

Sobre a infância: uma contribuição psicanalítica

On childhood: a psychoanalytical contribution

*Teresinha Bastos Scorsato**

Resumo

Este texto propõe uma reflexão sobre a criança, a infância e o infantil a partir da concepção de inconsciente, situando o sujeito que escapa à pretensão do controle consciente e que não se deixa domesticar. Destaca a relação educador-e-criança como um espaço possível de construção e desconstrução, ressignificando o lugar de quem educa.

Palavras-chave: Infância. Criança. Infantil. Educador. Inconsciente.

Para ser educador, é preciso penetrar a alma infantil e, para isso, reconciliar-se com a infância dentro de si, tarefa para a qual a familiaridade com a psicanálise tem especial contribuição.

Freud, 1913

Falar sobre a infância pode nos remeter, como adultos, às experiências vividas no passado, como recordações presentes em nossas memórias hoje, e, como educadores, relativamente distanciados desse tempo de infância, a dirigir nosso olhar a esse outro pequeno-ser-criança, mobilizando-nos intensos sentimentos ligados a este, lembranças de um antigo estado infantil. Surge, assim, um desejo de querer cuidar e proteger esse pequeno *infans*,¹ denominando isso de “amor às crianças”. Compreendemos que a educação

* Doutora em Educação e Psicanálise pela UFRGS, professora da UPF, psicóloga e psicanalista.

de criança faz emergir o que há de infantil no adulto.

Começamos a nos ocupar da infância como educadores a partir dos efeitos e marcas que as aventuras vividas desse período se presentificam na relação com esse outro/Outro que demanda amor ao evocar o reconhecimento do traço identificatório² e, diante dos excessos dessa demanda, há emergência da alteridade, função paterna que, ao interditar, promete que o traço indicativo e enigma da singularidade ali se (des)vele. Enigma nos acompanha numa interminável busca de decifração inaugurada desde a “inocente” pergunta das crianças sobre sua origem e seus desdobramentos ao longo da ex-sistência em outras tantas. Isso faz falar e buscar um outro que reconheça nessa fala um sujeito.

Destacamos a necessidade de olhar a criança que está diante de nós situando-a na alteridade de nossa infância, num afastamento suficiente que permita distinguir o que pertence ao adulto e o que pertence à criança e com um amor suficiente para cuidá-la sem sufocá-la nem mantê-la aprisionada a um modelo originário de nosso narcisismo. Isso não é uma tarefa simples, pois é justo o nosso paraíso inconformadamente perdido da infância que permite o investimento de cuidar de crianças, como expressa uma aluna do curso de Pedagogia: “Escolhi esse curso porque gosto de criança, me sinto bem entre elas.” Então surge a questão: O que há nas crianças que aciona dispositivos de amparo e cuidado por parte dos educadores? Que

elementos intrapsíquicos presentes na relação dos educadores e das crianças perpassam nos enunciados que trazem a concepção de criança, infância e infantil?

Inicialmente, proponho a reflexão sobre o uso dos termos “infância”, “criança” e “infantil”, os quais muitas vezes são expressos sem a devida distinção. Essa “indiferença” aparentemente sem importância, pode, entretanto, ser indicadora de algumas questões originárias do nosso “infantil”, cujo tempo cronológico tenta, frustradamente, apagar. Os equívocos podem trazer as dificuldades no efetivo cuidado às crianças, como também o material para desenvolver as capacidades criativas e inventivas do trabalho educativo.

Nessa concepção indistinta, também se pode demonstrar o modo de relação com o outro, o semelhante; um modo de laço social da cultura atual, marcada pela tendência de achatamento da dimensão desse outro; de anular a alteridade, o que poderá produzir situações de sofrimento, com efeitos no contexto educativo e que se manifestam na fratura das relações intersubjetivas do educador e da criança.

Então, pensar sobre os conceitos de “infância”, “criança” e “infantil” não se trata de propor um significado único para cada termo, mas de refletir a partir da polissemia e do contexto histórico cultural implicado nesses termos, viabilizando a desconstrução e a construção de sentido desses conceitos, reenviando, assim, para uma rede de articulações significantes, o

lugar no discurso articulado à língua e à produção de novos sentidos.

