

A CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA: ENTRE OS SABERES CIENTÍFICOS E AS PRÁTICAS SOCIAIS¹

Viviane Neves Legnani
Sandra Francesca Conte de Almeida

O artigo aborda os determinantes históricos e os fundamentos epistemológicos que edificaram a noção de "criança normal", advinda do campo científico da modernidade. Analisa, também, os efeitos dessa concepção ao ser incorporada às práticas educacionais, sobretudo por meio das teorias psicológicas. Discute, ainda, os impasses vividos pelas equipes interdisciplinares, compostas por profissionais das áreas de saúde e educação, que atendem às crianças com diferentes problemáticas, ao tentarem responder às questões "o que é uma criança?", "como se desenvolvem as psicopatologias da infância?", "o que se trata, em uma criança?" Na conclusão, discute a função do psicanalista em uma atuação no campo interdisciplinar de modo que seja assegurado à criança um lugar de sujeito.

Infância; psicanálise; práticas sociais

THE CONSTRUCTION OF CHILDHOOD: SCIENTIFIC KNOWLEDGES AND SOCIAL PRACTICES

In the present article it has been discussed the historical determinants and the epistemological bases that constructed the issue about "normal child", care from the modern scientific field. Moreover, it has been analyzed the effects of this conception when it is incorporated by the educational practices, mostly through the psychological theories. We also presented the challenges experienced by the interdisciplinary groups composed with professionals of the health and educational areas, which focus their work on children with different difficulties, aiming to solve the following questions: "What is a child?", "How the childhood's psychopathologies are developed?" "What is it treated in a child?" To conclude, it has been discussed the analyst's functions in the schooling field, in a way that the individual's place can be assured.

Childhood; psychoanalysis; social practices

Vive-se, na sociedade atual, uma crise ocasionada pela diluição dos grandes discursos da modernidade. No que diz respeito ao campo da ciência, tem-se como consequência desta crise inúmeros questionamentos que causam uma avidez pelo conhecimento do próprio conhecimento.

Indagações de natureza epistemológica têm também atravessado as sistematizações sobre a infância, e, embora ainda se tenham poucas produções que focalizem tais questões, o foco desses estudos atém-se a uma avaliação crítica da proposta principal do empreendimento moderno, qual seja,

■ Doutora em Psicologia pela UnB, psicanalista, professora do curso de Psicologia da Universidade Católica de Brasília.

■ ■ Doutora em Ciências da Educação e diplomada em Psicologia Escolar pela Universidade René Descartes, Paris V (Sorbonne), membro analista do Percurso Psicanalítico de Brasília, professora do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Psicologia da Universidade Católica de Brasília e professora aposentada da UnB.

de que o conhecimento científico seria propulsor de uma humanização das práticas sociais voltadas para o segmento infantil.

Vorcaro (1999) esclarece que na modernidade a criança cumpre a função de permitir à civilização a sustentação do ideal de seus ancestrais. Desde o século XIX e principalmente no século XX, houve uma confluência dos discursos médico e psicológico para viabilizar a proposta de educação laica e igualitária voltada para as crianças, objetivando, com tal empreendimento educativo, o ancoramento de uma ampla reforma social. Assim, tem-se, hoje, uma representação da infância que, necessariamente, passa pela "criança escolar".

A concepção de que a representação da infância é construída, nos diversos contextos sociais, pelos diferentes discursos que incidem sobre essa etapa da vida remete ao clássico *História social da criança e da família* (Ariès, 1981).

De acordo com Cauvilla (1999), o trabalho desse historiador possibilitou o encontro com o par dialético natureza-cultura e representa um marco historiográfico por trazer para a discussão, na contemporaneidade, o tema da constituição da infância. Como efeito desse trabalho, passou-se a ter a visão de que essa fase do desenvolvimento é marcada pela cultura, sendo uma dessas marcas aquela que define a condição de *infantil*.

O historicismo de Ariès (1981) produziu efeitos significativos na psicologia do desenvolvimento, ocasionando um redimensionamento teórico/metodológico na área, pois contribuiu com um aporte crítico em relação à tônica das primeiras produções e sistematizações do conhecimento nesse campo, as quais enfatizavam a *naturalidade* do desenvolvimento da criança como um processo linear e contínuo.

