

## Duas notas psicanalíticas sobre as crianças “com necessidades educativas especiais”<sup>1</sup>

Leandro de Lajonquière<sup>2</sup>

**Resumo:** Graças a ferramentas conceituais da psicanálise sobre o tempo da infância analisa-se a noção de “crianças com necessidades especiais”. Assinalam-se contradições do ideário (psico)pedagógico atual.

**Palavras Chaves:** Crianças com necessidades educativas especiais; Inclusão escolar; Psicanálise e educação.

**Abstract:** Applying psychoanalytical conceptual tools about childhood, we analyse the notion of “children with special needs”. We point out the contradictions of current prevailing psycho-pedagogical ideas

**Key-words:** Children with special education needs; Inclusive education; Psycho-analysis and education.

à pequena Violeta  
*In memoriam*

Embora, nos dias que correm, tenha precipitado, no campo do discurso (psico)pedagógico hegemônico, a expressão “crianças com necessidades educativas

---

<sup>1</sup> Estas duas notas retomam desde um outro ângulo questões apresentadas por mim em outras oportunidades e, dessa forma, pretendem dialogar com esses outros textos. Permito-me indicar aos leitores a consulta de:

- *Infância e Ilusão (psico)Pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 1999 (em particular o terceiro capítulo).
- “Itard victor!! Ou do que não deve ser feito na educação das crianças”. In: Banks-Leite, L. e Galvão, I. (org.). *A Educação de um Selvagem*. SP: Cortez, 2000, pp. 105-116.
- “O que da infância, a ilusão (psico)pedagógica mascara”. *Estilos da Clínica*, v. V, nº 8, 2000, pp. 183-189.
- “Editorial” do dossiê “Educação & Inclusão Escolar”. *Estilos da Clínica*, v. V, nº 9, 2000, pp. 4-5 (em colaboração com Maria Cristina M. Kupfer).

<sup>2</sup> Psicanalista. Dr. em Educação pela UNICAMP / Livre-Docente em Educação pela USP. Professor da Universidade de São Paulo e pesquisador do CNPq, Co-Editor de *Estilos da Clínica*. Revista sobre a Infância com Problemas e Co-Coordenador do LEPSI IP/FE – USP.

especiais”, não poucas vezes escutam os “Pedrinho é um DV”, “a educação dos portadores de deficiência mental” ou, dentre outras possibilidades enunciativas – aquela que por sua simplicidade parece ser uma verdadeira confissão – “eu mexo com DA”. Em suma, quando se trata de falar ou pensar “algo” que tange à dita educação especial<sup>3</sup> ainda se fazem presentes as noções de “ser deficiente” ou de “portar ou carregar uma deficiência”. O fato não deve surpreender ninguém, pois, como sabemos, toda moda precisa de um tempo para apagar a memória da anterior. Certamente, a última novidade acabará se impondo com o tempo, assim como, por exemplo, “DM” vingou sobre “idiotas”, “imbecis” e “débeis mentais”.

A sucessão desses termos não é sem conseqüências. Como sabemos, aos idiotas lhes era reservado o asilo psiquiátrico, aos imbecis os trabalhos manuais no ateliê, aos DM e débeis mentais a simplicidade do tédio de escolas muito “especiais”, enquanto que agora às “crianças com necessidades educativas especiais” se lhes prescreve o direito de freqüentarem a escola comum, graças à disponibilidade de maiores ou menores *aggiornamentos* ou recursos especiais de natureza diversa. Assim, não podemos menos que saudar com satisfação o fato de que a última mudança de nomenclatura na matéria possa vir a implicar para uma criança a oportunidade de passar sua infância na escola, no pátio e no parque.

No entanto, deve-se ficar atento para o inevitável retorno do recalcado, ou seja, o retorno disfarçado daquilo do qual nada queremos saber, apesar de nossas boas intenções. Aquilo que, nesta história do ideário educativo especial, não cessa de (não) se escrever é a *impossibilidade* de reduzirmos o *sujeito do desejo* a um “ser mais ou menos deficiente”, um “ser portador de deficiências” ou “com necessidades educativas especiais” ou, simplesmente, a uma “sigla” a ser mexida com maior ou menor força de vontade, sensibilidade ou carinho. O desconhecimento dessa impossibilidade está precisamente em causa na expulsão de crianças, com nome e sobrenome, das escolas, pátios e parques da vida. E isto acontece a despeito da declaração de intenções em contrário e dos argumentos consensuais na matéria. Permitimo-nos sustentar que a expulsão, embora às vezes dirimida no atacado, processa-se também nos pequenos detalhes psicopatológico-pedagógicos da vida cotidiana.

