

unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

JULIANA AUGUSTA SOARES

**O INFANTIL E A EDUCAÇÃO: UMA INVESTIGAÇÃO A
PARTIR DE NARRATIVAS DE CRIANÇAS**



ARARAQUARA – SÃO PAULO.
2008

JULIANA AUGUSTA SOARES

**O INFANTIL E A EDUCAÇÃO: UMA INVESTIGAÇÃO A
PARTIR DE NARRATIVAS DE CRIANÇAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Contribuições psicológicas ao trabalho educativo.

Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte.

Bolsa: CAPES

ARARAQUARA – SÃO PAULO.
2008

Soares, Juliana Augusta

O infantil e a educação: uma investigação a partir de narrativas de crianças / Juliana Augusta Soares– 2008

131 f.; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) –
Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras,
Campus de Araraquara

Orientador: Newton Duarte

1. Educação--Brasil. 2. Ensino. 3. Psicologia educacional.
4. Psicanálise. 5. Educação de crianças. 6. Escotismo.

I. Título.

JULIANA AUGUSTA SOARES

**O INFANTIL E A EDUCAÇÃO: UMA INVESTIGAÇÃO A
PARTIR DE NARRATIVAS DE CRIANÇAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Contribuições psicológicas ao trabalho educativo.

Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte.

Bolsa: CAPES

Data de aprovação: 28/02/2008

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Newton Duarte

Presidente e Orientador

Prof^a. Dr^a. Alessandra Fernandes Carreira

Membro Titular

Prof^a. Dr^a. Ligia Marcia Martins

Membro Titular

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

Para Luisa

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Newton Duarte que sustenta, como poucos, um ensino. Por aguçar a crítica, por me acolher e ao meu trabalho em um momento decisivo. Por mostrar que é possível o diálogo produtivo entre pessoas que pensam e trabalham no interior de abordagens de pesquisa diferentes.

À Profa. Dra. Alessandra Fernandes Carreira, que me *iniciou* na pesquisa em psicanálise e que continua acompanhando a minha formação. Outro fraterno que diz ‘segue’ nos momentos em que fraquejei. Que você possa encontrar, neste trabalho, marcas do meu reconhecimento e da minha gratidão. Como é difícil deixar cair um ideal...

À Profa. Dra. Maria Lúcia de Oliveira, pelas contribuições que pôde dar a este trabalho.

Aos integrantes de ‘Lalíngua – Espaço de Interlocação em Psicanálise’, lugar de formação em psicanálise onde encontrei meus pares.

Aos meus pais e irmãos, por quase tudo...

Aos meus colegas da pós-graduação, em especial: Juliana Pasqualini, Lidiane, Ione, Andrea Dias, Gloria Radino (in memorian), Patrícia, Maria José, Gabriela, Aline e Fernando, que compartilharam comigo o início de um percurso na pós-graduação.

À CAPES, pelo auxílio financeiro.

E, muito especialmente, às crianças que participaram desta pesquisa.

“Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto de palavras fatigadas de informar.
(...)”

Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos (...)”.

(Manoel de Barros, 2003, ‘O apanhador de desperdícios’)

“Cause sempre”. (Lema do pensamento “causalista”
apud Lacan, 1953)

RESUMO

Fundamentando-se na perspectiva teórica psicanalítica, sobretudo Freud e Lacan, esta pesquisa tem por objetivo investigar o infantil em narrativas produzidas por crianças, no contexto particular de um grupo de escoteiros. O infantil, em sua necessária articulação com o inconsciente, é tomado como o modo pelo qual o sujeito tenta responder ao enigma colocado pelo desejo do Outro, o que supõe a castração. O material para análise foi obtido em um grupo para ouvir e contar histórias, junto a cinco crianças, de 08-09 anos, integrantes do ramo lobinho de um grupo de escoteiros do interior de São Paulo. As narrativas foram gravadas e transcritas literalmente. Para a seleção e a análise das narrativas levou-se em conta a repetição, o compromisso do sujeito com as mesmas (começo, meio e fim), sua singularidade ao narrar e indícios como a emergência de formações inconscientes, via metáforas e metonímias. A partir da perda do totem e da questão - o Outro mente ou diz a verdade?- verifica-se, nas narrativas, algumas das maneiras pelas quais o sujeito responde à castração, indiciando uma posição infantil: pela fantasia de contaminação e de ser roubado, pela via da agressão verbal e de atuações, pela denegação e, finalmente, pela via da angústia, materializada no desenho que faz de um “pauzinho sangrando”. Conclui-se que as narrativas do sujeito permitem interrogar o dispositivo educacional, especificamente, o ser bonzinho e dizer sempre a verdade. A noção de infantil também possibilita a desmistificação da infância e questiona a noção de um ponto ideal a ser atingido no desenvolvimento, conferindo certa liberdade às crianças pelas quais somos responsáveis por conduzir uma educação. Conclui-se, ainda, que o infantil é da ordem da singularidade, a matéria-prima do trabalho de um psicanalista no contexto clínico, mas que tem uma relação necessária com o desejo do Outro e, portanto, com a educação. De qualquer modo, tanto na esfera psicanalítica, quanto na educação, é um chamado à responsabilidade.

Palavras-chave: Psicanálise. Educação. Infantil. Narrativa. Crianças. Escotismo.

ABSTRACT

Based on the psychoanalytic theoretical perspective, chiefly on Freud and Lacan, this study aimed at investigating the infantile from narratives produced by school-age children in the particular context of a group of boy scouts. The infantile, in its essential articulation with the unconscious, is taken as the way through which a subject attempts to respond to the enigma posed by the Other's desire, which assumes castration. The material for analysis was obtained from a group formed with the purpose to listen to and tell stories. The group included eight- and nine-year-old children who were members of the little-wolf branch of a group of boy scouts from inner São Paulo state. Narratives were tape-recorded and literally transcribed. In order to select narratives for analysis, repetition, subjects' commitment to the narratives (those containing beginning, middle and end), their singularity while narrating and indications, such as the emergence of unconscious formations by means of metaphors and metonymies, were taken into account. Based on totem loss and on the question – is the other lying or telling the truth?, some of the ways by which the subject responds to castration, thus indicating an infantile position: through the fantasy of contamination and of being robbed, by means of verbal aggression and performances, through negation and, finally, through anguish materialized by a drawing made of a “bleeding stick”, were observed in the narratives. It was concluded that the subject's narratives enabled the questioning of educational devices, specifically those of being a good boy and always telling the truth. The notion of infantile also enabled demystification of childhood and questioned the notion of an ideal point to be achieved in development, thus providing the children for whose education we are responsible with a certain level of freedom. It was also concluded that the infantile is of a singular order, the raw material of a psychoanalyst's work in the clinical setting, but it is necessarily related to the Other's desire and, therefore, to education. Anyhow, both in the psychoanalytic sphere and in education, it is a call to responsibility.

Key words: Psychoanalysis. Education. Infantile. Narrative. Children. Scouting.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA	14
1.1 O surgimento de representações da criança na História e os discursos sobre a educação da infância	14
1.1.1 A entrada da psicanálise nos discursos sobre a educação da infância no Brasil: impasses e desdobramentos	28
CAPÍTULO 2 O DISCURSO NARRATIVO	44
2.1 A natureza da narrativa.....	44
2.1.1 O discurso narrativo de ficção: a ficção como suporte do desejo	53
2.1.2 Subjetivação e o percurso da criança na narrativa.....	58
CAPÍTULO 3 O INFANTIL	65
3.1 Da etiologia traumática das neuroses à descoberta da fantasia	65
3.1.1 O infantil e o inconsciente	73
CAPÍTULO 4 ASPECTOS METODOLÓGICOS	90
4.1 Condições de produção das narrativas: o grupo para ouvir e contar histórias	90
4.1.1 Procedimento para análise e interpretação das narrativas	97
CAPÍTULO 5 ANÁLISE DAS NARRATIVAS	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERENCIAS	123

INTRODUÇÃO

Em decorrência de atividades que realizei ainda durante a graduação em Psicologia e logo após o seu término, tanto no âmbito clínico, quanto em contextos educacionais, em sua maioria voltadas ao atendimento de crianças, o que incluía levar em consideração necessariamente os educadores – pais e professores –, chamava-me a atenção a queixa bastante freqüente de que as crianças não aprendiam, ou não manifestavam interesse em aprender.

Chamava-me a atenção, ainda, a maneira como a criança e a sua fala eram tomadas pelos educadores como, por exemplo, que criança não tinha “maldade”, ou que determinada criança apresentava falas e comportamentos que não condiziam com o normal, a saber, em geral, tudo o que se referia a manifestações sexuais e agressivas.

Um dos trabalhos que realizei no âmbito de extensão universitária e que resultou em minha pesquisa de iniciação científica¹, consistia em oferecer um espaço de escuta às crianças, pautada na psicanálise, em contextos educativos, sobretudo escolas de educação infantil e grupo dos escoteiros, a partir dos quais pude verificar uma espécie de tensão ou confronto entre o espaço que a minha presença nesses lugares instalava e os professores em questão. Tratava-se, penso hoje, de uma tensão entre dois discursos: o psicanalítico e o educacional.

Pude perceber, ainda, a partir da escuta das narrativas das crianças que, nelas, as crianças tinham a oportunidade de se desgrudar de rótulos a elas anteriormente impostos. As crianças, ao serem escutadas, enunciavam questões, isto é, desejavam saber, falavam de assuntos geralmente considerados proibidos como o sexo e a morte, enfim, fui me dando conta da perspicácia da criança diante do mundo adulto, o qual raramente as escuta, pois apenas se escuta nelas.

Tais trabalhos suscitaram uma série de questionamentos e me conduziram a leituras que envolviam a articulação entre a psicanálise, especificamente, a psicanálise lacaniana e a educação.

A literatura da área (eixo psicanálise-educação) aponta para uma recorrência ao tema da infância, para o que alguns psicanalistas denominam de “recusa do infantil” (Lajonquière, 2002;

¹ Refiro-me ao Projeto “Contando a minha história”, criado e coordenado pela Profa. Dra. Alessandra Fernandes Carreira, do qual participei durante a minha graduação em Psicologia e no qual desenvolvi o projeto de pesquisa intitulado “A elaboração no contar histórias”, financiado pela FAPESP. Tal pesquisa consistiu em investigar a possibilidade de elaboração de angústias em crianças, via narrativa. Na pesquisa atual, diferente da anterior, pesquiso o infantil em narrativas de crianças, além de pretender extrair implicações desta pesquisa para a educação.

Bacha, 2002, por exemplo) e para um processo de psicologização da reflexão pedagógica moderna, o que Lajonquière (1999) nomeou de “discurso (psico)pedagógico hegemônico”.

Fundamentando-se na perspectiva psicanalítica, especificamente Freud e Lacan, e visando contribuir com as discussões na área da educação da criança, este trabalho tem por objetivo investigar o infantil em narrativas produzidas por crianças em idade escolar, no contexto particular de um grupo de escoteiros.

A hipótese é a de que a noção de infantil permite questionar os discursos que vem se constituindo historicamente acerca da educação da criança.

Para tanto, abordarei no primeiro capítulo o surgimento de representações da criança na História, focalizando as especificidades na maneira de concebê-la, bem como alguns dos discursos que foram surgindo sobre a necessidade de educá-la, além de aspectos históricos do escotismo, e dos preceitos educacionais por este movimento defendido, o qual marca um importante capítulo da história da educação no Brasil, e ao qual as crianças que participaram desta pesquisa pertencem.

Abordarei, ainda neste capítulo, a entrada da psicanálise nos discursos sobre a educação da infância, bem como as pesquisas que contemplam a relação psicanálise-educação, tendo por foco a infância e seu desdobramento – o infantil.

Partindo do pressuposto de que o processo de subjetivação, tal como concebido pela psicanálise lacaniana, é inerente à educação, o que aponta para a relevância do educador nesse processo, bem como para a possibilidade de que, a partir desse processo, a criança venha a narrar, abordarei, no segundo capítulo, a importância da narrativa para o humano, e sobre como, em geral, é tomada no contexto educativo.

Algumas definições e tipologias acerca da narrativa também serão apresentadas, ressaltando-se a maneira como a narrativa será tomada neste trabalho.

Dentre os tipos de narrativa, as de ficção merecem destaque, uma vez que por meio de um distanciamento do estado ordinário do dia-a-dia, permitem o falar de si de uma maneira disfarçada e descomprometida, pelo menos na aparência, conferindo um lugar ao sujeito. Essa manobra realizada pela linguagem, na ficção, propicia que se diga do que aterroriza, angustia, ou é interdito, isto é, inconsciente, conferindo suporte ao desejo. Digamos que a narrativa de ficção alude à verdade do sujeito, a qual irrompe à sua revelia.

Para tanto, valho-me sobretudo das contribuições do psicanalista francês Jacques Lacan à obra freudiana, além de autores que trabalham no interior dos estudos em aquisição da linguagem.

A partir deles, a aquisição da linguagem é tomada como um processo de subjetivação em que, opondo-se à noção de desenvolvimento, se afirma a anterioridade da linguagem sobre o humano, bem como seu submetimento a ela, momento do trabalho no qual abordo a constituição do sujeito para a psicanálise, e assinalo um pouco do percurso da criança na narrativa.

O terceiro capítulo é dedicado a extrair das concepções freudiana e lacaniana a noção de infantil, analisando-o em sua conexão com o verdadeiramente próprio à psicanálise, o inconsciente.

Foi ao debruçar-se sobre o sintoma histérico, interrogando-o que Freud pôde desenvolver a sua teoria da sedução, centrada, num primeiro momento, na concretude da infância vivida e na dimensão traumática das experiências da criança.

A partir de sua experiência clínica, da escuta de suas pacientes, Freud coloca em cena a sexualidade infantil e descobre que as fantasias têm o mesmo poder que os fatos na formação dos sintomas.

Muda-se o registro: da realidade material para a realidade psíquica, ou da infância para o infantil, o que faz com que Freud postule a existência de um infantil no psiquismo que seria irredutível a qualquer dimensão cronológica e evolutiva.

Se o infantil é o que está fadado a ser encontrado na direção da cura de uma análise, seja de uma criança ou de um adulto, no contexto clínico, a aposta deste trabalho é a de que o infantil também pode ser reencontrado nas narrativas produzidas pelas crianças que fizeram parte desta pesquisa.

No quarto capítulo esclareço os aspectos metodológicos envolvidos na construção e no desenvolvimento desta pesquisa, com ênfase especial ao grupo para ouvir e contar histórias.

Permitir que as crianças que participaram deste grupo, inseridas em um contexto educativo específico, falassem por si mesmas, escutando-as. Esse foi um dos principais objetivos deste trabalho, não para conhecê-las e dizer à educação o que fazer (a psicanálise definitivamente não é uma pedagogia!), mas para pesquisar a vida mental inconsciente, e ao mesmo tempo, possibilitar efeitos subjetivantes, o que inclui o acolhimento do psiquismo e a recuperação do valor da fantasia/ficção para o humano.

No quinto capítulo apresento recortes de narrativas produzidas por um menino de 09 (nove) anos de idade, pertencente ao ramo lobinho, ao qual dei o nome fictício de Cacá, os quais

ilustram algumas das maneiras pelas quais o infantil pode vir a ser detectado, articulando-o com a educação e, mais especificamente, com o contexto educativo em questão, a saber, o escotismo.

Ao final, exponho as conclusões a que pude chegar até o momento, seguidas das referências bibliográficas.

Em síntese, posso dizer que falarei de histórias. As histórias que nos contam sobre e das crianças, e nisso consiste a bagagem sócio-cultural acumulada através dos tempos. Mas também das histórias contadas pelas crianças.

O sujeito só é sujeito de uma (e numa) história!

CAPÍTULO 1 A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

“Uma educação torna-se possível, precisamente, à medida que o adulto desdobra a diferença que media entre a criança que foi uma vez para outros e essa outra criança real junto à qual deve sustentar uma palavra educadora”.
(Leandro de Lajonquière, 1999, p. 18)

Considerando a proposta de um estudo que envolve sobretudo a articulação de três termos: a educação, a narrativa e o infantil, e que tem como sujeitos de pesquisa crianças de 08-09 anos de idade, começarei por abordar o surgimento de representações da criança na História, focalizando as especificidades na maneira de concebê-la, bem como alguns dos discursos que foram surgindo sobre a necessidade de educá-la, o que inclui uma passagem de como isto se deu (e se dá) no Brasil.

Serão abordados também alguns aspectos históricos do escotismo, e dos preceitos educacionais por este movimento defendido, o qual marca um importante capítulo da história da educação no Brasil, e ao qual as crianças que participaram desta pesquisa pertencem.

Nesse cruzamento histórico entre crianças, de um lado, e educação, de outro, eis que surge a psicologia e, na brecha aberta pela psicologia, pelo menos em um primeiro momento histórico no Brasil, a psicanálise de crianças.

Assim, abordarei, ainda neste capítulo, a entrada da psicanálise nos discursos sobre a educação da infância, bem como as pesquisas que contemplam a relação psicanálise-educação, tendo por foco a infância e seu desdobramento – o infantil.

1.1 O surgimento de representações da criança na História e os discursos sobre a educação da infância

Um dos autores que tem sido tomado como referência há tempos, nos estudos sobre a história da educação é o historiador francês Philippe Ariès e, em particular, a sua obra *História Social da Criança e da Família*. Vou tomá-la como ponto de partida.

Nesta obra, Ariès (1981) procede por via regressiva, isto é, retrocede no tempo – não sem correr o risco da tentação da origem absoluta – a fim de demarcar o que denomina de “sentimento

da infância”. Nas palavras do autor: “O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem”. (Ariès, 1981, p. 99, grifos meus).

Assim, é para a busca e o exame dos signos da infância, ou do sentido de sua particularidade ao longo do tempo que o autor nos conduz, utilizando-se sobretudo de fontes iconográficas.

Na análise da representação da infância na arte medieval dos séculos XII e XIII, Ariès (op. cit.) verificou que as crianças eram reproduzidas numa escala menor, quer dizer, as crianças não eram caracterizadas por uma expressão particular, e sim como homens de tamanho reduzido. Portanto, a criança é representada, nessa época, como um adulto em miniatura.

É interessante também o surgimento na iconografia do século XIII de alguns tipos de crianças: o anjo, o menino Jesus, ou Nossa Senhora menina e a criança nua (em geral, assexuada), trazendo à tona um tema que perduraria durante todo o século XIV: o da infância sagrada.

Por certo que há uma mudança significativa na natureza da representação da infância nos séculos acima referidos: a passagem da indiferença à infância – corroborada, inclusive, pelos altos índices de mortalidade infantil – à idealização presente na sacralização da infância. No entanto, ambas apontam para uma mesma impossibilidade: a de a criança real existir.

Dois tipos novos de representação da infância surgem no século XV: o retrato e o *putto* (criancinha nua), anunciando um sentimento precoce da infância, a infância “engraçadinha” e a saída das crianças do anonimato em que sua pouca possibilidade de sobreviver as mantinha. (Ariès, id. p. 23).

No século XVI é notório o desrespeito às crianças. Os adultos se permitiam tudo diante delas: “elas ouviam e viam tudo” (p. 77). Segundo Ariès (ibid.) isso ocorria porque, por um lado, se acreditava que a criança impúbere fosse alheia e indiferente à sexualidade e, por outro, porque ainda não existia o sentimento de que as referências aos assuntos sexuais pudessem macular a inocência infantil, que, aliás, acreditava-se não existir. Esse quadro começa a mudar no final deste mesmo século quando os educadores deixam de tolerar que se desse às crianças livros duvidosos.

A criança passa a ser representada sozinha e como ela mesma no século XVII. Este século, diz o historiador, é de suma importância para o acompanhamento da evolução dos temas da primeira infância. É o caso, por exemplo, do gosto manifestado nessa época pelos hábitos e pelo jargão das crianças pequenas. “Essas cenas de infância literárias correspondem às cenas da pintura

e da gravura de gênero da mesma época: são descobertas da primeira infância, do corpo, dos hábitos e da fala da criança pequena”. (Ariès, 1981, p. 31). É muito interessante verificar que é apenas quando a criança pode ser representada como ela mesma que surge o interesse pelo que ela diz.

É neste século também que a noção de inocência infantil se impõe, tornando-se, cerca de um século mais tarde, um lugar-comum. É o caso, por exemplo, da comparação entre anjos e crianças.

Formou-se assim essa concepção moral da infância que insistia em sua fraqueza (...), que associava sua fraqueza à sua inocência, verdadeiro reflexo da pureza divina, e que colocava a educação na primeira fileira das obrigações humanas. Essa concepção reagia ao mesmo tempo contra a indiferença pela infância, contra um sentimento demasiado terno e egoísta que tornava a criança um brinquedo do adulto e cultivava seus caprichos, e contra o inverso deste último sentimento, o desprezo do homem racional. Essa concepção dominou a literatura pedagógica do final do século XVII. (Ariès, op. cit., p. 87).

É no século XVIII que o autor localiza dois importantes aspectos do sentimento da infância: a inocência que é preciso conservar e a ignorância ou a fraqueza que é preciso suprimir ou tornar razoáveis. Era preciso, portanto, ao mesmo tempo, preservar e disciplinar a infância. Esse sentimento desloca-se, segundo o autor, para a vida familiar e aparece acompanhado de um elemento novo: a preocupação com a higiene e a saúde física.

Nesse contexto, as escolas começam a consolidar-se a partir de uma nova necessidade: a de domesticar a criança, discipliná-la e vigiá-la. Os educadores tornam-se figuras importantes e as escolas passam a ganhar poder. A partir daí há a difusão de uma disciplina humilhante, carregada de castigos corporais e uma vigilância constante (Ariès, id.).

Portanto, conforme o autor, o sentimento da particularidade da infância, de sua diferença com relação ao mundo dos adultos, começou pelo sentimento mais elementar de sua fraqueza, que a rebaixava ao nível das camadas sociais mais inferiores.

A esse respeito Bacha (2002) comenta: “Entre o bebê e o adulto introduz-se a etapa da escola, do colégio, meio de “isolar a juventude do mundo sujo dos adultos para mantê-la na inocência primitiva” e “de treiná-la para melhor resistir às tentações dos adultos”.” (Bacha, 2002, p. 106).

Nesse sentido, Bacha (op. cit.) nos alerta para o engodo de pensarmos que a escola teria por função “socializar” a criança, integrá-la ao mundo adulto, quando o que se dá é justamente o

contrário: “A escola moderna, que emergiu nos séculos XVI e XVII, surge e se consolida como instrumento de “exclusão” da criança do mundo adulto e, portanto, de “instituição” da infância. Ou da diferença entre esses universos”. (Bacha, 2002, p. 206).

No entanto, a preocupação em humilhar a infância para distingui-la e melhorá-la se atenuaria ao longo do século XVIII, surgindo a idéia de que a infância não era uma idade ser(vil) e, portanto, não merecia ser metodicamente humilhada.

O relaxamento da antiga disciplina escolar correspondeu a uma nova orientação do sentimento da infância, que não mais se ligava ao sentimento de sua fraqueza e não mais reconhecia a necessidade de sua humilhação. Tratava-se agora de despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentido de sua dignidade. A criança era menos oposta ao adulto (embora se distinguisse bastante dele na prática) do que preparada para a vida adulta. Essa preparação não se fazia de uma só vez, brutalmente. Exigia cuidados e etapas, uma formação. Esta foi a nova concepção da educação, que triunfaria no século XIX. (Ariès, 1981, p.119, grifos meus).

Ao aludir ao sentimento contemporâneo da infância, Ariès (op. cit.) nos diz caracterizar-se por uma associação da infância ao primitivismo e ao irracionalismo ou pré-logismo². Essa idéia surgiu, segundo o autor, com Rousseau, mas pertence à história do século XX.

Talvez possa fazer aqui uma analogia com a discussão em torno do pensamento mítico e do pensamento lógico. A tradição filosófica dos séculos XVIII e XIX, com o positivismo de Augusto Comte, por exemplo, afirmava que do mito à lógica havia uma evolução do espírito humano, isto é, o mito era uma fase do espírito humano e da civilização que antecedia o advento do pensamento lógico, considerado a etapa posterior e evoluída do pensamento e da civilização. Assim como as crianças, o mito pertenceria a culturas “inferiores”, “primitivas” ou “atrasadas”, enquanto o adulto, portador do pensamento lógico ou racional pertenceria a culturas “superiores”, “civilizadas” e “adiantadas”. Como bem demonstrou o antropólogo Claude Lévi-Strauss (apud Chauí, 2005), os chamados selvagens não são atrasados nem primitivos, apenas operam com o pensamento mítico. (Chauí, 2005, p. 164).

Sobre isso são bastante esclarecedoras as palavras de Corso e Corso (2006):

² Parece seguir essa mesma linha a associação inconsciente – infantil – irracional. De fato, se tomarmos como ponto de referência em psicanálise a consciência facilmente caímos em uma associação desse tipo. Em psicanálise o ponto de referência é o inconsciente, não a consciência. Assim, o inconsciente é algo primordial, como uma referência ao infantil, mas não o primitivo. Voltarei a falar disso adiante.

“Esse paralelo da infância com o primitivo é incorreto por onde se pegue. Na verdade, as crianças associam as explicações mágicas com rudimentos de investigação científica. Crianças tecem hipóteses, testam, mudam de premissa e pesquisam como precoces cientistas”. (Corso; Corso, 2006, p. 171).

Dada a indicação de Ariès, quando falamos em criança é importante também nos remetermos a Rousseau. Em sua obra *Emílio ou da Educação*, o filósofo “inventa o conceito criança”, o qual irá influenciar toda a pedagogia moderna, causando grande repercussão entre os educadores e trazendo mudanças radicais que perduraram até o século XIX. (Ferretti, 2000).

De acordo com Rousseau (apud Ferretti, op. cit.), a infância é um período da vida em que o homem mais se aproxima do estado da natureza. Para ele, a criança possui virtudes inatas, como a espontaneidade, a pureza, o vigor, a curiosidade e a alegria, as quais devem ser cultivadas e não amortecidas pela alfabetização, educação, razão, autocontrole e vergonha.

Segundo Ferretti (id.), foi a partir dessas concepções de Rousseau que houve o desenvolvimento de uma espécie de mitologia da infância “pura”, a salvar da contaminação pelos adultos.

Referindo-se a Rousseau e compartilhando desta mesma posição Bacha (2002) conclui: “Para Rousseau a criança é um belo retrato da natureza ainda não maculada pela cultura. É essa outra imagem ideal, de uma criança pura e inocente, que marcará a infância na Modernidade, que é a criança escolarizada”. (Bacha, 2002, p. 79).

Da criança “diabólica” da Idade Média, a qual deveria ser punida, humilhada, vigiada e era, portanto francamente hostilizada, à criança inocentada depois de Rousseau, Bacha (2002) chama a atenção para o recalque da hostilidade ao infantil no mundo contemporâneo sob a imagem da “inocência infantil”. Isso porque como a autora demonstra em sua pesquisa, o cultivo da razão para curar a humanidade do “mal infantil” está na raiz da emergência da escola moderna.

Nas palavras da autora:

A expansão das escolas para fora do âmbito clerical se dá nesse contexto de recalque da criatura diabólica evocada desde a Antigüidade nos discursos sobre o infantil. A novidade aqui, nesse momento “moderno” da história ocidental, é que ela será recalçada ou purificada mediante sua transformação, pela escola, em sujeito epistêmico, sujeito da ciência, sujeito da razão (...). (Bacha, 2002, p. 107/108).

Retomando: se, num primeiro momento, a particularidade infantil se restringia à distração que a criança poderia proporcionar ao adulto; a partir do século XVII até o século XX passa a se dar através do interesse psicológico e da preocupação moral em educá-la. (Ariès, 1981)

De acordo com Sauret (1998) a nomeação da infância propriamente dita como uma etapa integrante da vida individual é um efeito da ciência moderna e da Revolução Francesa:

A ciência moderna é a que nasce com Kepler, Galileu, isto é, aquela para a qual um real existe suscetível de denunciar os saberes existentes (...). A ciência moderna é ainda aquela fundada na razão por Descartes, que mobiliza a causa formal, para deduzir do saber um ponto de certeza (...) desembaraçado, pelo menos tendencialmente, de toda marca do sujeito. A objetividade científica e a universalização do saber têm esse preço. (...) a ciência faz calar os objetos dos quais se ocupa (...). (Sauret, 1998, p. 12-13, grifos meus).

Nesse contexto, Sauret (op. cit.) chama a atenção para o fato de que as primeiras representações de crianças sós, fora da iconografia mítica ou religiosa, são retratos funerários do século XVIII, ou seja, “(...) a criança faz sua entrada no discurso como morta”. (p. 13, grifos meus).

O passo seguinte, dado a partir da Revolução Francesa e da definição do novo cidadão: livre, maior, responsável, na qual se crê encontrar uma base sólida na oposição entre adulto e criança, é oferecê-la (a criança) de pés e mãos atados aos especialistas da ciência e da educação, advindo daí o nascimento do projeto de uma psicologia³. (Sauret, id.).

Com relação à educação escolar, Ariès (op. cit.) aponta, ainda, para a substituição da escola única por um sistema de ensino duplo a partir do século XVIII, aliada ao surgimento da demanda de mão-de-obra infantil na indústria têxtil, nos dando a ver a perversão das funções da escola que estes fatos históricos produzem. Passa a existir um ensino clássico e longo para a burguesia e um ensino inferior e exclusivamente prático para o povo. O trabalho infantil retira as crianças das escolas, antecipando a passagem para a vida adulta. Qualquer semelhança com o tempo em que vivemos não é mera coincidência.

Defendo aqui, com Ariès e outros autores (Lajonquière, 1999, por exemplo), a importância da escola como meio de prolongar a infância garantindo-a, como lugar de passagem da infância à vida adulta e, sobretudo, como lugar de sustentação da diferença entre crianças e adultos.

³ Voltarei a tratar com mais vagar desse assunto no próximo item deste capítulo.

Não se trata de uma defesa do autoritarismo, nem tampouco da desconsideração de que o adulto possa aprender com a criança, mas de que aquele não perca de vista de que a responsabilidade pelo ato educativo, pela condução e sustentação de uma educação é dele, e não da criança. Para isso a diferença entre ambos precisa ser mantida⁴.

A esse respeito há um livro bastante interessante intitulado *O Desaparecimento da Infância*, de Neil Postman (1999), no qual o autor nos trás inúmeros elementos para reflexão. Segundo ele, vivemos em um tempo de crianças adultas e de adultos infantis, formando uma massa de criaturas indiferenciadas, as quais invadem o dia-a-dia, dentro e fora da tela mágica da TV: nas roupas, nos hábitos alimentares, no padrão lingüístico, no fim das velhas brincadeiras infantis, no campo do sexo e da violência, etc. Afinal, se somos mesmo adultos-crianças, precisamos, para nos olhar no espelho, de personagens crianças-adultas. Daí o sucesso de personagens deste tipo na televisão, nos filmes, nas histórias... (Corso; Corso, 2006).

Segundo Priore (2006), apesar das críticas que as teses de Ariès receberam, sendo uma delas referente à percepção de certo “evolucionismo” na condição histórica da criança, com a qual concordo, estas instigam o historiador brasileiro a procurar suas próprias respostas. Essa observação é bastante pertinente se pensarmos que a História não é linear, mas contraditória e feita de avanços e recuos. Ou seja, pode haver evolução em alguns aspectos, e retrocessos em outros num mesmo século, numa mesma classe social, num mesmo país, numa mesma sociedade, etc. Não é algo que pode ser generalizado, mas que guarda especificidades, as quais precisam ser contextualizadas.

De acordo com Kupfer (1999), a criança moderna, que emerge por conta de uma nova preocupação – a educativa – é uma criança indissolúvelmente ligada ao escolar, que lhe dá o lugar social, a inserção social, é o que a constitui, o que lhe dá identidade. Por isso, Clastres (apud Kupfer, 1999) afirmou que o significante “educação” faz aparecer o significante “criança”.

Dessa forma, para a psicanálise, as teses de Ariès não são novidade, para quem a linguagem não tem apenas o poder de nomear algo (criança, por exemplo), ela tem o poder de constituir esse algo, de criá-lo quando o nomeia. Basta pensarmos que não existimos simbolicamente antes de termos um nome. Ou seja, a palavra dos pais/educadores tem eficácia

⁴ Já antecipo que a diferença, em psicanálise, para o que é infantil e o que é adulto, é a posição do sujeito diante da falta, da incompletude do Outro. O que implica que ter uma crença fálica situa o tempo “infantil” e renunciar a esta crença situa a passagem ao estatuto de “adulto”. (Bernardino, 2004).

simbólica. Mas, se a psicanálise concorda com a definição histórica de criança, não a recobre, já que é ainda mais ampla, conforme veremos mais adiante ao falar sobre o infantil.

Abordando os primórdios da educação escolar brasileira, Priore (op. cit.) nos diz:

Desde o início da colonização, as escolas jesuítas eram poucas e, sobretudo, para poucos. O ensino público só foi instalado, e mesmo assim de forma precária, durante o governo do marquês de Pombal, na segunda metade do século XVIII. No século XIX, a alternativa para os filhos dos pobres não seria a educação, mas a sua transformação em cidadãos úteis e produtivos na lavoura, enquanto os filhos de uma pequena elite eram ensinados por professores particulares. No final do século XIX, o trabalho infantil continua sendo visto pelas camadas subalternas como “a melhor escola”. (Priore, 2006, p. 10).

Assim, a criança brasileira, em sua maioria pobre e sem escolarização, a partir da ação de fatores econômicos e políticos, foi precocemente transformada em gente grande. Poderíamos até indagar se a infância de fato existiu ou existe para a grande maioria das crianças brasileiras. É o caso, por exemplo, das crianças que vivem e trabalham para sobreviver nas ruas⁵.

Ademais, de acordo com Priore (op. cit.) foi a voz dos adultos que registrou, ou calou, sobre a existência dos pequenos, e a autora se pergunta “O que restou da voz dos pequenos?”.

É pela voz de médicos, professores, padres, educadores, legisladores que obtemos informações sobre a infância no passado. Essa fala, contudo, obriga o historiador a uma crítica e a uma interpretação da forma como o adulto retrata o estereótipo da criança ideal, aquela saudável, obediente, sem vícios. (...). Mas face a essas vozes adultas é preciso considerar algumas questões: será que em uma sociedade historicamente pobre e vincada tanto pela mestiçagem quanto pela mobilidade social, é possível construir tal modelo de criança? Médicos e legisladores do início do século acreditavam que sim. Eis porque acabaram criando, a fim de transformá-la, instituições de confinamento, onde, em vez de encontrar mecanismos de integração, a criança “não ideal” achou os estigmas definitivos de sua exclusão. (Priore, 2006, p. 15).

Não é de se espantar então que exista uma enorme distância entre o mundo infantil descrito pelas organizações internacionais, pelas não governamentais e pelas autoridades (o mundo que a criança deveria “ser” ou “ter”), e aquele no qual a criança vive, ou sobrevive (o mundo da criança real).

⁵ Para saber um pouco mais sobre a história de crianças e adolescentes de rua no Brasil consultar Carreira (1997) e Rizzini (2006). Também é bastante ilustrativo o filme “Crianças invisíveis”, lançado em 2005 e o documentário “Falcão – Meninos do Tráfico”, produzido pelo rapper MV Bill, e exibido em canal aberto de televisão em 2006. Nestes trabalhos, os protagonistas ou os sujeitos são as próprias crianças e adolescentes.

Lopes e Galvão (2005) ao abordarem essa mesma questão enfatizam que a ausência de traços legados pelas crianças deve ser tributada à representação que cada sociedade faz dessa criança. Somente na medida em que a considera sujeito é que levará em conta e poderá preservar suas produções. Entretanto, afirmam as autoras, não se pode concordar com o que dizem alguns autores, que os objetos ou os sujeitos da pesquisa estão mudos. O que ocorre, muitas vezes, é que a sociedade que os cercam é que é surda.