Em uma perspectiva também histórica, Castro (1992, 1996) traz vários elementos que convidam a uma análise epistemológica dessa área do conhecimento psicológico. De acordo com as proposições da autora, esse campo legitimou-se e autorizou-se a partir de um discurso sobre a infância, de cunho "cientificamente comprovado", pelo qual a psicologia do desenvolvimento articulou-se a uma "política de verdades", proposta pela ciência moderna. Nesta perspectiva, preocupou-se, sobretudo, em traduzir o paradigma da objetividade, neutralidade e racionalização no âmbito de suas sistematizações. Os pontos que respaldam a argumentação de Castro (1996) podem ser assim resumidos:

- o projeto da modernidade apoiou-se na visão de progresso, e todas as produções científicas atrelaram-se ao ideário de "evolução". A parte que cabe à psicologia do desenvolvimento foi ratificar a representação da infância como uma etapa de vida perpas-

sada pela imaturidade, que se transformaria ao longo do desenvolvimento, até atingir a plenitude da razão representativa da idade adulta. Deste modo, o processo de desenvolvimento passou a ser sistematizado como uma seqüência ordenada de um progressivo aperfeiçoamento;

- o caráter universalizante foi garantido por uma quase total negação da participação do contexto sócio-histórico no processo de desenvolvimento, bem como pela afirmação enfática da participação do biológico nesse processo, pois tal ênfase, ao contrário da primeira, garante a idéia do "aspecto natural" do curso da vida e, por conseguinte, é mais adequada para respaldar as teorias que dizem "a verdade" sobre o humano, pois se baseiam na "natureza humana" e em seus postulados e explicações;

- por fim, atrelada ao ideário de progresso e de evolução do ser humano e apoiando-se na universalização das etapas do desenvolvimento, essa área de saber respondeu, desde seus primórdios, às demandas de intervenção, controle e regulação social dos comportamentos, com base em categorizações advindas das teorias psicológicas. Construiu, a partir de classificações e mensurações das condutas, padrões para se medir as funções intelectuais e as aptidões e, passo seguinte, construiu as representações de deficiência, incapacidade, defasagem e imaturidade para designar a infância. Edificou, assim, a concepção de *criança normal*, em uma perspectiva que se apóia sobre um mecanismo de minimização das diferenças entre os sujeitos e maximização das semelhanças, a qual trouxe, em seu cerne, uma proposta de normatização e adequação dessa etapa do ciclo vital.

Em suma, o escopo das produções da psicologia do desenvolvimento esteve, desde sempre, comprometido com o projeto da modernidade. Totalmente imersa nesta proposta científica, essa área do saber psicológico desconsiderou o efeito que esse conhecimento normatizador teria sobre os sujeitos.

Uma questão importante que se impõe, a partir dessas discussões, é situar o contexto histórico e cultural que possibilitou a emergência dessa racionalidade e autoridade epistêmica em suas teorizações sobre a infância, pois, como se sabe, a instauração de uma área de saber faz-se, dialeticamente, mediante a *permissão* de um determinado contexto social.

O recorte histórico proposto por Julien (2000) é elucidativo para se pensar o porquê de a sociedade moderna outorgar o lugar de autoridade aos especialistas, ao longo do século XX. O autor destaca que o início desse processo deu-se na disjunção entre o público e o privado, que se fez nos laços da conjugalidade e parentalidade, durante a modernidade. Ou seja, o privado, nessa

época, tornou-se o lugar de primazia dos laços conjugais e o público, o lugar dos laços parentais, operando-se aí uma ruptura com o que vigorava na sociedade antiga.

Essa nova clivagem ancorou-se no declínio da imagem social do pai, que não mais conseguirá efetivar seu poder e tê-lo reconhecido entre seus pares da comunidade, em razão de não ter mais condições de perpetuar, para os de sua linhagem, sua tradição e patrimônio.