O desconhecimento da impossibilidade de reduzirmos o *desejo* a um *déficit* ou *necessidade* não só alimenta a contínua produção de novidades terminológicas, figuração de toda ilusão na matéria, senão que também está em causa na mais atual das *aporias educativas especiais*. De fato, a *oportunidade* de se freqüentar uma Escola transformou-se na *obrigação* de fazê-lo na proporção dos *recursos necessários* alocados. Hoje em dia, assistimos a uma espécie de convicção ou certeza “inclusiva”, isto é, poucos desconfiam que a possibilidade de uma criança fruir o tempo próprio

<sup>3</sup> Ou se preferirmos, “algo”, um aspecto ou uma questão tocados pela “educação especial”.

à infância numa escola chamada comum não seja necessária e diretamente proporcional à alocação de recursos ou de força de vontade, bem como à realização de ajustes curriculares ou pedagógicos. Hoje, toda “criança com *necessidades* educativas especiais” *deve* ser incluída numa escola para que as mesmas lhes sejam precisamente atendidas ou *satisfeitas*. Em honra à verdade, cabe dizer que o deslocamento operado entre “oportunidade” e “obrigação” não é privativo do ideário educativo especial. Ele toma conta também da pedagogia comum. O discurso (psico)pedagógico hegemônico, que tudo domina quando desses seres pequenos se trata, implica em si mesmo o deslocamento entre “oportunidades escolares” e “obrigação de se responder de forma escolar à demanda educativa”. A “educação especial” só amplifica ou torna mais ruidosas as tensões que imperam no cenário educativo dito comum. Ou, se preferirmos, ela torna mais caricato o fato de os adultos planejarem a educação das crianças como *une affaire* de satisfação de necessidades mais ou menos comuns.

Supõe-se que a expressão “crianças com necessidades especiais” seja tanto mais humana quanto científica que as anteriores. Por um lado, graças a ela não se incorreria na indelicadeza de nos referir aos outros com siglas, bem como de falar a viva voz que fulano seria “menos que nós”. Por outro, ela exprimiria um ideário mais otimista e científico derivado do avanço psico-médico-pedagógico, que demonstraria como o ser humano se desenvolve na medida da conjunção de suas capacidades maturacionais com os estímulos recebidos. Ao contrário, pensar em termos de “um ser DM” ou “um ser portador de uma DM” deve ser descartado uma vez que estar-se-ia confundindo o “ser” com a “deficiência”, bem como enfatizando a deficiência que um ser estaria carregando consigo pelas mais diversas razões. Em suma, a mudança de nomenclatura justifica-se pela decidida pretensão atual de se dar destaque às possibilidades de reversão do quadro em lugar da clássica idéia de *déficit* que rimaria com toda classe de clausura psicopedagógica.

Déficit significa *falta*, falta a ser completada. Do contexto mercantilista originário, onde todo déficit é possível de ser zerado na coluna do haver, o termo passou ao médico, onde, embora não seja sempre possível compensar funções e órgãos em falta, a idéia de uma natureza sábia e santa faz as vezes de enorme livro contábil da vida humana. Assim, cegos, surdos, idiotas, débeis, cretinos e loucos viraram deficientes ou portadores de deficiências.

As faltas de visão, de voz, de movimento, de moral, de síntese mental, de inteligência ou sensatez passaram a ser considerados déficit funcionais ou orgânicos, adquiridos ou inatos. Além de sua diversidade, essas faltas são todas deficiências, ou seja, fraquezas, debilidades ou faltas de eficiência passíveis de serem compensadas por exercitação. O exercício é fisioterapêutico quando de um músculo se trata. Porém, a *repetição do mesmo* pode também ser de natureza psico-

pedagógica, fonoaudiológica, neurolingüística ou psiquiátrica. O segredo da empresa é sempre repetir com vistas a se despertar o muito ou pouco de saber natural que ainda aninha-se no organismo ou no indivíduo em desenvolvimento.

A *repetição do mesmo* aumenta certamente os músculos, embora não sempre garanta, por exemplo, o andar. Porém, nenhuma exercitação devolve a visão aos cegos, nenhum método oral devolve *a priori* a voz a todos surdos. Mais ainda, nenhuma repetição do mesmo sintetiza as ditas funções psicológicas superiores, bem como dota alguém de inteligência embora possa, sim, permitir-lhe decorar as declinações do latim ou os nomes da lista telefônica. Entretanto, para os ideólogos da deficiência tudo é a mesma *coisa* merecedora do mesmo espírito de tratamento. Toda *diferença* – seja entre um surdo ou um DM ou entre DMs entre si – é sempre um e o mesmo *desvio* de uma norma de desenvolvimento natural. O *desvio* da norma é a medida do desajuste do indivíduo à *realidade*. Assim, sendo natural o desenvolvimento do indivíduo, bem como quantificável o desvio, nada mais pertinente que o isolamento psicopedagógico com vistas a unificar a estratégia, bem como aumentar a eficiência repetitiva do mesmo.<sup>4</sup>

