alguma coisa” faltar, então, o dispositivo é passí-

vel de fazer *desdobrar o infantil*.

No entanto, na medida em que a escola de hoje em dia tenta montar um cotidiano de “relações adequadas”, acaba pondo a intervenção junto à criança na dimensão da complementaridade. Assim, faz com que os adultos apareçam aos olhos infantis como indivíduos movidos por *necessidades* claras e distintas, e, portanto, não mais como seres movidos a *desejo* – isto é, como embaixadores animados por um espírito sempre estrangeiro, sempre Outro.

Hoje, os adultos confundem a criança com seu semelhante. A criança é vista como se fosse um outro adulto na *polis*, a respeito do qual o adulto deveria engajar-se *eticamente* num diálogo sempre renovado, em torno daquilo que a ambos escapa de forma estranha e inquietante.

Dessa forma, perdida a diferença movida a desejo entre o adulto e a criança, ambos passam a se confrontar, cada um esgrimindo justificativas, umas mais explicáveis que as outras, até que as “ciências do comportamento” façam ponto de basta racional. Assim, a criança perde toda referência simbólica que a ajude em sua travessia de pequeno Ulisses de um lado ao outro no campo da palavra e da linguagem.

Um adulto pode se dispor a dialogar sobre tudo com uma criança, mas sempre haverá um ponto que escapará. O adulto não pode compartilhar esse ponto, pois escapa também a ele aquilo que essa criança representa inconscientemente. Isso que escapa faz suplemento inevitável de relação e, portanto, foge a qualquer democratização das relações entre os

adultos e as crianças. Entretanto, o adulto pode fazer *diferir* esse suplemento quando o reclama para si em nome do desejo que o habita e, dessa forma, baliza a *castração simbólica* para a criança. Ou, pelo contrário, o adulto pode impossibilitar sua metáfora tentando sua impossível reabsorção num *logos* qualquer e, assim, inscrever a educação no registro da *frustração imaginária*.

Há já algum tempo que as modalidades pedagógicas começaram a passar cada vez mais rápido. Todos os dias, especialistas tentam *aggiornar* a escola aos “novos tempos” de forma tal, que ela se remoce e se torne mais “eficaz”, mais viva, detentora de ISO 9000. Entretanto, essas iniciativas psicotecnocráticas impossibilitam que se opere um desdobramento fértil da crise escolar que se pretende contornar e, portanto, infelizmente, vão na contramão de uma institucionalização renovada da realidade da infância que conhecíamos.

Não estou propondo um retorno a velhas formas escolares, pois o tempo passado não pode ser reexperimentado. Só pretendo alertar para o fato de que aquilo que hoje diagnosticamos como *crise escolar* está atrelado ao descompasso do cotidiano escolar atual a respeito da *ética do desejo*, da lei da *castração*.

Nesse sentido, afirmo que é ilusório a atual reivindicação dos adultos de que as crianças respondam como outrora à demanda escolar. Elas não respondem mais como antes, uma vez que a “infância” passou a ser sonhada no registro do naturalmente necessário.

Assim, a infância que estamos perdendo é esse dispositivo discursivo que tenciona o cotidiano desses seres pequenos no sentido de se tentar a impossível conversão do *real* em *ideal*.

As *ilusões (psico)pedagógicas* (De Lajonquière, 1999) mascaram a perda de uma infância que, em suma, carrega consigo o sonho de o homem vir a inventar um mundo mais justo na *polis*. A infância (psico)pedagogizada – seja aquela de ricos ou a de pobres – é uma pseudo-infância esvaziada de *desejo*. É precisamente por isso que ela impera entre nós. Ela resulta do estreitamento da dialética psíquica dos tempos em cujas entrelinhas articula-se o desejo. É claro, a diferença de classes dá seu toque de distinção a essa pseudo-infância, *affaire* de *gozo* ou, se preferirmos, de consumo de quinquilharias diversas.

A *infância*, longe de sofrer, em velocidades diferentes segundo as latitudes, uma inflexão ou extensão semântica, corre o risco de desaparecer como *realidade psíquica*. Por quê? Pois bem, pela simples razão de que o desarranjo ou desproporção no plano das práticas contemporâneas dificulta o trabalho de metáfora sobre o real produzido pela própria introdução de uma criança num mundo já adulto. Assim, esse suplemento fica à mercê de retornar no real e, portanto, já não mais de forma invertida como toda mensagem recalçada.

## A DÍVIDA PARA COM A INFÂNCIA DA MODERNIDADE

Como vimos, o gesto adulto de se endereçar a uma criança está implicado na produção psíquica da infância e, portanto, na emergência de uma subjetividade.

Pois bem, perguntemo-nos por que um adulto é levado a ocupar uma posição educativa perante esses seres pequenos?