Desse modo, a partir do declínio dos laços sociais nas comunidades, a conjugalidade que, anteriormente, instaurava-se no registro do público passa para o domínio privado. Até então as escolhas dos casais eram feitas pela autoridade *pater* e pelo viés da semelhança: mesmas crenças religiosas, educação, costumes, etc. A partir do ingresso na vida em sociedade, e do conseqüente declínio da autoridade paterna, as escolhas dos futuros parceiros passam para o campo da intimidade. Consolida-se aí o espaço privado para a conjugalidade.

Um outro efeito desse fenômeno é o da "extimidade" parental, conforme assinala Julien (2000). Passa a vigorar, no ideário no século XX, que o bem-estar das crianças e de suas vidas futuras depende do "ninho familiar", o qual se constrói no registro da intimidade. Instaura-se aí, porém, um paradoxo, qual seja, a idéia de que a educação das crianças possa ser deixada, simplesmente, ao arbítrio das figuras parentais é questionada: "Em nome do bem do filho, vem, então, tomar lugar sob figuras diversas, um ter-

ceiro social: o professor, a pediatra, a psicóloga, a assistente social, o juiz de menores, o juiz de varas de família" (Julien, 2000, p. 15).

No que diz respeito à participação do saber médico no processo de construção da concepção de infância tecida nos últimos dois séculos, e de igual forma à do saber psicológico, também houve nesse discurso científico uma vinculação ao projeto de reforma social em torno do avanço da ciência, conforme proposto pela modernidade. Formulando a premissa de que para se construir um futuro com menos transtornos sociais deveria haver uma preocupação maior com a infância, esse campo do saber passou a ocupar um lugar de destaque nas formações discursivas normativas das sociedades, principalmente nos séculos XIX e XX.

No Brasil, ainda no século XIX, conforme assinalam Pilotti e Rizzini (1995), Rizzini (1997) e Costa (1989), essa perspectiva reformista atrelou-se a uma proposta higienista que se adequou perfeitamente à expectativa do Estado no combate à insalubridade que se apresentava nos contextos urbanos. Desta forma, configurou-se um discurso único, de cunho científico-político, que foi responsável, desde então, pela dimensão de poder diferenciado do discurso médico. A medicina passou a ter, nesse cenário, um importante papel de controle social, pois o discurso higienista², que se voltava, inicialmente, para todas as classes sociais, gerou uma representação social acerca da família nuclear ideal que, por

sua vez, passou a constituir-se como um padrão a ser seguido.

Nesse sentido, houve uma confluência do discurso médico com o discurso formulado pelo aparato jurídico-policial, e esta junção, de acordo com Rizzini (1997), à medida que estabelecia um padrão familiar higienicamente saudável, ajudava na construção da representação acerca das famílias empobrecidas, que apareciam nessas formações discursivas como desajustadas e responsáveis pela delinquência e abandono dos filhos.

A institucionalização dos *desviantes* dos parâmetros de normalidade era admitida apenas em nome do caráter humanitário dessa prática. Muller (1999) discute um exemplo deste fato, a partir da inter-relação entre a psiquiatria infantil e os primórdios da educação especial, no contexto brasileiro.

A autora destaca o referido caráter humanitário como propulsor de uma série de medidas médico-pedagógicas e o efeito dessas medidas na vida das denominadas *crianças anormais*. Assim, a criação da primeira escola especial, no Brasil, em 1904, o Pavilhão Bourmerville, teve como principal objetivo o combate à promiscuidade que advinha da mistura de adultos e crianças nos hospícios. A separação desses segmentos e um planejamento médico-pedagógico, inspirado na medicina francesa, para proporcionar uma educação moral às crianças, demonstram o propósito humanista dessa empreitada. Uma outra face, porém, desse *humanismo* mostra-se quando se analisa a forma de ingres-

so das crianças nesse atendimento, realizada mediante diagnóstico estabelecido pelo *médico perito da força policial*.

Para Müller (1999), essa clara associação entre anormalidade e periculosidade demonstra que o principal critério adotado para a internação era, então, o risco à moral e à segurança pública que essas crianças supostamente representavam para o contexto social. Para a autora, essa articulação demonstra "que o perito e o médico, sob a legitimação de um discurso científico, substituíram o carrasco dos suplícios e se apoderaram dos meios de controle social, desmembrando as punições em outras estratégias, como a educação e o tratamento" (p. 16).