No entanto, a noção de “necessidades educativas especiais” possibilitaria dar, no mesmo processo de escolarização dito comum, a cada um o seu, na sua precisa e ajustada medida. Evitaria confundir, por exemplo, as *necessidades* de um surdo com aquelas de uma criança com Distúrbios Globais do Desenvolvimento, bem como evitar-se-ia o outrora isolamento psicopedagógico. Para se obter sucesso educativo “inclusivo”, é indispensável ter recursos, interdisciplina na equipe, flexibilidade curricular, ajuste na relação professor-aluno e essas coisas que sempre *deixam a desejar*, mas que o discurso (psico)pedagógico hegemônico sonha existir em potência. Ora, o “fracasso” dever-se-ia a que os recursos alocados não foram suficientes ou, ao contrário, a que as necessidades a serem atendidas eram mais intensas, ou outras, que o oportunamente avaliado.

Entretanto, tanto um quanto o outro só diferem aparentemente. O *déficit* é uma *falta a ser apagada* por reeducação ou reabilitação enquanto a *necessidade* é uma *falta a ser satisfeita* com educação. Assim, sempre trata-se de “um nós” que está completo, enquanto aos “outros” sempre algo lhes falta, ou seja, os “outros” são sempre o *avesso* de “um nós” do qual nada se quer saber, para não vir a deixar de ser aquilo que esse “um nós” supõe ser<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Assim como o taylorismo aumenta a produção em série de bens.

<sup>5</sup> A propósito da aporia (psico)pedagógica que toma conta da *educação de surdos* pode se encontrar uma análise meridiana em Souza, R. M. de et alii “Entre o dizer e o fazer: o discurso oficial sobre a inclusão e suas contradições”. *Estilos da Clínica*, v. V, nº 8, 2000, pp. 82-95.

Pois bem, é esse – na nossa opinião – o ponto que acaba com toda a pretendida diferença entre o ideário das *necessidades especiais* e aquele do *déficit*. Ele reduz a pretensão educativa atual a ser mais uma figuração do clássico espírito inventor de deficiências psico-biológicas tributário da medicina. A medicina possui aquilo que a doença tem em falta. Mesmo que seja em potência, uma sempre é a negação da outra no real.

O algoritmo da intervenção médica, próprio para retirar tumores ou repor equilíbrios orgânicos alimenta todo tipo de impasses quando se trata, em geral, da (não) relação entre adultos e crianças e, em particular, de adultos e crianças ditas “com necessidades especiais”. O espírito médico é aquele do *civilizado* conquistador de *selvagens*<sup>6</sup>, ou seja, um é o avesso do outro, um tem o que o outro não tem e, portanto, sabe o que este outro precisa para deixar de ser aquilo que é e, assim, passar a ser uma outra coisa.

O *quid* da questão é que quando pensa-se em termos de *déficit* ou de *necessidade* a condição existencial de um sujeito, então, o déficit ou a necessidade em pauta petrificam-no perante nós, ao tempo que abre a possibilidade do extermínio uma vez que instala-se a lógica narcisista – ou Ele ou Eu. A presença do outro, ao tempo que dá certeza imaginária de quem somos, instaura uma tensão que acaba sendo consumida por dentro. No instante em que *eu sou o não-outro*, fica patente que posso vir a deixar de sê-lo, uma vez que tal coisa passa a ser possível no momento em que o “outro” de fato existe perante *eu-mesmo*.

Do selvagem nada se quer saber, só queremos conhecê-lo para melhor extinguir ou zerar a sua selvageria, avesso de “nosso próprio ser”. Em outras palavras, dos cegos, surdos e seres enlouquecidos nada queremos saber, tão só queremos conhecer “suas” necessidades para poder lhes dar satisfação mais ou menos especial.

O civilizado não quer saber que a selvageria do outro é sonhada por ele mesmo. Mais ainda, ele não pode deixar de insistir em desconhecer a *impossibilidade* da *civilização* vir a saber da *selvageria*, pois é esta última a que encerra em si mesma a razão de ser da primeira. O civilizado que inventa “seu” selvagem quer tanto vir a lhe conhecer quanto a ignorá-lo. Ou seja, quer manter uma distância ótima, uma distância que possibilite ou o desaparecimento do outro no real ou a manutenção de um pouco de sua selvageria. Assim, sempre haverá, embora um pouco perseguido, um *eu-mesmo*.