Do ponto de vista histórico, a compreensão sobre a infância, o modo de relacionamento e o lugar da criança foram diferentes ao longo dos tempos. Ariès (1981), historiador francês, mostra que houve uma longa evolução para que o sentimento da infância realmente se arraigasse nas mentalidades. Houve uma época em que a criança, uma vez desmamada, convivia indistintamente com o adulto. A *infância* é uma invenção datada entre os séculos XIII e XVII, como um tempo próprio à criança e seus atributos; um lugar particular e distinto daquele do adulto, surgido em função de uma preocupação ligada à emergência de uma nova classe social, que traz preocupação com a questão da educação.

A criança como construção histórico-cultural passa da concepção de símbolo do mal, fruto do pecado dos pais, à criança-anjo do século XIII, à criança-nua da fase gótica, à criança-objeto-de-paparicação e vai ocupar na atualidade o lugar da criança-majestade. Aponta Freud em 1914, no texto *Introdução ao narcisismo*, que o amor às crianças não é natural nem tem um fundamento adaptativo ou comportamental; o amor às crianças é por aquilo que elas representam como ideal na cultura. Refere Scorsato (1998, p. 196) a respeito:

Essa teoria cultural do amor para com as crianças que Freud apresenta consiste em dizer que não é um amor por nós mesmos enquanto crianças, ou como fomos amados pelos nossos pais,

mas por continuar amando o que não somos, o que não conseguimos ser ainda, o que esperamos vir a ser, ou seja, as crianças representariam um ideal que não é o nosso, mas que é o ideal de nossos adultos [...] amar as crianças seria resgatar a dívida do que não conseguimos ser, para nossos pais e vir a ser o que eles também não conseguiram ser para com seus próprios pais.

Sobre as concepções de *criança*, destacamos Rousseau, um dos principais filósofos do iluminismo, que criou o conceito de criança que influenciaria a pedagogia, como explica Mannoni (1988, p. 43):

Rousseau cria o conceito de criança (com o conceito de estágios de desenvolvimento) o qual irá influenciar toda a pedagogia moderna e permitir o desenvolvimento de uma mitologia da infância “pura”, a salva da contaminação pelos adultos. A partir daí constitui-se uma cultura infantil – cultura que a criança deve abandonar quando ingressa na vida adulta...

Tal concepção chega à atualidade marcada pela idéia da criança ligada à infância como uma etapa cronológica do desenvolvimento que deveria ser superada ao se atingir o estado adulto, suposto estado de maturidade; marca também a preocupação que priorizava a formação do caráter sobre a instrução e a natureza pura da criança como guia para os educadores.

Assim, o encantamento e o estudo sobre as crianças, foco do interesse dos educadores, foram uma busca que prometia responder às dificuldades educativas e também do relacionamento educador e crianças. Entretanto, o estudo e o aperfeiçoamento dos méto-

dos e técnicas educativas parecem ter negligenciado as implicações da figura do educador no processo educativo, apesar dos inúmeros estudos nessa área; também o caráter da naturalização das idades da vida, tomadas como maturidade biológica e pouco articulada com as circunstâncias histórico-sociais na prática. As questões subjetivas influenciam fortemente na educação de crianças e aparecem como crises importantes no processo educativo, facilitando-o ou dificultando-o.

A abordagem psicanalítica toma a crise como fato psíquico, não privilegiava um ideal a conquistar nem a idéia das fases do desenvolvimento como algo a superar. Apesar de Freud ter apresentado no início de seu ensino as fases do desenvolvimento psicosssexual, posteriormente alertaria para a impossível linearidade e superação das referidas fases. Freud (1933] 1979, p.125) assim refere:

Nossa atitude para com as fases da organização da libido modificou-se um pouco, de modo geral. Ao passo que, anteriormente, enfatizávamos principalmente a forma como cada fase transcorria antes da fase seguinte, nossa atenção, agora, dirige-se aos fatos que nos mostram quanto de cada fase anterior persiste junto a configurações subsequentes, e depois delas, e obtém uma representação permanente na economia libidinal e no caráter da pessoa.

Talvez possamos melhor refletir sobre educação livrando-nos das “certezas” que caracterizam o imaginário.³ Uma delas seria a superação da dualidade natureza/sociedade,⁴ justificando a relação de ambas com a linguagem.

Superar não é negar, mas implica o atravessamento da linguagem constituinte do sujeito. A psicanálise, ao falar de sujeito, marca-o como efeito de linguagem, ou seja, marca a entrada do sujeito na cadeia significante. Então, ao converter a criança em sujeito, situa como marcada pela linguagem.