Assim, historicamente, por meio de uma visão funcionalista, que pressupõe o funcionamento normal do organismo em termos de equilíbrio/desequilíbrio, a prática médica constituiu-se como um mecanismo capaz de reconduzir o sujeito doente à normalidade, e a responsabilidade da doença passou a recair na maior ou menor suscetibilidade individual diante das tensões sociais. Desta forma, os conflitos existentes na sociedade e os interesses que perpassam a medicina, enquanto uma produção social, foram sempre ignorados (Minayo, 1998).

Em síntese, houve uma organização *sintônica* dos discursos médico e psicológico em prol da demanda, advinda das condições históricas do contexto moderno, de que a ciência seria responsável por promissoras mudanças na vida do ser humano em sociedade. Nesta trama discursiva, inscreveram-se várias práticas sociais voltadas para a infância.

Levando em consideração que estamos *entre o passado e o futuro*³ e que, assim situados, podemos tecer uma análise crítica de nossos tempos, pela via da historicidade, é extremamente relevante, para a produção do conhecimento que se volta para essa etapa do ciclo vital, um estudo crítico acerca do efeito dessas inscrições nas práticas sociais.

Nessa perspectiva, Ferreira (1999) traz para a discussão uma indagação que atinge profundidade ao remeter para o campo da ética a relação existente entre conhecimento e prática social. A autora tece suas considerações a partir de um caso histórico, que ficou conhecido como o do "Selvagem de Aveyron". Como se sabe, Itard, médico e educador do menino "selvagem", discordou do diagnóstico de Pinel, que considerou Victor um "idiota incurável", e tentou reverter as privações sociais e culturais, às quais a criança fora submetida.

A autora enfatiza, então, que independentemente dos resultados obtidos por Itard nesse empreendimento, a discordância classificatória entre Itard e Pinel produziu um efeito na vida de

Victor. E que, na atualidade, essas discordâncias, embora muitas vezes apresentem-se respaldadas por "sofisticados avanços tecnológicos", para viabilizar os diagnósticos diferenciais, trazem, em seu cerne, questões aparentemente simples, tais como "o que é uma criança?", "como se constituem sua subjetividade e seu corpo?", "o que são as psicopatologias?", "o que é a normalidade?"

Banks-Leite e Galvão (2000) destacam o interesse que suscitam, ainda hoje, os relatórios de J. Itard, nos quais o próprio autor aponta seu fracasso na educação de Victor. O valor desses escritos reside, fundamentalmente, nas possibilidades de discussões epistemológicas em torno de eixos que persistem ainda em aberto, a saber, a relação entre o hereditário e o adquirido, a aquisição da linguagem oral e da escrita, a relação entre natureza e cultura/civilização, entre outros. Tais temas, bastante controversos, demonstram que a questão "o que é uma criança?" permanece sem respostas conclusivas.

Ferreira (1999) conclui seu trabalho apontando para o fato de que as descrições de uma determinada realidade, em relação aos comportamentos patológicos, às nosologias e às intervenções são culturalmente determinadas, pois são produtos de práticas linguísticas, possíveis em um determinado momento histórico. Essa "determinação", porém, é sempre relativa, uma vez que, considerando um mesmo contexto sociocultural, constata-se diferenças nas descrições, dado que cada descrição serve a um determinado propósito.

Tal suposição, a de que as construções teóricas servem a diferentes propósitos e que, por conseguinte, subsidiam práticas sociais diferenciadas, é um ponto relevante e inovador no debate epistemológico, pois, como já se indicou, conduz ao campo da ética. Desse modo, troca-se a busca "da verdade", a busca da causa última, por uma concepção ética que questiona esses propósitos, que analisa o efeito, as implicações que o saber produzido no campo da ciência podem provocar na subjetividade dos sujeitos.