---

<sup>6</sup> A idéia da oposição selvagem/estrangeiro em torno da qual se articulam estas duas notas surgiu por ocasião de participarmos numa mesa redonda na UNICAMP em 2000. Na ocasião, o prof. Carlos Rafael Luis (UBA/CONICET, Argentina) teve participação decisiva no acontecimento da mesma. Para os colegas da mesa e em particular a ele, meus agradecimentos.

A relação entre o *civilizado* e o *selvagem* é idêntica à postulada pelo discurso (psico)pedagógico hegemônico quando de *adultos* e *crianças* se trata. Os primeiros têm “aquilo” que aos outros lhes falta – o desenvolvimento psicológico. Assim, como uns tem o que a outros lhes falta, então, eles sabem o que esses outros precisam, isto é, sabem da maior ou menor especialidade de suas necessidades. As teorias do desenvolvimento psicológico guardam em si o saber sobre as necessidades sempre naturais das crianças. À medida que o adulto sabe sobre cada uma das necessidades do desenvolvimento normal faz da educação uma empresa de aperfeiçoamento natural ou de encarnação de um ideal de natureza necessária.

Dessa forma, quando de crianças “com necessidades especiais” se trata, a aporia *civilizado/selvagem* reduplica-se, bem como aumenta a sua aposta conquistadora. Elas além de serem “menos” que os adultos, podem, por cima, vir a continuar a sê-lo apesar da passagem do tempo do desenvolvimento. Elas encerram em-si-mesmas um duplo mistério e, portanto, são duplamente selvagens. Por um lado, são hoje o não-adulto, bem como detém às avessas o segredo da própria razão futura e, por outro, encerram em si mesmas a possibilidade de vir a ser amanhã adultos-eternas-crianças.

A educação “dessas” crianças, ou a satisfação de suas necessidades educativas, converte-se numa conquista sem descanso, numa missão civilizacional sem pausa, sem dúvidas e sem imprevistos – toda ela necessária. Porém, cada vez que parece se ganhar um centímetro à selvageria, aninhada no desenvolvimento, ela – assim como o quero-quero – teima em piar num outro lugar a cada vez.

O adulto/civilizado não duvida do que faz pois seria como duvidar de/do “si mesmo” ou “si próprio”. Ele apenas “reflexiona sobre a sua prática” com vistas a aperfeiçoá-la tecnicamente. Assim, aprofunda a alienação de/no “si mesmo”, enquanto coisifica a criança ou o tempo da sua infância, à espera de que alguém ou algum recurso venha a suturar o mal-estar que lhe invade. É precisamente por essa razão de estrutura que a *educação inclusiva* não pode, em princípio, ser o que pretende e não – como se lamenta – pela falta contingente de recursos diversos. Claro está, essa razão em absoluto impede que frequentado uma escola comum, uma criança possa vir a ter mais chances de se safar do destino necessário e especial que os adultos lhe reservam quando a colocam numa instituição especial.

No entanto, qualquer “um” pode renunciar a escrever a não-relação ao “outro” – à criança, ao surdo, ao cego, ao louco, etc. – sob a forma *civilizado/selvagem*. Em outras palavras, qualquer um pode reconhecer a impossibilidade de isolarmos de vez nosso próprio mistério no outro, com vistas a sermos imaginariamente – parafraseando Lacan – sempre aí onde nos pensamos pensar.

Investir nessa outra direção não parece ser, infelizmente, o norte da reflexão e da política atual na matéria. Se assim fosse, seria de fato uma verdadeira

novidade a celebrar uma vez que a educação de crianças “com necessidades especiais” deixaria de ser um fato de difícil *acontecimento*.

Não poucos reconhecem que toda anunciada *psicologia da criança* não consegue de fato ultrapassar o estatuto de um sumário mais ou menos coeso de reflexões de diversas *teorias do desenvolvimento*. Entretanto, o que ainda teima-se em desconhecer é o fato de que a psicologia da criança nunca existirá se – é claro – por ela entendermos uma reflexão de como é que esses pequenos sujeitos viram adultos. Ela sempre será um retalho mais ou menos explicativo do desenvolvimento de funções ditas *psi*, mas essa somatória nunca nos dirá nada sobre o usufruir o tempo da *infância*, operação que está em causa na condição “adulta” de um sujeito.

Torna-se imperioso pensar na possibilidade da psicologia da criança pois o adulto quer vir a conhecer o que se passa “na criança”. Ilude-se com a possibilidade de conhecer suas necessidades e, portanto, de poder lhes dar justa e necessária satisfação. O adulto assim faria genuína relação com ela. Caso contrário – pensa-se – como poder-se-ia educá-las?