Freud, em 1900, ao fundar a psicanálise, define como seu objeto o inconsciente, situando-o como determinante da subjetividade e rompendo também com o conceito da infância “pura”, da ausência da sexualidade da criança. Afirma que desde cedo trazemos as marcas de nossa relação com o outro, a partir da inscrição deste como ser de cultura, como ser de desejo. Tal concepção, que é retomada por Lacan na sua proposta de releitura a Freud, enfatiza o inconsciente como uma linguagem, situando o sujeito como um ser-a-se-fazer com base em seus significantes,⁵ de sua história.

Para Lacan (1955-56), o sujeito está representado por um significante para outro significante, ou seja, o sujeito aparece articulado nas brechas do discurso, discurso inconsciente que duplica o discurso consciente, cuja falta ou falha revela parte da realidade psíquica. A linguagem, que, ao mesmo tempo, estrutura, engendrando o lugar do humano, é produtora de equívocos, que evidenciam a impossibilidade de uma comunicação sem problemas; a impossibilidade de uma correspondência pacífica entre a natureza e a cultura, e a difícil conciliação entre o princípio do prazer e o princípio de realidade. Justamente ali onde a linguagem liga joga

o sujeito numa falta radical jamais preenchida, situando-o como sujeito de desejo, marca registrada desse humano. Pensar que o significante determina o sujeito permite relativamente nos separarmos da contaminação ideológica ou política, questão desenvolvida por M. Safouan e M. Mannoni (1967) em *Psychanalyse et pédagogie*.

A linguagem, nas suas dimensões de língua e fala, elementos básicos da lingüística saussuriana,⁶ foi utilizada e modificada por Lacan para especificar o que estrutura o sujeito para a psicanálise. Lacan introduz a noção de discurso, noção intermediária entre língua⁷ e fala, e utiliza-a para esclarecer a noção de sujeito, enquanto posição, lugar, efeito da linguagem.

O inconsciente é moradia do sujeito, é o lugar da enunciação. O sujeito inconsciente da enunciação é condição para a fala. Poderíamos dizer que o sujeito está aquém do sujeito lingüístico da enunciação. Refere Calligaris (apud KNOBLOCH, 1991, p. 178): “Só tem fala porque tem sujeito da enunciação; ele é constantemente presente e, se não tivesse esse sujeito da enunciação, a gente não falaria. Este sujeito não é que esteja falando algo, ele é condição para que qualquer um fale.” Acrescenta o autor: “É à medida que eu falo, que esse sujeito está falando em mim, está mesmo, diria, sustentando a minha fala, e na minha fala a significação que eu estou produzindo é justamente o que oculta o lugar do qual eu falo, de onde estou falando.”

Essa posição teórica de Lacan dessitua da interrogação sobre o que

estaria querendo dizer para a interrogação: de onde fala? Então, quando os educadores falam, remetem à interrogação sobre de que lugar falam.

A infância tem relação com um tempo de vida, um tempo passado para o adulto, um tempo perdido mas não todo ele, porque lembramos algumas vivências. Entretanto, aquilo que não pode ser lembrado porque não chegou à consciência, aquilo que faltou ou o que restou como não tendo sido, é o que a psicanálise designa como o infantil da infância, aquilo que faz falar. Refere Lajonquière

O que resta do encontro de uma criança com o adulto, em parte, inscreve-se psiquicamente como desejo ou, em outras palavras, como aquilo que passa a fazer falta – diferença – no mundo sempre 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 ou, simplesmente como o infantil (apud FERRETTI, 2004, p. 11).

Dessa maneira, ao considerar o infantil, a psicanálise o faz a partir de sua proposição sobre o inconsciente, situando o infantil relativo ao inconsciente como algo atemporal e que está presente em qualquer etapa da vida. Destaca o inconsciente como algo que escapa à racionalidade, ao positivismo, e que constitui a subjetividade humana, o pensamento subjetivado, compreendido como um pensamento ausente, denominado “inconsciente”, a parte desconhecida do consciente que não cessa de se fazer representar.