O EFEITO DO SABER MÉDICO-PSICOLÓGICO NAS PRÁTICAS SOCIAIS VOLTADAS PARA A INFÂNCIA

"As práticas sociais engendram domínios de saber que não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também nascem formas totalmente novas de sujeitos e de sujeitos de conhecimento"
M. Foucault

O discurso social produzido pelo acolhimento e infiltração das formações discursivas científicas, pelas e nas relações cotidianas dos sujeitos, quando se volta para a infância merece uma atenção cuidadosa. Esta observação leva em consideração a posição do *infans* como um sujeito ainda inconstituído, em fase de conquista de sua subjetivação que, por sua vez, se fará a partir de uma inscrição nesse mesmo discurso social, conforme aponta Vorcaro (1999).

Esta afirmativa, na verdade, denota uma concepção de infância extraída da psicanálise⁴, bem como das teorias sócio-históricas e psicogenéticas sistematizadas por Vigotsky e Wallon, demarcadas suas respectivas diferenças. Tais teorias pressupõem a construção do sujeito a partir da presença de um outro. Assim, adotam como paradigma, com ancoramento na dialética, a concepção de um sujeito dialógico e alteritário que constitui sua subjetividade no âmago mesmo da relação com o outro; por meio deste movimento relacional, serão criadas, para o *infans*, as possibilidades de acesso ao campo da linguagem e, por conseguinte, ao registro do simbólico.

Uma das diferenças fundamentais entre as teorias vigotskiana e walloniana e a psicanálise é que, para esta última, a constituição do sujeito se dará no seio da cena edípica, marcada por entraves subjetivos e conflitos que decorrem da angústia que perpassa todos os personagens da cena edípica, em face das inevitáveis separações que marcam o percurso do Édipo.

Portanto, para a teoria psicanalítica, a assunção de um sujeito é uma *conquista* intra e intersubjetiva, em que os desejos dos personagens da cena edipiana, em virtude das questões narcísicas, operam de forma contraditória na criação de possibilidades da assunção do sujeito.

Freud, em *Sobre o narcisismo: Uma introdução* (1914), indica que os pais, ao educarem, não se preocupam exclusivamente com o bem da criança, isto é, suas intenções não seriam tão "puras" neste empreendimento. Como filho, a criança ocupa um lugar no desejo das figuras parentais, lugar este que é sempre alienante, já que a criança comparece para os pais como um objeto de compensação narcísica.

Apoiando-se nessa concepção e estabelecendo uma crítica aguda às práticas sociais de educação da atualidade e, por extensão, aos discursos pedagógicos e psicológicos que as subsidiam, Lajonquière (1996, 1999, 2000) delinea sua tese acerca da renúncia ao ato educativo mediante a diluição da diferença entre a posição do adulto e a da criança, que atinge seu ápice nas práticas sociais da educação contemporânea.

Lajonquière (1996) ressalta que, embora Freud tenha considerado a criança, enquanto fonte de investimento narcísico, um universal psíquico trans-histórico, é apenas com o advento da modernidade que ela passa a ocupar o lugar de ideal e de destaque no imaginário social, pois é neste contexto, em especial, que a criança é posta em um lugar de esperança narcísica. O au-

tor aponta para o fato de que o homem moderno, cuja referência é o futuro, e que se vê livre para imaginar, não pode abrir mão da idealização ao educar, visto que qualquer desvio deste lugar idealizado pode ameaçar a ilusão de que a criança que se educa venha a ser, futuramente, um ser perfeito, sem faltas.

Essa ilusão, por sua vez, irá aniquilar a dialética temporal na medida em que o passado passa a ser ignorado, pois o que se visa com a educação é, sobretudo, a superação da história parental. Nesta perspectiva, o presente educativo opera em torno da certeza advinda dos saberes psicológicos prescritivos do "como fazer" para potencializar o que reside de "natural" na criança.

A concepção de criança que atravessa esse tipo de renúncia ao ato educativo está alicerçada, então, na psicologia, que concebe o indivíduo (*uno*) como um sinatório das categorias biopsicossociais, e estas "naturalmente" se somarão, uma vez que a categoria "bio" dará o suporte natural, por meio do processo maturacional, à "entrada" das outras categorias. Desde este ponto de vista, a interação de fatores que vão se somando no processo de desenvolvimento possibilitaria, então, a constituição do indivíduo pleno, na idade adulta, em termos de suas capacidades psicológicas. Para o autor, a perspectiva naturalizante aparece no discurso (psico)pedagógico hegemônico por meio da seguinte fórmula: as intervenções pedagógicas, para serem pertinentes, devem levar em conta o nível do desenvolvimento das capacidades psicológicas da cri-

ança, que têm por base um curso natural.