Hoje em dia, almeja-se que a educação seja um processo de desenvolvimento de capacidades maturacionais graças à oferta mais ou menos metódica, porém sempre “interacionista”, de estímulos pedagógicos. A criança possuiria em si mesma a potência natural de vir a ser um adulto – esta é condição necessária mas não suficiente uma vez que precisa-se de estímulos. Esses não podem ser quaisquer, devem ser aqueles que se necessitam. Quem sabe sobre o necessário? Pois, nos dias que correm, as psicologias. Elas fazem-se Saber nos estímulos psicopedagógicos e, assim, visam fazer relação certa com a Verdade “na” criança.

No entanto, toda mãe suficientemente boa – como dizia D. Winnicott – não cumpre a sua função dessa maneira a despeito de todos os manuais de psicologia que por ventura possa ter lido. É claro, que ela troca fraldas, bem como alimenta, mas não é a satisfação dessas necessidades o que inocula o processo de constituição psíquica na criança. Ela, tentando esquecer que, de fato, não sabe o que a criança precisa, fala-lhe, em voz alta ou baixa. Dessa forma, toma como *metáfora* o desencontro no real com esse pequeno ser no mundo e, sem muito o saber, faz *existir sentidos* não previamente dados “na criança”. Esses sentidos injetados pelo linguajar materno fazem *diferença*. Por um lado, fazem diferença por que não é sem conseqüências que uma mãe se enderece desejosa à criança; precisamente, isso a faz – de direito e de fato – “sua criança”. Por outro, os sentidos maternos escrevem-se como pura *letra* sem sentido na carne infantil e, assim, imprimem uma *diferença* de origem a se desdobrar – o *desejo*.

Por que uma mãe lança-se em semelhante empresa? Porque, paradoxalmente, ela não sabe o que a criança precisa no real. Se ela tivesse certeza não lhe falaria

aos olhos<sup>7</sup>. A mãe fala por duas razões: tanto para se tranquilizar pelo fato de, precisamente, não saber – como quem cantarola no escuro –, quanto para colocar palavras na boca de “seu filho” na esperança de que assim possa lhe contar não sobre as suas necessidades mas do estranho mistério que o anima.

A criança dessa mãe, suficientemente boa *pero no mucho*, aterriza no seus braços como se fosse um *extrangeiro*<sup>8</sup>. À diferença do *selvagem*, cujo mistério deve ser apagado, ele tem – de direito – coisas de outro mundo para nos contar. Espera-se que aprenda a língua do lugar para virmos a saber sobre elas e, assim, ficarmos menos *estranhos* entre nós<sup>9</sup>. Entretanto, como toda língua aprendida deixa a desejar, sempre um pouco de estranheza entre ambos se mantém. Nada mal! Porque, assim, tanto um quanto o outro terá sempre um pouco sobre o que conversar.

O *investimento narcísico* dos adultos faz da criança um estrangeiro a ser recebido nos braços e não um selvagem de quem nada se quer saber. Ser “adulto” não é, para a psicanálise, o ponto final numa linha genético-evolutiva rumo a uma razão mais ou menos iluminada e substancial. Ser “adulto” é paradoxalmente “não ser”; trata-se apenas de uma posição no campo da palavra e da linguagem. Assim, “está adulto” aquele que *fala em nome próprio* – que não é outra coisa que falar no nome (im)próprio do *desejo* que o habita e *faz falta*. Para “estar-se adulto”, o sujeito deve precisamente *recalcar* a criança que foi para outros, ou seja, o *tempo da infância*.

Por outro lado, a criança chega a este nosso único mundo, feito de discurso e histórias, na posição de *objeto do desejo* dos outros. Os outros desejam por/para ela, os outros falam por/para ela. A criança é *infans*, ou seja, privado de fato e de direito de fala. Entretanto, esbanja paradoxalmente a onipotência de/do “ser” no tempo da infância. É a peremptoriedade própria à *onipotência de/do ser*<sup>10</sup> que torna tudo necessário no tempo gozoso da infância<sup>11</sup>. Mais ainda, enquanto matéria prima do fantasiar, dá fôlego imaginário as figuras parentais. Para a criança deixar de *ser* infantil e assim vir a engajar a sua palavra no discurso deve acontecer o *recalque psíquico* da infância. O recalque instaura o *sujeito do desejo*, o sujeito que *falta-a-ser* e, portanto, passa a esperar-ser.

---

<sup>7</sup> De fato, assim age toda mãe de autista.

<sup>8</sup> Cabe também dizer que a criança é mesmo estrangeira, pois chega fazendo coisas de outro mundo que os pais, em particular os de primeira viagem, demoram a compreender.

<sup>9</sup> Ou seja, espera-se fazer um “nós mesmos”: um nós idêntico a si mesmo.

<sup>10</sup> Lembre-se que a *omnipotência de/do ser* não é inata, nem à moda do kleinismo, nem da psicologia; ela é um prolongamento libidinal do narcisismo parental. A explicação parece se fechar num círculo vicioso mas não é bem assim – trata-se de uma análise estrutural.