A esse respeito é curioso verificar, segundo Lajolo (2006) que as palavras infante e infância, em sua origem latina e nas línguas daí derivadas, recobrem um campo semântico estreitamente ligado à idéia de ausência de fala, em que a infância caracteriza-se pela qualidade ou estado do infante, isto é, “daquele que não fala”. “Assim, por não falar, a infância não se fala e, não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer eu, (...), a infância é sempre definida de fora”. (Lajolo, 2006, p. 232).

Continua a autora:

Essa reificação da infância, no entanto, cristalizada desde a origem das falas que dela se ocupam, não é privilégio exclusivo dela, infância. Junto com crianças, mulheres, negros, índios e alguns outros segmentos da humanidade foram ou continuam sendo *outros eles* e *outras elas* no discurso que os define. Até que esperneiam, acham a voz e, na força do grito, mudam de posição no discurso que, ao falar deles e delas, acaba constituindo-os e constituindo-as. De objeto passam a sujeito, ou, melhor dizendo, passam a sujeito e objeto simultaneamente, que as posições se alternam no engendramento do discurso. (Lajolo, op. cit., p. 230).

Referindo-se às crescentes mudanças pelas quais passa o mundo real, Priore (op. cit.) enfatiza a radicalidade das transformações envolvendo as relações entre pais e filhos e entre crianças e adultos, e que vêm sendo pensadas por especialistas ou não. Dentre essas mudanças, Priore (id.) chama a atenção, no mundo atual, para a passagem das crianças de “reis à ditadores”. São “quase hostis”.

A esse respeito, Corso e Corso (2006) afirmam:

O que vemos hoje na criação dos filhos é que ou os pais tomam as rédeas e governam (sem despotismo) sua família, ou bem a tirania das crianças ganha espaço. A ausência de hierarquia no lar não redundará em democracia, nem em anarquia, ela gera um autoritarismo invertido. (...) a longo prazo, há mais benefícios em contar com pais que se resignem a carregar o fardo de seu cargo, mesmo que errem em certos pontos, do que ser criado pelos que se nivelam com os filhos. (Corso; Corso, 2006, p. 238).

Ao que parece trata-se, na contemporaneidade, em parte, de efeitos de uma proclamada idealização da infância. Ao lado disso, acrescenta-se uma sonhada e também idealizada autonomia, fruto de nosso individualismo exacerbado.

Boa parte dos heróis modernos é órfã, isso responde aos nossos ideais. Queremos ser órfãos, não de pais, mas de referências. O homem moderno acredita que pode fazer-se por si mesmo. (...) Quanto à educação, a mais importante seria a auto-educação, a construção da identidade com as próprias mãos. Poucos mitos nos são tão caros hoje quanto a fantasia de uma geração espontânea, que significa nascer e crescer sem estar inserido numa genealogia ou prescindir dela para ser quem se é. (Corso; Corso, 2006, p. 259).

Em síntese, poderia dizer que essa breve incursão pela História:

(...) nos permite ver que, em outros lugares, culturas e em outras épocas, ou aqui perto de nós, a educação, de modo geral, e a escola, em particular, têm mudado, mas parecem manter alguns elementos intocados que, surpreendentemente, são os mesmos, aqui, em 2001, lá, em 1915. A História, dessa forma, ajuda-nos a olhar nossa realidade com paciência: afinal, as coisas demoram muito a mudar... (Lopes; Galvão, 2005, p. 17).

Se concordarmos que a infância não é simplesmente uma fase biológica, mas uma construção histórica e cultural e, portanto, tem mudado ao longo do tempo – embora paradoxalmente permaneça a mesma sob alguns aspectos – é de fundamental importância a “recusa de uma suposta identidade infantil *a priori*, pois desse modo, o historiador só faria reencontrar aquilo que o presente coloca como verdade” (Lopes; Galvão, op. cit.), ou como natural.

Posição da qual compartilha a psicanálise, uma vez que, no que toca ao inconsciente, é impossível a antecipação do sentido. Basta lembrarmos da afirmação freudiana de que o que emerge do inconsciente deve ser compreendido a luz não do que vem antes, mas do que vem depois (Freud, 1909a).

O trabalho de Maria Helena Patto intitulado *A produção do fracasso escolar* é bastante ilustrativo no sentido de apontar como o ato de educar munido de constatações, formulações e, sobretudo, preconceitos e juízos de valor *a priori* acerca da criança demonstram uma sempre renovada incapacidade de apostar no aprendizado da criança, essencialmente as oriundas das camadas econômicas mais desfavorecidas. Para Patto (1999), estão presentes aí as condições para

que se produza, sobretudo nas escolas públicas, reiteradamente o fracasso (do) escolar, para benefício de alguns poucos e a continuidade do sistema vigente.

No entanto, Patto (op. cit.) nos alerta sobre a impossibilidade de sermos totalmente dominados; nesse sentido, o fracasso também pode ser entendido como um sinal de rebeldia, de contestação, de resistência a este estado de coisas.

Partindo de outras premissas de análise, e apoiada em Foucault, o trabalho de Sandra Mara Corazza – *Infância & Educação: Era uma vez... quer que conte outra vez?* (2002) – é extremamente instigante. Nele, a autora se lança a uma arqueologia da infância moderna, “aí onde historiadores e sociólogos perdem-se, paradoxalmente, no intuito de pretender encontrar começos absolutos, idéias claras e distintas ou sentimentos pouco ambíguos”. (Lajonquière, 2002, p. 10).

É assim que a autora nos dá a ver retalhos de histórias (colhidos em sua maioria na mídia impressa), ordenando e reordenando cenas da infância, nos apresentando metáforas de nosso tempo para ela (crianças anjinhos, demônios, superpredadoras, máquinas de guerra, campeãs, bonequinhas são alguns exemplos) e, finalmente, nos mostrando que a infância é inventada, “uma e múltipla, no seio do campo da palavra e da linguagem”. (Lajonquière, op. cit., p. 10).

Corazza (op. cit.), defende a tese de que a infância nunca existiu como uma identidade específica e, assim, nos concede uma pista preciosa.

Será que, em se tratando de educação, a criança é reconhecida como interlocutora, ou é reduzida a objeto para reafirmar a superioridade do adulto? Em outras palavras, será que, na escola, a criança ocupa um lugar de quem pode saber? Ou este saber lhe é interdito, e a criança é tomada pelo outro como objeto? Será que os educadores têm podido apostar no aprendizado das crianças? Será que eles têm podido sustentar o desejo de ensinar?

Para sustentar um desejo é preciso que haja falta. Mas, se o Outro da educação se coloca como completo como alguém pode saber alguma coisa?

E, ainda, não seria o fracasso escolar, em nossa época, um sintoma social? De acordo com Fontes (1999) sintoma social é aquele que é produzido a partir de um discurso dominante de uma sociedade numa dada época.

Se seguirmos os passos de Patto (1999) é a isso que chegamos: há historicamente uma interdição a que as crianças venham a saber, sobretudo as oriundas das camadas sociais mais desfavorecidas. O trabalho de Patto (op. cit.) é paradigmático no sentido de desenvolver e

demonstrar até as últimas conseqüências esta afirmação. No entanto, a despeito desta interdição, e isso a história também nos dá provas, há as que aprendem, as que desejam saber.

Lopes e Galvão (op. cit.) ressaltam o fato de que a educação nunca se restringiu à escola. “Práticas educativas têm ocorrido, ao longo do tempo, fora dessa instituição e, às vezes, com maior força do que se considera, principalmente para certos grupos sociais e em determinadas épocas”. (p. 24). É o caso, por exemplo, na atualidade, da cultura midiática e sua inequívoca força nos processos educativos e na inserção de sujeitos em mundos culturais específicos. É o caso, também, da proliferação ou permanência de instituições para-educativas, ou seja, instituições subsidiárias e/ou complementares à educação formal. O Escotismo é um exemplo e marca um capítulo importante da história da educação no Brasil, daí a relevância de pesquisas que o contemplem, como é o caso deste trabalho.

Assim, tecerei algumas considerações acerca do escotismo, de ordem mais geral, em razão de ter sido em um Grupo Escoteiro que as crianças que participaram desta pesquisa forma escutadas⁶.

Em ‘A militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira’, Souza (2000) analisa o escotismo escolar⁷, movimento efervescente no estado de São Paulo nas décadas de 1910 e 1920, identificando-o como mais uma expressão do militarismo e do nacionalismo na educação brasileira.

Vale a pena fazer uma breve digressão acerca das bases do escotismo escolar, lançadas no livro *Scouting for Boys: A handbook for instruction in good citizenship*. A partir do título já é possível fazer uma série de observações. O termo *scouting* tem a ver com patrulhar, explorar militarmente para obter informações. É o “batedor”, aquele que vai à frente do exército para descobrir as pistas.

Assim, o escoteiro é uma espécie de batedor mirim. Trata-se da militarização da infância, mas também como o subtítulo sugere, da militarização da cidadania.

⁶ As especificidades deste grupo serão abordadas no capítulo sobre a metodologia.

⁷ De acordo com Souza (2000), o escotismo surgiu na Inglaterra por volta de 1907, por iniciativa do general Lord Robert Stephenson Smyth Baden-Powell, cujas bases foram lançadas no livro *Scouting for Boys: A handbook for instruction in good citizenship* (1908). A experiência inglesa logo se espalhou pela Europa e pelos Estados Unidos. Foi introduzido no Brasil em 1910, na cidade do Rio de Janeiro, onde foi impulsionado por Olavo Bilac e Mário Cardin. A Associação Brasileira de Escoteiros foi criada em 1914. Em 1917, a Liga de Defesa Nacional reconheceu a Associação Brasileira de Escoteiros como sua filiada e como instituição nacional, entregando-lhe a missão de centralizar todo o trabalho de escotismo no Brasil.

Portanto, tal movimento é concebido, inicialmente, tendo como referência a estrutura militar. O adulto que é tomado como modelo, nessa concepção de educação, é o adulto militar. Aos escoteiros, ou seja, às crianças cabe a obediência incondicional (a ordem superior não pode ser questionada) e a disciplina, valores esses militares. No entanto, cabe perguntar, não são incompatíveis as práticas democráticas (a cidadania, por exemplo) e a estrutura militar? Em outras palavras, não é uma contradição o termo militarização da cidadania?⁸

De acordo com Sousa (op. cit.), a defesa do escotismo surge no contexto histórico do pós-guerra⁹ em que vários movimentos e campanhas nacionalistas eclodiram, buscando a elevação moral e política do Brasil e tendo como principais temas o voto secreto, a erradicação do analfabetismo e o serviço militar obrigatório. Tal fervor nacionalista trouxe à tona algumas questões, dentre as quais: a da nacionalidade brasileira, a da reforma política e a da moralização dos costumes. O escotismo torna-se um fator de educação do caráter e de defesa da pátria.

Segundo Souza (op. cit.), foi a associação entre educação cívica e nacionalismo, presente nos estatutos e regulamentos da Associação Brasileira de Escoteiros, que facultou o entusiasmo pelo escotismo e a sua implantação em massa na instrução pública paulista, entusiasmo este propagado também por organizações políticas.

No entanto, a adoção do escotismo, em 1917, nas escolas públicas enfrentou algumas dificuldades, tais como: falta de orientação pedagógica e problemas oriundos da aplicação, por monitores, de castigos depreciativos do caráter em crianças.

Apesar disso e do declínio temporário da crença no escotismo por parte de pais e inspetores de ensino, a partir de 1920, a educação militar se revitalizou no estado de São Paulo. Os educadores se referiam ao escotismo como “magnífica escola de moral e civismo” (Souza, id.).

A partir de 1925, a nova reforma da instrução pública retomou a estrutura anterior do ensino primário e omitiu qualquer referência ao escotismo.

No entanto, nos anos 40, ainda é possível, segundo a autora, encontrar alguns poucos núcleos de escoteiros vinculados às escolas públicas, os quais passam a sobreviver mais pela iniciativa da Associação Brasileira de Escoteiros que pela ação do poder público.

A autora conclui nos dizendo que as práticas de militarização da infância demonstram como as políticas de educação popular aliaram a educação moral e cívica às políticas do corpo,

⁸ Devo essas preciosas observações ao Prof. Dr. Newton Duarte.

⁹ Referência à Primeira Guerra Mundial.

numa tentativa de transformar, em nome dos ideais de civismo, patriotismo e nacionalismo, as escolas primárias em agências de civilização das massas.

Se essas idéias estão na base da formação e da propagação do escotismo no Brasil, com a anuência, a princípio, do poder público e dos meios educacionais, tal anuência não ocorre na atualidade.

Isso de modo algum significa que o escotismo tenha deixado de ter importância, pois mantêm-se como o maior movimento organizado de educação não-formal de nosso país, destinado à formação de mais de 18 mil jovens e crianças no estado de São Paulo.

Para realizar seu intento de complementar o esforço da família, da escola e das instituições no que se refere à educação de crianças e jovens, o escotismo se vale de um projeto educativo e de um método, denominado escoteiro, para colocá-lo em prática, o que implica, num primeiro momento, em aderir à promessa e à lei escoteira.

A promessa do lobinho é: “Prometo fazer o melhor possível para cumprir meus deveres para com Deus e a minha Pátria, obedecer à lei do Lobinho e fazer todo dia uma boa ação”. E os cinco artigos da Lei do Lobinho são: “1. O Lobinho ouve sempre os Velhos Lobos; 2. O Lobinho pensa primeiro nos outros; 3. O Lobinho abre os olhos e os ouvidos; 4. O Lobinho é limpo e está sempre alegre; 5. O Lobinho diz sempre a verdade”.

Entre os seus preceitos educativos estão a aprendizagem pelo serviço, a aprendizagem pela ação, em que os jovens aprendem por si mesmos, e a vinculação a pequenos grupos de jovens de idade semelhante¹⁰. Pode-se perceber que o que está em jogo nestes preceitos são o auto-aprendizado, o auto-conhecimento, ficando o adulto fora de cena.

Atualmente o escotismo brasileiro é dirigido por uma única instituição: a União dos Escoteiros do Brasil – UEB, dividida em escritórios regionais distribuídos por diversos estados da federação; cerca de 30 profissionais são remunerados para administrar 45 mil voluntários distribuídos por unidades locais de atuação: os Grupos Escoteiros¹¹.

Portanto, nestes grupos, através de voluntários, é que se colocam em prática os programas educacionais para crianças e jovens. Não estaria presente aí, mais uma vez, o descaso para com a

¹⁰ Informações obtidas no site: www.escoteiros.org.br. Acesso em 10/09/2006.

¹¹ Em setembro de 2005 as estatísticas apontam o escotismo presente em 216 países e territórios, com total de 28 milhões de filiados, havendo apenas 6 países sem escotismo. Já passaram pelo Movimento Escoteiro mais de 300 milhões de jovens desde a sua criação na Inglaterra. Em 2007 será realizado o Jamboree Mundial do Centenário na Inglaterra. Dados obtidos no site: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Escotismo>. Acesso em 10/09/2006.

formação infanto-juvenil em nosso país? Como pode alguém se dedicar à formação de uma criança e de um jovem se não tem ele próprio uma formação para isso?

E aí há os voluntários na escola, os chamados “amigos da escola...” Coincidência? Seriam as crianças seres desprezíveis, pouco importantes, sem valor? E, por outro lado, qual é o valor que o Brasil dá à educação?

Felizmente a submissão nunca é absoluta, como já nos alertara Patto. Restam sinais de resistência, de rebeldia...

Bem, mas se como vimos ao surgimento da criança se juntou à necessidade de educá-la, não tardou em surgir o interesse psicológico por ela. Assim, como se dá a entrada da psicanálise nos discursos sobre a educação de crianças e, especificamente, como isso se dá no Brasil? O que as descobertas freudianas trazem de novidade? Há equívocos na sua apropriação pelos brasileiros? Que impasses são gerados? Quais desdobramentos? É sobre essas questões que me deterei adiante.

1.1.1 A entrada da psicanálise nos discursos sobre a educação da infância no Brasil: impasses e desdobramentos

Segundo Abrão (2003), o surgimento da psicanálise no Brasil efetivou-se principalmente nas primeiras décadas do século XX, no bojo de uma série de mudanças sociais e culturais, a partir das quais as idéias freudianas puderam encontrar lugar.

Neste período, falava-se muito em higiene física, intelectual e moral, sob o conceito mais amplo de eugenia ou aprimoramento da raça brasileira. Tratava-se de uma resposta dos intelectuais brasileiros ao impasse colocado pela adesão às teorias raciais, as quais afirmavam a condição de degenerados de índios, negros e mestiços, ou seja, da maioria da população brasileira (Patto, 2002).

A idéia de prevenção também é bastante forte nesse momento da história do Brasil. E falar em prevenção, como nos diz Patto (op. cit.) é falar em infância, que neste período foi definida como a idade de ouro da higiene mental.

Assim, a escola passou a se constituir enquanto um espaço social de instrução higiênica preventiva de distúrbios da conduta, desenvolvendo, para tanto, instrumentos de avaliação e classificação dos aprendizes, a fim de separá-los no espaço escolar ou mesmo afastá-los da escola. (Patto, id.).

A Semana de Arte Moderna de 1922 é um bom exemplo do fervilhar cultural que se instalou no Brasil, neste período. O aparecimento de projetos iluministas, como a criação da USP, na década de 30, é outro exemplo. (Abrão, op. cit.).

O modelo educacional vigente no país até então também sofreu profundas modificações: a escola dita tradicional passou a perder espaço para a Escola Nova, a qual chamava a atenção, em suas várias vertentes, para o papel do aluno como sujeito da aprendizagem e o papel de mediador do professor.

No Brasil, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, é um marco desse movimento: ao mesmo tempo em que questionava os métodos tradicionais de ensino, buscava afirmar, em uma sociedade ainda pouco escolarizada, princípios como a obrigatoriedade, a gratuidade, a laicidade e a co-educação (Lopes e Galvão, 2005, p. 23).

Destaco, portanto, uma mudança nos discursos educacionais acerca da infância: a criança passa a ter um lugar determinado, o de aprendiz, com as devidas implicações deste fato à prática da educação.

Assim, era preciso conhecer as peculiaridades da criança para melhor gerir sua educação. Ou como diz Patto (2002), para melhor controlá-la. Estavam prontas as condições para a entrada da psicologia no meio educacional, como uma ciência habilitada a fornecer os meios necessários para o efetivo cumprimento deste objetivo.

Segundo Abrão, é por esta mesma brecha que a psicanálise encontrou espaço para se difundir no interior da educação. Em outras palavras, a psicanálise, especificamente, a psicanálise dedicada à criança é introduzida no Brasil pela educação. (Moraes, 1927 apud Abrão, 2003).

A psicanálise, em particular, ao desvendar os recônditos do universo mental infantil, primeiro por meio das lembranças dos adultos e depois, por intermédio das próprias crianças em análise, surge com uma série de indicações acerca da educação das crianças, de forma a prevenir possíveis distúrbios de conduta. (Abrão, 2001, p. 32).

Em linhas gerais, é este o pano de fundo social e cultural da recepção brasileira da psicanálise, o que nos coloca diante do problema e da necessidade de interrogar como se deu (e como se dá) a apropriação das idéias freudianas, neste caso, no interior da conexão psicanálise e educação, identificando os impasses desta relação, bem como seus desdobramentos.

De acordo com Abrão (2003), há inicialmente uma tentativa de aplicação da psicanálise às escolas. Havia a concepção de que, ao se levar em conta as descobertas psicanalíticas, seria possível prevenir as neuroses. Em outras palavras, a proposta era a de uma intervenção preventiva por meio da educação, proposta esta baseada nas próprias formulações freudianas. Isso porque inicialmente Freud pensava ser possível prevenir as neuroses.

E mais, além do caráter profilático, acreditava-se que a pedagogia ou educação orientada psicanaliticamente poderia superar os problemas comportamentais e de aprendizagem dos alunos. Neste período, vigorava no Brasil, vinculado à psiquiatria, conforme já mencionado anteriormente, uma noção corrente de higienização mental, seguidora de um ideal eugênico. (Abrão, op. cit.).

Nas palavras de Lemer (2002), é o momento da geração “pedagogos psicanalistas”. É o período, ainda, da interlocução de Freud com Oskar Pfister, ocasião em que Freud (1913) escreve o artigo ‘O interesse educacional da psicanálise’, nos dizendo claramente: “Tudo o que podemos esperar a título de profilaxia das neuroses no indivíduo se encontra nas mãos de uma educação psicanaliticamente esclarecida” (p. 191).

Analisando trabalhos de autores como Julio Porto-Carrero, Henrique Geenen, Lourenço Filho, Franco da Rocha e Arthur Ramos, alguns deles responsáveis pela introdução da psicanálise no Brasil, Patto (op. cit.) verifica uma séria de apropriações da psicanálise que denomina de ortopédicas. São apropriações em perfeita sintonia com algumas das idéias vigentes na época como a de educação do caráter, tendo em vista produzir o “caráter reto”, a adoção do lema “escolas cheias, cadeias vazias” e a obsessão higienista.

Patto (id.) ressalta a grande influência de Freud nas práticas educativas escolares no Brasil, principalmente na primeira metade do século, sobretudo de uma certa leitura não entendedora da teoria psicanalítica, teoria esta quase sempre de segunda ou de terceira mão, nos convocando a indagar se ainda hoje não estamos, em se tratando da educação, no interior de apropriações ortopédicas.

As décadas de 1920 e 1930, segundo Lemer (2002) caracterizam um segundo marco histórico. Freud, em conjunto com seus colaboradores, começa a colocar de um lado, a prática pedagógica e, de outro, a prática psicanalítica, distinguindo-as e apontando para a impossibilidade de uma pedagogia que cumprisse o papel de psicoterapia, entre outros fatores, pela incompatibilidade, ou mesmo pela radical diferença entre as posições do pedagogo no modelo de ensino, e do psicanalista no modelo da cura. (Lemer, op. cit.).

É neste período que Freud escreve as ‘Novas Conferências Introdutórias sobre Psicanálise (1933[1932])’, em especial a conferência XXXIV, intitulada ‘Explicações, Aplicações e Orientações’, onde afirma categoricamente que a educação deve necessariamente “inibir, proibir e suprimir” (as moções pulsionais das crianças), (...) “deve-se descobrir um ponto ótimo que possibilite à educação atingir o máximo com o mínimo de dano”. E conclui: “A análise de professores e educadores parece ser uma medida profilática mais eficiente do que a análise das próprias crianças, e são menores as dificuldades para pô-la em prática” (p. 148).

De acordo com Lemer (id.):

Apesar do retorno, de tempos em tempos, do projeto de criação de uma totalidade pedagógica orientada pela psicanálise, uma outra versão da articulação entre psicanálise e educação tem se consagrado de forma consistente. Trata-se da influência da psicanálise nas pesquisas acerca do campo educacional. (...) Na medida em que a psicanálise oferece à pesquisa um corpus de conhecimento, bem como uma abordagem específica do que é da ordem do inconsciente, proporcionam-se instrumentos de pesquisa que explorem especificamente este campo. Pode-se falar (...) da utilização do tipo de exploração próprio de um setor em outro setor. Trata-se, então, de assumir a irreducibilidade de uma prática a outra, de um discurso a outro, ainda assim operando na borda e na tensão que se cria entre eles. (p. 93-94, grifo meu).

Aqui vale a pena fazer uma breve digressão acerca da irreducibilidade da psicanálise à educação e vice-versa.

A psicanalista Maria Cristina Kupfer (1999) aponta que são e foram vãs as tentativas de criar “pedagogias psicanalíticas”, ou mais modernamente “psicopedagogias psicanalíticas”, uma vez que do ponto de vista teórico-epistemológico, Pedagogia e Psicanálise são duas disciplinas que se opõem em estrutura. As propostas, por exemplo, de mesclar o “emocional” com o “cognitivo” passam a quilômetros de distância da Psicanálise, que propõe um sujeito radicalmente dividido. Ademais, a Psicanálise não trata das emoções, e tampouco do desenvolvimento afetivo, isso porque os afetos não sofrem a ação do recalque e, portanto, não se tornam inconscientes. Não existem afetos inconscientes, e sim representações inconscientes (idéias e imagens) que retornam a partir das formações inconscientes (sonhos e atos falhos, por exemplo).

Assim, diz a autora, a História da Psicanálise está carregada de tentativas de promover encontros entre Psicanálise e Educação, mas tais propostas falharam. Todas falham, e este é um fato de estrutura.

Por quê? Porque qualquer tentativa de fazer UM, apagando as diferenças de um campo e de outro não operam, levando a produção, muitas vezes, de um monstro híbrido. Assim, dois não fazem Um.

Freud (1937), em ‘Análise terminável e interminável’, nos diz:

“Quase parece como se a análise fosse a terceira daquelas profissões ‘impossíveis’ quanto às quais de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios. As outras duas, conhecidas há muito mais tempo, são a educação e o governo”. (p. 265).

Deixemos de lado o ato de governar e falemos do ato de psicanalisar e educar, objeto de minha reflexão.

Freud aproxima a psicanálise e a educação a partir do que, apontando para um ponto em comum entre ambas?

Do impossível, um dos nomes do que Lacan chamou de Real. Impossível significa que não adianta fazer nada? Não. A psicanálise adverte Lajonquière (2006), não é justificativa para o cinismo. A impossibilidade faz com que, na psicanálise e na educação, os resultados sempre deixem a desejar, porque sempre estão aquém ou além do pretendido. Por sinal, a língua portuguesa mostra a sua sabedoria na expressão “deixa a desejar”, que é, justamente, fazer desejar! São profissões da falta... E da fala.

Levar em conta que há algo de impossível nestes dois ofícios implica, portanto, incluir em seu intento ou projeto a falibilidade humana, o exercício de um ofício em uma margem de possibilidade.

Do exposto depreende-se que a conexão psicanálise e educação não foi sempre a mesma e que Freud, como pensador da cultura, não se furtou a refletir sobre a educação de sua época.

Com relação à enorme difusão da psicanálise em solo educacional na atualidade e de sua apropriação por educadores, há um excelente trabalho apresentado na ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) em 2004, de autoria de Simone M. Rickes, o qual nos convida à reflexão.

Tal autora refere-se, a partir de sua experiência com professores, a uma apropriação da psicanálise regida por uma lógica desenvolvimentista que sustenta um agir classificatório, o que tem conduzido, de certa forma, a um apagamento do lugar de responsabilidade dos sujeitos implicados.

Com efeito, a autora pretende trazer para o debate o que julga ser um efeito daninho, produzido por uma dita psicanálise quando, sem cerimônia e de maneira ostensiva, vem desempenhando, através de seus atores, o famoso papel do “Freud que tudo explica”.

Nesses casos, o que está em jogo e é apontado por Rickes é a concepção de um inconsciente como depositário estático de determinação e não como produção de outros sentidos possíveis:

A tomada de uma causalidade psi que opera como ponto de origem e não como construção a posteriori contribui para que a escola se desautorize ou até economize a pergunta sobre o que, desde a especificidade de seu encontro com Joãozinho, pode produzir a dificuldade, ou as possibilidades, que o menino apresenta (Rickes, 2004, p. 15).

De fato, tem aumentado consideravelmente o número de pesquisas inseridas no eixo da relação psicanálise-educação. Em levantamento bibliográfico realizado junto ao Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)¹², por exemplo, estão cadastradas 221 teses ou dissertações que contemplam esta relação, do ano de 1987 para cá, sendo grande parte delas defendidas nos últimos 10 anos.

Algumas destas pesquisas serão agora apresentadas, tendo em vista seu nível de excelência e a abordagem de aspectos que digam respeito ao presente trabalho, sobretudo no que toca à concepção de infantil.

No Brasil, mais especificamente, na USP em São Paulo, destaco a produção da psicanalista Maria Cristina Machado Kupfer e do psicanalista Leandro de Lajonquière.

Abordarei, em primeiro lugar, a tese de pós-doutorado de Maria Cristina Machado Kupfer intitulada *Uma educação para o sujeito. Desdobramentos da conexão psicanálise e educação*, de 1999.

Trata-se de uma pesquisa de livre-docência fundamentada na psicanálise lacaniana cujo objetivo consiste em discorrer sobre as possibilidades de se propor uma educação orientada pela psicanálise.

¹² A CAPES disponibiliza um banco de teses (resumos) defendidas junto a programas de pós-graduação do país a partir de 1987. Último acesso em 06/11/2006. Disponível no site: www.capes.gov.br

Kupfer parte de sua experiência clínica com crianças gravemente comprometidas, tais como as autistas e psicóticas. É dessa experiência que nasce uma primeira aproximação entre psicanálise e educação especial, a qual pretende ampliar para toda e qualquer educação.

Ao debruçar-se sobre os equívocos em torno da associação psicanálise-educação (Pedagogia Psicanalítica, Psicopedagogia e Psicanálise, por exemplo), a autora propõe um novo “casamento”: psicanálise e cultura, ou seja, psicanálise e educação.

Nesse novo casamento, a educação é lida como uma instituição da cultura, como um discurso social, o qual não se pode prescindir de escutar na consideração de uma ação que vise ao sujeito.

Assim, ao conceber a educação como uma forma de discurso, posição da qual compartilho neste trabalho, amplia-se sobremaneira o modo de definir o que é educar. Para Lacan, discurso é justamente o que faz laço social, gerando uma definição que atrela o falante ao Outro de um modo estrutural. “Desta perspectiva, educar torna-se a prática social discursiva responsável pela imersão (sic) ¹³ da criança na linguagem, tornando-a capaz por sua vez de produzir discurso, ou seja, de dirigir-se ao outro fazendo com isso laço social. (Kupfer, 1999, p. 35).

Neste trabalho, a autora aponta, ainda, para as conseqüências da entrada da psicanálise para explicar o ato educativo. Uma delas, e que me interessa particularmente aqui, é a de que a psicanálise lê a infância.

(...) Em primeiro lugar, Freud explodiu os limites do infantil: tratamos da criança no adulto, ou seja, a criança persiste no adulto a ponto de fazê-lo adoecer. De outro lado, ele acabou por introduzir na criança algo que era antes prerrogativa do adulto: a sexualidade. E, como se isso não bastasse, a criança freudiana, e portanto um sujeito que está sujeito a um inconsciente, não pode ser pensada como alguém cuja construção se inicia com o nascimento: do ponto de vista da constituição daquele sujeito, sua história começa bem antes, começa com seus avós, e o que se passou com eles em sua constituição subjetiva inconsciente marcará também aquele sujeito, que já encontra ao nascer uma trama estendida sob ele. Trata-se assim de um conceito de infantil ampliado em suas duas pontas. Por isso, ultrapassa nos seus limites a criança escolar. (Kupfer, 1999, p. 38-39).

A autora afirma a seguinte posição (esta é sua tese): pode-se falar em educação orientada pela psicanálise, baseando-se, para tanto, em sua experiência psicanalítica com crianças na instituição denominada “Lugar de Vida”.

¹³ O ser humano, segundo a concepção lacaniana, nasce imerso na linguagem. Cabe, então, à educação fazer com que ele emerja da/na linguagem.

A partir daí Kupfer discute a afirmação de que é possível transpor a relação construída na conexão psicanálise-educação especial para toda e qualquer educação, o que resultaria em uma proposta chamada por ela de Educação para o Sujeito.

Assim, Kupfer centra-se na concepção de sujeito advinda da psicanálise, um sujeito dividido por um inconsciente, propondo como importante contribuição da psicanálise à educação que esta se volte para este sujeito na relação educativa. O infantil é tomado como o conceito que permite à educação extrapolar a visão trazida pela História e pela educação moderna da criança enquanto “criança escolar”, deixando espaço para a entrada de um sujeito do desejo.

A tese de livre-docência de Leandro de Lajonquière intitulada *Infância e ilusão (psico)pedagógica*, de 1999 é outro trabalho de pesquisa que me parece bastante instigante e produtivo, no sentido de nos colocar a pensar sobre o “esgotamento” da infância moderna, bem como sobre as questões postas pela educação na atualidade.

O autor inclui seu trabalho dentre aqueles que estão a indagar pelas condições de possibilidade da própria educação, enquanto efeito de uma filiação simbólica. Localiza o trabalho da psicanalista Maud Mannoni sob o título Educação Impossível, de 1973, como inaugural dessa perspectiva de trabalho.

Ao se voltar para a educação, chamava-lhe a atenção a lamentação sistemática de que a prática pedagógica não era suficientemente eficaz devido, em geral, ao método utilizado, ou as chamadas incapacidades, mais ou menos psicológicas, da clientela escolar.

Para o autor, “esse reclamo insistente é uma derivação necessária do caráter impossível da tese da *adequação natural*, entre a intervenção educativa e os estados espirituais infantis, em torno da qual articula-se o, assim chamado por nós, *discurso (psico)pedagógico hegemônico*”. (Lajonquière, 1999, p. 18, grifos do autor).

Lajonquière se propõe a contribuir no interior da conexão psicanálise-educação, não para propor uma nova teorização pedagógica, mas apenas assinalar aquilo que não deve ser feito, caso se deseje produzir efeitos educativos ou subjetivantes.

Assim, o autor nos chama a atenção para o fato de que assistimos, hoje em dia, a uma espécie de renúncia à instância educativa ou “demissão do ato”, decorrente sobretudo do processo de psicologização da reflexão pedagógica moderna.

Ao impasse no processo de subjetivação inerente à educação ao qual fomos conduzidos, o homem moderno oscila, como nos diz Lajonquière, entre reduplicar com insistência a aposta educativa ou renunciar ao ato.

O autor entende por reflexão (psico)pedagógica aquela que se estrutura em torno da pergunta sobre a pertinência psicológica do fazer adulto com vistas ao desenvolvimento das potencialidades supostas na criança e no jovem, ou seja, alude a sonhada possibilidade de virmos a adequar naturalmente os meios aos fins educativos.

Se a pedagogia moderna perde-se na reflexão a ponto de acabar renunciando à educação, tal coisa deriva do fato de se acreditar na tese da individualidade psicológica como resultante do desenvolvimento ajustado de capacidades orgânicas que amadureceriam graças a uma estimulação correta conforme o tempo. (Lajonquière, 1999, p. 32).

Mais especificamente, Lajonquière aponta que o discurso (psico)pedagógico hegemônico articula-se na recusa do infantil, reivindicando para si nada querer saber sobre a falta de proporção entre os adultos e as crianças.

O autor é enfático ao afirmar que: o que se vê hoje em dia é uma inversão, a qual visa um usufruto narcísico, uma certa satisfação especular por parte do professor a ser lida nos olhos complacentes de seus alunos, na qual o adulto se demite da posição de educador.

O que afirma uma pedagogia que se preze moderna, bem como os manuais para ser um bom pai ou um bom professor, pergunta-nos o autor? Afirmam, responde o autor, que a intervenção junto à criança tem que estar justificada, isto é, cientificamente ajustada, o que teria como conseqüência uma intervenção natural e normal para cada momento.

Ao agir em nome de uma ideologia naturalista, só resta à intervenção do homem estragar (agir contra a natureza) ou complementar sua empreitada:

(...) observe-se que nessa história ninguém está disposto a bancar que sabe pouco, ou seja, que não sabendo tudo há um não-pouco que ignora ou, em outras palavras, que há um resto de saber que não se sabe. O adulto moderno – pai ou professor – espera precisamente que a criança lhe outorgue esse saber que supõe operando no real da individualidade psicobiológica infantil e que a ele falta. (...) Essa atitude de esperar as chaves do acontecer, de ler o futuro em germe na interioridade psicobiológica infantil, condena o adulto a sempre responder à criança com um “sim”. (Lajonquière, 1999, p. 36-37).

Em contraposição a esta ideologia, Lajonquière entende a educação como o efeito da produção de um lugar numa história para um sujeito, em virtude da transmissão de marcas simbólicas advindas do passado. “Apenas reconhecendo-se numa história como um *sujeito* pode-se recuperar para si o *desejo* recalcado na série dos acontecimentos passados, na história vivencial dos antecessores”. (Lajonquière, 1999, p. 49-50, grifos do autor). Ou seja, o sujeito só é sujeito de uma (e numa) história, a partir da qual pode emergir o desejo que o humaniza.