Em resumo, tem-se, de um lado, um investimento narcísico idealizado por parte daquele que educa e, de outro lado, um saber psicológico prescrevendo um "bem educar" que é sempre permissivo, no sentido de respeitar o processo natural da infância. Para o autor, é nesta configuração que se opera a renúncia ao ato educativo, ancorada na ilusão de criar uma criança afetivo-cognitiva ideal e de demarcar as diferenças no mundo adulto-criança também de forma ilusória e imaginária, já que esta diferença não se estabelece como uma promessa para a criança ser para além do que é ela mesma. Assim sendo, não se instaura a falta, que é condição para a assunção do desejo e, conseqüentemente, da singularidade e da verdadeira *diferença*.

Arendt (1972), em seu ensaio sobre a crise da educação no contexto norte-americano, na década de 50, discute, também, os paradoxos que se inscrevem na modernidade e que assolam a tarefa educativa da denominada *criança escolar*. Em suas discussões iniciais, a autora assinala que, embora estivesse apontando problemas específicos e confinados às fronteiras históricas de um determinado país, nada impediria que em um futuro previsível e próximo estes mesmos problemas relacionados ao campo educativo pudessem acometer, igualmente, qualquer outra nação.

Nessa perspectiva, ao se analisar os apontamentos da autora e compará-los aos problemas encon-

trados no contexto educacional atual, no Brasil, pode-se destacar a pertinência dos seguintes pontos de suas formulações:

- a educação assume um caráter permanente de crise e, desta forma, atrela-se à ilusão do *pathos* do novo, ou seja, sob a divisa de uma educação progressista, de um momento ao outro novas teorias ganham rapidamente terreno e solapam toda a tradição e os métodos de ensino e de aprendizagem que estavam sendo, anteriormente, aplicados;

- em virtude da constante ruptura com a tradição e apoiada nas respostas encontradas nessas teorias, a autoridade é recusada pelos adultos. Tal recusa gerou algumas consequências, quais sejam: as crianças emanciparam-se dessa autoridade e, por conseguinte, desobrigaram-se de alçar ao mundo adulto. Ficaram, então, entregues à tirania do próprio mundo infantil e deixaram de se familiarizar com as exigências de um mundo em contínua mudança;

- no âmbito escolar, sob a influência da psicologia, a pedagogia tornou-se uma ciência de ensino geral e o conhecimento aprofundado das matérias específicas deixou de ter importância para o ato de ensinar. Isto resultou em um negligenciamento na formação dos professores, no que tange aos campos de saberes específicos. Como efeito imediato desse redimensionamento em prol do pedagógico e em detrimento da educação, os alunos deixaram de ter a fonte legítima de autoridade pela via do conhecimento, que é o professor, ficando entregues a seus próprios recursos.

Para Arendt (1972), a crise da educação estabeleceu-se pelos paradoxos surgidos no mundo moderno. A educação, por sua própria finalidade, não pode abrir mão da autoridade, tampouco da tradição; todavia, esses dois atributos foram postos em xeque no contexto da modernidade. Uma outra contradição permeia a questão da temporalidade: o ato educativo, para ser, de fato, legítimo, sempre deve se voltar para o passado, pois cabe ao educador ensinar à criança como o mundo é, e não ensiná-la a viver no futuro. Assim, para a autora, "a qualificação do professor consiste em conhecer o mundo, responsabilizar-se por ele e ser capaz de instruir os outros acerca deste. Em face da criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: isso é o nosso mundo" (p. 239).

Pode-se concluir, então, que se tem, na atualidade, um arcabouço teórico-prático ancorando as premissas educativas no qual as teorias da psicologia muito contribuem com uma visão que hipervaloriza os impasses que o indivíduo vivencia em sua escolarização, esvaziando, simultaneamente, a própria finalidade da educação. Finalidade que seria a de produzir efeitos humanizantes para o aprendiz, inserindo-o no mundo da cultura, por meio da fórmula aparentemente simples: "Quem sabe ensina, quem não sabe aprende" (Lajonquière, 1999).