<sup>11</sup> A criança não sabe esperar, mas ela apre(e)nde a espera do tempo sempre e quando os adultos a educam.

O recalque psíquico é, em certo sentido, uma operação de desconhecimento, de esquecimento. Toda criança, para devir como um adulto, “esquece” esse *ser para/ pelo outros*. Em parte, desconhece o *gozo* usufruído nas mãos dos outros, bem como esquece a sua onipotência de origem. Portanto, sempre retorna *um resto do tempo de infância* – o *infantil* – ou, se preferirmos, mesmo o sujeito já adulto tem “nele” *uma criança recalçada*<sup>12</sup>.

O adulto não sabe dessa criança. Não só porque, precisamente, ela está já recalçada, mas porque, como lhe escapou o ponto de vista dos adultos no tempo da infância, não sabe sobre seu *ser*<sup>13</sup>. O adulto passa a ter *sua* infância no momento em que ele a perde de fato, ou seja, *uma infância* só existe como perdida, desconhecida, esquecida e assim ela não cessa de (não) se escrever/inscrever, em suma, de insistir em “nós”. No entanto, como ela insiste enquanto diferença temporal, mistério, nos torna estranhos ao presente, a nós mesmos ou, se preferirmos, faz que sejamos *estrangeiros a nos mesmos*.

Quando um adulto se depara com uma criança, olha-se nela como se fosse um espelho. Olha olho no olho e, assim, pretende que do fundo desse olhar lhe retorne a sua própria imagem às avessas, ou seja, espera ver-se não sujeito à *castração*, espera voltar a usufruir o que restou da infância perdida – o *infantil*<sup>14</sup>. Justamente, o adulto investe narcisicamente a criança na tentativa de usufruir desse infantil que retorna até esgotá-lo de vez para, assim, finalmente, *vir a saber* todo sobre a sua infância. O adulto espera, em vão, vir a *saber todo de si* através da criança. Dessa forma, a criança se faz credora de um *saber sobre si* que o adulto, denegando o fato dele tê-lo previamente depositado, espera que lhe seja revelado por ela.

O *saber não sabido* – mistério a ser contado – creditado na conta da criança faz dela um estrangeiro de quem queremos apre(e)nder suas histórias de um “outro mundo”. Porém, o que de fato queremos, é impossível, pois trata-se de que nos revele essa estrangeirice que nos habita. D’*isso* só nós podemos “nos falar” a “nós mesmos” na medida em que as crianças, permanecendo sempre um pouco estranhas a nós, nos devolvam – para assim podermos nos interrogar – o fato de sermos *estrangeiros a nós mesmos*. No entanto, o mal-entendido não aborta o diálogo, pelo contrário, o alimenta ao tempo que faz acontecer uma educação infantil.

Educar é transmitir marcas simbólicas – marcas de pertinência – que possibilitam usufruir um lugar, no campo da palavra e da linguagem, a partir do qual o desejo

---

<sup>12</sup> Note-se que não há uma *criança*, há uma *criança recalçada*.

<sup>13</sup> Lembre-se que o *ser* era um *ser para outros*.

<sup>14</sup> É por isso que junto às crianças os adultos se prestam, às vezes, a fazer infantilidades.

seja possível<sup>15</sup>. O desdobramento de *uma educação*, ou seja, de uma filiação simbólica humanizante pressupõe na origem o investimento narcísico das crianças. Assim, o adulto, primeiro, recebe a criança como se fosse um *estrangeiro* para, logo a seguir, empenhar-se em dar-lhe uma educação com vistas à *fazer dela um familiar*.

Por outro lado, o *selvagem* não tem nenhuma história para contar. Pouco importa se ele é um *selvagem bom* ou *mau*; nunca é credor do direito de ter a *nos falar*. As coisas que ele faz não *fazem incógnita em nós*<sup>16</sup>, não fazem (des)encontro, não nos colocam perante um mistério sobre o qual desejaríamos saber porque é o nosso: trata-se necessariamente de selvajarias e ponto. Nada de dúvidas!<sup>17</sup>. Queremos só conhece-lo, ora para adorá-lo em silêncio e com conhecimento de causa, caso ele seja dos bons, ora para melhor vencê-lo e assim poder ignorá-lo de vez, caso ele seja dos maus. Em suma, queremos – e devemos – conhecer as suas necessidades, mais ou menos especiais – aliás, o único que o *selvagem* tem – para controlá-lo melhor, para mantê-lo a uma distância ótima do “nós mesmos” – aí onde se tocam conhecimento e ignorância.