Freud, ao atender adultos, buscava descobrir o infantil destes, ini-

cialmente como uma recordação do passado e, depois, ao avançar em suas descobertas, destacando que o passado supostamente esquecido possibilitaria reescrever a história do sujeito, no que advém da sua repetição,⁸ como uma proposta de tratamento para o sofrimento do psiquismo, modificando e propondo uma nova maneira de conceber o sujeito. Destaca também que a história do sujeito se constitui sobre uma amnésia, a qual viabilizaria a possibilidade de fazer história, justamente porque algo falta, daí ser buscado para ser reconstruído, dando forma a essa falta.

Assim, no campo da psicanálise, o tempo de infância é considerado como um tempo de inscrições inconscientes, não priorizando um sentido cronológico do tempo, mas um tempo em que se articula o enigma da sexualidade; um lugar marcado pelo desejo a ser decifrado ao longo da existência do ser; marcas que os adultos trazem no bojo de suas almas; traços que fazem a passagem da natureza biológica para a natureza humana, qual seja, seu ingresso na cultura como sujeito.

Há elementos do infantil da infância que não cessam de buscar significados e que constituem os sujeitos, determinando um jeito de ser. E aqueles que se ocupam de crianças estão de alguma forma implicados diretamente com a infância, nesse algo esquecido e não suficientemente recalcado que retorna em fragmentos, nos traços que encontra nas crianças, constituindo os laços educadores-e-crianças. O educador de crianças, nessa (com)vivência,

atualiza e retoma de sua des-conhecida infância a base de sua vida adulta, que incidirá na maneira de compreender e cuidar as crianças que estão ali. Isso leva a se interrogar sobre a educação de crianças considerando as fronteiras do que concerne à criança e ao adulto, porque, ao mesmo tempo em que é diferente um de outro, ou seja, tempo cronológico diferente para o adulto e para a criança, há uma contigüidade fundamentada na atemporalidade do inconsciente.

Certamente, o tempo cronológico que a criança tem, se comparado ao adulto, dá-lhe um espaço de tempo maior para que alguma coisa esteja ainda para ser inscrita, como também reescrita, ou seja, uma parte de sua história já foi construída e outra parte ainda não, um tempo em que a estrutura da personalidade não está decidida de modo definitivo. Quanto ao tempo do adulto, resta-lhe um tempo para a reescritura, como um tempo possível para o redimensionamento de sua história, ressignificando-a, podendo dar um novo sentido da infância, lugar tomado pelo saber que lhe falta. Essa possibilidade se dá no seu desejo de trabalhar com crianças.

Ao refletir sobre as implicações do infantil presente na vida adulta, a exemplo de Rousseau, cita-se Mannoni (1988, p. 46), que “é a obra de um filósofo que pensa em termos de educação, que pensa do próprio lugar da mãe que ele não teve. Pode-se afirmar que ele realizou em si mesmo a imagem da mãe idealizada ao escrever um tratado sobre educação”.

A autora lembra que um século depois do que dizia Rousseau “nada de mãe, nada de filho” surgiu Dr. D. G. M. Schreber, que declarou: “Que a mãe se apague, é a voz do pai que importa.” Schreber, na oposição a Rousseau, estabeleceu a postura de que a natureza é má e a busca da idéia de perfeição na educação com a finalidade de ter resposta para tudo, propondo uma técnica autoritária e aproximando-se de uma técnica ortopédica da educação. Enfim, Mannoni (1988, p. 47) quer dizer com isso que “mascarou-se o ódio da infância que está na base de todo o empreendimento pedagógico; fabricaram-nos uma criança mítica para desculpar os nossos crimes; criou-se a noção de regressão (o paraíso da infância), a noção de maturidade (útil à administração). A autoridade médica fez o resto”.

No século XIX, predomina o saber médico, como um lugar de autoridade de saber que se sobrepõe ao pedagógico, uma crença na técnica que impede as possíveis mudanças pedagógicas e que persiste ainda na atualidade, quando se diagnosticam maciçamente as crianças de hiperativas. Nem a psicanálise pode substituir o que é da função educativa; ela apenas pode implicar as questões, interrogar e abrir um espaço de discussão.

Penso que uma contribuição importante da psicanálise refere-se à posição da criança e do adulto, visto que tanto a criança quanto o adulto estão implicados como sujeitos de inconsciente nessa relação educativa, na qual, além da questão do tempo, há

outra questão, que é a posição de lugares perante o saber, ou seja, o educador está na posição de quem educa e a criança, na posição de ser educada. Isso faz a aliança do trabalho do educador com a criança nessa articulação com questões do saber, elementos que são trabalhados pela psicanálise no conceito de transferência, estabelecendo as devidas diferenças no campo educativo e no campo psicanalítico. O lugar do saber e o uso da transferência no campo educativo diferem do uso da transferência no campo psicanalítico: o psicanalista ocupa-se do saber como busca, busca de um saber sobre o sujeito de desejo, intervindo nesse contexto transferencial, ao passo que o educador usa a transferência para conferir ao saber um sentido.