Retomemos Freud em seu artigo ‘O interesse educacional da psicanálise’, de 1913: “Somente alguém que possa sondar as mentes das crianças será capaz de educá-las e nós, pessoas adultas, não podemos entender as crianças porque não mais entendemos a nossa própria infância”. (Freud, 1913b, p. 190). E ainda: “Quando os educadores se familiarizarem com as descobertas da psicanálise, será mais fácil se reconciliarem com certas fases do desenvolvimento infantil (...)”. (Freud, 1913b, p. 191).

Assim, o autor nos chama a atenção, a partir de Freud, de que não se trata em psicanálise de ajustar a intervenção adulta a uma realidade infantil prévia, mas de indagar-se – única forma de reconciliação possível consigo mesmo – sobre aquilo que a criança representa inconscientemente.

Como a criança que o adulto tem na sua frente remete de forma *metonímica* e *metafórica* àquela que ele foi, então a indagação adulta acaba desdobrando a *diferença* que se aninha entre os tempos de ontem e de hoje. Isto é, não há nada a *ajustar*, mas a *fazer diferir* no tempo. (Lajonquière, p. 62, grifos do autor).

É muito interessante acompanhar a linha de raciocínio de Lajonquière em sua pesquisa, e constatar que, no limite, as conseqüências desta insistência cega na possibilidade e no dever de ajuste das práticas escolares são a renúncia/omissão à responsabilidade de educar; a indistinção entre a criança e o adulto apagando, por sua vez, a diferença entre a criança e o aluno; e a redução ou esvaziamento dos conteúdos culturais a serem ensinados, pois “quando se persegue a adequação a um pressuposto nível infantil de desenvolvimento psicológico natural, o ensinado é reduzido até que consiga passar pelo furo deixado, enquanto ténue marca de sua existência, pela natureza fugitiva”. (Lajonquière, 1999, p. 72).

Partindo da experiência que teve junto às crianças e aos adultos de *l'École Experimentale de Bonneuil-sur-Marne*, fundada pela psicanalista Maud Mannoni, Lajonquière extrai algumas das seguintes conclusões: qualquer saber pedagógico moderno é, por definição, antinômico com a psicanálise; é possível uma “clareagem” psicanalítica da educação, entendida como uma espécie

de “aplicação em negativo” – trata-se de um saber orientar-se na educação, graças à psicanálise, a partir da oposição ao discurso (psico)pedagógico hegemônico; uma educação não-pedagógica é uma educação que reconhece o desejo; define-se a pedagogia como toda reflexão sistemática sobre a adequação natural meio-fim; entende-se por educação, apenas, o dito processo relacional adulto-criança no interior do qual advêm os efeitos formativos ou subjetivantes.

Em suma, a negativização operada pela psicanálise não é outra coisa que a desmistificação da infância embutida na (psico)pedagogia moderna. Justamente, é nesse sentido que Mannoni afirma que a psicanálise é usada “como subversão de um saber”. (...). Ela não “diz em positivo” ao adulto o que fazer junto com a criança, mas aquilo que, pelo contrário, não deve ser feito – justificar seu agir em nome de qualquer bem-estar pedoterapêutico. (Lajonquière, 1999, p. 135, grifos meus).

A tese de doutorado de Marcia Neder Bacha intitulada *Psicanálise e educação: laços refeitos*, publicada em 2003, será o objeto de análise desta vez.

Trata-se de uma pesquisa teórica fundamentada na psicanálise cujos principais interlocutores da autora são, além de Freud, o psicanalista Renato Mezan e psicanalistas filiados à escola francesa de psicanálise, tais como: Maud Mannoni, Catherine Millot, Leandro de Lajonquière, Laplanche, dentre outros.

Nesta tese, a autora parte da crítica tanto aos psicanalistas que abandonam muito rapidamente o problema pedagógico quanto as teorias psicológicas que buscam orientar o educador, esquecendo-se de que ambos (educador e criança) são dotados de um inconsciente, a fim de “refazer os laços” entre a psicanálise e a educação.

Bacha toma como fio condutor o seguinte problema: o que, na relação entre o educador e o educando, veicula de fato a influência educativa?

O ponto de partida da autora é o trajeto percorrido pela educação escolarizada a partir da discussão das peculiaridades das escolas ditas tradicionais e das escolas experimentais ou alternativas. Aponta que Summerhill foi uma experiência que explorou equivocadamente a teoria psicanalítica, opondo liberdade e conteúdo, além de pretender afastar o adulto da formação da criança, e o ensino da escola.

Discute, ainda, a teoria piagetiana levantando o problema da naturalização do psíquico pela psicologia. Em torno dessa discussão, a autora aponta para a tese prevalente da educação como adaptação do ser humano à sociedade.

Com relação à infância e seus equívocos, a autora nos diz:

Embora isto não seja dito, podemos imaginar que o condenável na infância é o “mito”. Mito que a situa como uma criação imaginária do adulto, tendo por função a sua gratificação narcísica, às custas do desejo da própria criança. Este é o que parece suposto, seria a independência e a autonomia em relação ao adulto. O adulto infantilizaria a criança, tornando-a dependente dele e sendo, ele próprio e por definição, um ser autônomo. (Bacha, 2003, p. 104).

Apresenta, ainda, uma síntese das concepções de educação a partir dos lugares referendados pelas teorias psi às crianças e aos adultos, chamando a atenção para o modo divergente como adulto e criança são alocados numa mesma teorização.

Chamou nossa atenção a dificuldade recorrente nas diversas teorizações psi quanto ao modo como situam adulto e criança. Aceita aqui para ser recusada adiante (na qualidade de uma “ilusão imaginária” ou de algo a ser logo superado), a condição da infância parece bem confusa. Dificuldade da teorização que bem poderia ser um sintoma de dificuldade para aceitar o “infantil”. (Bacha, 2003, p. 206).

Referindo-se aos modos diferentes de situar o infantil na teorização psi, que correspondem a dois diferentes lugares que esta reserva ao adulto na constelação psíquica da criança, a autora nos diz:

A “idealização” (do adulto como autônomo) faz dele “perseguidor” e da educação uma “adaptação” (normatização) que congela a criança no reflexo de um desejo que a quer imobilizada no lugar de objeto do seu domínio. O “trauma da sedução” reconhece a assimetria de origem (a inferioridade da criança), mas a situa na sua passividade em relação à sexualidade adulta e faz do adulto um “sedutor”: aquele que impõe um “traumatismo” que a educação terá por função ajudar a “desafiar”. (...). (Bacha, 2003, p. 216-217).

Nas conclusões, a autora afirma a sua recusa em empregar a psicanálise como mais uma dentre as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem.

Em síntese, poderia dizer que esta é uma tese questionadora e, mais, provocadora, que nos traz inúmeros elementos para pensar a educação a partir do referencial psicanalítico.

Inicia questionando a psicologia da educação e a psicanálise, encontrando nestas a tese prevalente da educação como adaptação, a repetida dificuldade em situar a criança e o adulto decorrente da assimetria original entre ambos (problemática do infantil, do feminino e da

idealização) e o conhecimento como bem supremo, revelando a identidade do professor como sacerdote, aquele que tem por missão levar a Ciência.

Sobre este último aspecto, segue a mesma direção o trabalho da pesquisadora Eliane Marta Teixeira Lopes (2001), com o título sugestivo de *Da sagrada missão pedagógica*. A partir da análise de documentos históricos da educação, tal pesquisadora nos mostra o atravessamento do discurso religioso no campo pedagógico conduzindo à identificação mãe/professora. Não podemos nos esquecer que, para o cristianismo, a mãe é a mãe tornada santa.

Adiante, ao questionar o reducionismo da noção de educação a que a tese adaptativa conduz, aliada a uma crítica contundente às teorias analisadas, Bacha caminha em direção a sua tese: a de educação como sedução e, ao fazê-lo, traz a tona, o caráter ambíguo característico da linguagem, revelando-nos um outro sentido (inconsciente) para a educação que, recalcado, insiste em retornar. E qual seria este sentido se não o de que a sedução coloca em risco o ideal de pureza? Esse ideal tão propalado pela modernidade encarregada de instituir (através da escola) a criança pura...

Pois, segundo a autora, reportando-se a Mezan, se em seu aspecto ético a sedução remete ao domínio de um indivíduo sobre o outro, no aspecto estético implica o despertar ou o refinar de uma sensibilidade. Na educação escolar isso se dá, por exemplo, a partir da transmissão da relação apaixonada que o professor mantém com o conhecimento que veicula, o que gera efeitos sedutores, de encantamento, de fascínio.

Uma importante contribuição da psicanálise para a formação do professor seria, então, a possibilidade de uma educação do professor fecundada pelo imaginário (entendido fora da oposição entre verdadeiro e falso).

Ademais, com a idéia de que a verdade é também criada pelo imaginário coloca-se em questão a concepção de objetividade. Segundo a autora, esta inversão epistemológica influi no entendimento sobre o que são “conhecimentos” e traz uma contribuição à escola.

Outra contribuição desta pesquisa para a educação se encontra, a meu ver, relacionada ao importante papel da psicanálise no cenário educacional (e na cultura) reassegurado durante toda a tese pela autora, o que se dá a ver, por exemplo, quando a autora coloca em questão as dicotomias tão insistentemente relançadas no campo educacional como indivíduo X sociedade, afetivo X intelectual, dentre outros, as quais atravancam o avanço neste campo. Nesse sentido, a psicanálise, sem dúvida, tem aí uma fundamental contribuição a oferecer, uma vez que não compartilha desta

visão dicotômica. A esse respeito o psicanalista Leandro de Lajonquière (1992) comenta que é justamente por não se alinhar a uma visão dicotômica entre, por exemplo, indivíduo-sociedade que faz com que a psicanálise possa ser pensada como uma teoria não subjetivista da subjetividade, incluindo-se, nesse sentido, dentro de uma tradição de pensamento dialético.

O infantil é tomado enquanto o modo como a criança é situada nas diversas teorias psi em sua relação com o adulto, tendo a psicanálise um importante papel na desconstrução da “criança pura”, instituída pela educação escolarizada moderna.

A tese de doutorado de Maria Cecília Galletti Ferretti intitulada *O Infantil: Lacan e a modernidade*, de 2000 será agora apresentada.

Trata-se de uma pesquisa teórica fundamentada na psicanálise lacaniana.

O objetivo da autora consiste em investigar o estatuto do infantil em Lacan, a partir do *Emílio* de Rousseau, tendo por alvo a educação.

Entre outras razões apontadas pela autora, Rousseau é escolhido porque é um dos principais filósofos do iluminismo, quem “inventa o conceito criança”, o qual irá influenciar toda a pedagogia moderna.

Ferretti (2000) afirma que há uma analogia entre a criança, a demanda e a pulsão: elas são o que fazem uma exigência. A criança, na psicanálise, pelo menos, é esse ser que passa o tempo na demanda. A questão é saber o que pede.

Assevera, ainda, que a criança é um ser com coerência própria, com uma especificidade própria, assim como o primitivo não é o civilizado em estado atrasado, postulação baseada em Marilena Chauí.

Essa afirmação da autora é fundamental, pois é a partir dela que podemos pensar a infância à luz de seus próprios critérios, e não dos nossos, o que implica em deixar de comparar e inferiorizar a criança em relação ao adulto.

Partindo de referências freudianas e guiando-se por Lacan, Ferretti (2000) diz, então, que o inconsciente não conhece tempo, mas sim a identificação, onde o infantil estaria alienado em uma imagem especular, de uma constituição dialética com um outro humano¹⁴.

¹⁴ Esclareço ao leitor que, neste momento, estou fazendo apenas uma referência ao trabalho de Maria Cecília G. Ferretti, extraindo do mesmo a maneira como o infantil é tomado. Nele, a autora levanta pontos capitais, de fundamental importância para o meu trabalho, nos quais me deterei no capítulo III desta dissertação.

A partir disso, abre-se a possibilidade de incluir uma temporalidade na constituição do sujeito, qual seja, a retroativa. O passado, não se volta cronologicamente a ele, mas há uma reformulação ou ratificação dele.

Ferretti (2000) analisa finalmente a afirmação freudiana de que o inconsciente é o infantil, frisando sua recusa, seguindo a teorização lacaniana, em que o inconsciente e o infantil sejam o primitivo.

Segundo Lacan (1965-66), manter o conceito de primitivo, “falseará tudo do processo primário, assim como a criança representará o subdesenvolvido, o que irá mascarar a verdade do que se passa de original durante a infância”. (p. 873).

Para fazer esta afirmação, diz a autora, Lacan está assentado no conceito de estrutura. Lacan é estruturalista? Sim e não. Sim, porque tomou dos estruturalistas (a referência é a Roman Jakobson e Claude Lévi-Strauss) a estrutura da linguagem e não, porque diferentemente deles, introduziu o sujeito que fala. A estrutura, em Lacan, é incompleta, comporta um furo, o que quer dizer que permite mudanças, rearranjos, conforme a posição ou o lugar que o sujeito ocupe nela.

Trabalhando a articulação de importantes conceitos psicanalíticos como sintoma, por exemplo, a autora esclarece que a inserção destas questões na modernidade se dá através do próprio estatuto conceitual do infantil, que é uma concepção moderna. Para a autora o cogito cartesiano, a ciência e a ética são insígnias da modernidade.

Nas conclusões, a autora aponta as convergências e as divergências entre Lacan e Rousseau, a relação da psicanálise com a educação e as contribuições e/ou propostas para a educação, reafirmando mais uma vez a crítica a que a criança seja tomada como objeto tanto do outro como da ciência, nos dizendo que a este lugar de objeto Lacan chamou de “infância generalizada”.

Portanto, através de um cotejamento entre as idéias de Rousseau e Lacan, Ferretti encontra na ética e em uma crítica ao que ela denominou de ilusões da subjetividade uma importante contribuição da psicanálise à educação, além da proposta de que ao gozo solitário se sobreponha o laço social. O infantil é tomado como uma posição de gozo¹⁵.

Não podemos deixar de notar nas pesquisas destes autores uma crítica contundente: a recusa ao infantil mantém-se ao preço da naturalização e da idealização da infância ainda

¹⁵ Gozo é um termo cunhado por Lacan para designar as diferentes relações com a satisfação que um sujeito desejante e falante pode esperar e experimentar, no uso de um objeto desejado. (Chemama, 1995, p. 90). Tem a ver com a tentativa de fazer UM com o Outro e a ter prazer no sofrimento.

fortemente presentes na educação de crianças, o que justifica a continuidade de pesquisas neste campo.

Situaria a minha pesquisa como um trabalho que pretende incitar a discussão no interior da conexão psicanálise-educação, contribuindo com a indagação reiterada e constante acerca da educação de crianças, a partir da investigação do infantil desde outra perspectiva. Se nos trabalhos anteriormente mencionados o infantil é analisado ora pelo viés da clínica da psicose e do autismo, ora teoricamente, pretendo ampliar a discussão a partir da análise do infantil em narrativas de crianças, o que não deixa de ser também uma oportunidade de trazer para a discussão acadêmica questões ligadas à estruturação da subjetividade de crianças em idade escolar.

Cabe então esclarecer a maneira pela qual a narrativa será entendida e definida neste trabalho e o porquê desta escolha. É sobre isso que falarei no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2 O DISCURSO NARRATIVO

“O inconsciente é o capítulo de minha história que é marcado por um branco ou ocupado por uma mentira: é o capítulo censurado. Mas a verdade pode ser resgatada; na maioria das vezes, já está escrita em outro lugar”.
(Jacques Lacan, 1953, p. 260)

Neste capítulo tratarei, em um primeiro momento, da natureza da narrativa, sua importância para o humano, e sobre como, em geral, é tomada no contexto educativo.

Algumas definições e tipologias acerca da narrativa também serão apresentadas, ressaltando-se a maneira como a narrativa será tomada neste trabalho.

Parto do pressuposto de que o processo de subjetivação, tal como concebido pela psicanálise lacaniana, é inerente à educação, o que aponta para a relevância do educador nesse processo, bem como para a possibilidade de que, a partir disso, a criança venha a narrar.

Além das contribuições do psicanalista francês Jacques Lacan à obra freudiana, valho-me também de autores que trabalham no interior dos estudos em aquisição da linguagem.

A partir deles, a aquisição da linguagem é tomada como um processo de subjetivação, em que, opondo-se à noção de desenvolvimento, se afirma a anterioridade da linguagem sobre o humano, bem como seu submetimento a ela, momento do trabalho no qual abordo a constituição do sujeito para a psicanálise, e assinalo um pouco do percurso da criança na narrativa.

2.1 A natureza da narrativa

Scholes e Kellogg (1977) afirmam que a narrativa enquanto gênero literário caracteriza-se pela presença de uma história, de um contador de histórias e de uma platéia subentendida e que sua tradição, eminentemente oral, remonta há aproximadamente cinco mil anos. Transcorreram-se cinco mil anos e o homem continua narrando. Há que se concordar que esse fato não é irrelevante. Afinal, por que continuamos a narrar? Qual o motivo da insistência deste tipo de discurso? Algo se passa entre o humano e a narrativa que merece ser desvelado (Moraes, 2002).

Concebendo a narrativa como uma combinação de materiais extraídos do mito e da história, da experiência e da imaginação, tais autores apontam para a natureza diversa, complexa e

muitas vezes contraditória da arte narrativa. A começar pela abundância de tipos e formas ou gêneros como se toda matéria fosse boa para que o homem lhe confiasse suas narrativas.

Assim, a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas estas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na história, no cinema, nas histórias em quadrinhos, na conversação, etc. Além disso, “a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, não há em parte alguma povo algum sem narrativa (...) a narrativa está aí, como a vida”. (Barthes, 1972, p. 19-20).

Nessa mesma direção, White (1991) afirma que levantar a questão da natureza da narrativa é convidar à reflexão sobre a própria natureza da cultura e, possivelmente, também sobre a natureza da humanidade mesma.

Segundo este autor, as palavras narrativa, narração e narrar derivam-se das formas latinas *gnarus* (“que sabe”, “que conhece”, “hábil”, etc) e *narro* (“relatar”, “contar”), que vêm do radical sânscrito *gnâ* (“saber”).

Para Benjamin (1975): “A experiência propicia ao narrador a matéria narrada, quer esta experiência seja própria ou relatada. E, por sua vez, transforma-se na experiência daqueles que ouvem a estória”. (p. 66). De acordo com este autor, a preponderância da informação na modernidade, aliada à desvalorização das experiências e ao que denomina de a extinção do lado épico da verdade - a sabedoria - têm conduzido a arte de narrar ao seu fim.

Não me parece que o fim da narrativa seja possível. De algum modo ela parece se impor. Precisamos de narradores e precisamos narrar. Uma vida clama por uma narração. Voltarei mais detidamente a isso quando abordar o percurso da criança na narrativa.

Nesse sentido, concordo com Ricoeur (1995) quando afirma que:

talvez seja necessário, apesar de tudo (...) acreditar que novas formas narrativas, que ainda não sabemos denominar, estejam nascendo; elas atestarão que a função narrativa pode se metamorfosear, mas não morrer. Pois não temos qualquer idéia do que seria uma cultura em que não se soubesse mais o que significa narrar. (Ricoeur, 1995, p. 46).

Segundo Rickes (2005), ao abordar a questão da narrativa, mais do que enaltecer a potência advinda da tradição oral, como as lendas e os mitos, Walter Benjamin está se reportando “a um modo de construir as ficções que dão ao mundo determinados contornos e nas quais se

configuram lugares desde onde é possível falar e se reconhecer na relação com os semelhantes (...) Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila”. (Rickes, 2005, p. 07).

Barthes (op. cit.) concebe a narrativa como uma necessidade:

a necessidade de variar e de ultrapassar a primeira *forma* que se ofereceu ao homem, a saber a repetição (...) é possível que os homens reinjetem sem cessar na narrativa o que conheceram, o que viveram (...) <o que se passa> na narrativa não é do ponto de vista referencial (real), ao pé da letra: nada; <o que acontece> é a linguagem tão somente, a aventura da linguagem, cuja vinda não deixa nunca de ser festejada. (Barthes, 1972, p. 60).

Especificamente com relação à narrativa oral, sua importância e seu legado na narrativa escrita, Scholes e Kellogg (op. cit.) enfatizam tomar as distinções entre narrativa oral e escrita como meramente formais e não como critérios para distinguir entre culturas primitivas e civilizadas, posição certamente contrária ao que historicamente foi se constituindo como um declínio da tradição oral, a qual foi descendo a escala cultural a ponto de ser “soterrada” por uma literatura escrita dominante.

Quando discorrem sobre um dos tipos de narrativa, a saber, a ficcional, a qual historicamente também carrega por vezes uma conotação pejorativa (os racionalistas as consideravam bonitas mentiras e os moralistas mentiras nocivas), os autores referem-se a Platão para quem as ficções dos poetas, embora não passassem de bonitas mentiras, podiam apesar disso ter uma finalidade útil na educação.

Como educador que era, Platão não podia aprovar ficções que não só mentiam em sua representação da realidade (todas as ficções fazem isso), mas que mentiam também em sua doutrina. Fica, assim, claro, que Platão reconhecia um nível de significado no qual as ficções podiam ser verdadeiras, embora fossem falsas em seu nível literal. É de presumir-se que as ficções que satisfaziam as exigências de Platão seriam coisas como as fábulas morais, principais ingredientes, tanto naquela época como hoje, da dieta literária infantil (Scholes; Kellogg, 1977, p. 83).

Quanto aos usos das narrativas de ficção no contexto escolar, em especial os contos de fadas, é bastante ilustrativo da marca deixada pelo ideal platônico a pesquisa desenvolvida por Radino (2003), a qual teve por fundamento teórico a psicanálise.

Nela, a autora realiza entrevistas com professoras de educação infantil acerca do modo como essas utilizam os contos de fadas com as crianças. E o que a pesquisa nos revela? Os contos são tomados em um sentido estrito e, portanto, desvinculado de suas inúmeras funções sejam elas lúdica, estética, psicológica; a imaginação é nivelada e massificada, ou seja, todas as crianças devem perceber os contos da mesma maneira; a fantasia é calada. Em uma palavra, ao serem assim utilizados os contos perdem seu caráter metafórico, simbólico; sua possibilidade de transcendência, de recorrência a outros universos possíveis de referência.

Radino (op. cit.) ainda aponta para a relação direta entre a forma como os contos de fadas são utilizados no cotidiano escolar e a concepção de infância que permeia o discurso pedagógico. Assim, a escola faz parte de um mundo adulto, científico, verdadeiro; contos de fadas fazem parte de um mundo infantil, fantasioso, o qual deve ser tomado como nefasto. Trata-se, então, na escola, de fazer com que a criança se encaixe neste modelo científico pré-determinado (positivista), onde fantasiar, imaginar, criar é tido como anomalia. A criança é considerada passiva, imperfeita e deve se formar à imagem e semelhança do adulto-deus-perfeito.

Tal imposição verifica-se também nas narrativas de crianças. De acordo com Carreira (2002), a narrativa infantil vem sendo tomada como algo que deve adequar-se a uma estrutura formal rígida e pouco criativa, caso contrário, constata-se um déficit, seja intelectual, cognitivo, emocional etc. Não há espaço para enigmas, uma vez que as crianças são muitas vezes treinadas para “vomitem” histórias bem organizadas, cópias das histórias originais e de fácil compreensão adulta.¹⁶

Conforme veremos adiante a psicanálise não só não compartilha desta posição com relação às narrativas, mas, antes, assume uma posição radicalmente outra.

Para Todorov (1970), sob o ponto de vista estrutural, a narrativa se constitui na tensão de duas forças: a mudança (ou diferença) e a repetição (ou semelhança). A mudança refere-se ao inexorável curso dos acontecimentos, à interminável narrativa da “vida” (a história); a repetição é a força que busca organizar o caos, dar-lhe um sentido, introduzir uma ordem.

Aludindo ao conto árabe, em especial, as *Mil e uma noites*, Todorov (op. cit.) aponta para equivalência nele existente entre contar e viver, uma vez que Sherazade vive unicamente na

¹⁶ Lembrei-me de uma ocasião, ainda na graduação, em que estive em uma pré-escola a fim de realizar um trabalho acadêmico, o qual consistia em solicitar a uma das professoras a permissão para que uma criança contasse uma história. A professora apontou então para uma criança dizendo que ela sabia contar a história “x” inteirinha, ao contrário das demais, que a contavam aos pedaços. Disse-lhe que preferia que a criança a contar história fosse aquela que o desejasse fazê-lo.

medida em que pode continuar a contar. Assim, a narrativa é igual à vida; a ausência de narrativa, à morte. Trata-se, ademais, no conto, de uma narrativa que se subdivide e se multiplica em mil e uma noites de narrativas. O interessante é a pergunta que Todorov se faz: Como explicar que uma narrativa não baste a si própria, mas que necessite de um prolongamento, que precise ser retomada?

Cada narrativa parece ter alguma coisa *demais*, um excedente, um suplemento, que fica fora da forma fechada produzida por seu desenrolar. Ao mesmo tempo, e por isso mesmo, esse algo mais próprio da narrativa é também algo menos; o suplemento é também uma falta; para suprir a falta criada pelo suplemento, uma outra narrativa se faz necessária. (Todorov, 1970, p. 130-131, grifos meus).

Não podemos deixar de constatar que a tentativa de suprir é portanto vã: sempre haverá uma falta a convocar uma nova narrativa.

Scholes e Kellogg (1977) referem-se amiúde à narrativa mítica enfatizando para além do seu valor cognitivo, sua potência psicológica:

a narrativa mítica é a expressão, em forma de estória, de preocupações, temores e aspirações humanos profundamente enraizados, os enredos dos contos míticos são um armazém de correlativos narrativos – chaves para a psique humana em forma de estória (...). (Scholes; Kellogg, 1977, p. 154, grifos meus).

A psicanálise, pelas mãos de Freud, retoma o valor e a importância da narrativa, por exemplo, quando propõe que, através de uma narrativa, a do mito de Édipo, é possível conhecer e explicar algo sobre a vida mental do humano. Aliás, Freud que nunca escondeu sua paixão pela literatura, dizia que a arte literária e escultórica eram as que mais o seduziam (é o caso em ‘Moisés de Michelangelo’, de 1914). Em muitos de seus artigos (‘Gradiva de Jensen’ (1907[1906]) e ‘O estranho’ (1919), por exemplo) dedicou-se a escrever sobre narrativas literárias e escritores e poetas em geral, a partir dos quais desenvolveu importantes aspectos teóricos da psicanálise (Moraes, 2002).

Num deles, inclusive, Freud (1913a) reconhece a importância dos contos de fadas na vida da criança, ao considerá-los como produções simbólicas em que é dado à criança falar do que a aflige, angustia e que muitas vezes não compreende. Permite, enfim, à criança conferir um sentido para tudo isso.

É notório que há tempos uma das principais molduras utilizadas pelas crianças em suas histórias têm sido os contos de fadas¹⁷. Daí talvez o interesse que eles despertam em muitos psicanalistas, em especial, os que se dedicam ao atendimento de crianças. Afinal, as crianças, muitas vezes, recortam dos contos pedaços de ficção para tecer a sua subjetividade.

No entanto, embora a narrativa continue a ser discutida e preservada entre os psicanalistas, ainda tem sido pouco explorada, se comparada, por exemplo, aos estudos literários e à lingüística (Carreira, 2002).

Bettelheim (1980) pode ser considerado um precursor no estudo dos contos de fadas, principalmente os da tradição européia, desde uma perspectiva psicanalítica. Em seu conhecido livro *A psicanálise dos contos de fadas*, o autor procurou explicar a importância psicológica dos contos de fadas, ressaltando sobretudo suas contribuições para o desenvolvimento psíquico infantil.

Bettelheim (op. cit.) concebe a narrativa, em especial o conto, como uma obra de arte. Como sabemos, uma obra de arte requer interpretação. Mas, salienta o autor, essa será diferente para cada criança e, inclusive, diferente para a mesma criança em momentos diferentes de sua vida. Em outras palavras, os contos, como os mitos, são estruturas geradoras de sentidos, eles não têm um sentido em si. Daí o contato sempre renovado com os contos e um dos motivos de sua permanência ao longo do tempo.

Corso e Corso (2006) ressaltam a respeito de Bettelheim que sua obra surgiu numa época sedenta de informações sobre como acertar na educação de crianças e, quanto a isso, tem um mérito e um problema.

O mérito é a influência das palavras do autor na consagração dos contos de fadas como recomendáveis para as crianças. (...). Era (e ainda é) um tempo em que se tinha muito medo de errar com as crianças, de traumatizá-las. (...). O problema tem a mesma origem do mérito: a rígida normatização sobre quais seriam as histórias aconselháveis para as crianças. (Corso; Corso, 2006, p. 161-162).

A despeito das críticas tecidas a Bettelheim, como a idealização dos contos de fadas e a excessiva valorização do conto de fada tradicional, aliado ao risco de produzir um efeito paralisante nas famílias, munidas de excesso de orientações e/ou recomendações sobre a educação de crianças, prossegue, na opinião de Corso e Corso (op. cit.), com um saldo positivo: a leitura da

¹⁷ Cabe lembrar que os contos de fadas não foram originalmente dirigidos às crianças.

obra de Bettelheim continua sendo eficiente na recomendação do uso dos contos de fadas pelas crianças.

Seguindo a linha inaugurada por Bettelheim, Corso e Corso (id.) afirmam: “A psicanálise sente-se à vontade no terreno das narrativas, afinal, trocando em miúdos, uma vida é uma história, e o que contamos dela é sempre algum tipo de ficção”. (Corso; Corso, 2006, p. 21).

Qualquer um que tenha passado pela experiência de narrar um trecho de sua vida para outro é capaz de perceber que o relato se transforma numa peça de ficção: certas partes do ocorrido são privilegiadas, outras convenientemente esquecidas ou minimizadas, assim como todo o tom da narrativa será o que convier a quem conta o conto. (Corso; Corso, 2006, p. 188).

Daí a importância conferida pelos autores (que são psicanalistas) à ficção. A ficção é tomada como uma saída para que certas verdades se imponham¹⁸. As narrativas de ficção escolhidas pelos autores como objetos de análise são, além dos contos de fadas, as narrativas contemporâneas, pois como afirmam:

(...) temos observado que, embora as crianças sigam usando os contos tradicionais para apoiar e elaborar seus conflitos íntimos, essas histórias estão longe de ser as únicas que elas sabem de cor (...). Muitas histórias novas as têm cativado. (...) Para dar alguns exemplos, podemos evocar *Pinocchio*, *Harry Potter*, *Peter Pan* e *Winnie-the-Pooh*. (Corso; Corso, 2006, p. 183).

Merece destaque, ainda, o último capítulo de seu livro, em que os autores nos apresentam uma narrativa por eles criada, uma vez que tratarei, neste trabalho, de histórias contadas/criadas por crianças. Para Corso e Corso (op. cit.): “Numa história inventada, fica mais fácil compreender e demonstrar a transparência entre os seus elementos e o inconsciente, tanto do narrador quanto de sua platéia”. (p. 23).

Além disso, continuam os autores, as histórias inventadas cumprem a função de transmitir algo que nem sabemos que estamos dizendo, um estilo de narrar, uma filosofia que nem sabemos que temos e, principalmente, mitos próprios do sujeito (e da família) em questão.

Sobre o interesse em estudos como esse concordo plenamente com os autores quando dizem: “Descrever a psicologia infantil e conjecturar sobre seu funcionamento particular devem

¹⁸ Uma breve incursão pela literatura, ou pela música popular brasileira, por exemplo, pode ser bastante ilustrativo. A música de Chico Buarque ‘Cálice’ (leia-se Cale-se), escrita no contexto da ditadura militar e de censura, é emblemática. É o próprio Freud quem diz que a literatura antecipa a psicanálise, tratando de aspectos que a psicanálise ainda não pode explicar.

servir para nos aproximar das crianças, não para reduzi-las ao convívio com especialistas que seriam os únicos a saber o que está acontecendo com elas”. (Corso; Corso, 2006, p. 164).

Portanto, em psicanálise, não se trata de dizer qual conto deve ser usado, de qual autor, enfim, de dizer aos pais e/ou educadores quais são as regras de como utilizar, supostamente a bom termo, os contos de fadas.¹⁹

Como dizem Corso e Corso (id.): “(...) os contos de fadas são uma possibilidade de compartilhar algo em termos de fantasia, esse é um dos segredos de sua sobrevivência”. (p. 169).

Uma importância crucial dos contos e, de um modo geral, da ficção é que como, para a psicanálise, não existe um ‘eu’ interior *a priori* (o ‘eu’ não é uma semente!), ele se forma tomando emprestado de fora o material para se constituir, coletando, por exemplo, pedaços de ficção aqui e ali, despedaçando-os, corrompendo-os, até que se adaptem às suas necessidades.

O psicanalista Fabio Herrmann, em *Psicanálise do Quotidiano* também realiza uma incursão pelas narrativas, mais especificamente, pelos contos de Perrault. Para Herrmann (2001), as histórias de fadas destinam-se a introduzir as crianças no território da moralidade, são obras de familiarização. E o que isso quer dizer? Essas histórias exemplificam maravilhosamente o cerco interno de regras constituintes negadas, de que os personagens não são mais que o produto acabado. Moralidade ideal, diz o autor, pois personagem alguma tem o menor acesso às “regras absurdas” que a conduzem pelo mundo das fadas.

Assim, com efeito, não só os contos de Perrault, mas as histórias em geral alicerçam-se em um mesmo princípio constitutivo: o da produção de uma tensão extrema a qual deve ser completamente solucionada. Essa é a ordem da narrativa. “Pois simplesmente que, na vida como na literatura, a ordem narrativa reserva um espaço de resistência a suas personagens”. (Herrmann, 2001, p. 102).

Os contos seriam, então, uma espécie de matriz para a familiarização, para a moralidade cotidiana, em que ser e parecer se sobrepõem e na qual o sujeito tem uma espécie de “garantia” de mesmidade infundável. Por isso, diz-nos o autor, contar essas histórias é tão satisfatório quanto ouvi-las: elas conservam a ilusão do mesmo, da identidade una e imutável, fiel à sua imagem, possibilitando ao “homem do cotidiano” um momento de paz na corrida identificatória, por certo necessária. (Herrmann, 2001).

¹⁹ Do mesmo modo não cabe ao psicanalista tecer considerações sobre qual seria a melhor ficção para seus pacientes. Se uma dada obra é evocada, é porque lhes é importante. A questão central é o que fica da obra evocada para o sujeito. Essa posição, no entanto, se modifica na esfera educativa.

No entanto, há que se enfatizar que, embora, no reino das fadas as personagens cumpram o seu destino; na vida, felizmente, por ser a familiarização absoluta um ideal inatingível, resta uma margem de liberdade ao sujeito, uma possibilidade de estranhamento. Narrar a própria vida é uma via.

Devo esclarecer que, a meu ver, o autor acima está chamando a atenção para a alienação (ele utiliza a expressão “regras absurdas”) que subjaz aos contos de fadas e que, tal como na constituição da subjetividade humana, também se faz necessariamente presente. É o Outro que me nomeia, que me diz o que eu sinto, antes mesmo que eu possa fazê-lo por mim mesma (ver adiante, item 2.1.2). É o Outro que, por intermédio do seu discurso, me fornece uma imagem com a qual me reconheço e me identifico, momento lógico do nascimento do ‘eu’. Já adianto que, para Lacan, a alienação é um dos tempos lógicos da constituição subjetiva. O outro é a separação.

Segundo Carreira (2002), quando nos propomos a oferecer ao sujeito uma escuta que privilegia o inconsciente, no contexto clínico, deparamo-nos com a insistência de um discurso narrativo. Afinal, é uma narrativa sobre a sua vida, enigmas e sofrimento que o analisando produz. Em uma análise, via de regra, o sujeito se propõe a narrar seu passado fiando-se à ilusória certeza que tem sobre algo que já aconteceu; isso ocorre porque, ao narrar, o sujeito se vale de preenchimentos imaginários que visam unir pontualmente causa e efeitos, estabilizando, assim, semanticamente a sua história. O fato de a narrativa se dar em uma estrutura que tem começo, meio e fim auxilia na promoção dessa ilusória estabilização do sentido.