Dessa forma, *a educação de um selvagem* transforma-se *a priori* num fato de difícil acontecimento. Ela é uma contradição em seus termos. Portanto, nesse caso, só poderá advir *uma educação* para *um sujeito* se por ventura algo da diferença civilização/selvageria recalcada<sup>18</sup> retornar, não sob a forma do *incidente* mas do *imprevisto*, para assim recolocar sobre o tapete a nossa (im)própria estranheza a nós mesmos.

A maioria das crianças desde que o mundo é mundo conseguem, na medida que se beneficiam de um certo crédito narcísico, manter-se, no entanto, um pouco estranhos perante a demanda educativa adulta. Em outras palavras, a criança *objeto de educação*, consegue paradoxalmente usufruir *uma educação*, isto é, virar *sujeito de uma educação*, na proporção do caráter *estranho* que ainda guarde para si à despeito de ter-se tornado *familiar*. Esse processo de filiação humanizante desdobra-se movido a *desejo*, à *falta de relação* entre o adulto e a criança. O pequeno sujeito atravessa *vicissitudes* e enfrenta *impasses* – assim como Ulisses no regresso à sua Ítaca familiar – mas acaba chegando do outro lado... para, assim, continuar a navegar, embora em outras condições.

Uma educação acaba sendo de fato possível para a maioria das crianças a despeito dos sonhos pedagógicos dos adultos. Alguns insistem em sonhar as crianças

<sup>15</sup> Usufruir um lugar no campo da linguagem e da palavra é usufruir de um lugar de enunciação. Por isso, a “aquisição da fala” é um bom sintoma ou efeito fértil da educação primordial.

<sup>16</sup> Não estilhaçam o “eu mesmo”.

<sup>17</sup> Nada de interrogantes existenciais, mas muitos epistemológicos, técnicos e práticos.

<sup>18</sup> Isto é, da qual nada se quer saber.

como selvagens. A criança pode ser, ora um mal selvagem, ora um bom selvagem. Por exemplo, para os Jesuítas, o latim viria a calar nelas a irracional selvajaria própria à infância do pecado, já para os ideólogos do discurso (psico)pedagógico hegemônico trata-se de desenvolver as “suas” sabias capacidades graças a uma estimulação tomada na (psico)lógica do necessário. Para os primeiros, era imperioso manter uma posição de combate, já para os segundos é necessário tornar-se amigos do bom selvagem<sup>19</sup>. Porém, as crianças agüentam o tranco na medida em que *invertem* a demanda educativa, mesmo pedagogizada, encontrando um lugar para si nos sonhos dos outros.

No entanto, às vezes, quando os adultos fazem de seus banais sonhos pedagógicos uma profissão de fé, ou seja, um pesadelo, *uma educação* pode não avançar no seu desdobrar, entrando num impasse do qual não consegue sair. A criança passa a experimentar dificuldades, ou a *estar em dificuldades*, para poder continuar a sua travessia no processo de filiação simbólica<sup>20</sup>. Não por acaso, nesse mesmo momento, deixa de travessar/travessear como uma criança “com nome e sobrenome” e passa a circular com uma etiqueta pendurada onde se notam todas as “suas” necessidades mais ou menos especiais. Assim, corre o risco de entrar até numa espécie de *pane psíquica*, ficando à deriva sem muito rumo e graça no campo da palavra e da linguagem.

Escapa à ciência *psi* o conhecimento *a priori* do momento preciso em que aborta-se *uma educação*, em nome d’A educação das necessidades. Escapa também a ela, a porcentagem exata de como supostas variáveis acabaram se combinando.

Entretanto, a *psicanálise* pode nos alertar de como uma educação pode vir a se tornar num fato de difícil acontecimento. O *quid* em pauta, é a impossibilidade do adulto desdobrar o (des)encontro no real com a criança. Às vezes, o adulto não pode não *botar defeitos* na criança. Em outras palavras, a criança não pode lhe aparecer como um espelho onde se veja a “si mesmo”: ela faz as vezes de um espelho fora de foco. Assim, o adulto passa a gastar o tempo em tentar apagar *essa marca* que a seus olhos torna *deficiente* o espelho na sua capacidade ou potência de reflexão. E quanto mais fica obnubilado por ela, pelos procedimentos necessários para apagá-la, mais o adulto não consegue ver-se no espelho, que sua

<sup>19</sup> É por isso que o discurso (psico)pedagógico hegemônico articula-se em torno do fantasma “fazer relação”, seja entre adultos e crianças, seja entre professores e alunos. Por sinal, novamente lembro ter, certa vez, sido informado que existiriam professores que incentivariam seus alunos a copiar nas provas. Na época me pareceu simplesmente um absurdo. Agora, entendo qual é a razão.