Ao conferir um sentido, contribui com recursos para fazer a borda necessária, um lugar de suporte na articulação do sujeito, lugar do imaginário, antecipando algo que se espera dele, condição necessária para sair do real, porém não suficiente se não aceder ao lugar da falta de saber, lugar do simbólico, lugar possível para advir o sujeito.

Se o lugar do saber na posição de educador for tomado como aquele que sabe, como um saber totalizante, e, na posição de criança, como aquela que não sabe, o educador vai se situar na posição do saber do mestre, aquele que propõe o que é melhor para aquele que não sabe, assim como o modo como ensinar. Corre, então, o risco, conforme sua formação, de não permitir que a subjetividade da criança seja percebida, muitas vezes reduzindo-a aos seus

problemas ou *deficit*, treinando corpos e julgando comportamentos.

Entretanto, se o lugar do saber for colocado como algo a ser buscado, como algo que falta, instala-se o desejo de saber, marca do sujeito desejante e sua condição de sujeito falante. Lugar sempre faltante, é impossível querer fazer ortopedia e, sim, deve-se dar o devido destino às pulsões,⁹ transformando-as e sublimando-as.

Ora, o adulto não tem como saber *a priori* quem é a criança que está ali para ser educada. A criança traz uma complexidade de relações, com um história de vida a ser construída que o adulto não sabe; então, aquele pode se surpreender pelo que a criança pode lhe “ensinar”.

Interrogamos sobre a insistência desse lugar do saber *a priori* dos adultos sobre as crianças e do temor, às vezes exagerado, de uma intervenção educativa repressiva com a intenção de evitar, a qualquer preço, um acontecimento desagradável ou, ainda, tomar qualquer repreensão como um fato “traumatizante”. Além disso, há nos cuidados dedicados à criança uma premissa de que a infância deva ser protegida de qualquer sofrimento ou trauma. Essa preocupação impregnada da idéia de evitar a todo custo qualquer trauma é assim expressa por uma professora: “Os traumas da infância são prejudiciais à saúde e podem causar danos irreparáveis.”

Isso, aliado à preocupação dos educadores de planejar seu ensino, evidencia que tanto os professores dos cursos de magistério do ensino fundamental

e médio quanto das licenciaturas do ensino superior, quando se referem à necessidade de programar e “vencer” o conteúdo, nesse querer conhecer antecipadamente o aluno, supõem ser possível um conhecimento *a priori* que permita fazer previsões sem erros e sem falhas. Pensam, assim, ser possível suprir a falta de saber, tentando suprir em vez de decifrar ou ressignificar o mistério que é o sujeito aprendente, sem considerar os aspectos subjetivos implicados nesse processo como uma construção permanente.

Como comentamos anteriormente, a concepção cultural sobre a criança tem uma tendência de considerá-la como ser incompleto e imperfeito, o que, aliado à esperança do adulto, justificaria seu investimento no presente, seu desejo de superação, pensando no futuro *ser*, dando maior valor ao futuro. Uma preocupação ligada à idéia de desenvolvimento visando à superação de etapas, calcadas na maturação orgânica, limitou a compreensão de um sujeito, deixando de lado a falta enquanto constituinte desse sujeito e enquanto possibilidade de fazer história. Tal história se constitui sobre uma amnésia, uma história possível, porque falta uma parte de seu tempo para ser representado como tempo vivido.

O adulto vive a marca de um tempo fazendo a história do seu passado esquecido, vivido no seu mundo presente. O adolescente, que já é não mais criança e ainda não está adulto, marcando um tempo sem ser, vai viver como tempo de busca, buscando uma identificação, um modelo,

enfim, um lugar possível para ser. E a criança vive um tempo maior de espera, espera pela chegada do futuro pensando que nesse dia “será grande definitivamente”. Tal tempo de espera freqüentemente é interpretado pelos adultos como um tempo de proteção da inocência numa obrigatoriedade de felicidade sem fim; tempo de espera que os adultos, na figura de cuidadores, tentam “preencher” sem dar o espaço para que elas se experimentem junto com seus cuidados; traduzem e dão significados aos acontecimentos vividos comprometidos com a responsabilidade da formação e do preparo para o futuro.