Mas, se há um analista, este ocupa a posição de Outro e não do semelhante mergulhado na identificação imaginária (outro), marcando para o sujeito que, ao narrar seu passado, ele o historia no presente (Lacan, 1954-1955), o (re)edita e se depara com algo sobre o qual nunca havia pensado, até então. (Carreira, 2002, p. 19).

Ao conceber a narrativa não só como uma estabilização do sentido, mas como um lugar discursivo propenso ao tropeço e à elaboração, aliado ao fato de a narrativa materializar uma demanda do sujeito por escuta, a autora entrevê a possibilidade de usarmos desta reflexão em outros contextos. É o caso, por exemplo, da utilização de um tipo específico de narrativa, a ficção, no trabalho com crianças.

Aludindo ao suposto distanciamento do narrador no ato de narrar, Carreira (op. cit.) nos convoca a questioná-lo: Por que narramos justamente isso e não outra coisa qualquer? Por que enfatizamos determinadas passagens na narrativa e ocultamos outras?

Trata-se de questões difíceis de responder, segundo a autora, porque remetem à subjetividade do narrador, a uma tomada de posição do sujeito, a uma interpretação.

Assim, com efeito, a psicanálise assume que ao contar uma história, qualquer que seja, nós nos contamos nela. O sujeito se espelha imaginariamente em uma história, uma vez que, ao narrar, o sujeito pode ocupar distintos lugares discursivos (do narrador, de personagens, de objetos, por exemplo) que se referem a posições imaginárias (Moraes, 2002). Mais, ele também emerge entre os significantes, ou seja, no Simbólico e na queda do que Lacan chamou de “objeto a”²⁰ (Real).

Ainda com relação à psicanálise, gostaria de ressaltar algo sobre o qual Ricoeur (1995) nos chama a atenção: a força surpreendente com que a “expressão história não contada (ainda) impõe-se na clínica psicanalítica”. De fato, diz-nos o autor, o paciente que se dirige ao psicanalista lhe traz migalhas de histórias vividas, sonhos, episódios conflituais; trata-se em uma análise de que o analisando extraia dessas migalhas de história (aquilo que vem do Outro) uma narrativa da qual assuma a responsabilidade.

Procurei até o momento contemplar, ainda que introdutoriamente, aspectos da narrativa e de sua natureza, extremamente ampla, diversa e complexa, como mencionado anteriormente. São muitos os autores que sobre a narrativa se debruçaram e que, fascinados por ela, a estudam. Espero também ter explicitado a relação íntima entre a psicanálise e a narrativa, relação que me parece extremamente relevante.

Abordarei, a seguir, em particular, considerações sobre o discurso narrativo de ficção.

2.1.1 O discurso narrativo de ficção: a ficção como suporte do desejo

Na tentativa de delimitar com maior precisão conceitual o que neste trabalho será privilegiado, a saber, o discurso narrativo de ficção, lançarei mão de um diálogo com algumas autoras afetadas pela psicanálise (em geral, são lingüistas), isto é, que estudam e produzem a partir de articulações com este referencial teórico-clínico, e que vêm buscando contribuir com os estudos

²⁰ O “objeto a” é, para Lacan, o objeto causa do desejo. É criado no espaço, na margem que a demanda, isto é, a linguagem, abre além da necessidade que a motiva: nenhum alimento pode satisfazer, por exemplo, a demanda do seio. Quando a necessidade não está realmente ameaçada, ele se torna mais precioso para o sujeito do que a própria satisfação de sua necessidade, pois é condição para que se mantenha como sujeito desejante. (Chemama, 1995). É um objeto, portanto, que causa o desejo, porque sempre falta, e não um objeto que satisfaz o desejo. É um nada que cai, que nunca está onde é esperado. (Carreira, 2007, mimeo).

em aquisição da linguagem, sobretudo por um firme compromisso com a fala da criança, tomada enquanto enigma, posição da qual compartilho²¹.

De acordo com Lemos (1995):

(...) A fala da criança – enquanto objeto produzido pela análise lingüística – comporta um enigma sobre a língua e pode-se dizer que ela tem relação com a ordem do inconsciente, pois nela o recalque da sobredeterminação (para a formação de Uma significação) parece ser mais precário, deixando à tona os processos de deslocamento e de condensação que foram destacados por Freud. (Lemos, 1995, p. 24-25).

Atenta, portanto, às contribuições da psicanálise, Lemos (1992) infere uma limitação nos estudos sobre a narrativa, enquanto um tipo de discurso, regidos pela lingüística tradicional, qual seja: a desvinculação entre o discurso narrativo e o processo de aquisição da linguagem, relegando-o, muitas vezes, ao determinismo cognitivo. Nestas pesquisas, encontram-se, por exemplo, os pesquisadores Labov & Waletzky (1967), os quais se dedicaram ao estudo da narrativa a partir de experiências pessoais. Para estes autores, a narrativa consiste em um método de recapitular experiências passadas através de uma seqüência temporal de fatos efetivamente ocorridos.

De acordo com Carreira (2002), na definição de narrativa de Labov & Waletzky podemos perceber que estes autores partem de uma concepção de sujeito e de linguagem que não condiz com a psicanálise, mas, antes, opõe-se a ela radicalmente. Isso por que:

(...) tomam o sujeito e a linguagem como neutros e transparentes. A linguagem não passa de um instrumento que deve ser bem utilizado e o sujeito é um controlador consciente do que diz. A realidade é algo que está à disposição deste sujeito, o que ele poderá representar com fidelidade *através* da linguagem. (Carreira, 2002, p. 22).

Tendo em vista estas considerações tal não pode ser a definição de narrativa adotada neste trabalho.

Outra limitação pode ser, nesta definição, apontada: a exclusão da ficção como um gênero da narrativa. Buscando resgatá-la, Perroni (1992) propõe a seguinte tipologia do discurso narrativo:

²¹ Tal posição tem a ver com a minha história. A articulação entre os estudos em aquisição da linguagem e a psicanálise lacaniana foi o que me permitiu, pela primeira vez, conferir um sentido a esta última. Como diz Lemos (1995): “(...) história – como mostra a psicanálise – implica em **filiação**, a qual não se pode aderir nem abandonar, mas sim dela se fazer sujeito pela elaboração”. (p. 19, grifo meu).

1) Relatos: narrativas construídas a fim de recuperar e organizar uma seqüência de experiências pessoais. A principal característica deste tipo de narrativa é que há um compromisso com a verdade dos fatos narrados. São relatos, por exemplo, as narrativas em que o narrador conta experiências passadas, tais como viagens.

2) Ficções: narrativas que tem como principais características a não participação do narrador enquanto personagem no desenrolar da ação (narrador onisciente); animização, ou seja, seres não humanos agindo como se o fossem; enredos fixos, baseados em histórias infantis tradicionais do tipo *Chapeuzinho Vermelho* ou em histórias do “folclore” familiar; transmissão da estrutura do discurso narrativo, através da ordenação dos eventos segundo relações de dependência temporal/causal entre eles; possibilidade de jogar com os sentidos, de estabelecimento do inédito a partir da mudança no estado ordinário do dia a dia.

3) “Casos”: narrativas cuja principal característica é o não compromisso do narrador com o realmente ocorrido. Não possuem enredo determinado e há a possibilidade de criação de uma realidade fictícia (“contada”) em que o narrador pode ser também um personagem. Podem ser considerados como uma mescla dos relatos e das narrativas de ficção, caracterizando-se como a mais livre atividade de criação do narrador.

Tal autora atribui, ainda, os seguintes critérios de identificação de uma narrativa: a) existência de dependência temporal entre um evento x e outro y; b) orações que expressam essa dependência temporal constituída essencialmente por verbos de ação; c) singularidade do narrado, proveniente do emprego do tempo verbal pretérito perfeito.

Para Perroni (op. cit.), a ficção ganha sua importância não somente porque permite a criança tomá-la como um modelo narrativo do qual pode extrair trechos de estruturas e operadores lingüísticos (Era uma vez, por exemplo), mas porque abre para a criança a possibilidade de construir outros universos de referência, aos quais só se tem acesso via linguagem.

Para Tfouni (1995), o discurso narrativo é entendido como o *locus* privilegiado para a instalação da subjetividade, sendo a subjetividade definida de um ponto de vista discursivo, ou seja, como um lugar que o sujeito do discurso ocupa para falar de si mesmo, para organizar sua simbolização particular. Em outras palavras, a narrativa confere um lugar ao sujeito desde onde ele pode falar de si, de suas relações, conhecimentos e experiências sobre o (no) mundo e com o Outro, oferecendo um enquadramento à dispersão e inquietude intrínsecas ao ser humano. (Moraes, 2002).

De acordo com Carreira (1997), é a partir desta definição que podemos conceber a narrativa como o discurso que torna possível a (re)organização e (re)elaboração de nossas experiências pessoais.

Orlandi (1987) propõe uma tipologia mais geral do discurso baseando-se, para tanto, nos critérios de interação e polissemia. O primeiro leva em conta o modo como os interlocutores se consideram, ou seja, se o locutor considera o interlocutor, não o considera, ou estabelece uma relação qualquer com este. Orlandi (op. cit.) salienta ainda, nesse aspecto, o critério de reversibilidade, que determina a dinâmica da interlocução: “segundo o grau de reversibilidade haverá uma maior ou menor troca de papéis entre locutor e ouvinte, no discurso”. (p. 154).

O segundo critério diz respeito à relação que os interlocutores estabelecem com o objeto do discurso (aquilo de quê se fala): o objeto do discurso é mantido como tal e os interlocutores se expõem a ele; está encoberto pelo dizer e o falante o domina; ou se constitui na disputa entre os interlocutores que o procuram dominar? É a forma pela qual a relação é estabelecida com o objeto do discurso que irá determinar uma carga maior ou menor de polissemia (multiplicidade de sentidos) no discurso.

Tendo em vista os critérios acima descritos, Orlandi (id.) apresenta uma tipologia diferenciando três tipos de discurso: lúdico, polêmico e autoritário.

O **discurso lúdico** caracteriza-se por uma reversibilidade total entre os interlocutores. O objeto do discurso é mantido como tal e os interlocutores se expõem a ele, o que resulta em uma tendência para a polissemia aberta como se pode ver, por exemplo, na poesia.

Nesse sentido, o discurso lúdico desloca o sentido literal, isto é, o sentido sedimentado, oficial. Não há preocupação com a simetria e não importa a relação com a referência, nem com a verdade, pois até o *non sense* é possível. Isso porque o lúdico não joga necessariamente com a oposição verdadeiro ou falso, pois instaura nele um outro lugar possível: o do fingir ou enganar na relação interacional que estabelece. Dessa forma, não há relação com a verdade, mas sim com a verossimilhança.

O **discurso polêmico** é caracterizado pela presença de reversibilidade sob certas condições. O objeto do discurso se constitui na disputa entre os interlocutores que o procuram dominar (direcionar), o que resulta em uma polissemia controlada. Neste tipo discursivo, a simetria é procurada, a referência respeitada e a verdade disputada pelos interlocutores. É aquele em que melhor se observa o jogo entre o mesmo (paráfrase) e o diferente (polissemia), entre um e outro sentido como, por exemplo, nos debates.

O terceiro tipo é o **discurso autoritário** cuja reversibilidade tende a zero. O objeto do discurso encontra-se oculto pelo dizer, a polissemia é contida e a assimetria é procurada. A relação com a referência é exclusivamente determinada e dominada pelo locutor: a verdade é imposta. Há o predomínio da paráfrase, do sentido único. Este tipo discursivo é uma tentativa de fazer com que o interlocutor se cale.

Para Orlandi (1987), o discurso lúdico coloca-se como verdadeiro contraponto aos outros dois tipos discursivos, uma vez que o primeiro relaciona-se ao uso da linguagem pelo prazer (o lúdico é o que ‘vaza’, é ruptura) e os discursos polêmico e autoritário estão voltados para fins imediatos e práticos. Segundo Orlandi (id. *ibid.*), isso acaba por deixar o discurso lúdico “sem lugar” em nossa formação social, pois esta enfatiza a busca do uso eficiente da linguagem e não seu uso pelo prazer.

Outra importante observação desta autora é a de que esses três tipos discursivos não aparecem necessariamente de forma pura. Eles podem, ainda, se combinar, se alternar ou predominar um sobre o outro. Ademais, as tipologias (embora surjam de uma necessidade metodológica), adverte-nos a autora, são de aplicação relativa, podendo ter uma maior ou menor generalidade.

É esta tipologia proposta por Orlandi que nos permite classificar a narrativa de ficção, tal qual postulada por Perroni (op. cit.), como um discurso predominantemente lúdico (Carreira, 1997).

Assim, o discurso narrativo de ficção possui algumas características que valem ser ressaltadas: é mais aberto à polissemia (multiplicidade de sentidos), pois não busca ser “transparente”; permite a reversibilidade total entre os interlocutores, é totalmente aberto à dialogia (inclusão do outro no discurso), polifônico (vozes presentes na narrativa que representam as posições que o sujeito pode ocupar ao narrar) e não se preocupa com a verdade dos fatos narrados (Carreira, op. cit.).

São estas características inerentes ao discurso narrativo de ficção, aliadas à possibilidade de instalação da subjetividade que fazem com que a narrativa de ficção seja privilegiada neste trabalho. A ficção permite à criança, uma vez distanciada do “aqui e agora” (pois inaugura o tempo do era uma vez, do faz de conta), falar de si mesma de uma maneira disfarçada e descomprometida, pelo menos na aparência. É essa manobra realizada pela linguagem, na ficção, que permite que se diga de conteúdos atemorizantes e/ou interditados (Carreira, id. e 2000), conferindo suporte ao desejo.

No entanto, para que uma criança narre é preciso um percurso, o qual começa inevitavelmente atrelado ao desejo do Outro, conforme veremos a seguir.

2.1.2 Subjetivação e o percurso da criança na narrativa

Partindo do pressuposto do submetimento do sujeito à linguagem²², uma vez que, para a psicanálise, nascemos imersos na linguagem, ou seja, esta nos antecede, nos é exterior, a abordagem do sujeito remete, necessariamente, em psicanálise, à sua constituição da/na linguagem²³.

Lacan (1949) trata dessas questões e as fundamenta no que chama de “estádio de espelho”, ao recolocar a questão da comprovada prematuridade do bebê humano, a qual é marcada por um profundo desamparo, pela absoluta dependência do Outro (lugar a princípio encarnado pela mãe ou por quem exerce a função materna) e, portanto, pela alteridade. Trata-se, então, para que sua sobrevivência seja garantida de encontrar um lugar no desejo do Outro²⁴. Afinal, se o Outro não desejar seu bebê, dedicando-se a ele, dando um lugar a ele, como ele sobreviveria?

Assim, será o desejo do Outro, materializado na linguagem pela ação interpretativa da mãe, que colocará o aparelho psíquico (ou a engrenagem pulsional, na terminologia lacaniana) em movimento.

Comentando Lacan a esse respeito, Carreira (2000) salienta que o espelho em Lacan deve ser tomado, antes de tudo, como uma metáfora do discurso do Outro, o qual pode ser vislumbrado na atividade interpretativa da mãe que nomeia o grito indiferenciado do bebê como sendo, por exemplo, fome, dor, frio, manha. No entanto, entre o grito e a interpretação que vem do Outro há sempre um equívoco fundado no desejo de quem interpreta, uma vez que a faz desde um outro lugar, o que seria algo como: Se eu fosse esse bebê e estivesse gritando, seria porque eu estaria precisando de “x”. Eis, então, o bebê subordinado, a princípio, ao desejo do Outro (Carreira,

²² Pressuposto de que parte Lacan ao abordar a função do sujeito no ‘Estádio do Espelho’, em oposição ao sujeito pensante (cartesiano) tomado como a origem da significação, produtor soberano do sentido, usuário deliberado da linguagem (Carreira, 2000).

²³ Em Lacan a relação da linguagem com o inconsciente é explícita, haja vista a sua tese fundamental de que o inconsciente está estruturado como uma linguagem (Lacan, 1953). Seu ensino é o desenvolvimento desta tese em toda sua extensão.

²⁴ Desejo, para a teoria lacaniana, é o termo que designa a incompletude da linguagem e do sujeito, isto é, a falta inscrita na palavra, e que o move na tentativa de encontrar o objeto supostamente perdido. (Chemama, 1995). Uma expressão bem simples o exemplifica: “Me faltam palavras...”.

2002), desde onde acredita ilusoriamente²⁵ encontrar um lugar que lhe garanta a sobrevivência e o amor do Outro.

Lacan (op. cit.) diz: “Basta compreender o estágio de espelho como uma identificação, no sentido pleno que a análise atribui a esse termo, ou seja, a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem (...).” (p. 97, grifos meus).

É assim que Lacan (op. cit.) nos fala da formação de uma função do sujeito, de algo que se relaciona ao sujeito mas que é uma antecipação: o “eu”, desde logo instaurado em uma linha de ficção. Trata-se, portanto, no “espelho” de uma espécie de matriz imaginária, artificial capaz de conferir, a partir da constituição do “eu”, suporte ao sujeito do inconsciente, conseqüentemente, ao desejo.

Aludindo à dificuldade na apreensão da noção de sujeito para a psicanálise lacaniana, Kupfer (1999) aponta para a importância crucial em estabelecer a distinção entre a noção de sujeito e eu, as quais aparecem, muitas vezes, confundidas.

As palavras da autora são esclarecedoras:

(...) O sujeito inaugurado por Freud e conceitualizado por Lacan é vazio, é efeito de seu discurso, descentrado e tem como marca de origem a negatividade. (...). Para a Psicanálise lacaniana, o sujeito não se confunde com o ego, ou se quiserem, com o eu. Não responde à lógica ou ao tempo da consciência, não se faz regular pelo princípio da realidade. Este sujeito não coincide com o sujeito do cogito da Filosofia cartesiana, tampouco com o sujeito-organismo de Piaget. Para a Psicanálise, o sujeito do inconsciente se constitui na e pela linguagem. Desta perspectiva, a linguagem não é instrumento de comunicação, mas a trama mesma de que é feita o sujeito. Tal formação aparece de modo evanescente, nos interstícios das palavras, como produto do encontro entre elas. Como a faísca que surge quando duas pedras se chocam, não está nem em uma nem em outra. (Kupfer, 1999, p. 145).

Depreende-se daí que o sujeito não é apreensível como tal, mas apenas evocado a partir de marcas, rastros, traços materializados em seu discurso, ou como diz Freud, por atos falhos, e pelas demais formações do inconsciente. Portanto, não é o sujeito empírico, concreto.

Depreende-se, ainda, que não se pode prescindir do “eu” para acessá-lo, embora não possa se restringir a ele.

²⁵ Digo ilusoriamente porque à pergunta o que garante a um bebê que o Outro não vai lhe abandonar, só há uma resposta: nada. A mídia sempre nos traz exemplos de mães que abandonam seus bebês...

Enfim, dizer que há sujeito talvez não seja mais do que dizer que há hipótese, na qual se aposta, possibilitando que emerja²⁶.

Efeito da linguagem, não é um elemento dela: ele “ex-siste” (mantém-se fora), ao preço de uma perda, a castração (Chemama, 1995). Portanto, o sujeito é um excluído por definição.

Discorrendo sobre questões semelhantes às aludidas acima, quanto ao “espelho”, mas voltando-se especificamente para o discurso narrativo, Lemos (1992) considera o diálogo adulto-criança como matriz de significação, “em que o diálogo se dá no interior do próprio enunciado, em que a presença do outro vai se tornando um depósito no fundo das palavras”, nos dando a ver a natureza dialógica na ontogênese do discurso narrativo. (p. XII-XIII). O que me parece ser uma outra maneira de dizer que há um outro que fala em mim, idéia que remete ao conceito de automatismo mental, criado por Clérambault.

Sobre esse momento inaugural, ou “pseudo-diálogo” como prefere Rubino (1989), vale a pena recorrermos à autora, ainda que correndo o risco de o texto se tornar repetitivo, haja vista a sua clareza. Segundo a autora, a mãe (ou quem exerça a sua função)²⁷, nesse momento inaugural, faz uma representação inicial do bebê enquanto seu interlocutor, ou seja, a mãe imagina que o bebê pode falar com ela e ela com ele e é justamente essa representação ilusória, fictícia, necessária tanto para a mãe como para o bebê, que vai ser a mediadora das interpretações que a mãe irá fazer do comportamento espontâneo do bebê²⁸.

Como a princípio o bebê é mais falado do que falante, cabe ao Outro (papel normalmente encarnado pela mãe) recortar e espelhar para este as suas ações socialmente significativas. Como? Falando, interpretando (dizendo, por exemplo, isso é fome, sono, dor de barriga etc), discretizando os sons “sem significado” do bebê, dando forma a eles para que haja sentido. Em outras palavras, transformando sons em significantes. E ainda, inserindo na relação com o bebê os três lugares do

²⁶ Lembrei-me de um exemplo dado pela psicanalista Maria Cristina Kupfer em Comunicação Oral, na qual ela dizia que o sujeito surge nos intervalos, nas brechas, quando a “mãe” espera e aposta que o sujeito pode emergir. Trata-se de uma mãe, durante uma consulta ao pediatra, em que este lhe pergunta se seu filho, que é bem pequeno, pula. A mãe diz que sim e, segurando/sustentando o filho com as mãos, movimenta-o como se ele estivesse pulando, pára por um momento, o filho faz um pequeno gesto com o corpo e a mãe diz “Tá vendo, doutor, ele pula”.

²⁷ É claro que essa possibilidade de imaginar que um diálogo entre mãe/bebê é possível tem a ver com as condições subjetivas da mãe em questão. Para a mãe do autista, por exemplo, a criança nem fala e as interpretações maternas são um equívoco constante. Já a mãe do psicótico entende tudo o que a criança fala. É uma interpretação sem equívocos. Além disso, trata-se, é bom frisar, de uma função a ser exercida, e não da mãe concreta. Mães surdas e mudas que falem a língua de sinais, ou outro adulto que exerça a sua função podem permitir que seus filhos se constituam subjetivamente.

²⁸ Rubino (1989) salienta que as representações ou imagens (ficções) que a mãe faz do bebê como interlocutor são determinadas pela cultura na qual se dá a relação intersubjetiva.

discurso (eu, tu, ele) quando a mãe fala do bebê, com o bebê e pelo bebê, criando assim a imagem de um diálogo e, portanto, dando “voz” ao bebê. Rubino (op. cit.) chama a isso de processo de subjetivação da linguagem.

Esta ação interpretativa da mãe faz com que o bebê passe a se ver em seu discurso, a se perceber como separado desta e do mundo, tornando-se mais ativo como interlocutor. Em outras palavras, ele começa a incorporar a fala da mãe como sua, se apropria dela. É a partir dessa separação, dessa diferenciação eu – Outro/linguagem que a linguagem como “comunicação” se torna possível, isto é, objetivável e que se pode falar em construção do sujeito, da linguagem e do conhecimento (cf. Rubino, id.).

É importante enfatizar que a atividade interpretativa da mãe, ou de quem a substitua nesta função, não é composta apenas de palavras, mas de gestos, olhares, silêncios, ausências. Trata-se, mais precisamente, de uma “mãe” que suponha que, para além das necessidades de um bebê, há demanda, um pedido endereçado a ela.

Sobre isso Corso e Corso (2006) têm algo a dizer:

(...) a imagem corporal da criança não é concebida de dentro para fora, resultante de algum tipo de auto-conhecimento, ela é operada de fora para dentro, proveniente do olhar que a mãe ou substituta possa lhe oferecer. Por isso, o corpinho da criança nasce da barriga, mas seu “eu”, sua imagem corporal, é parido pelos olhos da mãe. Óbvio que não é qualquer olhar, ele tem de ser expressivo do quanto essa criança significa e de tudo o que é esperado dela. (Corso; Corso, 2006, p. 204).

Em seus estudos sobre o desenvolvimento do discurso narrativo, Perroni (1992) postula três momentos no que denomina de período lingüístico.

O primeiro momento do período lingüístico é considerado pela autora como precursor da narrativa. Trata-se do que ela denomina como “jogos de contar”. É o adulto que deve propor esses “jogos”, a partir de questões relativas à localização espacial (onde?), introdução de personagens (quem?) e da ação propriamente dita (o quê), bem como propiciando a troca de turnos dialógicos e o espaço interacional necessário à criança.

Tais questões, segundo esta autora, têm o papel fundamental de evocar eventos anteriores ao momento da interação, possibilitando uma descentração do “aqui e agora”, transformando-se num processo anterior e preparatório da ordenação, pela criança, dos eventos na linguagem.

Perroni (op. cit.) também coloca que a criança tende, em um segundo momento, a iniciar a produção de “protonarrativas”, que já são um esboço da narrativa propriamente dita. A criança passa a assumir uma posição mais ativa na interlocução, iniciando a narração de algum fato ou história de ficção, embora ainda dependa bastante do interlocutor para dar orientação, complicação e desfecho para esta narrativa.

Trata-se já, de acordo com Carreira (2002), de um certo descolamento e apagamento²⁹ da dependência do Outro para narrar, uma vez que a própria criança evoca a narrativa.

É a partir disso, ou seja, desse necessário distanciamento do Outro (ainda que ilusório)³⁰ que começará a surgir o discurso narrativo constituído como uma “narrativa autônoma”, terceiro momento postulado por Perroni (id.), onde a criança adquirirá a capacidade de ordenar verbalmente os eventos em sentenças. Nesta fase, a criança passa a ocupar uma posição de reciprocidade em relação ao interlocutor, não só propondo uma narrativa, mas desenvolvendo-a, dando orientação, complicação e desfecho, a partir da incorporação de fragmentos do discurso do Outro. A combinação livre (sobretudo quando a criança mescla elementos de sua vida à história de ficção), a colagem (junção de fragmentos de diferentes histórias conhecidas) e o apoio no presente (inserção de elementos do contexto imediato na narração) são três desses recursos de preenchimento (retirados estrategicamente do discurso do Outro) destacados por Perroni (id. ibid.).

Essas estratégias de preenchimento são de grande importância, uma vez que apontam para aquilo que escapa ao narrador e nos fornece pistas de sua subjetividade e, portanto, do falar “disfarçadamente” de si. Dessa forma, a pontuação para a criança destas pistas pode levá-la a se surpreender com o que diz, tornando a elaboração possível, como pude desenvolver em trabalhos anteriores. (Carreira e Soares, 2000/2001 e 2001; Soares, 2002).

A idéia central desses trabalhos é a de que o contar histórias possibilita elaborações de conflitos, angústias, desejos, além de efeitos terapêuticos, pois permite a colocação em palavras do que aflige e/ou faz sofrer. Ao narrar o sujeito pode repetir, passo fundamental para que ocorram elaborações, sobretudo se for escutado por um outro que lhe permita ver o que repete. A repetição, seguindo a concepção freudiana, é entendida como uma tentativa de elaboração.

²⁹ Essa tentativa de apagamento do Outro remete, em psicanálise, à noção de recalque.

³⁰ Digo ilusório porque sempre restam pedaços do Outro que retornam à revelia do narrador e evocam este período de dependência profunda, despertando angústia (Carreira, 2002).

Podemos perceber, pela exposição acima, o quão determinante e estruturante é o processo especular, via ato interpretativo da mãe (esse Outro primordial), para o ser humano. No entanto, a ele não pode ficar preso, pois isso resultaria, segundo a psicanálise, na psicose. Portanto, é tentando escapar do espelho que o sujeito irá buscar sua autonomia: contando-se em suas narrativas. Afinal, é preciso recontar a própria história à sua maneira para fazê-la sua. (Kehl, Apresentação, 2006).

Quanto a isso, Freud (1908|1907|) em seu artigo intitulado ‘Escritores criativos e devaneio’, compara o brincar da criança com o escritor criativo, pois, para ele, tanto um quanto o outro criam um mundo próprio, ou melhor, reajustam os elementos de seu mundo de uma nova forma que lhes agrada. Acaso também não é isso que acontece quando as crianças narram, preenchendo e dando forma as suas narrativas com ficções/fantacias (extraídas de contos de fadas, por exemplo)? Mais adiante tal autor nos esclarecerá, ao aludir às fantacias infantis, que são os desejos insatisfeitos – ambiciosos e/ou eróticos – que as motivam, sendo que toda fantasia é a realização de um desejo, tal como um sonho, uma correção da realidade insatisfatória³¹.

O que não poderia ser diferente, pois para Freud (1916-1917c) as fantacias possuem realidade psíquica, em contraste com a realidade material, e “(...) gradualmente aprendemos a entender que, no mundo das neuroses, a realidade psíquica é a realidade decisiva” (p. 370). Assim, são as fantacias construídas a partir de interpretações que o sujeito faz da realidade material que imperam em sua vida mental.

Portanto, para Freud as fantacias estruturam/sustentam a realidade psíquica.

Então, as fantacias sustentam a realidade psíquica. A ficção é um importante instrumento para compartilhar fantacias. Nas fantacias o sujeito encontra um lugar subjetivo. Logo, a ficção pode ser entendida tanto como um importante elo de ligação entre as pessoas e, em especial, entre a criança e o adulto, quanto como um fator de subjetivação, de humanização, o que é fundamental.

Em resumo, tendo em vista a indissociação entre a narrativa e os processos de aquisição e subjetivação na linguagem, de acordo com a fundamentação teórica deste trabalho, a narrativa será tomada neste trabalho como o lugar por excelência em que é possível ler os vários modos de incorporação simbólica e em que se encenam o que Freud postulou como realidade psíquica (Veras e Trocoli, mimeo). O tempo da infância é um tempo privilegiado para trazer à luz esses

³¹ É interessante pensar que isso também ocorre na psicose, com as construções delirantes e alucinatórias.

processos, dada a relação de radicalidade e de intimidade que as crianças mantêm com a linguagem, e com a atuação ainda precária do recalque. Em uma palavra, a narrativa permite flagrar a subjetividade da criança³².

Nesse contexto epistemológico cabe perguntar: De que modo será incorporado pelas crianças, no contexto particular de um grupo de escoteiros, os preceitos educativos do escotismo? O que as narrativas por elas produzidas poderão revelar acerca das suas subjetividades? Ao enigma colocado pelo desejo do Outro como essas crianças responderão?

É o que pretendo responder, não sem antes explicitar a noção de infantil para a psicanálise.

³² Devo essa frase a Profª. Dra. Vera Resende, que participou do meu Exame de Qualificação.

CAPÍTULO 3 O INFANTIL

“Não se trata apenas de decretar que a criança não é um conceito da psicanálise, porque não há psicanálise a não ser do sujeito; é necessário tratar da criança para fazê-la inexistir, ‘passar ao ser’: o que então deixa o seu lugar para o sujeito. A psicanálise é uma boa maneira de deixar cair a criança!”
(Marie-Jean Sauret, 1998, Apresentação)

3.1 Da etiologia traumática das neuroses à descoberta da fantasia

Em Freud, o campo do infantil começa a se configurar a partir de uma interrogação etiológica sobre a neurose, ou mais propriamente sobre o sintoma histérico, ocasião em que desenvolve a sua teoria da sedução. A sedução ocorreria na infância e estaria relacionada à dimensão *traumática* das experiências da criança.

O caminho até chegar a esta teoria pode ser acompanhado passo a passo em ‘Estudos sobre a histeria’ (1893-1895), trabalho baseado no tratamento da Srta. Anna O., empreendido por Josef Breuer, médico vienense e amigo de Freud. É neste artigo que Freud, partindo de Breuer e seu método de exame do psiquismo do paciente via hipnose, lança os germes do que virá a ser a psicanálise.

Diz Freud: “E não posso dar melhor conselho a qualquer interessado no desenvolvimento da catarse até chegar à psicanálise do que começar pelos ‘Estudos sobre a histeria’ e, desse modo, seguir o caminho que eu próprio trilhei”. (Freud; Breuer, 1893-1895, p. 35).

Acompanhemos em um primeiro momento as descobertas de Freud e Breuer. O que eles descobrem a partir da hipnose? Eles descobrem, por exemplo, que os fatos externos determinam a patologia da histeria numa medida muito maior do que se sabia e reconhecia na época. E mais, há uma ligação causal entre o trauma desencadeador e o sintoma histérico. Seria a única?

Nas palavras dos autores: “Com grande frequência, é algum fato da infância que estabelece um sintoma mais ou menos grave, que persiste durante os anos subseqüentes”. (Freud; Breuer, op. cit., p. 40, grifo meu).

Este fato pode ser qualquer experiência que possa evocar afetos aflitivos – tais como os de susto, angústia, vergonha ou dor física – e que pode atuar como um trauma psíquico.

Em suas ‘Conferências Introdutórias sobre Psicanálise’ (1916-1917a), especificamente a conferência intitulada ‘Fixação em traumas – o Inconsciente’, Freud extrai, a partir de seus casos clínicos, a asserção de que a fixação no passado, a qual comporta uma alienação do presente e do futuro, é uma característica geral das neuroses.

Fazendo uma analogia entre as neuroses traumáticas (ou de guerra) e as demais neuroses, Freud indica que em ambas há uma fixação no momento do acidente e/ou situação traumática:

É como se esses pacientes não tivessem findado com a situação traumática, como se ainda tivessem enfrentando-a como tarefa imediata ainda não executada (...). Mostra-nos o caminho daquilo que podemos denominar de aspecto *econômico* dos processos mentais. Realmente, o termo ‘traumático’ não tem outro sentido senão o sentido econômico. (...). Assim, a neurose poderia equivaler a uma doença traumática, e apareceria em virtude da incapacidade de lidar com uma experiência cujo tom afetivo fosse excessivamente intenso. (Freud, 1916-1917a, p. 283, grifo do autor).

E o que nos leva de volta ao passado, mantendo-nos ligados a ele? O sintoma, diz Freud. Essa foi a descoberta a que a análise de seus pacientes o conduziu. E mais, seus motivos predeterminantes, e as conexões em que são inseridos via interpretação, são inconscientes. Em suma, o paciente desconhece o sentido dos seus sintomas.

Dessa forma, na inauguração do discurso freudiano é possível verificar a importância galgada à infância: esta foi enunciada como o fundamento para a interpretação dos impasses insuperáveis na existência psíquica dos adultos, os quais teriam sua gênese na infância concretamente vivida. (Birman, 1997).

De acordo com Birman:

(...) se a infância foi concebida como o tempo primordial para a produção de um *acontecimento* patológico, este foi delineado como algo de ordem sexual. (...) o cenário sexual da infância, de qualidade excessiva, não poderia ser absorvido pelo psiquismo do sujeito na suposta maturidade. O indivíduo sucumbiria ao **excesso** da experiência sexual da infância, aprisionando-se na teia diabólica de sua reminiscência. (Birman, 1997, p. 08, grifos do autor).

Freud e Breuer referem, a partir da prática clínica com a histeria, que o principal agente a atuar no psiquismo é antes a lembrança do trauma do que o trauma propriamente dito.

É que verificamos, a princípio com grande surpresa, que cada sintoma histérico individual desaparecia, de forma imediata e permanente, quando conseguíamos trazer à luz com clareza a lembrança do fato que o havia provocado e despertar o

afeto que o acompanhara, e quando o paciente havia descrito esse fato com o maior número de detalhes possível e traduzido o afeto em palavras. (Freud; Breuer, 1893-1895, p. 42).

É famosa a frase freudiana: “Os histéricos sofrem principalmente de reminiscências”, ou seja, daquilo que se mantém na memória como lembranças não ainda elaboradas, mas apenas repetidas (atuadas).

Nos ‘Três ensaios sobre a teoria da sexualidade’, de 1905, Freud põe em cena a sexualidade infantil, fazendo com que caia por terra a relação entre, de um lado, crianças inocentes (dessexualizadas) e, de outro, adultos perversos. A teoria da sedução, pensada num primeiro momento sobre a base de um desconhecimento sobre a sexualidade infantil, deixa de se sustentar.