Além das pequenas escusas de nossa vida cotidiana, os adultos endereçam-se às crianças na esperança de vir a saldar uma *dívida simbólica* que outrora, quando pequenos, contraíram com aqueles adultos significativos para eles. Como sabemos, todos 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 que estamos em dívida para com eles.

Assim, não podendo conhecer a magnitude do devido, o adulto resolve sabiamente reconhecer que alguma coisa deve e que, portanto, pagará, embora passando para a frente aquilo que, sem dúvi-

da nenhuma, irá sempre restar. A dívida que o pequeno recebe via educação, longe de vir a zerar com o tempo, mantém seu poder de endividar de forma tal, que quando ele crescer repetirá a renegociação ensaiada pelo adulto anterior. Assim, cada um de nós tenta na educação de uma criança vir a repor algo que ficou pendente alguma vez, ou, em outras palavras, *educamos em nome da dívida que recebemos de um outro*, que por sua vez a contraiu na época de sua educação nas mãos de outro. Em suma, aquilo que toda educação tenta repor é experimentado como falta.

Essa *falta de ser para outro* – ou falta em ser – é creditada como uma espécie de fracasso educativo a ser reparado. Vejamos.

Em primeiro lugar, se um pai, quando educa seu filho, transmite uma dívida existencial, é porque deve a seus próprios pais; em segundo, se deve, é porque deixou a desejar quando de 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 de que o avô em questão não conseguiu obter o sucesso imaginário pretendido. Logo, a educação visa a articular simbolicamente um mandato restituidor de uma ordem – de uma exigência – sempre perdida, bem como cada um *educa do lugar da dívida de seu pai*.

Nesse sentido, cabe afirmar que, se a intervenção educativa adulta institui a subjetividade infantil, então, aquilo que está em causa é a posição do adulto a respeito da dívida com seus antecessores. A modernidade forjou-se como uma forma nova de

posicionamento perante a tradição, de equacionar a dívida simbólica para com os ancestrais, de *inventar os precursores*, e assim deu lugar a uma infância singular como figuração radical da falta de proporção entre as gerações.

No entanto, o dito desaparecimento da infância, nos dias de hoje, poderia ser pensado como um desajuste não-metafórico no nível dos dispositivos societários das crias *sapientis*. Descompasso discursivo que atinge em cheio as crianças e que seria a marca de um espírito adulto já não mais moderno, ou seja, de uma posição não mais moderna do adulto de hoje a respeito dos antecessores. Em outras palavras, o esgotamento simbólico da infância seria função de uma posição particular a respeito do projeto de vida moderna na *polis*, isto é, função da posição inconsciente do adulto a respeito daqueles ancestrais que fundaram a modernidade. O chamado desaparecimento, que não é outro que a impossibilidade de se metaforizar o resto produzido no endereçamento às crianças, exprime a *recusa* dos adultos da dívida simbólica para com os pais da democratização da vida societária.

Certamente, o desaparecimento da infância que soubemos *inventar* dará lugar a uma outra coisa diferente que talvez continuemos, ou não, a chamar da mesma maneira. Isso não deveria ser objeto de nossa preocupação. No entanto, o que deve preocupar-nos é que o esgotamento instituinte da infância é o sintoma de um mundo que não quer saber mais da exigência devida de se tentar o impossível de um sonho,

que não quer mais inventariar uma e outra vez o passado, que não quer mais fazer memória para não ter de se confrontar com aquilo que também somos, *brutti, sporchi e cativi*, como no belo filme de Ettore Scola.

O esgotamento da infância é o sintoma de um mundo “adulto” que se entrega ao pesadelo dos *mercados* mais variados e, assim, se esquece de que nenhum *consumidor*, por mais informado que ele seja, chegará à altura do *cidadão*.

Retorno no real de uma espécie de esquecimento, aquele do dever de tentarmos – e aqui parafraseamos Florestan Fernandes, quando se referia ao objetivo da educação – uma e outra vez a impossível invenção de uma *civilização sem barbárie*.

Em suma, o dito esgotamento da infância não derivaria nem da suposta falta de adequação científica da educação às crianças de hoje, nem da maior ou menor presença parental nos lares e nas escolas, como costumam afirmar a mídia e as autoridades de plantão.