Por fim, na contemporaneidade começa a ruir o cenário da infância feliz e inocente, rompendo-se desde Freud, no campo psicanalítico, e da contribuição de Piaget, no campo da epistemologia genética, além de outros. O primeiro denuncia que há sexualidade desde a infância e que esta é constitutiva do ser humano, implicando esse homem como um ser de cultura marcada pelo lugar de desejo e, portanto, implicando-o no que é próprio do mal-estar dessa cultura. O segundo denuncia a desvalorização das crianças do ponto de vista intelectual, revelando na sua contribuição a existência do sujeito investigador e do construtor de conhecimentos. Ferreira (2001, p. 21) diz:

O reconhecimento da sexualidade infantil e o reconhecimento da inteligência das crianças são duas realizações do século XX, que mudaram nossa representação da infância. Não se trata

simplesmente de dados novos, que se agregam aos anteriores, mas de uma mudança radical em nossa visão da evolução psicológica.

Assim, a visão da infância como um tempo da pureza angelical, que negava a existência do desejo, da angústia, do conflito, da sexualidade, junta-se à visão da infância como um estado de subdesenvolvimento, enunciada na fala dos adultos ao pedirem que não se dê muita importância a certos comportamentos das crianças: “Ah! Não dê importância, são coisas de criança.” Isso revela que o estatuto que rege o lugar da criança é dado pelo adulto, pela cultura de cada tempo histórico, levando ao questionamento: Quem é esse sujeito adulto que fala e de qual criança fala?

Para Lacan (1953), “o inconsciente do sujeito é o discurso do outro [...]. O desejo do homem encontra seu sentido no desejo do outro, não tanto porque o outro detenha as chaves do objeto desejado, mas porque seu primeiro objeto é reconhecido pelo outro”. Isso permite situar a busca do conhecimento como re-conhecimento, um lugar central da vida humana, condição de sobrevivência na existência, busca sustentada pelo desejo de saber, desejo de saber como um saber sobre o desejo, motor da curiosidade infantil.

Assim, quando a criança pergunta sobre a sua origem, além de ter construído uma hipótese sobre isso, quer investigar na informação de sua mãe algo mais do que ter vindo de sua barriga, do real: ela se interroga sobre o lugar de seu desejo. São perguntas que

não cessam de ser feitas sobre a origem, a morte, a diferença anatômica, enfim, perguntas que embutem outras questões não tão explícitas; perguntas que permitem percorrer o caminho da demanda, cujas respostas des-velam a im-possível decifração sobre o enigma da vida. O que queres de mim? Qual o meu destino?

Não será a infância o tempo permitido para perguntar sem constrangimento, perguntar infinitamente, demandando desse outro seu educador, além de uma presença corporal “obrigatória”, uma prestação de sentido, um passaporte, um bilhete, um escrito que autorize o porte livre para transitar nesse mundo ainda desconhecido? O cuidador não seria esse apresentador do show da vida que, ao acolher esse pequeno i-migrante, o faz aprendiz do idioma humano?

Concluimos que o lugar da infância estará sempre submetido a e comprometido com o lugar que a sociedade lhe atribui, arriscando-se aos efeitos deste, e que poderá ou não estar comprometido com a felicidade da criança em si. Tal busca de felicidade ou recuperação do suposto tempo do paraíso perdido parece ser originária do adulto frente a sua experiência de infância. Então, se a infância está submetida ao gozo do outro, o adulto, revelando sempre o que lhe falta, não seria urgente interditar os abusos deste pela via de uma ética de consciência entre o desejo de um e de outro?

O infantil, sempre presente na relação educador-e-criança, influenciará na transmissão de princípios ordenadores que poderão assegurar a qualidade de vida do indivíduo, a perpetuação da espécie querendo conservá-la, esbarrando, inevitavelmente, nas dificuldades de prevenir sofrimentos ou desvios educativos, confrontando-se com um contínuo fracasso, uma impossibilidade de atingir um ideal. O mal-estar é constitutivo da cultura e, por isso, não é possível erradicá-lo.