Com relação à importância da teoria da sedução na obra freudiana vale a pena recorrer ao texto de Luiz Roberto Monzani, de 1989. Para o autor, a teoria da sedução não foi abandonada, mas retomada em outros termos. Inclusive, foi a partir desta retomada com a conseqüente redefinição e reconceituação do papel e da função da sedução, o que tornou possível, por sua vez, repensar e redefinir o papel e a origem da fantasia, bem como a inserção progressiva e coerente da noção de complexo de Édipo do ponto de vista teórico. Para sustentar seu argumento Monzani refere-se, sobretudo, a noção de cena primária e ao caráter universal e onipresente da sedução materna, ambos fundamentais para Freud.

Nos ‘Três Ensaio’ Freud (1905) nos alerta, então, para o descaso com o infantil e o equívoco de não considerarmos a presença da pulsão sexual na infância, desfazendo a confusão entre “sexual” e “genital”.

Freud é enfático: em uma psicanálise o que está em jogo é o fator infantil, sua significação. Diz ele: “(...) nunca deixei de trazer para primeiro plano o fator infantil na sexualidade”. (Freud, op. cit., p.166).

Ainda no mesmo artigo ao comentar sobre algumas das manifestações sexuais presentes desde a infância e a impossibilidade de total sublimação destas (um período de latência ou adiamento da sexualidade infantil não deixa de representar um ideal educativo), Freud (1905) nos diz:

Na medida em que prestam alguma atenção à sexualidade infantil, os educadores portam-se como se compartilhassem nossas opiniões sobre a construção das forças defensivas morais à custa da sexualidade, e como se soubessem que a atividade sexual torna a criança ineducável, pois perseguem como “vícios” todas as suas manifestações sexuais, mesmo que não possam fazer muita coisa contra elas (...). (Freud, 1905, p. 168).

Nos ‘Três ensaios’ chama a atenção, ainda, o fato de Freud iniciá-los falando sobre as perversões. Afinal, por que iniciar um estudo sobre a sexualidade pelas perversões?

Discorrendo longamente sobre cada uma das perversões, Freud propõe a seguinte divisão, e aqui me valho também da Conferência XX, intitulada ‘A vida sexual dos seres humanos’, de 1916-1917b:

1º) as perversões cujo objeto sexual é modificado e, portanto, o fim reprodutivo é abandonado: é o caso do homossexualismo, da necrofilia, da pedofilia, do fetichismo;

2º) as perversões cuja finalidade sexual é primariamente modificada, ou seja, transforma-se em finalidade aquilo que normalmente constitui apenas um ato inicial ou preparatório: é o caso do voyeurismo, do exibicionismo, do sadismo e do masoquismo.

Destacaria, em primeiro lugar, uma observação de Freud bastante pertinente:

(...) Quando as circunstâncias são favoráveis, também as pessoas normais podem substituir durante um bom tempo o alvo sexual normal por uma dessas perversões, ou arranjar-lhe um lugar ao lado dele. Em nenhuma pessoa sadia falta algum acréscimo ao alvo sexual normal que se possa chamar de perverso, e essa universalidade basta, por si só, para mostrar quão imprópria é a utilização reprobatória da palavra perversão. (Freud, 1905, p. 152, grifos meus).

È preciso seguir Freud atentamente para verificar que, respondendo à questão formulada acima, a sexualidade começa desvinculada da reprodução e da genitalidade, o que aproxima a criança do perverso, cuja atividade sexual consiste no abandono do objetivo da reprodução (porque não é possível). Não é à toa que Freud denomine a criança de perversa polimorfa, isto é, aquela cuja perversão assume várias formas.

Porém, se a sexualidade infantil os aproxima, o caráter de exclusividade e fixação no perverso os diferencia. Diferente da criança, o perverso se fixa em uma única forma de perversão.

Se nos ‘Três ensaios’ Freud desfaz a confusão entre sexual e genital, uma vez que o sexual para a psicanálise é tudo o que visa a obtenção do prazer, de satisfação; na Conferência XX, ele nos diz: “(...) não é fácil delimitar aquilo que abrange o conceito de ‘sexual’. Talvez a única definição acertada fosse tudo o que se relaciona com a distinção entre os dois sexos”. (Freud, 1916-1917b, p. 309).

Segue daí outra diferenciação possível entre o perverso e o neurótico: o perverso risca de seu programa a diferença entre os sexos, ele continua sustentando que o único sexo é o masculino, a partir da criação do fetiche, ao contrário do neurótico que segue diferenciando os sexos. Ou

ainda, o perverso traz manifesto, fixado em um único traço, o que o neurótico recalca e retorna na fantasia.

O que é uma outra forma de dizer, como quer Freud, que a neurose é o negativo da perversão, ou seja, para ser neurótico é preciso recalcar a perversão.

Freud assim se expressa:

As fantasias claramente conscientes dos perversos (que, em circunstâncias favoráveis, podem transformar-se em atos), os temores delirantes dos paranóicos (projetados num sentido hostil), e as fantasias inconscientes dos histéricos (descobertas por trás de seus sintomas através da psicanálise) coincidem até os mínimos detalhes em seu conteúdo. (Freud, 1905, p. 157).

Há outra fórmula freudiana notável, a saber, a de que os neuróticos preservam o estado infantil de sua sexualidade, ou são retransportados a ele.

Bem, mas quais são as características da sexualidade infantil, de acordo com Freud? Ela surge ligada à satisfação das principais necessidades orgânicas e se comporta de maneira auto-erótica. Seu alvo sexual (ação para a qual a pulsão³³ impele) acha-se sob o domínio de uma zona erógena, que pode ser qualquer parte da pele ou da mucosa a qual, quando estimulada, é suscetível de produzir prazer.

Outra característica, já mencionada anteriormente, refere-se à disposição perversa polimorfa, uma vez que, nas palavras de Freud, os diques anímicos (ou forças recalcadoras) contra os excessos sexuais – a vergonha, o asco e a moral – ainda não foram erigidos ou estão em processo de construção, e certamente a educação tem muito a contribuir com isso, por intermédio das demandas dirigidas à criança.

Outra importante força recalcadora, talvez a principal, sobre a qual Freud falará é a barreira do incesto, a qual consiste na interdição das pessoas amadas na infância, sobretudo pais e irmãos, como escolhas objetais. Trata-se, diz Freud, de respeitar uma exigência cultural da sociedade.

É provável que a barreira do incesto figure entre as aquisições históricas da humanidade (...). A investigação psicanalítica mostra, no entanto, com que intensidade o indivíduo tem de lutar, nas fases de seu desenvolvimento, contra a tentação do incesto, e com que frequência a barreira é transgredida nas fantasias e até mesmo na realidade. (Freud, 1905, p. 213).

³³ Pulsão, para Freud, é um dos conceitos da delimitação entre o mental e o físico, devendo ser considerada como uma medida da exigência contínua de trabalho feita à vida mental. (Freud, 1905).

Com relação à transgressão da interdição do incesto, isso ocorre porque inicialmente é na esfera da representação que se consuma a escolha do objeto, sendo as fantasias o espaço, por excelência, desta representação. Tais fantasias são com freqüência uniforme e em primeiro lugar, diz Freud, fantasias incestuosas, em que o impulso sexual da criança é dirigido aos pais. Tais fantasias podem permanecer inconscientes em sua totalidade ou em sua maior parte. Deduz-se daí que a escolha objetal infantil é uma escolha incestuosa.

É interessante notar que, apesar de Freud postular uma fase auto-erótica no desenvolvimento da sexualidade infantil, ele reconhece que desde o início há outras pessoas envolvidas como objetos sexuais. É o caso do prazer de olhar e de exhibir, bem como a crueldade.

Sobre a crueldade Freud diz:

Com independência ainda maior das outras atividades sexuais vinculadas às zonas erógenas desenvolve-se na criança o componente de crueldade da pulsão sexual. A crueldade é perfeitamente natural no caráter infantil, já que a trava que faz a pulsão de dominação deter-se ante a dor do outro – a capacidade de compadecer-se – tem um desenvolvimento relativamente tardio. (...) podemos supor que o impulso cruel provenha da pulsão de dominação e surja na vida sexual numa época em que os genitais ainda não assumiram seu papel posterior. (Freud, 1905, p. 181, grifos meus).

Destaco a pulsão de dominação porque, em sua forma sublimada, diferente do impulso cruel, o que ela faz emergir, de acordo com Freud, é a pulsão de saber ou de investigar, sem dúvida de interesse para a educação, a qual se encontra intimamente relacionada com a sexualidade infantil, “já que constatamos pela psicanálise que, na criança, a pulsão de saber é atraída, de maneira insuspeitadamente precoce e inesperadamente intensa, pelos problemas sexuais, e talvez seja até despertada por eles”. (Freud, 1905, p. 183).

Um dos primeiros problemas de que a criança se ocupa, o que pode ser verificado tanto pela observação direta do que as crianças dizem e fazem, quanto pelo tratamento psicanalítico de neuróticos adultos, é o enigma do nascimento: “de onde vêm os bebês?”, o que o pai tem a ver com isso? O outro é a questão da diferença sexual. A esses problemas, as crianças respondem com teorias, “as teorias sexuais infantis” (Freud, 1908), sendo uma das mais notáveis a suposição de uma genitália idêntica (masculina) em todos os seres humanos, baseada no desconhecimento da vagina, ou na sua negação. “O dela ainda é muito pequeno, mas vai aumentar quando ela crescer”. Outras teorias bastante recorrentes são a de filhos que são concebidos quando se come determinada coisa (como nos contos de fadas) e nascem pelo intestino, como na eliminação de

fezes (acrescenta-se ao desconhecimento ou à negação da vagina, o desconhecimento do sêmen); e a de uma concepção sádica da relação sexual.

Nesta pesquisa, no grupo para ouvir e contar histórias, as crianças também trouxeram algumas de suas teorias. A título de ilustração, destaco, a seguir, um recorte em que um dos meninos, Hugo (nome fictício), apresenta sua “teoria” acerca da relação sexual e do nascimento em sua conexão com a morte:

Hugo: Sabe a música que o Cacá cantou? Não é pega uma parte da música de verdade e coloca uma travessura? Eu também sei uma. Sabe aquela música: Fazer amor de madrugada, em cima da cama, embaixo da escada. Amor com jeito de virada. Primeiro a patroa, depois a empregada...

Pesquisadora: O que é fazer amor?

Hugo: O movimento. A mulher fica aqui, o homem fica aqui, gruda... Faz aquele movimento e faz o homem e faz a mulher e começa um longo processo de criamento.

Pesquisadora: Que que é criamento?

Hugo: De criar. Da gente ser criado. Mas, algumas vezes pra formar o dedo, precisa, tem um tipo de um gene, por isso que a gente morre, cada hora tem que ter um gene pra morrer, um gene teve que ser destruído pra criar o ouvido. E quando a gente morre é por causa que um outro gene morreu, que é o mais importante do cérebro.

Pesquisadora: Você acha, então, que tem uma relação entre como você nasce e morre?

Hugo: Ahã. Por isso que a vida é temporária. Vai acabando os genes.

Freud postula, ainda, o que denominou de fases de desenvolvimento da organização sexual ou libidinal.

É importante ressaltar que, ao contrário das perspectivas da psicologia da criança, especificamente, as de Wallon e Piaget, as fases freudianas são observadas, *a posteriori*, nos tratamentos de adultos. “A hipótese das organizações pré-genitais da vida sexual repousa na análise das neuroses...” (Freud, 1905, p. 188). Não se trata, portanto, de fases genéticas, que marcam um desenvolvimento observado na criança, mas de graus de organização da libido humana, que possui um caráter topográfico (zonas erógenas) e um caráter objetal (escolha objetal), que adquire sentido em uma metapsicologia. (Chemama, 1995).

A libido é definida como a energia psíquica das pulsões sexuais, que encontram seu regime em termos de desejo, de aspirações amorosas, e que, para Freud, explica a presença e a manifestação do sexual na vida psíquica.

Sexual em Freud tem a ver com a obtenção de uma satisfação, como já dito anteriormente. Concebido dessa maneira o succionar da criança, por exemplo, e a satisfação que ela retira disto pode ser caracterizada como sexual.

É importante salientar que os diferentes modos pelos quais a libido se organiza não estão instalados a priori (o inconsciente não existe enquanto uma entidade), mas são instalados e passam por deslocamentos a partir da demanda do Outro: aquele que está em posição de exercício da função de sustentar e orientar a evolução da criança. É o desejo do Outro quem vai ditar o ritmo de desenvolvimento da criança, o qual opera sobre ela através de seu discurso. Por exemplo, ao retirar as fraldas da criança e solicitar que ela urine e evacue no local apropriado (Kupfer et al, 2003).

Dito isso, passemos às aludidas fases:

1^a) Fase Oral: a atividade sexual ainda não se separou da nutrição. O objeto de uma atividade é também o da outra. O protótipo dessa fase é a relação mãe-bebê, via amamentação. O alvo sexual consiste na incorporação do objeto (bebe-se o leite e incorporam-se os significantes maternos), modelo do que, sob a forma da identificação, desempenhará um papel psíquico fundamental.

2^a) Fase Sádico-Anal: é regida pela erogeneidade da zona anal e está ligada às funções de expulsão-retenção. Há a constituição da divisão em opostos que perpassa a vida sexual sendo, nesse momento, nomeados de ativo e passivo.

3^a) Fase Fálica: caracteriza-se pela natureza infantil da escolha dos objetos sexuais. “Os resultados da escolha objetual infantil prolongam-se pelas épocas posteriores; ou se conservam como tal ou passam por uma renovação na época da puberdade”. (Freud, 1905, p. 189). É a fase característica do ápice e declínio do complexo de Édipo³⁴, marcada essencialmente pela angústia de castração. Há a unificação das pulsões parciais sobre a região genital.

Entre a fase fálica e a fase dita genital interpõe-se um período de latência, que separa o “primeiro ímpeto”, caracterizado pela natureza infantil das intenções sexuais, do “segundo ímpeto”, que começa na puberdade, época em que é preciso renunciar aos objetos infantis. Neste período, esclarece Freud, a produção de excitação sexual de modo algum é suspensa, sendo, no entanto, deslocada para outras finalidades que não as sexuais.

³⁴ Dado a importância e a centralidade das noções de Édipo e de castração para a psicanálise e para o entendimento do infantil em psicanálise, abordarei mais detidamente essas noções no próximo item deste capítulo. “(...) o complexo de Édipo é o complexo nuclear das neuroses, representando a peça essencial no conteúdo delas”. (Freud, 1905, p. 214).

4) Fase genital: ocorre a conjugação das pulsões parciais em decorrência do surgimento de um novo alvo sexual; as zonas erógenas subordinam-se ao “primado da zona genital”, tornando a reprodução possível.

Seguindo uma leitura lacaniana das fases psicosssexuais postuladas por Freud, pode-se reafirmar que a passagem de uma fase a outra dependerá sempre da demanda do Outro, ou mais propriamente, da “metáfora que regula as relações do sujeito com o Outro”, a qual é “marcada pelo confronto com o gozo do Outro, seja como falta, seja como excesso de cuidados, como sofrimento ou dor”.

Frente a esse confronto o sujeito será impelido a interpretar, a dar uma resposta: O Outro me quer, ou não me quer?³⁵

Para qualquer resposta que se dê haverá riscos e haverá impasse.

Se o sujeito convier ao Outro, correrá o risco de ser devorado segundo as modalidades de gozo oral que ele conhece, ou levado à oblatividade segundo as do gozo anal. E se não convier, correrá o risco de ser “vomitado” segundo as modalidades da metáfora oral ou “deixado largado” segundo as da metáfora anal. O estilo da interpretação depende do que Freud havia situado sob o termo de “fixação”³⁶. (Sauret, 1998, p. 20).

Haverá saída? Antes disso, porém, é preciso mais um passo.

3.1.1 O infantil e o inconsciente

O conceito de infantil, em psicanálise, deve ser investigado em sua conexão com o que Lacan considerou como o mais “verdadeiramente próprio” à psicanálise: o inconsciente (Ferretti, 2000).

Para tanto, vou me voltar para um artigo de 1915 de Freud intitulado ‘O Inconsciente’, no qual o autor apresenta sua justificação para o conceito de inconsciente, identificando as características próprias ao inconsciente e diferenciando-o da consciência.

³⁵ Lembrei-me de uma brincadeira infantil que consiste em retirar as pétalas de uma flor, uma a uma, dizendo a cada vez: “Bem me quer”, “Mal me quer”.

³⁶ “Cada passo nesse longo percurso de desenvolvimento pode transformar-se num ponto de fixação (...)”. (Freud, 1905, p. 222). Outro efeito possível, nesse percurso, de acordo com Freud, é a regressão, isto é, um retorno a uma fase anterior do desenvolvimento.

Procurando rebater as críticas e as contestações em torno da hipótese do inconsciente, Freud inicia o artigo dizendo que supor a existência de algo mental inconsciente é tanto necessário quanto legítimo.

Necessário porque os dados da consciência apresentam um número muito grande de lacunas. Há, por exemplo, atos psíquicos, tais como os atos falhos e os sonhos que só podem ser explicados pela pressuposição de outros atos. Portanto, é nas lacunas das manifestações conscientes que temos de procurar o caminho do inconsciente. E, legítimo, porque ao postulá-lo não se afasta do habitual e geralmente aceito modo de pensar.

Segundo Freud (1915), a objeção normalmente imposta à hipótese do inconsciente deriva da equivalência, considerada axiomática, entre o consciente e o mental.

Diz Freud (op. cit.):

(...) nossa experiência diária mais pessoal nos tem familiarizado com idéias que assomam à nossa mente vindas não sabemos de onde, e com conclusões intelectuais que alcançamos não sabemos como. Todos esses atos conscientes permanecerão desligados e ininteligíveis, se insistirmos em sustentar que todo ato mental que ocorre conosco, necessariamente deve também ser experimentado por nós através da consciência. (...). Assim sendo, devemos adotar a posição segundo a qual o fato de exigir que tudo quanto acontece na mente deve também ser conhecido pela consciência, significa fazer uma reivindicação insustentável. (Freud, 1915, p. 172).

Freud propõe, então, empregar as palavras consciente e inconsciente num sentido sistemático, o que significa a inclusão em sistemas particulares e a posse de certas características. Significa, ainda, que essa outra ordem – a do inconsciente – não é apenas topograficamente distinta da consciência, mas é formalmente diferente desta, embora igualmente inteligível.

Em geral, um ato psíquico passa por duas fases entre as quais se interpõe uma espécie de teste ou censura. Na primeira fase, o ato psíquico é inconsciente e pertence ao sistema inconsciente (Ics.); se for rejeitado pela censura, não terá permissão para passar à segunda fase; diz-se então que foi recalcado, devendo permanecer inconsciente. Se, porém, não for freado pela censura, entrará na segunda fase, passando a pertencer ao sistema Consciente (Cs.). “Mas o fato de pertencer a esse sistema ainda não determina de modo inequívoco sua relação com a consciência. Ainda não é consciente, embora, certamente, seja capaz de *se tornar consciente* (...)”. (Freud, 1915, p. 178, grifos do autor).

Freud apresenta, então, as características especiais do sistema inconsciente, a saber:

- O núcleo do inconsciente consiste em impulsos carregados de desejo, os quais estão isentos de contradição mútua, ou seja, o princípio da não-contradição não funciona no nível do sistema inconsciente (no caso dos sonhos, por exemplo, as representações opostas são preferencialmente expressas por um único elemento);
- Não há lugar para negação (o inconsciente não diz ‘não’), dúvida (o “ou... ou” empregado no relato do sonho deve ser traduzido por “e”) ou quaisquer graus de certeza;
- O processo de associação de idéias é muito mais móvel, sendo regido pelos processos de deslocamento e condensação (o que Freud denomina de processo psíquico primário, em contraposição ao processo psíquico secundário característico do sistema Consciente);
- Os processos do sistema inconsciente são atemporais, isto é, não são ordenados temporalmente, nem sofrem a ação desgastante do tempo;
- Os processos inconscientes dispensam pouca atenção à realidade e estão sujeitos ao princípio do prazer, ou em outras palavras, há a substituição da realidade externa pela realidade psíquica;
- Tais processos se tornam cognoscíveis sobretudo sob as condições de sonho e neurose.

Aliás, um dos principais escritos de Freud – A interpretação dos sonhos – é dedicado a fornecer exemplos, extraídos dos sonhos relatados por seus pacientes e de seus próprios sonhos, de como o inconsciente se dá a conhecer.

Em especial, no capítulo VII de ‘A interpretação dos sonhos’, Freud (1900) nos fala do determinismo nos fatos psíquicos (na realidade, de uma sobredeterminação), dizendo claramente que não há neles nada de arbitrário.

Assim, quando Freud estabelece como regra fundamental da situação analítica a associação livre, ele não pretende que o “livre” signifique ausência de determinação. Pelo contrário, o valor metodológico da associação livre reside exatamente no fato de que ela nunca é livre. É na medida em que o paciente fica livre do controle consciente (dentro dos limites possíveis), não permitindo que a coerência lógica se imponha ao seu relato, que uma outra determinação se torna acessível: a do inconsciente. (Garcia-Roza, 2004, p. 171).

Freud (op. cit.) se propõe a descrever, então, as leis que regem o sistema inconsciente, deixando claro que o que descreve não é a mesma coisa que o inconsciente dos filósofos. Para Freud, o inconsciente é o psíquico, e mais, é irreduzível à consciência.

A esse respeito Garcia-Roza (op. cit.) comenta:

O termo “inconsciente”, quando empregado antes de Freud, o era de uma forma puramente adjetiva para designar aquilo que não era consciente, mas jamais para designar um sistema psíquico distinto dos demais e dotado de atividade própria. (...). Um outro aspecto importante a ser ressaltado é o da identificação do inconsciente com o caos, o mistério, o inefável, o ilógico etc., e esta identificação ocorreu tanto anteriormente a Freud como no interior do próprio espaço do saber psicanalítico. (...). Aquilo em relação ao qual o inconsciente freudiano marca uma diferença radical é a psicologia da consciência. (Garcia-Roza, 2004, p. 169-170, grifos meus).

As principais leis que regem o inconsciente são a condensação e o deslocamento. Para abordá-las vou me reportar ao texto freudiano ‘Sobre os sonhos’, de 1901, em que o autor as constata a partir da análise dos sonhos, justamente uma das formações do inconsciente.

Comparando o sonho com o relato e as associações do paciente sobre o sonho, Freud (1901) verifica uma importante característica do trabalho do sonho: ele efetua uma obra de compressão ou condensação em larga escala. É o caso das personagens coletivas e mistas, onde um único personagem possui as feições de duas pessoas, ou o nome de uma pessoa e a imagem visual de outra, por exemplo.

O que está em jogo, nesses casos, é o fato de que:

a combinação de diferentes pessoas num único representante no conteúdo do sonho tem um sentido: destina-se a indicar um “e” ou um “assim como”, ou a comparar entre si as pessoas originais em algum aspecto particular, que pode até ser especificado no próprio sonho. Em regra geral, contudo, esse elemento comum entre as pessoas fusionadas só pode ser descoberto pela análise e só é indicado no conteúdo do sonho pela formação da figura coletiva. (Freud, 1901, p. 671, grifos meus).

Freud (id.) diz, ainda, que o trabalho do sonho, em geral, reproduz duas representações contrárias por uma mesma formação mista, e conclui:

Boa parte do que aprendemos sobre a condensação nos sonhos pode ser resumida nesta fórmula: cada elemento do conteúdo do sonho é “sobredeterminado” pelo material dos pensamentos oníricos; não decorre de um *único* elemento dos

pensamentos oníricos, podendo sua origem remontar a toda uma série deles. (Freud, 1901, p. 672, grifo do autor).

A outra lei é o deslocamento e Freud (1901) se refere a ela da seguinte maneira:

(...) no decurso do trabalho do sonho, a intensidade psíquica se transfere dos pensamentos e representações a que propriamente corresponde para outros que, a nosso juízo, não têm nenhum direito a essa ênfase. Nenhum outro processo contribui tanto para ocultar o sentido do sonho e para tornar irreconhecível a ligação entre o conteúdo onírico e os pensamentos oníricos. (...). Presumimos, sem maiores considerações, que o elemento mais nítido no conteúdo manifesto de um sonho é o mais importante, mas, na verdade [graças ao deslocamento ocorrido], muitas vezes um elemento *indistinto* é o que se revela como o derivado mais direto do pensamento onírico essencial. (Freud, 1901, p. 673, grifo do autor).

Freud (op. cit.) assevera que quanto mais obscuro e confuso um sonho se apresenta, maior a parcela atribuível ao fator do deslocamento em sua formação.

Cabe ressaltar que a esses dois mecanismos básicos de funcionamento do inconsciente apontados por Freud – condensação e deslocamento –, Lacan (1998) seguindo o lingüista Roman Jakobson, vai interpretá-los como análogos às figuras lingüísticas da metáfora e da metonímia, respectivamente.³⁷

Voltando-se para o simbolismo presente nos sonhos, Freud (id.) destaca que o simbolismo onírico não é uma característica peculiar aos sonhos, mas exerce uma influência dominante similar sobre a representação nos contos de fadas, nos mitos e lendas, nos chistes e no folclore. “(...) com toda a probabilidade, ele [o simbolismo onírico] é uma característica do pensar inconsciente que fornece ao trabalho do sonho o material para a condensação, o deslocamento e a dramatização”. (p. 699, grifo meu).

Outro ponto importante a ser destacado é que tanto a condensação quanto o deslocamento são características invariáveis não só do trabalho dos sonhos, mas também dos sintomas e das demais formações do inconsciente, os quais para burlar o recalque (a censura) se disfarçam.

A partir do estabelecimento do conceito de recalque e de sua relação com a distorção no sonho, Freud (id.) expressa a principal descoberta a que foi levado pela análise dos sonhos: **os sonhos são realizações disfarçadas de desejos recalcados.**

³⁷ Penso que tais mecanismos tornar-se-ão mais claros à medida que puder fazê-los funcionar, a partir da análise das narrativas das crianças, adiante.

Esses desejos de nosso inconsciente, sempre em estado de alerta e, por assim dizer, imortais, fazem lembrar os legendários Titãs (...). Mas esses desejos, mantidos sob recalçamento, são eles próprios de origem infantil, como nos ensina a pesquisa psicológica das neuroses. (...) o desejo que é representado num sonho tem de ser um desejo infantil. (Freud, 1901, p. 583).

Mais um passo é dado para dizer que, em acréscimo à fórmula anterior, os sonhos são realizações disfarçadas de desejos **infantis** recalçados. Assim como as demais formações do inconsciente (sintomas, chistes, atos falhos, esquecimentos). O que está sob recalque, então? O infantil.

Diz Freud (1915): “(...) Se existem no ser humano formações mentais herdadas (...), elas constituem o núcleo do inconsciente. Depois, junta-se a elas o que foi descartado durante o desenvolvimento da infância como sendo inútil (...)”. (p. 200, grifo meu). Inútil é justamente um dos nomes do gozo para Lacan.

Essas últimas considerações apontam para a relação do inconsciente com o infantil, assim como a que se segue, extraído do artigo ‘Notas sobre um caso de neurose obsessiva’, de 1909.

Observei que, aqui, ele [o paciente de Freud, conhecido como “Homem dos Ratos”] havia incidentalmente atingido uma das principais características do inconsciente, ou seja, a relação deste com o infantil. O inconsciente, expliquei, era o infantil; era aquela parte do eu que ficara apartada dele na infância, que não participara dos estádios posteriores do seu desenvolvimento e que, em consequência, se tornara reprimida. (Freud, 1909b, p. 158, grifo meu).

Retomando as duas descobertas freudianas capitais – a marca da sexualidade presente desde a infância e o infantil como resto desta mesma infância (sexual) –, Lajonquière (2004) ressalta que a genialidade de Freud aninha-se justamente em aliar o sexual e o infantil ao falar do desejo inconsciente. Isso por que:

se o desejo fosse tão-só sexual, a psicanálise bem poderia ser mais uma sexologia de nossos dias. Já, se fosse tão-só infantil, ela poderia ser reduzida a uma psicologia do desenvolvimento. (...). A conjunção [“e”] impõe uma determinação recíproca. O desejo só é freudiano porque é tanto sexual quanto infantil; mais ainda, é por isso mesmo que o desejo é recalçado”. (Lajonquière, 2004, p. 10).

Partindo de uma leitura lacaniana, o autor vai dizer que 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. Outra parte desse

mesmo (des)encontro precipita-se sob a forma de gozo ou, simplesmente, como o infantil: isso que não pára de trabalhar, de se repetir, de voltar a pedir...

O infantil continua Lajonquière (2004), é a marca de uma posição original, primordial, porém não primitiva: a de nada querer saber sobre a falta de proporção entre os sexos ou, em outras palavras, sobre a castração.

E conclui: “A educação de uma criança faz ecoar o que de infantil ainda há no adulto. Em parte, é por isso que o adulto se empenha. Mas é por isso mesmo que fica à mercê de renunciar ao *ato educativo*, ou seja, testemunhar da castração para a criança”. (Lajonquière, 2004, p. 12, grifo do autor).

Para entendermos um pouco melhor o que, para a psicanálise, está em jogo na castração será necessário remeter, embora brevemente, ao Complexo de Édipo tal como concebido por Lacan (1957-1958), uma vez que, seguindo as indicações dadas pelo psicanalista lacaniano Marie-Jean Sauret (1998), é no modo como o sujeito responde ao Édipo que encontramos, estruturalmente, o infantil. Em outras palavras, o Édipo é o pano de fundo do infantil.

Lacan (1957-58) é incisivo quanto ao Édipo: “o que o inconsciente revela, no princípio, é, acima de tudo, o complexo de Édipo” (p. 167) e propõe abordá-lo a partir de três tempos lógicos, os quais não se confundem com a cronologia. Antes, porém, cabe esclarecer o que é o Édipo em Lacan.

De acordo com Bleichmar (1984), o Édipo em Lacan é a descrição de uma estrutura intersubjetiva e dos efeitos produzidos nos que a integram. Trata-se, então, de uma organização caracterizada por posições ou lugares vagos que podem ser ocupados por personagens distintos. Assim, não se trata da concretude das pessoas físicas do pai e da mãe, mas de funções – paterna e materna –, que podem ser exercidas por quem as encarne.

Bleichmar (op. cit.) fornece a título de exemplo a seguinte metáfora: uma peça teatral em que existem personagens ou papéis que são protagonizados pelos atores que, ao assumirem o papel, exercem as funções marcadas por ele. É evidente, diz Bleichmar, que “o ator não é o papel e sim o encarna”.

Ademais, não se trata de valores fixos ou lugares vagos que se definam por si mesmos, mas sim que um está em função do outro personagem. Assim, por exemplo, “o pai é tal em relação a alguém que é filho e vice-versa”. E o que determina a posição de um dado integrante? O elemento que circula, determinando a posição de quem o tem e, por contraste, marcando os demais

integrantes da estrutura como não o tendo. Em psicanálise, o elemento que circula recebe o nome de falo. Trata-se da lógica fálica que coloca em jogo a relação: fálico (portador do falo) X castrado (o que não tem o falo, ou o perdeu).

Do exposto, deve ficar claro que o pai em Lacan não é necessariamente o pai biológico, uma vez que ele pode ser qualquer outra instância da cultura que represente para a mãe, ou quem exerça a função materna, o valor de falo, representando os motivos de sua ausência/separação da criança.

Segue os tempos lógicos propostos por Lacan (op. cit.):

1^o) Em um primeiro tempo, a criança se identifica especularmente com aquilo que é o objeto de desejo da mãe, ou seja, com o que falta à mãe para completá-la. Isso porque o desejo da criança é, nesse momento, o desejo do desejo da mãe, ou seja, a criança deseja tanto ser desejada pela mãe, como tomar o desejo da mãe como se fora o próprio. Em uma palavra, a criança deseja ser tudo para a mãe, convertendo-se naquilo que supõe ser o objeto do desejo da mãe. O que é que determina que a criança deseje ser o objeto do desejo da mãe? Não é a dependência vital, mas a dependência de amor (Bleichmar, 1984).

No entanto, cedo a criança se dá conta que o desejo da mãe comporta um para-além. A criança não basta à mãe. E o que está para-além? De acordo com a psicanálise, o falo, ou seja, o significante do desejo. Se o que falta à mãe é o falo, a criança se esforça para ser o falo da mãe, ficando à mercê de seu desejo.

O primeiro tempo se resume em satisfazer o desejo da mãe, “isto é, **to be or not to be** o objeto de desejo da mãe” (Lacan, 1999). A instância paterna aqui é introduzida de maneira velada. No entanto, deve-se compreender que já há algo de sua aparição nas relações da criança com a mãe, pois a mãe só traz a imagem do falo para a cena, na medida em que a figura paterna a situou. (Moraes, 2002, grifo meu).

Este primeiro tempo do Édipo está profundamente articulado ao que Lacan postulou como “estádio de espelho” (ver item ‘Subjetivação e o percurso da criança na narrativa’, nesta dissertação). É o tempo lógico da alienação, a qual está marcadamente presente na constituição subjetiva do sujeito, de acordo com a psicanálise, mas que não deixa de se repetir e se atualizar ao longo da vida do sujeito, sobretudo nas relações imaginárias com os semelhantes. Se o “eu” se forma na imagem do outro e percebe o seu desejo no outro, tal qual Lacan enuncia no estágio de espelho, é possível entrever o estabelecimento de uma tensão, cerne do surgimento da

agressividade: é preciso destruir esse outro que é o mesmo, destruir aquele que representa a sede da alienação. Nessa relação dual, imaginária e especular não há espaço para a subjetivação: “o sujeito não se reconhece ali, porque está apenas capturado ali” (Nasio, 1997).

Os tempos seguintes (segundo e terceiro tempo do Édipo) estão relacionados ao tempo lógico da separação. Talvez possa dizer que, no segundo tempo do Édipo, a separação é anunciada, para se concretizar apenas no terceiro tempo.

2^o) Em um segundo tempo surge, no discurso da mãe, o pai. “O que constitui seu caráter decisivo deve ser isolado como relação [da mãe] não com o pai, mas com a palavra do pai”. (Lacan, 1957-1958, p. 199). A entrada do pai, enquanto suporte da lei, produz um corte, ele questiona o lugar da criança e a separa da posse exclusiva da mãe, engendrando a lei de proibição do incesto e, ao mesmo tempo, evidenciando para a criança que a mãe não se basta (castração/incompletude materna) e, mais ainda, que ela (a criança) não basta à mãe, desvinculando-a de sua identificação ao falo. A mãe é dependente de um objeto, que já não é simplesmente o objeto de seu desejo, mas um objeto que o Outro tem ou não tem.

Segundo Carreira (2000), o desvanecimento da relação dual ou especular entre a mãe e a criança, devido à entrada de um terceiro elemento (pai) nesta relação narcísica, é o cerne do surgimento da angústia. Esta angústia traz a marca de uma perda e implica em uma transformação do “eu”, que deixa de ser fundamentalmente especular e se torna gradativamente social, identificado a outros ideais que não somente os advindos da relação especular com a mãe. A mediação assegurada pela função paterna relaciona-se intimamente com o que em psicanálise é denominado de “ideal do eu”, sobre o qual me deterei a seguir, no terceiro tempo do Édipo.

É preciso levar em conta, ainda, que a angústia irrompe pois a própria criança passa a temer que, tal como a mãe, ela própria venha a ser castrada, o que a força a reagir, a dar uma resposta.

Tal resposta, lembra Sauret (1998), pode ser de aceitação ou de recusa da castração, colocada em cena pelo Édipo que, entendida como um ato simbólico é um efeito do significante que permite o surgimento do sujeito: “não há sujeito fora da linguagem”.