<sup>20</sup> Sobre a fertilidade de se pensar nesses termos, consulte-se Silveira, T. C. da. *Reflexões Psicanalíticas sobre a educação de crianças e jovens em dificuldades: Maud Mannoni e a Escola de Bonneuil*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2001.

mão esfrega sem rumo. Em suma, sendo lhe impossível suspeitar de/do “si mesmo”, priva-se de sonhar com estrangeirices inquietantes<sup>21</sup> para, assim, gozar de selvagens pesadelos. Às vezes, *essa marca* está entalada no real, como por exemplo, a surdez, a cegueira, a trissomia no par 21, o curto-circuito neuronal, ou simplesmente o sexo. Ela em si não tem sentido – é insignificante. Mas o assunto é que ela *não faz sentido* para o adulto ou, ao contrário, *faz muito sentido*. A marca só retira potência e basta. Ora, em outras oportunidades, o adulto nem precisa encontrar uma dessas marcas no real para *botar algum defeito*: só basta a presença real da criança.

A título de ilustração de como *a educação do selvagem é uma educação impossível*, cabe lembrar o “tratamento médico-moral” que Jean Itard “aplicou” em Victor, *Lésauvage de l’Aveyron*<sup>22</sup>. À criança não lhe foram dadas chances de usufruir o estofo terapêutico próprio a uma educação, única oportunidade dela deixar cair na floresta um pouco de suas estrangeirices. Desconhecemos os motivos pessoais do jovem médico pelos quais lhe foi impossível se endereçar a Victor de outra maneira. Porém, os seus relatórios nos falam do ideário psico/médico/pedagógico no qual ele estava singularmente implicado. Nele, o fato de Victor ter sido encontrado na floresta era uma dessas marcas a serem apagadas com frenesi. A boa “criança-selvagem” devia ser conhecida para melhor ignorá-la.

Por outro lado, cabe lembrar que a empreitada do médico e pedagogo alemão Daniel Gottlieb M. Schreber. À diferença de Itard, que pretendia encontrar um parâmetro de relação entre a *civilização* e a *natureza*, “educou” seus próprios filhos obnubilado pela diferença entre a *retidão* e a *fraqueza* moral e física. Assim, na tentativa de que viessem a encarnar a verdade de “sua teoria” científica, Schreber colocou em ato uma *educação pervertida*<sup>23</sup> capaz de levar um de seus dois filhos ao suicídio e a outro à loucura.

No entanto, o século XIX nos brindou mais um “exemplo” na matéria – o Dr. Frankenstein. Ele almejou que criação de um homem tão bom quanto potente lhe desse as chaves do mistério que separa a *vida* da *morte*. Como é sabido, acabou inventando um *monstro* para com “ele” poder se deparar *tête-à-tête*.

Embora a ficção científica tenha feito de Frankenstein também um jovem médico, mas não um pretense pedagogo, a sua empreitada foi de fato a matriz ideativa dos sonhos/pesadelos pedagógicos de Itard e de Schreber. O primeiro, deu à criança, que a natureza colocou em seus braços, um *puro nome*, ou seja, um

<sup>21</sup> Observe-se que o célebre texto de Freud “O Estranho”, foi traduzido para o francês como *l’inquiétante étrangeté*.

<sup>22</sup> Para saber mais, consulte-se de Banks-Leite, L. e Galvão, I (org.). *A Educação de um Selvagem. As experiências de Jean Itard*. São Paulo: Cortez Editora.

<sup>23</sup> Sobre o particular Cf. Mannoni, M. (1977). *Educação Impossível*. Rio de Janeiro: Zahar.

*nome sem nenhum sobrenome* – Victor – junto a um *apelido* – o Selvagem – marca de origem – a região d’Aveyron – pouco potente perante a (psico)pedagogia parisiense e iluminada da época professada por Itard. Já o segundo, embora tivesse registrado seus filhos no papel com nome e sobrenome, não deu margem a que, na vida cotidiana, pudessem vir a falar em *nome próprio* além do sobrenome – Schreber – feito adulta retidão. Entretanto, na empresa do médico de Mary Shelley só houve lugar para um ser *sem-nome* e *sem-infância*.

Infelizmente, esses Doutores não estão sós. Seus sonhos representam um ponto de inflexão na forma dos adultos pensarem a educação. Seus sonhos, cheios de estímulos e necessidades a serem sempre satisfeitas, sonham uma educação ao abrigo das vicissitudes da *filiação* e da *infância* e, assim fazem furor entre não poucos psico/médico/pedagogos de hoje. Questão não muito relevante se não fosse – é claro – que não poucas vezes os *sonhos* dos grandes podem virar um *pesadelo* para os pequenos, que ficam à mercê da falta de oportunidades de advirem diferentes de como são estranhamente supostos.