Assim, a particular relação da criança com o significante estabelece para ela uma forma específica de sua representação, e a criança como sujeito inscreve-se na cultura como um ser a se fazer, inscrição que, ao mesmo tempo, aliena, assujeita e garante a entrada. Exige-se das crianças uma posição ativa e crítica, oposto da passividade, como caminho (possibilidade) de reconhecimento enquanto cidadão no mundo. Isso constitui um novo jeito de aceder a liberdade tão desejada.

Abstract

This article presents reflections about children, childhood and the infantile from the conception of the unconscious, paying special attention to the subject who escapes the pretension of conscious control and does not let himself be domesticated. Emphasis is given to the relation educator-and-child as a possible space for construction and deconstruction, resignifying the position of educators.

Key words: Childhood. Child. Infantile. Educator. Unconscious.

Notas

- ¹ Infância, do latim *infantia*; infante do latim *infans*, criança pequena, incapaz de falar.
- ² Traço identificatório ou traço unário constitui a relação mais íntima entre o eu e seu objeto, segundo Lacan (1961-1962 apud KAUFMANN 1996, p. 562), “é uma escansão em que se manifesta a presença no mundo”.
- ³ Imaginário: “Utilizado por Lacan a partir de 1936, designa uma relação dual com a imagem do semelhante. Associado ao real, simbólico no âmbito de uma tópica, a partir de 1953, o imaginário se define, no sentido lacaniano, como o lugar do eu por excelência com seus fenômenos de ilusão, captação e engodo” (ROUDINESCO, 1998, p. 371).
- ⁴ Lacan recorda, a propósito, que a natureza é um produto da cultura e que é um erro querer opor uma a outra.
- ⁵ Significante é signo de sujeito. Segundo Lacan (1955-56), é aquilo que representa o sujeito para outro significante, estrutura sincrônica do material da linguagem, daí o sujeito tomado como um efeito do significante.
- ⁶ Linguagem, para Saussure, quer dizer língua e palavra, código e fala. O discurso desdobra-se em dois eixos: eixo paradigmático, que é o eixo da linguagem, e o eixo sintagmático, é o eixo da fala. O primeiro é vertical, das operações metafóricas (seleções, similitude), e o segundo é horizontal, eixo das operações metonímicas, combinação e contigüidade (DOR, 1990, p. 35).
- ⁷ Língua (social) distingue-se da fala (individual), por sua estrutura de signos independente do sujeito, universal; fala como exercício dessa estrutura por parte do sujeito.
- ⁸ Repetição é a tendência de voltar sempre ao mesmo lugar. Freud “relacionou a compulsão para dar conta de um processo inconsciente impossível de dominar, que obriga o sujeito a reproduzir seqüências (atos, idéias, pensamentos ou sonhos) que em sua origem foram geradoras de sofrimento, e que conservam esse caráter doloroso” (ROUDINESCO, 1998, p. 656). “A repetição envolve sempre o fracasso dessa tentativa de reencontrar, de fazer surgir *das Ding* (a coisa), como dizia Freud, o traço unário, como o chama Lacan” (KAUFMANN, 1996, p. 448).
- ⁹ Pulsão: termo derivado do latim *pulsio*, para designar o ato de impulsionar. Freud empregou palavra *trieb* e, segundo Roudinesco (1998, p. 628), “a partir 1905, definido como carga energética que se encontra na origem da atividade motora do organismo e do funcionamento psíquico inconsciente do homem”.

Referências

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. São Paulo: Zahar, 1981.
- FERREIRO, Emilia. *Atualidades de Jean Piaget*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FERRETTI, M. C. *O infantil: Lacan e a modernidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- FREUD, Sigmund (1900). *A interpretação dos sonhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v. V e VI.
- _____. *Sobre o narcisismo: uma introdução*. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v. XIV.
- _____. *As pulsões e seus destinos*. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v. XIV.
- _____. *Ansiedade e vida instintual*. Rio de Janeiro: Imago, 1979. v. XXII.
- KAUFMANN, Pierre. *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- LACAN, Jacques *Os escritos técnicos de Freud*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1983.
- MANNONI, Maud. *Educação impossível*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- ROUDINESCO, E. *Dicionário de psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- SCORSATO, Teresinha Bastos. *A criança, uma questão cultural. Espaço Pedagógico*, Passo Fundo: UPF, n. 1, v. 5, p. 193-198, 1998.
- _____. *O desejo de saber e suas vicissitudes, da escola à universidade: uma abordagem psicanalítica*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.