Dito de outro modo, o que o Édipo põe em marcha é o enigma, posto na linguagem, do desejo do Outro. O que o Outro deseja? “Ele me diz isso, mas o que é que ele quer?” O que o Outro quer de mim para que eu seja o que lhe falta, para que garanta a minha existência? Todos os “por quês” da criança implicam menos uma avidez de razão das coisas do que colocar o adulto em

xeque. O que está em jogo é um “por que será que você me diz isso?”, que (re)suscita o enigma do desejo do adulto. (Lacan, 1964). Se não posso completá-lo porque o Outro é castrado, portanto, há pai (o que Lacan chamou de Nome-do-Pai, lugar da Lei), o que eu quero? Qual é o meu desejo?

Essa exploração infantil da relação com o Outro desemboca, diz Sauret (1998), num impasse que Freud identificou como “neurose infantil”.

O Outro materno aparece como caprichoso, isto é, como uma lei onipotente que decide, a seu bel prazer, se satisfará ou não o sujeito. Sem a mediação paterna, o filho torna-se uma espécie de joguete nas mãos da mãe. No entanto, o sujeito pode ser conveniente ao Outro, ou não. E aqui certamente já incide a interpretação que o sujeito dá à demanda do Outro: sim, o Outro me quer; ou não, o Outro não me quer. “O estilo da interpretação depende do que Freud havia situado sob o termo de *fixação*”.

De qualquer modo, qualquer que seja esse estilo, essa maneira de responder à demanda do Outro, haverá impasse.

E esse impasse não implica nenhuma saída natural em algum desenvolvimento que seja: é o impasse, que “impele” a fazer apelo a um elemento da estrutura exterior à relação com o Outro materno, o pai. Tal é a função desta vez do pai simbólico: humanizar o desejo da mãe, pondo-o de acordo com a lei. (Sauret, 1998, p. 21).

O que é o infantil, então?

Um ponto de inércia, ou de gozo no qual o sujeito se fixa e traz a marca, o rastro, de um momento no qual supostamente tamponou a falta do Outro/a castração materna, isto é, foi o falo. Momento esse – mítico – que remete a um traço do perverso polimorfo da infância e que pode ser um traço oral, anal, voyeur, masoquista, sádico etc.

O infantil é o que da criança não se desenvolve, diz Sauret (1998), o que marca a sua diferença com relação à noção evolutiva de infância. Assim, existiria um infantil no psiquismo que seria irredutível a qualquer dimensão cronológica e evolutiva. (Birman, 1997).

Justamente por isso é preciso ‘deixar cair a criança’ e a psicanálise é uma boa maneira de fazê-lo!

Aceitar a castração, do Outro em primeiro lugar, nada mais é que consentir com a solução paterna. “E é nisso que ele [o pai] é ou não é aceito pela criança como aquele que priva ou não

priva a mãe do objeto de seu desejo”. (Lacan, 1957-58, p.197). Não aceitar a solução paterna leva, homem ou mulher, a ser o falo, aprisionado e profundamente assujeitado aos caprichos maternos.

É preciso ter o Nome-do-Pai. Mas isso não basta: “... é preciso ter o Nome-do-Pai, mas é também preciso que saibamos servir-nos dele. É disso que o destino e o resultado de toda a história podem depender muito” (Lacan, 1957-58).

A função do Édipo é precisamente induzir o sujeito a reconhecer (aceitar) sua condição de castrado o que implica, primeiramente, a renúncia a ser o falo, mais ainda, implica renunciar a tê-lo, isto é, a pretender ser o mestre. Além disso, a castração não se refere apenas ao sujeito, refere-se também ao Outro, e é nisso que ela instaura uma falta simbólica, justamente a “falta que cria o desejo”, um desejo que deixa de ser submetido ao ideal paterno. (Chemama, 1995).

3º) No terceiro tempo, o pai intervém e se revela, em seu próprio discurso, como aquele que tem o falo, e não como o que o é, fazendo-se preferir em relação à mãe. É isso o que possibilita que a criança, assim como o pai, por não ser o falo, o que implica a castração, possa vir a tê-lo. Deste terceiro tempo depende a saída do complexo de Édipo, a qual é favorável na medida em que há a identificação da criança com o pai – aquele que tem o falo – resultando na formação do “ideal do eu”.

Trata-se, mais propriamente, de uma identificação da criança não com a pessoa do pai, mas com certos elementos significantes dos quais é o suporte, digamos as insígnias do pai: um distintivo que alguém leva para assinalar que está ocupando um lugar, desempenhando uma função, tendo um papel, que fica indicado através das mesmas. (Bleichmar, 1984).

No escotismo, por exemplo, o totem é uma insígnia de que alguém ocupa o lugar de primo, o primeiro lugar da matilha, sendo responsável por uma série de atividades.

Aqui vale a pena fazer um parêntese acerca da noção de “ideal do eu”, dado a sua relevância para a educação, na medida em que tem a ver com a educação “familiar” e com a possibilidade da educação escolar.

O “ideal do eu” remete à instância psíquica que “escolhe”, dentre valores éticos e morais, os que constituem o ideal a que o “eu” aspira. (Carreira, 2000). Essa escolha é direcionada pelas insígnias do pai e é formada por um conjunto de traços simbólicos implicados pela linguagem, pela sociedade e pelas leis, sempre presentes em um projeto educativo (no projeto educativo do escotismo, por exemplo, ser bonzinho, obediente, devoto à Pátria e a Deus, atento, limpo, alegre e

dizer sempre a verdade), os quais são introjetados e auxiliam na mediação da relação dual imaginária.

Certamente é a partir dessa mediação que a cultura, a educação escolarizada e o trabalho, por exemplo, podem ter lugar. Por outro lado, essas mesmas instâncias sociais podem exercer, em determinados casos, a função paterna.

Portanto, sem a mediação do “ideal do eu”, assegurada pela função paterna, o que há é aprisionamento ao desejo materno, sem saída para a construção de laços sociais, enfim, sem espaço para o sujeito. É a alienação, a impossibilidade de sair de uma relação dual agressiva, é a fixação em uma posição infantil.

É também nesse ponto – o ideal do eu – que o sujeito encontra um lugar para si de onde se vê como possível de ser amado, na medida em que satisfaça a certas exigências (Nasio, 1997). Trata-se, portanto, de uma instância narcísica.

Uma importante implicação da noção de ideal do eu para a educação é o de apontar para o seu papel fundamental enquanto uma instância mediadora que possibilita a saída da alienação em que se funda toda relação dual, conferindo certa liberdade ao sujeito e a inscrição em um laço social. Uma educação deve ir além da alienação.

Retomando, se o pai tem o falo, pode perdê-lo, por exemplo. Há, então, a constatação de que ninguém possui efetivamente o falo, pois este circula. Em outras palavras, o falo é reinstaurado na cultura. A Lei também é instaurada tanto para a mãe, quanto para criança: “não reintegrarás teu produto” para a primeira, e “não dormirás com a tua mãe, mas sim com qualquer outra mulher”, para a segunda. O pai aparece como permissivo e doador: ele possibilita o direito à sexualidade e, como consequência, produz-se a assunção da identidade de ser sexuado (ser sujeito de um sexo), se contar como homem ou mulher.

“Saber o seu lugar: eis o ponto onde deve desembocar o Édipo, situando o sujeito na partilha dos sexos e na diferença de gerações”. (Duba, 1998, grifo meu).

No entanto, para aí chegar há algo a ser atravessado pelo sujeito em análise: a fantasia.

De acordo com Birman (1997), as teorias freudianas sobre os sonhos e sobre a sexualidade são cruciais. Nelas, é possível identificar marcas da oposição entre os registros da infância e do infantil. Freud autoriza-se a dizer, a partir da escuta de seus pacientes, que a alusão à infância e à sexualidade assenta-se no registro da fantasia, e não no da realidade.

Nas palavras de Birman (op. cit.):

Seria, pois, a fantasmática do sujeito sobre a sua infância, sobre o seu passado, que teria o poder de plasmar o seu imaginário e delinear as suas maneiras de gozar. Conseqüentemente, esta infra-estrutura fantasmática teria plena efetividade na produção dos sintomas neuróticos. Na constituição da psicanálise propriamente dita, portanto, a efetividade da infância e do sexual migraram da realidade material para a realidade psíquica. (Birman, 1997, p. 18).

Mas, o que é fantasia para a psicanálise?

Em se tratando de fantasia há um texto freudiano fundamental ‘Batem em uma criança’³⁸, de 1919, o qual é considerado o paradigma analítico da fantasia. Nele, Freud realça a relação da fantasia com sentimentos de prazer, com a busca por satisfação. E se a criança a menciona mais facilmente, o adulto dela se envergonha.

Para Miller (2002), esta vergonha ocorre porque a fantasia surge ao adulto em contradição com seus valores morais, uma vez que geralmente tira o conteúdo de sua fantasia do discurso da perversão. Logo, a fantasia é transgressiva, é perversa. Talvez esse seja um dos motivos pelos quais a fantasia também traumatiza.

Freud (1919) destaca a seguinte fantasia repetida reiteradamente por seus pacientes: ‘Batem em uma criança’. Tal fantasia, continua Freud, vinha acompanhada de um alto grau de prazer e de satisfação auto-erótica.

Como se tratava de pacientes neuróticos, tal prazer advinha unicamente da fantasia, e não da experiência real de cenas de espancamento, em geral, sentida como algo intolerável.

Prosseguindo em suas investigações Freud (op. cit.) a toma – a fantasia de espancamento, uma fantasia sádico-masoquista – como um “traço primário de perversão”: “Um dos componentes da função sexual desenvolveu-se, ao que parece, à frente do resto, tornou-se prematuramente independente, sofreu uma fixação, sendo por isso afastadas dos processos posteriores de desenvolvimento (...)”. (Freud, 1919, p. 197, grifo meu).

Freud (1919) salienta que uma perversão deste tipo, em jogo na fantasia de espancamento, não persiste necessariamente por toda a vida, apontando outros destinos possíveis para a perversão infantil, a saber: o recalque, a formação reativa e a sublimação. Vou me ater, brevemente, a um destes destinos, a saber, a sublimação, em razão de seu interesse e de suas implicações para a educação.

³⁸ Publicado pela Edição Standard Brasileira como ‘Uma criança é espancada’.

Para Nasio (1997), a sublimação é a única noção psicanalítica capaz de explicar que obras criadas pelo homem, tais como realizações artísticas, científicas e esportivas, sejam produzidas graças a uma força sexual nascida de uma fonte sexual.

Embora nasçam de pulsões sexuais, ou seja, sua origem seja sexual, a conclusão do processo sublimatório é uma realização não-sexual conforme aos ideais mais consumados de uma dada época.

Na abordagem freudiana a sublimação é tanto a expressão positiva mais elaborada e socializada da pulsão, quanto um meio de defesa capaz de atenuar os excessos e os extravasamentos da vida pulsional.

Uma condição para que o processo de sublimação ocorra, segundo Nasio (1997), é a passagem de uma satisfação erotizada e infantil para outra não erotizada e intelectual, a qual não poderia ocorrer sem o apoio necessário dos ideais simbólicos e dos valores sociais da época. Assim, é o ideal do eu que inicia e orienta o processo de sublimação, permitindo que o “eu especular” se torne gradativamente “eu social”, daí a relevância de instâncias sociais como a educação escolar, conforme já apontei anteriormente.

Na ausência de um destes destinos, persiste a perversão, uma fixação exclusiva em uma satisfação infantil.

Retenho do texto freudiano as fases ou tempos da fantasia de espancamento, representadas pelas frases seguintes:

- 1^a) ‘O meu pai está batendo na criança’;
- 2^a) ‘Estou sendo espancada pelo meu pai’;
- 3^a) ‘Provavelmente estou olhando’.

A respeito destes tempos, Freud frisa que a segunda das frases acima é uma construção da análise, mas nem por isso é menos uma necessidade.

Notem, então, que a fantasia pode ser formulada em uma frase, cujos três tempos não são mais que variações gramaticais. Há, portanto, em Freud, diz Miller (2002), uma gramática da fantasia, o que será menos enfatizado por Lacan do que sua lógica.

Lacan propõe o matema $\$ \diamond a$ (lê-se “sujeito barrado punção de a”) para abordar a fantasia. Ele designa a relação particular de um sujeito do inconsciente, barrado e irredutivelmente dividido por sua entrada na linguagem, com o objeto pequeno a, que constitui a causa inconsciente de seu desejo. (Chemama, 1995).

Cabe esclarecer que o sujeito é escrito por Lacan com a letra S, sendo a barra o que representa o nascimento e a divisão do sujeito, consecutivos à sua entrada na linguagem. Daí o símbolo \$ (“S” barrado), que sinaliza, ainda, a castração do sujeito e seu submetimento à linguagem: não somos a origem do sentido e nem o controlamos.

O outro símbolo é o símbolo lógico \diamond (punção) que consiste na união de outros dois: o da conjunção (\wedge) e o da disjunção (\vee) e que significa a alienação (\wedge), mas também a separação (\vee) da posição de objeto do Outro. O “a” é o que Lacan formulou como “objeto a”, objeto causa do desejo.

Mas por que alienado e separado? Porque se o sujeito convier ao gozo do Outro, ele ficaria totalmente à mercê desse gozo, como um objeto a ser devorado, por exemplo. Isso o faria desaparecer como sujeito, anulando seu desejo. Ocorre que, diante dessa possibilidade, surge a angústia e, horrorizado, o sujeito se furta ao Outro.

Trata-se, portanto, de um paradoxo entre a faceta objeto e a faceta sujeito do sujeito (Carreira, 2007).

Segundo Carreira (2007), a fantasia (ou fantasma, de acordo com alguns autores) é uma solução que permanece inconsciente e que lança o sujeito em movimentos de aproximação e afastamento do desejo do Outro, retornando em todas as suas produções e em suas relações interpessoais. “Trata-se do infantil: aquilo que não se desenvolve”.

Deve ficar claro, ainda, a partir do ensino de Lacan, que a fantasia apresenta níveis ou dimensões diferentes. No caso acima, trata-se da fantasia em sua dimensão simbólica.

Pode-se falar de fantasias também em seu aspecto imaginário, isto é, que compreendem a relação entre o indivíduo e suas imagens. Tem a ver com o que Freud chamou de “devaneios” e “sonhos diurnos”.

Lacan acrescenta, ainda, uma terceira dimensão da fantasia: a dimensão real, que aponta para a fantasia como um resíduo imodificável.

Retornando ao texto freudiano “Batem em uma criança”, é importante destacar que Freud estava interessado em esclarecer a gênese das perversões em geral, e que sua pesquisa o levou a concluir que “a perversão não mais é um fato isolado na vida sexual da criança, mas encontra o seu lugar entre os processos típicos, para não dizer normais, do desenvolvimento (...). É levada a uma relação com o objeto de amor incestuoso da criança, com o seu complexo de Édipo”. (p. 207).

Sobre a relação da perversão infantil com o Édipo Freud afirma:

(...) o complexo de Édipo é o verdadeiro núcleo das neuroses e a sexualidade infantil que culmina nesse complexo é que determina realmente as neuroses. (...). Dessa forma, a fantasia de espancamento e outras fixações perversas análogas também seriam apenas resíduos do complexo de Édipo, cicatrizes, por assim dizer, deixadas pelo processo que terminou, tal como o notório ‘sentimento de inferioridade’ corresponde a uma cicatriz narcísica do mesmo tipo. (Freud, 1919, p. 208, grifos meus).

É muito interessante essa formulação freudiana da fantasia como um resíduo do Édipo: algo que resta diante do que angustia e/ou faz sofrer. Juntando com uma formulação anterior: algo que resta diante do que angustia e/ou faz sofrer e que produz prazer.

Para exemplificar essa marca da fantasia, enquanto algo que busca obter prazer, a partir de algo desprazeroso, retomemos o exemplo freudiano do jogo do *Fort-Da*. Resumidamente, trata-se de uma brincadeira realizada por um menino de um ano e meio de idade, neto de Freud, e por ele observada, em que um carretel de madeira amarrado com um pedaço de cordão era repetidamente lançado para longe, e depois trazido para perto, acompanhado, respectivamente, das palavras alemãs *Fort* (“longe, foi”) e *Da* (“aqui”). Para Freud (1920), tal jogo é uma tentativa de representar simbolicamente a presença e a ausência da mãe, ou mais propriamente, de dominar a e de elaborar a ausência da mãe.

É importante frisar a ausência da mãe porque é a ausência do Outro que presentifica e põe em evidência seu desejo. (Miller, 2002). Ora, se a mãe não está é porque deseja algo para além da criança (cf. segundo tempo do Édipo para Lacan, acima), apontando para um desamparo primordial. Se a mãe foi embora pode ser que não volte. É precisamente isso que angustia: a manifestação do desejo do Outro, colocando a fantasia em ação³⁹. Então, a fantasia pode ser situada como o que recobre/tampona a angústia suscitada pelo desejo do Outro.

Todas as vezes em que houver a manifestação do desejo do Outro, ou em outras palavras, quando a consistência do Outro sofrer uma vacilação, isto é, quando o Outro faltar/falhar o sujeito será compelido a fantasiar para escapar de seu desamparo iminente, trazendo à tona, via repetição, a maneira infantil com que primordialmente respondeu a isso.

Assim, a fantasia tem uma função de apaziguamento da angústia, de sustentáculo da realidade, no sentido de que o fantasiar satisfaz o sujeito em parte, quando o Outro lhe falta, permitindo adiar o restante e de sustentáculo do próprio sujeito, como uma forma de lidar com seu

³⁹ Ocorreu-me, ainda, uma outra formulação de Lacan: é a falta da falta que angustia, ou seja, da angústia não temos como escapar.

desamparo. Mas a fantasia tem também uma função traumática. Isso porque Freud eleva a fantasia à condição de fato, como já dito. Ambas têm o mesmo poder na formação dos sintomas.

Se a fantasia é a saída de que o sujeito dispõe, primordialmente, para lidar com a manifestação do desejo do Outro, sendo que na neurose é usada de modo que o Outro apareça sempre como completo, a análise propõe a sua travessia, propõe, enfim, uma modificação da posição subjetiva na fantasia: de objeto que tampona a falta do Outro (posição infantil) para objeto que causa o desejo do Outro (posição feminina). Sem dúvida, uma diferença abissal.

Concluo com as palavras do psicanalista Joel Birman (1997) que conjuga brilhantemente a noção de infantil, a importância da ficção para o humano e a narrativa:

(...) O infantil seria aquilo que não se fez ainda história, estando colado como presença no registro do acontecimento. Como tal o infantil seria do registro do mito, daquilo que fala de maneira circular e insistente do Mesmo, onde o Outro como alteridade radical ainda não se inscreveu pela dialética do presente, do passado e do futuro. Porém é evidente que, como mito e como origem, o infantil seria a condição de o sujeito construir uma história, forjando pela ficção uma narrativa cadenciada de seus primórdios. (Birman, 1997, p. 33).

CAPÍTULO 4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Abordarei, neste capítulo, os aspectos metodológicos envolvidos na construção e no desenvolvimento desta pesquisa.

Para isso, enfocarei, num primeiro momento, as condições de produção das narrativas, salientando os principais procedimentos envolvidos na realização do grupo para ouvir e contar histórias, bem como seus aspectos éticos.

Em um segundo momento, falarei sobre o procedimento para a análise e a interpretação das narrativas.

4.1 Condições de produção das narrativas: o grupo para ouvir e contar histórias

Esta pesquisa remete inicialmente à formação de um grupo com o objetivo de ouvir e contar histórias, ocorrido em meados do ano de 2001, composto por cinco crianças, duas meninas, Maria e Marília e, três meninos, Cláudio, Cacá e Hugo (todos os nomes são fictícios), de 8 a 9 anos de idade, todas elas integrantes do ramo lobinho, de um Grupo de Escoteiros do interior de São Paulo.

Cabe esclarecer que os dados de pesquisa foram coletados como parte do Projeto ‘Contando a minha história’, criado e coordenado pela Profa. Dra. Alessandra Carreira, do qual participei durante a graduação em Psicologia. Esclareço que se trata de dados inéditos, isto é, embora tenham sido coletados anteriormente, estão sendo utilizados apenas agora, em minha pesquisa de mestrado. Compartilhando do mesmo embasamento teórico-metodológico utilizado na pesquisa anterior, esta pesquisa dá continuidade ao estudo das narrativas, tendo, no entanto, por alvo a investigação do infantil e uma discussão em torno das implicações da noção psicanalítica de infantil para a educação da criança.

As crianças eram convidadas a contar histórias, desenhar, recortar/colar, e fazer dramatizações.

É importante ressaltar que cabia às crianças contar histórias e não a mim, que as escutava. Trata-se de uma escuta pautada na psicanálise e que, sem críticas ou imposições, busca o inconsciente, o “sem sentido”, o que escapa, o que se repete, o que surpreende a criança com aquilo que ela mesma diz, em uma tentativa de desvelar algo para além do intencional. Escutar

tem a ver com estranhar o que as crianças dizem, atentando para o que se repete em suas narrativas. (Soares, 2002). Também tem a ver com uma tentativa de afetá-las para que elas próprias se escutem. Em uma palavra, escutar é acolher o psiquismo.

Esta escuta, como tem mostrado a psicanálise, por si só já instala uma oferta, que cria uma demanda nas crianças e abre espaço para a instalação da transferência (Carreira, 2002).

Todavia, embora presente nas sessões, a transferência não foi utilizada deliberadamente na realização de interpretações do significado das narrativas. Isso porque o que se visava era o manejo da transferência e não a atribuição de significados para as narrativas das crianças, consistindo o manejo em devolver ao sujeito sua própria palavra, para que, assim, ele produzisse.

Intervenções foram feitas no sentido de marcar as repetições trazidas pelas crianças em suas histórias e desenhos, pontuar atos falhos, tentar trazer para o discurso verbal o que era da ordem de uma atuação⁴⁰, e fazer perguntas nos momentos em que a narrativa apresentava indícios de dispersão. Tais intervenções visavam sobretudo incitar as crianças a narrarem e a realizarem algumas relações. Era, ainda, manejado⁴¹ a identificação entre as crianças, apontando, principalmente, para as diferenças entre as produções e as histórias de cada uma, como exemplificado no recorte abaixo.

Pesquisadora: Então gente, eu estava olhando esses desenhos que você fizeram essa semana, e olha só que interessante. Eu vi que o Hugo fez uma coisinha aqui que eu não sei o que é. O que é?

Hugo: É uma estrela.

Pesquisadora: E o Cacá fez o que?

Cacá: É uma estrela também.

Cláudio: A mesma coisa.

Pesquisadora: Elas são iguais?

Hugo: Não. A minha é um triângulo pra cima e um triângulo pra baixo.

Cacá: A minha, não.

Hugo: A dele é parecida com um triângulo com perninha assim sabe (risos), e um triângulo normal.

Pesquisadora: Então há diferença.

A partir da psicanálise (Freud, 1921) pode-se afirmar que, em geral, nos grupos predominam as relações imaginárias entre as pessoas, dando vazão a disputas, rivalidades e

⁴⁰ Refiro-me aos momentos em que as crianças ao invés de contarem histórias, gesticulavam, saíam correndo, subiam nas árvores, se recusavam a falar, etc.

⁴¹ Manejar tem a ver com direcionar, conduzir. Por exemplo, caso duas crianças fizessem um desenho semelhante, o manejo consistia em apontar para as crianças as diferenças em seus desenhos. Assim, o manejo envolvia apontar sempre para a singularidade de cada uma.

identificações que abafam a singularidade do sujeito, e que podem levar atuações sem fim a tomarem o lugar da narração, o que também ocorria no grupo entre as crianças. (Carreira, 2002). Daí a importância de marcar a diferença, passo fundamental para a separação eu-outro e, portanto, para a saída da alienação que nos constitui. Relembro que, para Lacan, a alienação é um dos tempos lógicos da constituição subjetiva. O outro é a separação. Pode-se dizer, por isso, que a castração é uma experiência subjetiva.

Como foi explicitado anteriormente nesse trabalho, o Escotismo é um movimento educacional não formal para jovens, sem fins lucrativos, com a participação de adultos voluntários, fundado pelo militar inglês Lord Robert Stephenson Smyth Baden-Powell, em 1907. Seu intuito consiste em oferecer “educação para a vida”, isto é, fomentar o desenvolvimento juvenil através da prática, da vida em equipe, do trabalho ao ar livre e da assunção pelo jovem do seu próprio desenvolvimento.

Seguindo estes mesmos preceitos, o Grupo de Escoteiros no qual desenvolvi inicialmente meu trabalho atendia gratuitamente a crianças e jovens pertencentes a uma faixa etária entre 07 (sete) e 21 (vinte e um) anos de idade, de ambos os sexos, e de classes sociais diversas.

O grupo formado por mim fazia parte do ramo lobinho (ou Alcatéia), compreendido por meninos e meninas de 07 (sete) a 11 (onze) anos de idade, o qual se baseia, para a realização de seu programa educativo, no *Livro da Jangal*, de Rudyard Kipling, resumido em *Mogli, o menino-lobo*. Trata-se de uma fábula do povo livre dos lobos. Como todas as fábulas, é uma composição literária que, por meio da ficção e da personificação dos animais, oferece um ensinamento ou propõe determinados valores.

Bettelheim (1980) salienta que as fábulas colocam em questão a escolha entre seguir o princípio do prazer ou o princípio da realidade na vida, ou seja, seguir o caminho do mal ou do bem, ganhando uma conotação manifestamente moralista do tipo “ou/ou”, onde tendo feito uma escolha uma vez, estabelecem-se as coisas para sempre.

Resumidamente, o livro *Mogli: o menino lobo*⁴² narra a saga de Mogli, um filhote de homem, que se perde de seus pais em uma floresta na Índia; é perseguido por um tigre, mas acolhido por uma família de lobos, entrando para a “sociedade dos animais”.

Esta sociedade é regida por uma Lei: a Lei da Selva, que proíbe os animais de caçar o homem, bem como de caçar por prazer, mas somente para saciar a fome. No aprendizado das

⁴² Extraído da adaptação de Luiz Galdino ao livro homônimo de Rudyard Kipling. São Paulo: Editora Harbra, 2007.

lições da selva com seus mestres (Pai Lobo, o urso Balu e a pantera Baguera), o filhote de homem (assim chamado pelos animais da selva), comete uma imprudência (“fui um mau filhote”), e torna-se prisioneiro dos macacos, sendo salvo depois por seus amigos.

Também aprende que, segundo uma lenda, foi o homem que espalhou o medo e a morte na selva. “O medo era uma criatura nua, sem pêlos, que se sustentava sobre duas patas. Andava de pé. Era um homem”. O homem traz a morte à selva e com a morte veio o medo. “Medo-homem”.

É interessante observar aqui a visão ingênua da Natureza, pois não é verdade que o homem tenha trazido a morte à selva. Na Natureza a morte é parte da vida. Os animais, em determinadas circunstâncias, podem matar até mesmo suas próprias crias. O questionamento moral sobre a morte é algo criado pelo ser humano. Não existe na Natureza. Colocar esse questionamento na Natureza é antropomorfismo.

Mogli se aproxima da aldeia dos homens, mas por desconhecer sua língua, desentende-se deles. Seus amigos são expulsos: “Lobo! Lobisomem! Fora!”. Mogli descobre a ingratidão dos homens e seu lado violento: os homens matam para se apoderarem das riquezas, matam por prazer, diferente dos animais. Desafiando a morte, se tinha uma coisa que Mogli adorava fazer, “era puxar o bigode da morte”, segue caçando, matando, crescendo, e enfim, derrotando seus inimigos por uma estratégia inteligente. Ao final, Mogli paga a “dívida de sangue”, após o que o Chefe dos lobos morre, e decide voltar para o mundo dos homens. É chegado o tempo das “falas novas”.

Pode-se perceber, nessa história, a presença do animismo (atribuição de vida a todos os seres da natureza, dualismo), de uma “sociedade” que se constitui de modo “primitivo” (matar para comer), sua ligação com o totemismo (clãs e indivíduos adotam nomes de animais, no caso, Mogli, o menino lobo) e, ainda, a presença do homem dando ensejo à instauração de uma lei e, portanto, tornando uma sociedade possível, em associação com a questão da morte e, inclusive, da morte do chefe dos lobos.

Tais considerações me remetem a um artigo freudiano intitulado ‘Totem e Tabu’, de 1913c, em que Freud apresenta a hipótese da horda primeva e da morte do pai primevo, lançando luz sobre o totemismo, o qual estaria na origem da religião e da moralidade, e retornaria na infância, via complexo de Édipo.

Em linhas gerais, o que Freud propõe, a partir da indagação acerca de como os homens primitivos vieram a chamar-se a si mesmos com nomes de animais (no caso do escotismo as

crianças são chamadas de lobinhos, significante que representa a institucional educacional), é a de que a criação do totem, em geral um animal, vem substituir, vem no lugar do pai primevo e cruel que fora assassinado. É um substituto do pai, um traço com o qual os membros de um grupo (de um clã) se identificam e que tem a ver com o ideal do eu.

A Alcatéia, cuja organização cabe a um adulto denominado Chefe, é dividida em pequenos grupos, formados por 4 a 6 crianças, denominados de matilhas. O lobo é o animal símbolo de todas as matilhas. A matilha é liderada pelo Lobinho ou Lobinha chamado de Primo, auxiliado pelo Sub-Primo.

Ter o totem⁴³ é o que marca que alguém ocupa o lugar de primo, o primeiro lugar da matilha, sendo responsável por uma série de atividades. O totem também é indicativo que o lobinho já aderiu, diante do Chefe de sua matilha, à promessa e à lei escoteiras.

O aprender fazendo, objetivo educativo principal da Alcatéia, se realiza sobretudo por seguir à risca a Lei do Lobinho e a Promessa:

A Promessa do Lobinho é: “Prometo fazer o melhor possível para: cumprir meus deveres para com Deus e a minha Pátria, obedecer à lei do Lobinho e fazer todos os dias uma boa ação”.

Tal promessa está em perfeita sintonia com o que já foi discutido na primeira parte do Capítulo I deste trabalho, a saber, a identificação do movimento escoteiro sobretudo com o militarismo e o nacionalismo fortemente presente na educação brasileira, nas décadas de 1910 e 1920.

Também é possível extrair dela, assim como dos artigos que compõem a lei do lobinho a seguir elencados, traços do que constitui o que em psicanálise é chamado de “ideal do eu” (ver Capítulo III deste trabalho, segunda parte, a propósito dos tempos lógicos do Édipo), os quais estão sempre presentes em um projeto educativo: trata-se dos valores éticos e morais aos quais o “eu” deve aspirar, neste caso, ser bonzinho, obediente, devoto à Pátria e a Deus, atento, limpo, alegre e dizer sempre a verdade.

A Lei do Lobinho é composta por cinco artigos: 1. O Lobinho ouve sempre os Velhos Lobos; 2. O Lobinho pensa primeiro nos outros; 3. O Lobinho abre os olhos e os ouvidos; 4. O Lobinho é limpo e está sempre alegre; 5. O Lobinho diz sempre a verdade.⁴⁴

⁴³ Planta, bicho ou objeto sagrado, tido como ancestral protetor de tribo ou clã.

⁴⁴ Conforme Manual do Escotista: ramo lobinho: um método de educação não-formal para meninos e meninas de 7 a 11 anos. União dos Escoteiros do Brasil. Brasília: A União, 1998.

No artigo 4, acima, é possível identificar uma marca que encontra sua raiz em um período da história da educação brasileira denominado higienista, período no qual falava-se muito em higiene física, intelectual e moral, sob o conceito mais amplo de eugenia ou aprimoramento da raça brasileira, em contraposição aos índios, negros e mestiços, ou seja, é uma marca de que o escotismo e a educação por ele defendida está a favor da ideologia higienista, conforme discorri no Capítulo I, na segunda parte.

Cabe destacar também a relação entre o escotismo e o teocentrismo (“devoção a Deus”), ou seja, a questão dos deveres para com “Deus”. Segundo essa concepção uma pessoa com valores morais positivos é necessariamente uma pessoa que acredita na existência de um Deus e na conseqüente imposição de deveres dos seres humanos para com esse Deus.

Portanto, um dos pressupostos educacionais do escotismo é o de que as crianças necessitam da religião para se formarem moralmente.

Chama a atenção, ainda, o uso do advérbio de tempo “sempre” nos dois últimos artigos da Lei, referentes à alegria e à verdade. O que, em outras palavras, é uma forma de dizer que ao Lobinho não é dado ficar triste, nem mentir.

Curiosamente, e até mesmo contrariamente ao formulado pela Lei, propunha às crianças que contassem histórias, colocando-as em uma outra posição, conflitante com a instituição: no grupo para ouvir e contar histórias podiam mentir, na instituição prometiam dizer sempre a verdade.

O que não sabem é que, ao mentir, também dizem a verdade...

Faço essas considerações e as deixo em suspenso por ora, pois elas retornarão nas narrativas das crianças e terão seus efeitos, o que abordarei na análise das narrativas, no capítulo seguinte.

Essas crianças freqüentavam voluntariamente durante um período do dia, inclusive aos finais de semana, de atividades propostas pela instituição, marcadas por rituais, hasteamento de bandeira, seguida de execução do hino nacional, repetição da lei e promessa dos Lobinhos e Escoteiros em voz alta, e divisão de tarefas a serem cumpridas durante o dia. No outro período do dia, a maior parte delas cursava o ciclo regular de ensino escolar.

Foi no horário para uma das atividades realizadas na instituição, a de livre escolha das crianças, que o grupo para ouvir e contar histórias foi realizado.

Foram formados dois grupos sob a minha coordenação, sendo utilizadas, neste trabalho, apenas as narrativas coletadas em um deles. Estes grupos foram sugeridos pela própria Chefe, assim denominada a responsável pela organização da Alcatéia, os quais seguiram a divisão e a composição de crianças já proposta nas matilhas.

É importante ressaltar que houve uma demanda por parte desta Chefe para que o grupo para ouvir e contar histórias fosse realizado com essas crianças. A demanda era, mais especificamente, a de que houvesse um trabalho que abarcasse as questões sexuais que tais crianças estavam trazendo, o que era visto com preocupação.

As narrativas foram colhidas a partir de 06 (seis) encontros de 50 (cinquenta) minutos de duração cada, as quais foram gravadas e transcritas literalmente.

Durante esses encontros, realizados em um Horto Florestal, sede do Grupo dos Escoteiros, as crianças se sentavam no chão, embaixo de árvores, comigo, formando uma roda.

O procedimento para a realização do grupo, amplamente descrito no livro intitulado *Contando a minha história: uma técnica de trabalho com crianças em grupo para ouvir e contar histórias* (Carreira, 2002), do qual sou uma das co-autoras, envolveu o consentimento destas crianças para participar de um grupo para ouvir e contar histórias, bem como a autorização para a gravação das sessões.

Com estas crianças foi firmado um pacto de sigilo a respeito de tudo que fosse dito durante as sessões. Isso proporcionou às crianças um clima de segurança, permitindo-lhes falar do proibido e, por isso, até então não dito em outros contextos.

O pacto de sigilo deste grupo, criado e proclamado em conjunto, teve o seguinte slogan: “Dedinho pra frente, dedinho pra trás” e era repetido por todos, no início e ao final das sessões, acompanhado e materializado pelo entrelaçamento dos dedinhos das crianças e da pesquisadora, transformando-se numa marca do grupo (Bigheti, Soares & Paravela, 2002).

Para o registro destes encontros foram utilizados fitas cassete, gravador a pilha e computador para digitação e edição.

No primeiro encontro as crianças receberam crachás, nos quais colocaram os seus nomes e estes foram utilizados em todos os outros encontros. As produções gráficas, recortes e colagens eram guardados, a cada encontro, em um envelope do grupo, no qual todas as crianças também escreveram, no primeiro encontro, os seus nomes ou fizeram alguma “marca” que lhes

representava. No último encontro, elas fizeram um desenho em conjunto em um papel pardo, simbolizando o percurso de cada uma delas no grupo.