Parece-nos, ao contrário, ser o sintoma de um mundo adulto que não quer saber mais nada do dever de *educarmos o soberano* – o povo –, como repetia aquele incansável da pena e da palavra, “*padre del aula*”, conforme aprendemos na infância – sempre lembrado por Euclides da Cunha –, que fora Domingo Faustino Sarmiento. ■

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexandre-Bidon, D. & Lett, D. (1998). *Les enfants au Moyen Age*. Paris: Hachette.
- Arendt, H. (2001). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo, SP: Perspectiva.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e a da família*. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara.
- Baczko, B. (1985). Utopia. In *Enciclopédia Einaudi*, Vol. 5. Lisboa: Casa da Moeda/Imprensa Nacional.
- Bauman, Z. (1998). *Le coût humain de la mondialisation*. Paris: Hachette, 1999.
- Corazza, S. M. (2000). *História da infância sem fim*. Ijuí, RS: Unijuí.
- \_\_\_\_\_. (2002). *Infância & educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Coutel, C. (1991). *La République et l'école. Une anthologie*. Paris: Presses Pocket.
- De Lajonquière, L. (1999). *Infância e ilusão (psico)pedagógica*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Durkheim, É. (1963). *L'éducation morale*. Paris: PUF.
- Elias, N. (1998). *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Fernandes, H. F. (1994). *Sintoma social dominante e moralização infantil*. São Paulo, SP: Escuta/Edusp.
- Freud, S. (1905). Tres ensayos para una teoría sexual. In *Obras completas*, Vol. 2. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.
- Kehl, M. R. (org.) (2000). *Função fraterna*. Rio de Janeiro, RJ: Relume Dumará.
- Lacan, J. (1959-60). *O seminário, Livro VII, A ética da psicanálise*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1988.
- Laclau, E. (1990). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Leclaire, S. (1975). *On tue un enfant*. Paris: Seuil.
- Lewkowicz, I. & Corea, C. (1999). *¿Se acabó la infancia?* Buenos Aires: Lumen/Humanitas.

- Narodowski, M. (2001). *Infância e poder: Con-  
formação da pedagogia moderna*. Bragança  
Paulista, SP: Editora da Universidade São  
Francisco.
- Postman, N. (1982). *O desaparecimento da in-  
fância*. São Paulo, SP: Graphia, 1999.
- Roussel, L. (2001). *L'enfance oubliée*. Paris:  
Odile Jacob.
- Tanis, B. (1995). *Memória e temporalidade*. São  
Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Veiga-Neto, A. J. (org.) (1997). *Crítica pos-  
estruturalista y educación*. Barcelona: Laer-  
tes.
- Zafropoulos, M. (2002). *Lacan y las ciencias  
sociales. La declinación del padre*. Buenos  
Aires: Nueva Visión.

#### NOTAS

<sup>1</sup> Este texto retoma idéias apresentadas ulti-  
mamente em diversas oportunidades (coló-  
quios nacionais e internacionais, bem como  
em concursos docentes para o cargo de pro-  
fessor titular). Trata-se de tema desenvolvi-  
do no contexto de um projeto de pesquisa  
auxiliado pela FAPESP e o CNPq.

<sup>2</sup> O médico e pedagogo francês Jean Itard se  
endereçava de forma “reeducativa” a Victor  
da mesma forma. Consulte-se, de nossa au-  
toria, “Itard Victor! Ou o que não deve ser  
feito na educação das crianças”. In: Banks-  
Leite, L. & Galvão, I. (2000). *A educação de  
um selvagem*. São Paulo: Cortez. Bem como  
“Duas notas psicanalíticas sobre as crianças  
*com necessidades educativas especiais*”. *Revista  
Pro-Posições*, Vol. 12, nº 3 (36), pp. 47-59,  
2001.

<sup>3</sup> Em não poucos ensaios psicanalíticos so-  
bre o laço social na modernidade insiste-se  
sobre o caráter inaugural – porém regressivo  
do ponto de vista de seu desdobramento –  
do regicídio. Entretanto, assinalamos que é a  
“liberação” da palavra que marca a fogo a

modernidade, bem como que se trata – obviamente – de um acontecimento fértil.

<sup>4</sup> Ou seja, interpelados como seres pequenos que fazem de conta serem os adultos que ainda não são.

<sup>5</sup> Trata-se do depoimento de uma criança belga num vídeo projetado na *Biennale de l'Éducation et de la Formation* realizada em Paris, em 2000. A criança reclama que as demandas escolares não lhe dão sossego, uma vez que, a cada tarefa concluída, segue uma outra. Dessa forma, ela é demandada a trabalhar sem descanso (em francês, se diz que uma criança trabalha na escola, mas não que estuda na escola). Interpelada pelo adulto que a entrevistava sobre qual seria, então, o ganho de virar “gente grande”, uma vez que sempre se está às voltas com o trabalho, ela responde: “Ao menos, quando um adulto fala, ele é levado a sério”.

<sup>6</sup> A narrativa pedagógica argentina fez de Sarmiento o “pai da sala de aula”. Operação que não é sem conseqüências, pois inventou *um pai* na tradição de mestres, *um precursor* na formação de professores, aí onde não poucos pretendem hoje pôr os nomes anônimos da ciência psicopedagógica e assim constituir um *mito morto* no dizer de Maud Mannoni.

*Recebido em setembro/2003.*

*Aceito em novembro/2003.*