4.1.1 Procedimento para análise e interpretação das narrativas

Cabe esclarecer, em primeiro lugar, que não pretendo, com este trabalho, e com a análise que buscarei empreender, que o educador se ponha a gravar o que as crianças dizem e, muito menos, que se ponha a analisar esse material.

A contribuição deste trabalho é de outra ordem. Trata-se de propor pontos de diálogo entre duas disciplinas distintas, a Psicanálise e a Educação, a partir de uma prática que me afetou, que me colocou questões – o grupo para ouvir e contar histórias – e a qual foi realizada em um contexto educativo, contexto este que também me colocou questões dado ao confronto ou tensão entre posicionamentos e discursos, por vezes, radicalmente diferentes entre os “chefes” do Grupo dos Escoteiros e eu, então estagiária de psicologia e profundamente afetada pela psicanálise.

A meu ver, trata-se de dar testemunho de uma prática, de uma investigação que pôde ser empreendida nela e a partir dela, transmitindo-a, e não propor um modelo para ser “copiado”.

É importante destacar que a metodologia científica em psicanálise confunde-se com a própria pesquisa, ou seja, a psicanálise é uma pesquisa. (Nogueira, 2004). Ademais, a psicanálise é a única disciplina que tem o desígnio de não renunciar a dar a palavra ao sujeito, a não renunciar àquilo que constitui sua particularidade. (Sauret, 2003). Esclareço, mais uma vez, tratar-se do sujeito do inconsciente, e não do sujeito empírico.

O método de investigação que, ao investigar, trata é a associação livre, a qual se dá fundamentalmente numa relação, chamada transferencial, entre falantes. No grupo para ouvir e contar histórias, em analogia à associação livre, as crianças eram convidadas a contar histórias, quaisquer que fossem.

Há, portanto, em psicanálise uma indissociação entre pesquisa, tratamento e teoria, ou em outras palavras, entre a teoria e a prática.

Dito isso, a análise das narrativas se dará através da interpretação, a qual será guiada pela psicanálise (Freud e Lacan) e terá como eixo uma tentativa de articulação entre o infantil e a educação.

Voltarei minha atenção para o funcionamento discursivo presente nas narrativas, o que significa levar em conta o contexto do grupo e a cadeia associativa das crianças, guiada por determinações inconscientes, que estão, segundo a psicanálise, no cerne do processo de produção do discurso.

Atentarei sobretudo para a máxima freudiana: “(...) o que emerge do inconsciente deve ser compreendido à luz não do que vem antes, mas do que vem depois”. (Freud, 1909a).

Outro ponto importante a ressaltar refere-se à noção de recorte. Tal noção remete, principalmente, à situação de interlocução, à idéia de polissemia, e leva em conta a repetição. Nesse sentido, se há repetição, ela será (re)encontrada nas narrativas.

Serão estes fatores apontados brevemente acima, aliados à perspectiva teórica adotada em minha pesquisa e, ainda, o caráter qualitativo do trabalho que me autorizarão a selecionar apenas alguns recortes das narrativas coletadas.

Mais do que isso, este trabalho se dispõe a acolher as manifestações da singularidade, o que vai no sentido contrário de uma generalização, e portanto, não há sentido em fazer uma análise exaustiva do maior número de narrativas possível. Pode-se dizer que no submetimento a uma estrutura preexistente, no caso da neurose a estrutura é edípica, o que se constata na clínica, o sujeito pode ser considerado universal; mas, enquanto construção da significação na cadeia de significantes, no funcionamento desta estrutura, ele é singular. (Carreira, 2000).

Os principais pontos de apoio para a análise das narrativas selecionadas e, portanto, para a pesquisa do infantil serão indícios como a emergência de formações inconscientes, tais como os atos falhos, os quais se dão fundamentalmente a partir de metáforas (figura de linguagem marcada pela substituição de um significante por outro - por comparação/alusão -, mas ainda ligado ao significado a que o primeiro encontrava-se atrelado) e metonímias (figura de linguagem construída a partir da substituição de significantes relacionados, como a parte pelo todo, por exemplo), a repetição (o infantil é da ordem do repetível) e a maneira como o sujeito procura responder, via fantasia, ao enigma colocado pelo desejo do Outro.

Ainda serão especialmente considerados para os recortes das narrativas selecionadas o estilo próprio de cada criança ao contar uma história (singularidade), aliado ao seu compromisso com a mesma (começo, meio e fim), proporcionando coerência e coesão à narrativa.

Conforme já mencionado, o contar histórias (ou a narrativa de ficção) é considerado um recurso metodológico privilegiado para o estudo em questão, tendo em vista o referencial teórico

utilizado, uma vez que suas características formais permitem um afrouxamento da censura propício para o surgimento de questões inconscientes, como é o caso do infantil.

Além disso, como nas demais formações do inconsciente, a ficção vem no lugar de outra coisa, há uma substituição de significantes. Assim, no grupo para ouvir e contar histórias, ao contar uma história, do “Lobisomem”, por exemplo, e não a história, a criança traz a marca de sua subjetividade, porquanto, ao contar esta história, deixa de contar qualquer outra de seu repertório de histórias conhecidas. Nessa construção, repleta de metáforas e metonímias, o desejo, embora proibido, pode vir à tona disfarçado, abrindo espaço para a singularidade (Machado; Silva; Vicente, 2002).

Cabe ressaltar que, diferente da psicologia, exceção dada à psicologia histórico-cultural, que propõe uma investigação objetiva, quer dizer, onde há uma separação entre o sujeito que investiga e o objeto que é investigado, na psicanálise, na associação livre, não há essa separação, o que há é a transferência.

Assim, aquilo que é obtido através da relação entre falantes, na transferência, é obtido por um processo inconsciente. E a consciência tenta transmitir isso, mas há um salto entre a experiência original e sua transmissão. Então, para que serve essa transmissão? Ela é a única maneira de nos aproximarmos dessa realidade, que é o inconsciente, que Freud descobriu, e para o qual inventou um método de investigação. Mas esse método mostra, justamente, os limites disto - os limites entre a consciência e o inconsciente. Não há possibilidades de se reduzir uma coisa à outra. Há uma separação radical, intransponível, entre o inconsciente e a consciência. Por isso que a psicanálise é original. Porque se pudéssemos reduzir a consciência ao inconsciente, a consciência teria um domínio dessa realidade. (Nogueira, 2004).

Através da análise das narrativas produzidas pelas crianças, baseado no referencial teórico-metodológico adotado nesta pesquisa, apresentarei, a seguir, recortes ilustrativos de algumas das maneiras pelas quais o infantil pode vir a ser detectado, articulando-o com a educação e, mais especificamente, com o contexto educativo em questão, a saber, o escotismo.

CAPÍTULO 5 ANÁLISE DAS NARRATIVAS

“Aí Chapeuzinho encheu e disse:
 “Pará assim! Agora! Já!
 Do jeito que você tá!”
 E o lobo parado assim
 do jeito que o lobo estava
 já não era mais um LO-BO
 Era um BO-LO.
 Um bolo de lobo fofo,
 tremendo que nem pudim,
 com medo da Chapeuzim.
 Com medo de ser comido
 com vela e tudo, inteirim”.

(Chico Buarque, 2003, ‘Chapeuzinho Amarelo’)

Procurei contemplar até o momento algumas noções teóricas indispensáveis à realização dos objetivos deste trabalho, isto é, investigar o infantil em narrativas de crianças, em diálogo com a educação.

O infantil, em sua necessária articulação com o inconsciente, é tomado como o modo de o sujeito tentar responder ao enigma colocado pelo desejo do Outro, o que supõe a castração.

Em geral, e mais especificamente, em se tratando da neurose, as respostas são dadas pela via da fantasia, na qual a castração do Outro é recalçada.

O Outro é inicialmente encarnado nas figuras parentais e, num segundo momento, ou até mesmo concomitantemente (há muitas crianças e bebês que ingressam muito cedo nas escolas, creches, orfanatos...) na figura dos professores. De qualquer modo, esse outro que educa e que encarna, a princípio, o Outro (lugar da linguagem; daquilo que, anterior e exterior ao sujeito, o determina), veiculando uma dada educação, é responsável por colocar os dados em movimento, se assim puder me expressar, a partir dos quais o sujeito poderá jogar.

No contexto de um grupo dos escoteiros cujos preceitos educativos são, entre outros, a bondade, a obediência, o dizer somente a verdade; e partindo de uma concepção diferenciada de narrativa, bem como dos indícios anteriormente apontados, em especial, a repetição, as metáforas e as metonímias (maneiras pelas quais uma formação do inconsciente se manifesta), apresentarei, neste capítulo, alguns recortes de narrativas produzidas por um menino de 09 anos de idade, pertencente ao ramo lobinho, ao qual dei o nome fictício de Cacá.

Esta escolha se deve sobretudo ao maior compromisso de Cacá com as narrativas (começo, meio e fim), ele diz por várias vezes frases do tipo “deixa eu continuar”, e a sua singularidade ao narrar.

Cacá se intitula “o melhor”: o melhor em tudo, melhor que todo mundo, ou ao menos, como ele próprio dirá ao longo dos encontros, melhor que Maria (nome fictício), uma das meninas participantes do grupo, com a qual estabelece uma relação imaginária de extrema rivalidade.

Em grande parte das narrativas é possível notar a repetição de uma dúvida: não sabe se o que vai dizer e que foi contado por outros é verdade ou mentira, a qual aponta para uma importante questão: o Outro é castrado (mente) ou não? Ao mesmo tempo, é um questionamento do sujeito de um dos preceitos educativos defendidos pelo escotismo: “o lobinho diz sempre a verdade”. É em como o sujeito vai tentar responder a essa questão que podemos vislumbrar algo do infantil.

Como é o sujeito que está em causa aqui, estarei a partir de agora referindo-me ao menino Cacá como simplesmente “o sujeito”, marcando que não se trata do indivíduo empírico.

Uma das primeiras narrativas produzidas no grupo foi sobre um acidente ocorrido com Maria, uma das participantes do grupo, o qual envolveu a participação do sujeito. Maria relata em detalhes o fato de ter levado uma pedrada do sujeito, no rio, o que a teria feito sangrar, e do socorro recebido pelo pai dela.

É nesse contexto que o sujeito se apresenta como sendo ‘o melhor’:

Recorte n. 01

Cacá: Cacá, o melhor, deu uma pedrada na minha filha.

Pesquisadora: Você é melhor em quê, Cacá?

Cacá: Em tudo.

H: Acontece que ele ganhou o negócio, ele se acha.

Cacá: Por causa que eu ganhei o campeonato de natação...

Ter ganhado o campeonato de natação também o faz ser ‘o melhor’, assim como ganhar jogos de videogame, competições no grupo dos escoteiros...

Em cadeia associativa com o recorte anterior, a partir do significante natação, o sujeito narra o seguinte:

Recorte n. 02

Cacá: Ô tia, eu tava lá na minha es..., numa outra escola que eu fazia natação, a piscina, né, tinha um sanguessuga, mas eu não lembro aonde perto da piscina, ou dentro da piscina, aí um moleque pulou dentro, a sanguessuga pegou no pescoço dele, doeu um pouquinho, né, aí ele fez assim, aí quando ele olhou aquele bichão, né, ele olhou assim, ele desmaiou de susto, ele foi pro hospital e na [nome da escola de natação] lá, só que eu não tava, é minha academia agora, só que eu não tava lá, eu não sei se é verdade, eu só ouvi essa história, tinha uma, como é que chama..., tinha uma vértebra de um rato na piscina, todo mundo que pulou na piscina foi contaminado. Sorte que eu não tava lá.

Neste recorte, o sujeito começa a falar de algo que se dá dentro da piscina: uma sanguessuga que machuca um menino (“doeu um pouquinho”), assim como ele machucou Maria (“começou a sangrar”), e de um risco de contaminação.

Neste recorte, ainda, o sujeito frisa que não estava lá (na escola de natação) e que não sabe se é verdade o que lhe contaram, embora considere que teve sorte. Ou seja, ter estado lá poderia significar o risco de uma contaminação. Essa parece ser uma das fantasias do sujeito e a maneira de o Outro (no caso, o professor de natação) aparecer como completo/não castrado, isto é, como alguém que não mente.

Sustentar, via fantasia, a completude do Outro configura uma posição infantil. Será que o sujeito continuará a sustentar a completude do Outro?

Nos recortes seguintes (n. 03, 04 e 05) o sujeito alude a um medo de cair dentro da piscina e ser contaminado. Ou seria um desejo? Digo isso porque o sujeito comete um deslize/ato falho: primeiro ele diz que está na piscina (ver recorte n. 03), e depois alude ao medo de cair dentro dela. Como ele poderia cair se já estava na piscina?

No recorte n. 04 denega o que havia dito anteriormente, de que não estava lá: “Eu tava lá quando fecharam lá” e reafirma a completude do Outro: “não sei se eles fizeram isso pra fazer que a lenda virasse **mais** verdade, só sei que aconteceu isso”. (recorte n. 05).

Recorte n. 03

Cacá: Deixa só eu falar um negócio. Sabe com o que que eu fiquei com medo? Ô Hugo, foi bem depois, uns 4 dias depois de eu ter entrado no [nome da escola], aí é, eu tava lá na

piscina, né, aí eu fiquei com medo de eu escorregar e cair dentro da piscina por causa que a piscina tava toda contaminada, né, e a vértebra...

Pesquisadora: Mas você falou que não sabe se é verdade, ou não...

Cacá: Ah! Não sei se é verdade, só falaram que não era pra pular na piscina, trancaram as grade da piscina, pra ninguém entrar e pular, eu não sei se é verdade, né... e depois de uns 4 dias assim que aconteceu falaram que era uma vértebra de um rato, aí eu fiquei com medo de eu escorregar, assim, de eles ter tirado uma vértebra, mais ainda ter ficado uma, né.

Recorte n. 04

Cacá: Aí eu fiquei com medo, por causa que foi assim, um rato entrou dentro da piscina, sabe quando eles tão limpando a piscina, então o buraco era mais ou menos assim, o rato era assim, foi passando assim, cortou tudo o rato e caiu uns pedaços do rato, aí ficou umas vértebra lá, aí eu fiquei com medo de ter mais vértebra...

Pesquisadora: Quem contou essa história?

Cacá: Eu tava lá quando fecharam lá, aí depois de uns 4 dias um amigo meu falou que era uma vértebra de um rato, e depois eu fui perguntar para um tio, ele falou que era mesmo, não foi confirmado se era uma vértebra, ou algum músculo, ou alguma coisa do rato, mas é... eles achavam que era mais vértebra do qualquer coisa do rato.

Recorte n. 05

Cacá: Só se eles mentiram, por causa que o dia que eu fui fazer natação eles trancaram a porta, e começaram a limpar a piscina, passaram aqueles negócio que limpa tudo, ficaram limpando e depois me falaram que era vértebra de um rato, não sei se eles fizeram isso pra fazer que a lenda virasse mais verdade, só sei que aconteceu isso.

Pesquisadora: A lenda pode virar verdade?

Hugo: Pode.

A partir do questionamento que faço (“A lenda pode virar verdade?”), ao que Hugo, um dos meninos do grupo responde que pode, as crianças introduzem histórias de lobisomem. Cacá, por sua vez, narra o seguinte:

Recorte n. 06

- (1) **Cacá:** Ô tia, tô falando sério, minha professora da segunda série, não sei se ela
- (2) mentiu ou se ela falou verdade, mas ela falou que ela tava na casa dela, né, ela, e
- (3) os irmão dela e a mãe e o pai, só que o pai tava saindo né, e tinha uma história

(4) no bairro, era assim, a casa dela era aqui e tinha um cara que morava aqui que
 (5) falava que a noite ele virava lobisomem, né. Acho que a tia mentiu, porque não
 (6) existe, né.

Pesquisadora: O que é mentira para você?

Cacá: A pessoa falar uma coisa que não aconteceu, ou alguma coisa...

(...)

Cacá: Aí tia, pergunta pro Hugo, não é verdade que ela contou que aí ela tava na casa com os irmão, aí eles tavam dentro da casa...

Hugo: Aí eu lembro, foi a tia de artes...

(...)

(7) **Cacá:** Deixa eu continuar... Aí ela falou que eles estavam assistindo TV na

(8) casa, eles começaram a ouvir barulho de lobo correndo pela rua, batendo no

(9) portão, aí eles trancaram tudo, se abaixaram na casa, ficaram ouvindo barulho

(10) de lobo batendo assim, arranhando a porta, aí ele saiu...

(11) **Pesquisadora:** Ele quem?

(12) **Cacá:** O lobisomem. Aí o pai voltou e falou assim: - Pode sair, aqui não tem

(13) nenhum lobisomem, não. Aí eles foram olhar na porta tava um pouco de

(14) riscado na porta.

Logo no início (ver linhas 1 e 2), o sujeito diz que tem uma dúvida sobre o que sua professora lhe contou: não sabe se ela mentiu ou falou a verdade. Marco essa dúvida porque ela sinaliza uma repetição. Em narrativas anteriores a essa, conforme já aponte, o sujeito apresenta a mesma dúvida, a qual voltará a aparecer posteriormente. O interessante a frisar aqui é que a dúvida recai sobre o que a professora diz do lobisomem.

Verifica-se, ainda, que o sujeito se coloca como sendo aquele que não sabe se o que os outros lhe dizem é verdade, ou que duvida do que dizem e que as conta, apesar disso, desresponsabilizando-se pelo que narra e, ao mesmo tempo, identificando-se com esse outro do qual duvida.

Notem que esses outros são, nas narrativas do sujeito, em geral, professores. E, na narrativa acima, aparece também o pai. Professores mentem? E os pais? A questão permanece - O Outro é castrado? - e o sujeito se esmera na tentativa de respondê-la.

Essa questão é bastante pertinente se pensarmos que em geral, na educação, ou ao menos na educação que visa impor algo, operar uma doutrinação, o que parece ser o caso do escotismo, haja vista as suas leis, e o modelo de educador que segue - o militar, os educadores se colocam como completos (o que Lacan escreve como A – grande Outro sem barra, não castrado), deixando o sujeito sem espaço para existir.

Por outro lado, se o Outro é suposto saber, então ele pode não saber, ou mentir, o que dá um espaço de existência para o sujeito, pois é castrado. Mas, também surge o desamparo, não há garantias.

Na narrativa há um pai, mas ele está saindo (ver linha 3), o que coloca a professora em perigo, pois há um “cara” que se transforma em lobisomem.

É interessante verificar na linha 8 o deslizamento ocorrido: de lobisomem para lobo. Cabe lembrar que, no contexto em que a narrativa foi produzida, as crianças eram chamadas de “lobinhos”.

Assim como o pai, o lobo também estava na rua. No entanto, na linha 10 o sujeito diz “ai ele saiu”, no qual utiliza o pronome pessoal “ele” de maneira dispersa, ou seja, não fica claro de quem o sujeito está falando, instalando uma com-fusão entre os personagens lobisomem, lobo e pai. Afinal, de quem o sujeito está falando? Quem saiu? Saiu de onde? O lobo já não estava na rua? Não era o pai que estava saindo?

É então que o sujeito diz que quem saiu foi o lobisomem (ver linha 12), nos dando a ver um ponto de identificação entre o lobisomem e o pai: ambos saem.

A partir dessa narrativa desenrola-se uma discussão no grupo sobre o que é mentira. Lembro que um dos preceitos educativos do escotismo é o de que o lobinho diz sempre a verdade, o que, no grupo, pode ser questionado, num primeiro momento, quando indago se a lenda pode virar verdade (ver recorte n. 05, acima). Inicia-se, ainda, a partir de outra pergunta que faço, a tentativa de estabelecer uma relação entre o lobo de que falavam (Hugo e Cláudio também contam uma história de lobo/lobisomem) e o lobinho, nome pelo qual são chamados no Grupo dos Escoteiros.

Constata-se, então, uma cadeia metafórica, pois é provável que falar sobre lobos e lobisomens estivesse, até então, no lugar da relação entre aqueles (“hominho”, como diz um dos meninos) e o lobinho, e da pergunta sobre o porquê de serem assim nomeados. Afinal, porque o Outro do escotismo os chamam de lobinhos? É como se o sujeito se perguntasse “O que eu sou”? A resposta, que não parece ser só do sujeito, mas uma saída do grupo, vem por intermédio do lobisomem: metade homem e metade lobo.

Para ilustrar a relação entre o que havia sido recalçado – lobinhos/hominho e o surgimento do significante lobisomem, uma metáfora formada por várias metonímias, proponho o seguinte

esquema, em analogia com o proposto por Freud (1901) a respeito do esquecimento do nome *Signorelli*:

LOBO		HOMEM	
LOB	INHOS	HOM	INHO
LOB	I S	OMEM	

Recorte n. 07

Pesquisadora: E vocês acham que o lobo que vocês estão falando tem a ver com o lobinho, aqui?

Maria: Não. Lobisomem com lobinho acho que não tem nada a ver porque dizem que o lobisomem ele come a gente, faz mal pra gente, o lobinho já é o contrário, sabe, ele não faz nada disso.

Cacá: Mas lobisomem com lobo, lobo daquele lá que fica deitado, acho que tem uma semelhança sim, eles são parecidos. Eles matam pra comer. Ele é chamado de lobisomem por causa do lobo, né, porque ele tem a aparência de um lobo, de comer, selvagem e por causa que ele fica em pé...

Para o sujeito, a semelhança entre o lobo e o lobisomem é que ambos matam para comer, mas o que os diferencia é que os lobos ficam deitados, e o lobisomem fica em pé.

Mas, e o lobinho? Do lobinho não se pode falar diretamente: ele não faz mal para os outros, como disse uma das meninas, Maria. Por outro lado, o lobinho como filhote de lobo – lembrei-me da expressão popular “tal pai, tal filho” – possui características relacionadas ao lobo o qual, por sua vez, tem relação com o lobisomem, na medida em que ambos matam para comer. Talvez o que impeça que do lobinho se fale é a associação que fazem entre o lobo/lobisomem – com o que é mal, ou faz mal, uma vez que o lobinho, seguindo a lei e a promessa escoteira é “bonzinho”. Aliás, nos contos de fadas, Chapeuzinho Vermelho, por exemplo, o lobo é o lobo mau. Como ser mau e bom ao mesmo tempo?

No entanto, de acordo com a psicanálise, o que é recaiado sempre retorna como formação do inconsciente, neste caso, como uma narrativa de ficção cujos personagens são o lobo e o lobisomem: “eles matam para comer”. Aqui podemos entrever o que Freud postulou como pulsão de morte (Freud, 1920), com o que está além do princípio do prazer e que Lacan chamou de gozo, ou seja, a expressão privilegiada do princípio mais radical do funcionamento psíquico e, portanto,

irredutível: a tendência para a destruição, para a redução completa das tensões (Laplanche e Pontalis, 2001).

Na seqüência das narrativas anteriores, e em cadeia associativa com elas, a partir da questão da metamorfose (seres híbridos), surgida, num primeiro momento, por narrativas de homens que se transformam em lobisomens e, portanto, são um pouco homem e um pouco lobos, e dos significantes “riscado” (ver recorte n. 06) e “risquinho” (ver recorte n. 08, abaixo), eis que surge, por deslocamento, a narrativa da criação de um monstro, ou de sua origem.

De acordo com Bulfinch (2006), os monstros, na linguagem da mitologia, eram seres de partes ou proporções sobrenaturais, via de regra encarados com horror, como possuindo imensa força e ferocidade, que empregavam para prejudicar e perseguir os homens. Alguns deles combinavam os membros de diferentes animais.

Recorte n. 08

- (1) **Cacá:** O tia, eu vou contá uma história que eu também vi no SBT. Não, foi na
- (2) GLOBO, na sessão da tarde. Não, não lembro onde que eu vi. Teve... os cara,
- (3) eles tavam tentando construir um touro misturado com cobra e
- (4) com força de um dragão. Aí construíram ele, só que eles iam construir ele
- (5) pequeninho. Aí houve um erro genético e construíram ele gigantesco, né.
- (6) Aí ele saiu pela cidade destruindo todo mundo. Ele começou a destruir...
- (7) Aí tava (7) numa casa lá, aí um cachorro foi bater nele assim, aí o cachorro mordeu o
- (8) braço dele. Ele só fez assim... O cachorro voou uns 10 mil metros.
- (9) **Pesquisadora:** Ele tinha super poderes?
- (10) **Cacá:** Não é que ele tinha super poderes. Era uma coisa (ininteligível).
- (11) Não tinha nem um risquinho da mordida do cachorro. Era um rotwailer.

De novo, a narrativa se inicia com uma dúvida: o sujeito não sabe onde assistiu o filme sobre o qual pretende contar a história.

Trata-se da história da criação de um monstro (o sujeito vai nomeá-lo como monstro adiante, no recorte n. 09), um ser híbrido: um touro misturado com cobra e com força de um dragão, fruto de um erro genético, pois deveria ser “pequeninho”.

Nesse primeiro momento não fica claro quem cria esse monstro: o sujeito diz apenas que foram “os cara”.

O fato é que o monstro se torna gigantesco e um poderoso destruidor. Tão poderoso que um cachorro lhe morde, e não fica nem um “risquinho”, diferente da porta da casa da professora, a qual ficou com um pouco de “riscado” (ver recorte n. 06).

Segue um trecho bastante disperso, em que de destruidor o personagem-monstro passa a ser atacado: começam a atirar nele. Cabe perguntar: quem atira nele?

Recorte n. 09

- (12) **Cacá:** Ô tia, deixa eu terminar de contar a história que eu vi no SBT. Aí, né, o
 (13) monstro lá, aí começaram a dar tiro nele, aí, sabe, no final do filme
 (14) quando ele destruiu, foi assim né... ele era tão forte, ele dava um
 (15) soco assim no chão quebrava até aquela bananeirinha. Era fortão, né.
 (16) Ele parecia o Corcunda de Notre-Dame, era peludão nas costas assim...
 (17) Era fortão. Aí ele tinha uns dois chifres, que era misturado com boi (?), com
 (18) touro. Aí ele, quando ele destruiu metade do mundo, ele foi em cidades...
 (19) Por causa que quando ele era grandão, a perna dele era cumpridona, aí um passo
 (20) dele dava uns 3 metros, né. É por isso que ele destruía tudo rapidinho.
 (21) Quando ele corria, tia, vixe Maria, ninguém pegava...

Destaco, também, no recorte n. 09 a referência que o sujeito faz ao Corcunda de Notre-Dame⁴⁵, comparando-o ao personagem-monstro. Está aí um indício de que, na narrativa, torna-se possível selecionar e combinar diferentes materiais tomados de fora (da cultura, da literatura, das artes etc), tanto para a construção da subjetividade, ou mais propriamente, para a construção do “eu” do sujeito, quanto para que o inconsciente se manifeste, conforme discorri nas considerações teóricas desta dissertação.

Destaco, ainda, o uso dos adjetivos “fortão”, “grandão” e “peludão”, alguns dos traços em comum entre o monstro e o corcunda de Notre-Dame. Não nos esqueçamos que o sujeito se intitula “o melhor”: com o que (ou quem) precisa se identificar, que características/traços precisa ter para ser “o melhor”?

⁴⁵ Tradução, em geral, utilizada nas versões cinematográficas do romance ‘Notre-Dame de Paris’, de autoria de Victor Hugo, publicado em 1831. Narra a história de um homem coxo e deformado, batizado de Quasímodo (meio-formado) que foi adotado pelo arqui-diácono Claude Frollo. Na versão para o cinema, da Disney, Quasímodo que, para os estranhos é um monstro, terá que travar duas batalhas: evitar a destruição da cidade que ama e, ao mesmo tempo, convencer todos a enxergarem quem são e o que são realmente as pessoas, e não apenas julgá-las pelas aparências. Consultado em: <http://pt.wikipedia.org>, em novembro de 2007.

Pra quê serviria ao sujeito essa comparação? De certa forma, ambos são “julgados” pela aparência, ou seja, há um equívoco na interpretação dada pelo Outro, conforme aparecerá adiante: “ninguém tava conseguindo entender que ele tava querendo, tava querendo... ele não tava querendo guerra” (ver recorte n. 12).

Se o Outro se equivoca é porque é castrado. Trata-se, ao que parece, de um indício do reconhecimento da castração pelo sujeito. Afinal, é preciso reconhecer a castração para negá-la.

Pode-se perguntar: Qual é o efeito disso na educação, que se apóia no Ideal do eu? Reconhecer-se castrado é deixar cair “o ideal”, para dar lugar ao “possível”, ao surgimento de um desejo próprio, a uma criação.

Recorte n. 10

(22) **Pesquisadora:** E como terminou a história?

(23) **Cacá:** Aí eles descobriram que eles podiam matá... Ele não foi criado

(24) assim pela genética? Então, eles podiam matá ele com a genética. No final do

(25) filme eles descobriram... Eles podiam construir alguma coisa mais forte do que

(26) foi construída nele, aí matava ele. Aí o médico que construiu ele, o

(27) médico não...

(28) **Maria:** O cientista.

(29) **Cacá:** É, o cientista... É... não é o que construiu ele, tô confundindo... O cara lá

(30) que é, era da genética, ele foi tentar... Sabe aquelas coisinhas que é tipo um

(31) pianinho, que se vai batendo e vai fazendo barulho? Ele falava tipo daquele

(32) jeito. Aquela voz lá, aquele barulhinho. Aí ele foi tentar conversar com ele

(33) por aquilo lá, que ele conseguiu entender o que ele falava... Aí tia, ele

(34) foi lá tocar assim, aí o moço começou a chorar, né, por causa que o cara

(35) perguntou da mãe dele, do pai dele e ele não tinha, né.

No recorte n. 10, nota-se, mais uma vez, a presença de personagens mais ambivalentes do que homogêneos (Quem é o criador? E a criatura? O criador também destrói, assim como a criatura?) e que, assim como os educadores (“chefes”) e os lobinhos, são bons e maus ao mesmo tempo.

Nessa narrativa o sujeito menciona, ainda, a existência de um personagem que se dispõe a escutar o monstro. É muito interessante verificar, então, que é a partir dessa escuta que o monstro se humaniza, aparecendo o significante “moço” (ver linha 34): um moço que chora porque não tem pai, nem mãe. É órfão.

Talvez possa fazer um paralelo aqui entre essa narrativa que o sujeito produziu e o que os autores Corso e Corso (2006) mencionam acerca das narrativas infantis contemporâneas: em boa parte delas os heróis são órfãos, o que responderia aos ideais do homem moderno, sendo um deles, o fazer-se por si mesmo. No entanto, nessa narrativa, o ser órfão implica em sofrimento: o “moço” chora.

É interessante verificar ainda que, para o sujeito, a origem tem a ver com a genética, com a construção de um monstro em laboratório. Tem a ver, portanto, com a ciência, e não com os pais. Até porque é um monstro/moço órfão. Tal escolha também me parece conforme a um dos discursos que dominam o campo social contemporâneo, aqui especificamente, o discurso científico, fortemente presente no campo da educação pela via da psicologização.

Se o sujeito se intitula ‘o melhor’: melhor em tudo, melhor que todo mundo, no recorte abaixo ele especifica com quem afinal de contas está se comparando: o sujeito é melhor que Maria, uma das meninas que participou do grupo.

Recorte n. 11

Cacá: Cacá, o melhor!

Pesquisadora: Melhor do que quem?

Cacá: Todo mundo.

Maria: É porque ele ganhou o Jincarese. É uma prova que a gente faz no colégio.

Cacá: E a Maria foi horrível, devia ter estudado.

Pesquisadora: Você acha que sabe mais que os outros?

Cacá: Pelo menos que a Maria...

Em seguida, o sujeito começa a fazer referência a um dos preceitos educativos defendidos pelo escotismo: a promessa escoteira, a qual teve para ele a conotação de “ganhar” algo e de “ser bom”, ou como se diz na gíria: “ser o bom”.

A partir daí atinge em cheio algo de que já vinha se aproximando em narrativas anteriores e que o afetou profundamente: o fato de ter perdido para Maria o lugar de primo, o primeiro lugar na matilha.

Recorte n. 12

Cacá: Hugo, cê vai fazer a promessa hoje?

Hugo: Não.

Cacá: Ué, cê não falou que ia fazer hoje?

Pesquisadora: Como é essa promessa?

Cacá: É ganhar e ser bom como eu.

Maria: Mentira.

Marília: (ininteligível).

Maria: É verdade. Tem que saber perder também, coisa que ele não sabe.

Cacá: Eu perdi, e daí?

Pesquisadora: O que você perdeu Cacá?

Maria: Um jogo.

(Cacá e Maria falam juntos. Na verdade, nesse jogo, Cacá perdeu o lugar de “primo” – primeiro lugar na matilha – para Maria).

Recorte n. 13

Hugo: Ele falou assim pra mim. Se eu fizer a promessa ele dá o lugar de segundo.

Pesquisadora: Pra quem?

Maria: Não tem segundo mais.

Cacá: Não tem... (em tom de deboche).

Maria: Não tem mesmo. Pergunta pro meu pai. Quer perguntar?

Marília: Então vai ficar só você na matilha?

Maria: Não, é um primo e o resto tudo elemento.

Cacá: Nossa como a Maria é mentirosa...

Maria: Quer perguntar pro meu pai? No final da atividade nós pergunta então, pra vê se é verdade ou não.

Cacá: Sabe como não é verdade? Quem vai arrumar a matilha? O primo é indecente. O primo não dá pra ver nem o final da matilha.

Verifica-se no recorte n. 13 que o sujeito concebe Maria como mentirosa, logo, como castrada, o que torna ainda mais difícil admitir que perdeu seu lugar para alguém tão desprovida de valor. Além disso, admitir a castração de Maria, aumenta as possibilidades de que o próprio sujeito, tal como Maria, venha a ser castrado. Pode-se, supor, inclusive, que a perda do lugar de primo adquire um estatuto psíquico de castração para o sujeito, dado a maneira pela qual o sujeito lidou com ela, conforme ficará mais claro nos recortes seguintes.

Recorte n. 14

Pesquisadora: Cláudio, por que em vez de subir na árvore você não vem aqui e conta a história do Tarzan?

Cláudio: Tarzan?

Pesquisadora: Você não falou que você era o Tarzan e que se ia subir na árvore?

Cláudio: Eu era o Tarzen.

Pesquisadora: Tarzen?

Cacá: Porque ele é tão ruim que ele é o Tarzen.

Maria: Também.

(...)

Pesquisadora: Que que é isso Maria?

Maria e Marília: O totem.

Cacá: Que era meu a semana passada e que ela roubou.

(...)

Cacá: Ah! tia, eu não aceito que ela seja primo.

No recorte n. 14 é possível verificar um deslizamento bastante interessante: de Tarzan para totem, em que as crianças se entregam, a princípio, a um jogo significante (sonoro, poético), que Lacan (1972-1973) chamou de “lalangue” ou, em português, “lalíngua”.

É, nesse jogo, que entra em cena o totem, objeto cuja pertença designa que se ocupa o primeiro lugar da matilha, o lugar de primo.

Como afirmei anteriormente, mais do que isso, Freud (1913c) propõe que a criação do totem, em geral um animal, vem substituir, vem no lugar do pai primevo e cruel que fora assassinado. É um substituto do pai, um traço com o qual os membros de um grupo (de um clã) se identificam. Não nos esqueçamos que o pai morto é também o pai ideal. Portanto, ter o totem é ter (incorporar) algo (uma parte) do ideal paterno.

Aliás, a relação entre o pai e o animal representado pelo totem é confirmada pelo sujeito na narrativa em que utiliza o pronome “ele” de maneira ambígua, apontando para um ponto de identificação entre o lobisomem/lobo e o pai (ver recorte n. 06).

O totem, ainda, é o objeto do qual o sujeito julga ter sido “roubado”, para finalmente, enunciar que não aceita a sua perda. Aqui levanto a hipótese de que o totem também pode estar assumindo para o sujeito o estatuto de “objeto a”, em sua dimensão imaginária, enquanto o objeto que supostamente obturaria a castração do sujeito, tornando-o completo, ideal para o Outro.

Como discorri nas considerações teóricas o “objeto a” é o conceito psicanalítico que simboliza a causa do desejo e está inserido no matema da fantasia formalizado por Lacan: sujeito

barrado desejante de “a”, que é justamente a maneira de o sujeito se aproximar e se afastar do desejo do Outro: uma maneira infantil.

Parece que, para o sujeito em questão, preso aos significantes ser “o melhor”, “o bom” - interpretações que faz acerca do desejo do Outro -, ter o primeiro lugar da matilha ganha relevância ainda maior (algo valorizado pelo Outro educacional do escotismo e que tem a ver com o ideal do eu): é preciso ser o primeiro, é preciso ganhar para garantir o amor do Outro, para estar conforme ao ideal.

Recorte n. 15

Hugo: Sabe aquela música: Fazer amor de madrugada, em cima da cama, embaixo da escada. Amor com jeito de virada. Primeiro a patroa, depois a empregada.

Pesquisadora: O que é fazer amor?

Hugo: Ai chefe, não tem jeito de explicar...

Cacá: É fazer aquela coisa...

Hugo: O movimento. A mulher fica aqui, o homem fica aqui, gruda...

Cacá: Aí faz sexo, engravida, fica com AIDS, HIV.... Aí a pessoa morre.

Pesquisadora: Será que toda vez que faz sexo pega HIV?

Marília: Não.

Cláudio: E tem o exame de DNA... Daí tem que ir no Programa do Ratinho pra ver com quem que tá.

Pesquisadora: O que?

Cacá: Pra saber quem é o filho.

Chama a atenção no trecho final deste recorte o fato de o sujeito dizer que o exame de DNA serve pra saber quem é o filho.

Em geral, um exame de DNA é feito para saber quem é o pai, e não quem é o filho. Ao que parece, trata-se de um ato falho, em que o sujeito substitui o pai pelo filho, ou seja, o filho é colocado no lugar do pai.

Tal substituição aponta, no entanto, para um desejo que faz parte do processo edípico e das fantasias incestuosas que ele reserva: um menino deseja tomar o lugar do pai para estar com a mãe, o que já discuti nas considerações teóricas ao abordar o Édipo, o que chamei de pano de fundo do infantil. Uma posição infantil é uma posição incestuosa.

Saber quem é o filho parece remeter também há uma confusão pai-filho – Quem é o pai? E o filho? – a qual, em cadeia associativa com narrativas anteriores (ver recortes n. 06 e n. 10),

aponta para outras confusões semelhantes: Quem é o criador? E a criatura? O criador também destrói, assim como a criatura? Quem saiu da casa? O lobisomem? O lobo? O pai?

Pode-se pensar, ainda, nessa questão do sujeito como um eco da indistinção entre adultos e crianças (entre pais e filhos) na contemporaneidade, tal como apontado pela literatura, o que desenvolvi no capítulo 1.

Após girarem ao redor do enigma do sexo, falando a respeito desse assunto, em geral interdito, é que um dos meninos introduz a questão da diferença racial, a qual se desloca para a distinção anatômica entre os sexos: homens têm “pipi” e mulheres, não (lógica fállico X castrado).

É a partir disso que o sujeito começa a traçar distinções entre ele (as crianças) e os bichos, apresentando a sua teoria acerca da origem do humano, algo semelhante à teoria da evolução das espécies: “a gente era um lobo”. E outra distinção é introduzida por uma das meninas do grupo para dar conta do significante “lobinho” que os representa no escotismo: lobinho bicho e lobinho gente.

Recorte n. 16

Cacá: A gente é um bicho, só que com inteligência.

Hugo: A gente era macaco, mas com o tempo...

Cláudio: Não, a gente era baleia.

Cacá: Não, a gente era um lobo.

Pesquisadora: Vocês são lobos?

Hugo: Lobinho.

Pesquisadora: O que é um lobinho pra vocês?

Marília: É tudo que tá na Lei dos lobinho.

Pesquisadora: E o que fala a Lei do lobinho?

Hugo: Chefe, o que você acha (ininteligível) nome de animal ou de pessoa?

(Marília fala sobre o lobinho bicho) **Marília:** Eles vivem na floresta, eles são primitivos, eles matam pra comer.

Pesquisadora: Então, qual é a diferença entre lobinho bicho e lobinho gente?

Marília: O lobinho gente ajuda as pessoas.

(Há um trecho não gravado por problemas técnicos em que as crianças falaram sobre alguns seres híbridos como o minotauro: cabeça de touro e corpo de homem).

Pesquisadora: E o lobinho?

Hugo: E o lobinho eu não sei

(Ininteligível): O lobisomem é lobinho.

Pesquisadora: Lobisomem é lobinho?

Marília: Não, lobisomem é um lobo...

Pesquisadora: Qual a diferença entre lobisomem e lobinho?

Hugo: O lobisomem é um lobinho mais um homem. O lobinho é só um lobinho.

No recorte acima aparece uma espécie de divisão entre o que é permitido e o que é proibido pela educação veiculada pelo escotismo: “o lobinho é tudo que tá na lei dos lobinho”, “o lobinho é só um lobinho”, ou seja, é permitido ser o que a educação impõe e mais nada. Fica proibido ir além disso, além do ideal propagado pelo escotismo. Como ir além do ideal? Talvez teorizando, estabelecendo uma outra relação com o saber...

Por outro lado, será que dá para falar em educação, ou pelo menos em uma educação que incida sobre um sujeito, quando a criança não pode interrogar e teorizar sobre aquilo que vem do Outro?

Recorte n. 17

Cacá: A Maria é uma formiga e não sabe falar.

Hugo: A Maria deve tá pensando... (ininteligível).

Pesquisadora: Será que dá pra saber os que as pessoas tão pensando?

Cacá: Eu sei. A Maria está pensando: Eu sou uma formiguinha...

(...)

Hugo: Maria, ela é a pior inimiga do mundo!

Cacá: E a menor.

Cacá: A Maria é uma anta.

(...)

Cacá: A Maria é inútil. (começa a jogar coisas nela).

Pesquisadora: Sem jogar coisas, Cacá.

Cláudio: Nossa, e aquele dia lá, que a mulher foi arrastada pela caminhonete, lá.

Marília: Ai, aquilo lá nem sei se é verdade.

Cláudio: É verdade. Passou na televisão.

No recorte acima o sujeito se contrapõe novamente à Maria: enquanto ele é “o melhor”, Maria é “a menor”. Segue uma série de ataques à Maria, onde é possível verificar até que ponto uma relação imaginária (dual) e especular pode conduzir um sujeito: ele é levado ao desejo de matar o outro, uma vez que a agressividade e o narcisismo constituem-se num único tempo, justamente o tempo lógico da alienação, conforme discorri no capítulo 2 ao abordar o nascimento do eu no estádio do espelho, tal como postulado por Lacan, e que se evidenciará e se acentuará ao longo dos encontros.

Manter-se em uma relação dual, sem a mediação de um terceiro elemento, é manter-se numa posição infantil, na qual a agressividade está logicamente incluída.

Destaco, ainda, nesse mesmo recorte, a associação que um dos meninos do grupo faz entre a atuação de Cacá – xingar e jogar coisas em Maria – e um fato ocorrido na cidade, que teve grande repercussão na mídia, em que uma mulher foi arrastada por uma caminhonete, presa a um cinto de segurança. Ambos são atos de agressão, de violência.

É interessante, ainda, que este menino – Cláudio – afirma categoricamente que o ocorrido com a mulher é verdade porque passou na televisão, ou seja, o que passa na televisão tem, para este sujeito, um estatuto de verdade. Este é um exemplo, na atualidade, da inequívoca força da cultura midiática nos processos educativos e na inserção de sujeitos em mundos culturais específicos, tal como apontado pela literatura (ver capítulo 1).

Recorte n. 18

Meninos: Maria é uma baixinha. Maria é uma lagartixa. Maria é uma dedo-dura. Fofqueira. Idiota...

Pesquisadora: Como uma baixinha, dedo-duro, fofqueira, idiota, pode ser primo?

Cacá: Por causa que ela foi eleita, porque se não eu tinha continuado.

Pesquisadora: Então, ela foi eleita. Deve ter motivos.

Cacá: Eu tenho o cruzeiro do sul. Essa inútil aí não tem nem especialidade.

(...)

Pesquisadora: Mas só uma pessoa que vota ou todo mundo?

Cacá: Todo mundo. Era para a Marília ser prima. Porque eu votei, o Hugo votou e o Cláudio votou. A Maria votou nela como primo e a Marília votou nela. Só que a chefe confundiu, achou que algum de nós tivesse falado Maria e aí, por engano, a Maria foi prima.

Hugo: Eu tava do seu lado e escutei Maria.

Pesquisadora: Quem se confundiu, então?

Cacá: Eu falei Maricata. E a chefe se enganou, né. Agora a Maria é (ininteligível) e a matilha branca tem que agüentar, né.

(...)

Pesquisadora: A Maria é primo e parece que vocês gostariam muito de ter esse lugar...

Cacá: Eu tive esse lugar por 8 meses. E a Maria vai ter por 2.

Pesquisadora: Você teve e perdeu e parece que isto está sendo muito ruim...

Cacá: Não é, é porque eu não podia continuar como primo...

(Cacá começa a gritar e falam juntos).

Cacá: Eu tenho o cruzeiro do sul que é muito melhor... Eu tenho 5 especialidades...

Cacá: Mate a Maria!

No recorte acima o sujeito põe a mostra efetivamente o como está lidando com a castração, atualizada pela perda do totem (do lugar de primo): pela via da agressão verbal, de atuações, da

fantasia de ser roubado, pela denegação (“é porque eu não podia continuar como primo”) e, finalmente, pela via da angústia, materializada no desenho que faz de um “pauzinho sangrando”, conforme recorte abaixo.

Destaco, ainda, o fato de ter sido justamente a fala do sujeito, o que gerou uma confusão, da qual decorreu a vitória de Maria: “Eu falei Maricata. E a chefe se enganou, né”. Cabe perguntar: Por que o sujeito não se manifestou junto a chefe com relação a essa confusão? Por que se calou justamente nesse ponto? Esse não-dito, colhido a partir do que foi dito, importante indício para a interpretação, aponta, mais uma vez, para uma das estratégias do sujeito frente ao desejo do Outro: a de silenciar para mantê-lo completo, não castrado. Afinal, se o Outro se confunde é porque é castrado.

Recorte n. 19

Pesquisadora: Ô Cacá, faz um desenho também?

Cacá: Ah! O que que eu vô fazer?

Pesquisadora: O que você quiser.

(...)

Pesquisadora: O que é isso que você desenhou Cacá?

Cacá: Um pauzinho sangrando.

Aí está o infantil: a maneira como o sujeito responde à castração do Outro e à sua própria, ou seja, denegando-a.

Assim, o sujeito mantém o Outro completo, denegando a sua castração (o Outro não mente, não se confunde) com a fantasia de contaminação e com o silêncio, por exemplo, embora a reconheça em uma Outra cena (inconsciente). É o que mostra a narrativa do monstro, em que o Outro se equivoca.

Também denega a sua própria castração com a fantasia, por exemplo, de que o totem foi roubado, embora essa estratégia seja menos eficiente que as outras, persistindo uma ameaça de castração bastante real: há seres semelhantes a ele que são castrados - Maria é mentirosa, logo, é castrada (ver recorte n. 13).

Portanto, estou considerando aqui, seguindo a releitura feita por Lacan da obra freudiana, que o termo infantil designa expressamente o que da criança não se desenvolve, ou seja, traços de perversão, pontos de fixação, ou de inércia, a partir dos quais, porque o sujeito narra e repete, é possível captar algo da maneira como o sujeito responde ao enigma do desejo do Outro, ou seja, à castração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Posso dizer, ao final, que escrevi a partir de algumas questões que alcançaram em muitos momentos, para mim, ao longo deste trabalho, o estatuto de enigma: Por que articular psicanálise e educação? O que é uma criança? De que maneira ela é tomada pela educação? A criança pode saber? O que é o infantil? De que maneira ele se dá a ver nas narrativas produzidas pelo sujeito que escutei? De que modo os preceitos educativos defendidos pelo escotismo, instituição educacional da qual o sujeito faz parte, o afetou e foram incorporados às suas narrativas? Que contribuições à educação e/ou implicações podem decorrer deste trabalho?

No diálogo que travei com alguns historiadores da educação e com psicanalistas em torno do eixo psicanálise-educação, tendo por alvo a infância, pude observar as repetições e transformações ocorridas historicamente acerca da particularidade infantil, tais como a associação entre crianças e anjos, a indiferença à infância e sua idealização, a associação da criança com o primitivo, a indiferenciação entre a criança e o adulto.

Chamou-me a atenção também o excesso da psicologia no campo da educação, o que alguns autores chamam de “psicologização da reflexão pedagógica moderna”, e que vem acarretando uma espécie de renúncia à instância educativa ou “demissão do ato”.

O infantil, no sentido psicanalítico, é apontado como uma possibilidade de abertura passível de interrogar o campo da educação, sobretudo por propor a desmistificação da infância e a sustentação das diferenças entre crianças e adultos.

Para a psicanálise, o processo de subjetivação é inerente à educação. A palavra do educador tem eficácia simbólica. É, pela educação, por intermédio da fala dirigida ao *infans*, assegurada pela função materna, que o sujeito pode se constituir. É também pela educação, assegurada pela função paterna, que o sujeito pode vir a se identificar com traços ideais paternos (ideal do eu) e a se inscrever em um laço social, a partir do qual a educação escolar, a cultura e o trabalho, por exemplo, podem ter lugar.

Como todo projeto educativo, o escotismo também se propunha a legar alguns traços a seus escoteiros mirins, sendo os principais deles a bondade, a obediência, a devoção à Pátria e a Deus, a atenção, a limpeza, a alegria e o dizer sempre a verdade.

Pude verificar que estes traços têm relação com uma ideologia higienista, fortemente presente na história da educação brasileira, e traz ainda marcas do militarismo (cuja figura do adulto militar é o modelo educativo por excelência), do teocentrismo e do nacionalismo também fortemente vinculados na educação brasileira.

Mais ainda, apresenta, da maneira como subsiste atualmente, e em contradição com o modelo do adulto militar, um modelo de educação em que o adulto sai de cena (na verdade, talvez seja um autoritarismo disfarçado, posto que interiorizado), onde o que importa é o auto-aprendizado, corroborando o que foi dito por alguns autores sobre a indistinção entre crianças e adultos na contemporaneidade, fruto de uma idealização da autonomia e de um individualismo exacerbado.

É nesse contexto educativo que me propus a escutar narrativas de crianças, ou mais propriamente, o sujeito do inconsciente, a fim de detectar marcas do infantil e de dialogar com a educação.

Neste trabalho, o infantil foi tomado como algo inerente à estrutura do sujeito, como o modo de o sujeito responder ao desejo do Outro, isto é, à castração do Outro. Nessa medida, tem uma relação intrínseca com a educação, nesse caso, com o Outro do escotismo. O que o Outro do escotismo quer de seus escoteiros? O que os escoteiros devem ser para estarem conformes ao ideal do escotismo? O que querem ao lhes nomearem de “lobinhos”?

Em se tratando da neurose⁴⁶, regida pela norma edípica, o sujeito responde, em geral, pela via da fantasia, a partir da qual é possível denegar a castração do Outro. No entanto, o como responde é algo extremamente singular a cada sujeito.

O infantil traz a marca de uma posição original, primordial, porém não primitiva: a de nada querer saber sobre a falta de proporção entre os sexos ou, em outras palavras, sobre a castração e que remete à criança “perversa-polimorfa” da infância.

O infantil tem a ver, ainda, com uma posição de identificação especular (imaginária/dual) com o semelhante, a partir da qual se estabelece, muitas vezes, uma rivalidade de morte em torno de um objeto do desejo, rivalidade essa que pode ser amenizada na medida em que há introdução de uma dimensão simbólica, uma terceira via, pelo ato de fala, em primeiro lugar.

Tendo em vista uma busca pelo que é da ordem do singular, a partir da escuta de um sujeito, tentei construir, ao longo da análise das narrativas, um pouco do percurso de Cacá em sua

⁴⁶ A neurose é uma das estruturas clínicas propostas por Lacan. As outras duas são a psicose e a perversão.

relação com o Outro e o outro (semelhante), tornado possível porque foi mantida a regra da associação livre em uma situação transferencial: o grupo para ouvir e contar histórias.

Nessa construção do percurso do sujeito pude identificar algumas das estratégias pelas quais o sujeito responde à castração do Outro, a partir da pergunta: O Outro mente ou diz a verdade? Tal questão interroga a instituição educacional, uma vez que consta na “lei do lobinho” que “o lobinho sempre diz a verdade”.

A fantasia de “contaminação”, materializada nas narrativas do sujeito, é uma maneira de manter o Outro completo, denegando sua castração: ele não mente, embora em uma Outra cena (inconsciente) possa se equivocar, o que é trazido pela narrativa do monstro, apontando para um reconhecimento da castração. Afinal, para denegar a castração e manter o Outro completo é preciso reconhecê-la, o que só ocorre na neurose.

Se há a tentativa, via fantasia, de manter o Outro completo, o mesmo não ocorre com o outro semelhante, no caso, Maria. Maria é mentirosa, portanto, é castrada, o que torna a castração do sujeito uma ameaça bastante real, em razão da castração de um ser semelhante a ele.

A disputa pelo objeto do desejo dos escotistas – o totem – atualiza a castração (processo inconsciente) e o sujeito lida com isso por meio de atuações/agressões (joga coisas em Maria, chama-a de “burra” e “anta”, por exemplo), pela denegação, ou seja, tentando negar que Maria é o primo, negando que perdeu o totem para ela, fantasiando que ela o roubou e, por fim, pela via da angústia materializada no desenho de um “pauzinho sangrando”.

Uma intervenção da minha parte por essa via, ou seja, de levar o sujeito a se implicar naquilo de que se queixa (afinal, a “confusão” da chefe, que garantiu a vitória de Maria, tem a ver com ele) me parece, hoje, teria sido uma via mais frutífera, do que tentar confrontá-lo com a realidade material, o que ocasionou um aumento da resistência: Cacá começou a gritar, se afastou do grupo, só retornando para fazer seu último desenho.

Pude verificar, ainda, algo bastante interessante: há um recalque do lobinho, dele o sujeito não fala diretamente. Mas como o recalco retorna como formação do inconsciente, eis que surge o lobisomem: metade homem e metade lobo, que faz “mal” para os outros, pois “mata para comer” e interroga o preceito educativo do escotismo “ser bonzinho”: “Mate a Maria”; “Mata! Mata!”.

O ser bonzinho do escotismo, para este sujeito, se transforma, ainda, em “ser o bom”, “o melhor”: ganhar todas as competições, ter o totem...

Aqui está um bom exemplo da tese da impossibilidade na educação (assim como na psicanálise e na política): os resultados sempre deixam a desejar, porque sempre estão aquém ou além do pretendido.

Do exposto, pode-se concluir que uma das implicações desta pesquisa para a educação da criança, e da maneira como o infantil está sendo nela abordado, é o de propiciar o questionamento sobre a relação que os adultos estabelecem (ou não) com as crianças, com o que elas dizem, com a ficção, com o que é da ordem do singular.

A noção de infantil também permite desmistificar a infância e questionar a noção de um ponto ideal a ser atingido no desenvolvimento, conferindo certa liberdade às crianças pelas quais somos responsáveis por conduzir uma educação.

Assim, se o sujeito é um lobinho para o escotismo e o lobinho só diz a verdade e é bonzinho, como ficam os seus desejos e as fantasias que tem? Tais desejos e fantasias não são humanos? Não fazem parte do que é? O que ele é? Um monstro?

É interessante que o sujeito traz a narrativa justamente de um monstro que, por não ser entendido em seus desejos, decide matar.

Uma das saídas quando não se é considerado como sujeito (quando não há reconhecimento) é justamente a violência. Do mesmo modo, manter relações duais, imaginárias, de espelhamento (a criança xinga o adulto e o adulto faz o mesmo, por exemplo), sem a mediação de um terceiro elemento (no caso da educação escolar, sem o ensino via conteúdo escolar) significa a manutenção de uma relação de agressividade.

A noção de infantil em psicanálise, em sua oposição à psicologia, também permite indagar os discursos atuais sobre a educação da criança, de tom manifestamente psicológico (um misto de capitalismo e de ciência, como diz Sauret), e que a aprisiona pelo psicologicamente esperado, ou definido *a priori*, além de desimplicar o educador/adulto de sua posição de educador, ou seja, daquele que é responsável por educar.

Sustentar que o infantil faz parte da estrutura do sujeito não quer dizer que não há o que fazer, que é algo que simplesmente se constata e pronto. Também não é algo que confere substância, consistência ao sujeito, o que é uma saída (psicológica) tentadora.

O que este trabalho pode mostrar é que o infantil é da ordem da singularidade, a matéria-prima de trabalho de um psicanalista no contexto clínico, mas que tem uma relação necessária com o desejo do Outro e, portanto, com a educação.

De qualquer modo, a meu ver, tanto na esfera psicanalítica, quanto na educação, é um chamado à responsabilidade.

Os determinantes de um sujeito – história, organismo, cultura, educação – não são sem consequência (daí o chamado à responsabilidade) e o sujeito precisa fazer face a eles. Poder interrogar um de seus determinantes, no caso, a educação veiculada pelo escotismo, é o primeiro passo para isso, o que pode ocorrer quando é dada a palavra ao sujeito.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, J. L. F. (2003). Um Inventário das Relações entre Educação e Psicanálise no Brasil: perspectiva histórica. In: OLIVEIRA, M.L. (Org.). **Educação e Psicanálise: história, atualidade e perspectivas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 125-142.

ABRÃO, J.L.F. (2001). **A História da Psicanálise de Crianças no Brasil**. São Paulo: Escuta.

ARIÉS, P. (1981). **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: LTC.

BACHA, M. N. (2003). **Psicanálise e Educação: laços refeitos**. 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.

BACHA, M. N. (2002). **A arte de formar: o feminino, o infantil e o epistemológico**. Petrópolis, RJ: Vozes.

BARROS, M. de (2003). **Memórias Inventadas: A Infância**. São Paulo: Planeta.

BARTHES, R. (1972). Introdução à análise estrutural da narrativa. In: BARTHES, R. et al. **Análise estrutural da narrativa**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, p. 19-60.

BENJAMIN, W. (1975). O narrador. Observações acerca da obra de Nicolau Lescov. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Editora Abril. vol. XLVIII, ago., p. 73-81.

BERNARDINO, L. M. F. (2004). Inconsciente e tempo. In: _____. (Org). **As psicoses não-decididas da infância: um estudo psicanalítico**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 39-57.

BETTELHEIM, B. (1980). **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

BIGHETI, D., SOARES, J. A., PARAVELA, V. (2002). As funções e implicações do pacto de sigilo. In: CARREIRA, A. F. (Org.). **Contando a minha história: Uma técnica de trabalho com crianças em grupo para ouvir e contar histórias**. São Paulo, SP: Pancast, p. 84-93.

BIRMAN, J. (1997). Além daquele beijo!? Sobre o infantil e o originário em psicanálise. In: Santa Roza, E.; Reis, E. S. **Da análise na infância ao infantil na análise**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, p. 07-37.

BLEICHMAR, H. (1984). **Introdução ao estudo das perversões: a teoria do Édipo em Freud e Lacan**. Porto Alegre: Artes Médicas.

BUARQUE, C. (2003). **Chapeuzinho Amarelo**. 13^a ed. São Paulo: José Olympio.

BULFINCH, T. (2006). **O livro de ouro da mitologia: histórias de deuses e heróis**. Rio de Janeiro: Ediouro.

CARREIRA, A. F. (2007). **Algumas considerações sobre a constituição do sujeito segundo Jacques Lacan**. (mimeo).

CARREIRA, A. F. (2002). Sobre o discurso narrativo. In: _____. (Org.). **Contando a minha história: uma técnica de trabalho com crianças em grupo para ouvir e contar histórias**. São Paulo, SP: Pancast, p. 17-33.

CARREIRA, A. F.; SOARES, J. A. (2001). **Indícios da subjetividade em narrativas de ficção infantis**. (mimeo).

CARREIRA, A. F.; SOARES, J.A. (2000/2001). A narrativa de ficção como possibilidade de elaboração de angústias em crianças. In: **Temas em Educação e Saúde**. Revista do Centro de Estudos, Assessoria e Orientação Educativa “Dante Moreira Leite” (CEAO), FCLAr, Unesp. Araraquara, SP, v. 3, p. 37-56.

CARREIRA, A. F. (2000). **Subjetividade e autoria: o sujeito como vacilo do “eu”?**. Tese (Doutorado em Psicologia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

CARREIRA, A. F. (1997). **Era uma vez três sereias: Análise de Narrativas de Crianças de Rua**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

CHAUÍ, M. (2005). **Convite à Filosofia**. 13^a ed. São Paulo: Editora Ática.

CHEMAMA, R. (1995). **Dicionário de Psicanálise**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul.

CORAZZA, S. M. (2002). **Infância & Educação – Era uma vez ... quer que conte outra vez?** Petrópolis, RJ: Vozes.

CORSO, D. L.; CORSO, M. (2006). **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed.

DE LEMOS, C. T. G. (1995). A Fala da Criança como Interpretação. In: **Cadernos de Estudos Lingüísticos**. Campinas, SP, n. 29, jul./dez, p.17-26.

DE LEMOS, C. T. G. (1992). Prefácio. In: PERRONI, M. C. **O Desenvolvimento do Discurso Narrativo**. São Paulo, SP: Martins Fontes.

DOR, J. (1994). **Estruturas e clínica psicanalítica**. Rio de Janeiro: Taurus Editora.

DUBA, C. (1998). O pai e a angústia na criança. **Revista Fort-Da 4/5**, Centro de Estudo e Pesquisa em Psicanálise com Crianças – ceppac. Rio de Janeiro, RJ, n.4/5, p. 37-46.

FERRETTI, M. C. G. (2000). **O Infantil: Lacan e a modernidade**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FONTES, A. M. (1999). “Fracasso escolar”: um sintoma social? A psicanálise e os impasses da educação. In: COLÓQUIO DO LUGAR DE VIDA/LEPSI, n. 1, São Paulo. **Anais do I Colóquio do Lugar de Vida/LEPSI**. São Paulo, USP, p. 107-113.

FREUD, S. (1937). Análise terminável e interminável. In: STRACHEY, J. (Org.). **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. XXIII, 1996, p. 223-270.

FREUD, S. (1933[1932]). Explicações, aplicações e orientações. (Conferência XXXIV). In: STRACHEY, J. (Org.). **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. XXII, 1996, p. 135-154.

FREUD, S. (1921). Psicologia de grupo e a análise do ego. In: STRACHEY, J. (Org.). **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. XVIII, 1996, p. 77-154.

FREUD, S. (1920). Além do Princípio de Prazer. In: STRACHEY, J. (Org.). **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. XVIII, 1996, p. 11-76.

FREUD, S. (1919). ‘Uma criança é espancada’. Uma contribuição ao estudo da origem das perversões sexuais. In: STRACHEY, J. (Org.). **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. XVII, 1996, p. 195-218.

FREUD, S. (1916-1917c). Os caminhos da formação dos sintomas. (Conferência XXIII). In: STRACHEY, J. (Org.). **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, RJ: Imago Editora, v. XVI, 1996, p. 361-378.

FREUD, S. (1916-1917b). A vida sexual dos seres humanos. (Conferência XX). In: STRACHEY, J. (Org.). **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, RJ: Imago Editora, v. XVI, 1996, p. 309-324.

FREUD, S. (1916-1917a). Fixação em traumas – O inconsciente. (Conferência XVIII). In: STRACHEY, J. (Org.). **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, RJ: Imago Editora, v. XVI, 1996, p. 281-292.

FREUD, S. (1915). O Inconsciente. In: STRACHEY, J. (Org.). **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. XIV, 1996, p. 163-210.

FREUD, S. (1914). Recordar, repetir e elaborar (Novas recomendações sobre a técnica da psicanálise II). In: STRACHEY, J. (Org.). **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. XII, 1996, p. 159-172.

FREUD, S. (1913c[1912-1913]). Totem e Tabu. In: STRACHEY, J. (Org.). **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. XIII, 1996, p. 11-162.

FREUD, S. (1913b). O interesse educacional da psicanálise. In: STRACHEY, J. (Org.) **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. XIII, 1996, p. 190-193.

FREUD, S. (1913a). A ocorrência, em sonhos, de material oriundo de contos de fadas. In: STRACHEY, J. (Org.) **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, RJ: Imago Editora, v. XII, 1996, p. 301-310.

FREUD, S. (1909b). Notas sobre um caso de neurose obsessiva. In: STRACHEY, J. (Org.) **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, RJ: Imago Editora, v. X, 1996, p. 135-216.

FREUD, S. (1909a). Análise de uma fobia em um menino de cinco anos. In: STRACHEY, J. (Org.) **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, RJ: Imago Editora, v. X, 1996, p. 11-132.

FREUD, S. (1908). Sobre as teorias sexuais das crianças. In: STRACHEY, J. (Org.) **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, RJ: Imago Editora, v. IX, 1996, p. 191-208.

FREUD, S. (1908[1907]). Escritores criativos e devaneio. In: STRACHEY, J. (Org.) **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, RJ: Imago Editora, v. IX, 1996, p. 135-148.

FREUD, S. (1905). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: STRACHEY, J. (Org.) **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, RJ: Imago Editora, v. VII, 1996, p. 117-217.

FREUD, S. (1900-1901). A interpretação de sonhos (Parte II). In: STRACHEY, J. (Org.) **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, RJ: Imago Editora, v. V, 1996.

FREUD, S.; BREUER, J. (1893[1895]). Estudos sobre a histeria. In: STRACHEY, J. (Org.) **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, RJ: Imago Editora, v. II, 1996.

GARCIA-ROZA, L. A. (2004). **Freud e o inconsciente**. 20^a ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

HERRMANN, F. (2001). **Andaimos do real: Psicanálise do cotidiano**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

KEHL, M. R. (2006). Prefácio. In: CORSO, D. L.; CORSO, M. (2006). **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, p. 15-19.

KUPFER, M. C. M. et al. (2003). Pesquisa multicêntrica de indicadores clínicos para a detecção precoce de riscos no desenvolvimento infantil. In: **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**. vol. VI, n. 2, jun. 2003, p. 07-25.

KUPFER, M.C.M. (1999). **Uma Educação para o Sujeito. Desdobramentos da conexão Psicanálise-Educação**. Tese (Livre Docência). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

LABOV, W.; WALETZKY, J. (1967). Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. In: HELM, J. **Essays on the Verbal and Visual Arts**. Seattle and London. (Proceedings of the 1966 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society). Distributed by the University of Washington Press.

LACAN, J. (1998). A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 496-533.

LACAN, J. (1965-66). A ciência e a verdade. In: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 855-892.

LACAN, J. (1964). **O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

LACAN, J. (1957-1958). **O seminário, livro 5: as formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

LACAN, J. (1953). Função e Campo da Fala e da Linguagem em Psicanálise. In: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 238-324.

LACAN, J. (1949). O Estádio do Espelho como Formador da Função do Eu. In: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 96-103.

LAJOLO, M. (2006). Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. 6^a ed. São Paulo: Cortez.

LAJONQUIÈRE, L. de. (2006). Educação, religião e cientificismo. In: **Revista Educação: Freud Pensa a Educação**, São Paulo: Segmento, n. 1, p. 16-25.

LAJONQUIÈRE, L. de. (2004). Apresentação. In: FERRETTI, M. C. G. **O Infantil: Lacan e a modernidade**. Petrópolis, RJ: Vozes.

LAJONQUIÈRE, L. de. (2002). Apresentação. In: CORAZZA, S. M. **Infância & Educação – Era uma vez... quer que conte outra vez?** Petrópolis, RJ: Vozes.

LAJONQUIÈRE, L. de. (1999). **Infância e Ilusão (Psico)Pedagógica: escritos de psicanálise e educação**. 3^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

LAJONQUIÈRE, L. de. (1992). **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber**. 12^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

LEMER, R. (2002). A Psicanálise na Escola. In: MACEDO, L. (Org). **Psicanálise e Pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 85-96.

LOPES, E.M.T. (2001). Da sagrada missão pedagógica. In: _____. (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. 2^a ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 35-70.

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. O. (2005). **História da Educação**. 2^a ed. Rio de Janeiro: DP&A.

MILLER, J. A. (2002). Duas Dimensões Clínicas: Sintoma e Fantasia. In: Miller, J. A. **Percursos de Lacan. Uma introdução**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

MONZANI, L. R. (1989). **Freud: o movimento de um pensamento**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP.

MORAES, J. (2002). **O Édipo em narrativas de ficção produzidas por uma criança e um adolescente de rua**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

NASIO, J.- D. (1997). **Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

NOGUEIRA, L. C. (2004). A Pesquisa em Psicanálise. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 15, n. 1-2, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 26 Out. 2007.

ORLANDI, E. P. (1987). Tipologia do Discurso e Regras Conversacionais. In: ORLANDI, E. P. **A Linguagem e seu Funcionamento – As Formas do Discurso**. 2. ed. rev. aum. Campinas, SP: Pontes, p. 149-176.

PATTO, M. H.S. (1999). **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

PATTO, M.H.S. (2002). Freud e a Pedagogia. In: MACEDO, L. (Org.). **Psicanálise e Pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 145-157.

PERRONI, M. C. (1992). **Desenvolvimento do Discurso Narrativo**. São Paulo: Martins Fontes.

POSTMAN, N. (1999). **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia.

PRIORE, M. D. (2006). Apresentação. In: _____. (Org.). **História das Crianças no Brasil**. 5ª ed. São Paulo: Contexto.

RADINO, G. (2003). **Contos de fadas e realidade psíquica: a importância da fantasia no desenvolvimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

RICKES, S. M. (2004). Psicanálise e Educação: do vazio da determinação como propulsor da produção de sentidos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, n. 27, Caxambu, MG. **Trabalhos apresentados na 27ª Reunião Anual da ANPED** (GT Psicologia da Educação). Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 03 Out. 2005.

RICKES, S. M. (2005). Entre a sujeição e o domínio, vibra a posição sujeito. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, n. 28, Caxambu, MG. **Trabalhos apresentados na 28ª Reunião Anual da ANPED** (GT Psicologia da Educação). 1 CD-ROM.

RICOEUR, P. (1995). **Tempo e narrativa**. 3 v. Campinas, SP: Papirus.

RIZZINI, I. (2006). Pequenos trabalhadores do Brasil. In: PRIORI, M. D. (Org.). **História das Crianças no Brasil**. 5^a ed. São Paulo: Contexto, p. 376-406.

RUBINO, R. (1989). **Representando o Interlocutor no Período Pré-Linguístico**. Dissertação (Mestrado n/p em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas), PUC, São Paulo.

SAURET, M. J. (2003). A Pesquisa Clínica em Psicanálise. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 14, n. 3. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 26 Out. 2007.

SAURET, M. J. (1998). **O infantil e a estrutura**. São Paulo: Escola Brasileira de Psicanálise - São Paulo. (Conferências realizadas em São Paulo).

SCHOLES, R.; KELLOGG, R. (1977). **A natureza da narrativa**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.

SOARES, J. A. (2002). **A elaboração no contar histórias**. Monografia (Curso de Graduação em Psicologia). Universidade de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto.

SOUZA, R. F. (2000). A militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira. In: **Cadernos CEDES**. v. 20, n. 52. Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 17 Ago. 2005.

TFOUNI, L. V. (1995). Letramento e Atividade Discursiva. In: TFOUNI, L.V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo, SP: Cortez, p. 64-85.

TODOROV, T. (1970). **As estruturas narrativas**. 2^a ed. São Paulo: Perspectiva.

VERAS, V.; TROCOLI, F. (2007). **Infância: Brincar e Narrar, o Patológico e o Poético**. (mimeo).

WHITE, H. (1991). O valor da narratividade na representação da realidade. In: **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 3, p. 03-33.