Como efeito do excesso de psicologização no sistema escolar, a prática educativa prende-se à fixidez do ideal e o ato pedagógico opera no sentido de fazer com que o conhecimento fique circunscrito a um lugar, ao qual só se pode ter acesso na medida em que, antecipadamente, o aluno dê provas de sua capacidade para aprender. Este deve, assim, estar apto e "pronto" do ponto de vista cognitivo, cultural e relacional. Opera-se, dessa forma, uma inversão do papel do educador, ao qual, antes de tudo, cabe ensinar, para que se criem as possibilidades do aprender (Legnani & Almeida, 2000).

Tendo em vista o fato de que o conhecimento especializado de cada área deixou de ter a devida importância para a educação, como indica Arendt (1972), atualmente, os educadores ocupam uma posição marcada pela opacidade e pelo mal-estar, tendo dificuldades de sustentar a função educativa no que concerne à transmissão do conhecimento. Cabe à psicologia, com seus "saberes científicos" acerca do desenvolvimento humano e da subjetividade do indivíduo, e não mais aos fundamentos internos de cada disciplina, con-substanciar, ilusoriamente, a didática do ato pedagógico.

Uma das manifestações do mal-estar dos educadores é a busca voraz de teorias psicológicas passíveis de serem transformadas

em "métodos didáticos rápidos e eficazes" para combater os problemas educacionais. Há sempre um imediatismo que assola os cursos de formação de professores, o qual se respalda na adoção de uma postura acrítica de que é possível transformar teorias em soluções mágicas (Collares & Moysés, 1996).

Desse modo, não é raro encontrar instituições educacionais presas a discursos cristalizados perpassadas pelo sentimento de impotência e paralisia diante das problemáticas dos alunos. Tal paralisia, por sua vez, suscita as queixas escolares em torno das crianças consideradas *diferentes* e os inúmeros encaminhamentos dos *desviantes* aos profissionais das áreas médica, psicológica e psicopedagógica.

Para concluir esta breve análise dos problemas que atravessam o campo educacional brasileiro, faz-se necessário salientar que, em virtude da complexidade da crise desse sistema, qualquer análise feita será sempre parcial. Portanto, a questão que focaliza o baixo nível de conhecimento transmitido, após a quebra da tradição do ensino, é apenas um dos fatores que têm produzido desordenamento no contexto da escolarização. Desordenamento este que produz implicações que não podem ser desconsideradas, pois favorece um discurso dos educadores marcado pelo gozo, na medida que em estes passam a falar de uma posição "sem saída", respaldados pelo excesso de psicologização existente hoje em dia no ambiente escolar.

É em torno dessa posição "sem saída" que Collares e Moysés (1992) demonstram que o sistema educacional, ao atribuir causalidade aos altos índices de reprovação e evasão escolar, vincula suas explicações a pretensas doenças, que, muitas vezes, não têm validação empírica alguma. O processo de biologização do social cumpriria a função de apaziguamento dos conflitos e, tal como a psicologização, geraria um descompromisso das instituições escolares diante da problemática dos alunos, por meio da medicalização do processo de ensino e aprendizagem.

Conforme já apontado, o discurso médico respalda-se em uma concepção biologizante sobre a relação doença/saúde e, conseqüentemente, constrói suas explicações e descrições dentro deste parâmetro. A participação dos fatores psicológicos e sociais, quando admitida, gera, normalmente, análises compartimentadas e estanques, pois prepondera a concepção de que, na existência de um problema orgânico de origem, o desenvolvimento das patologias pode vir a ser potencializado, caso os estímulos ambientais não sejam adequados e pertinentes.

Nessa visão, busca-se a dissolução da dicotomia biológico versus psíquico mediante explicações híbridas acerca da etiologia

das patologias, conforme destaca Kupfer (1996). Para Coriat (1997), atualmente, no anseio de viabilizar a dissolução dessa antinomia e incorporar uma concepção holística sobre o ser humano, os organicistas e os psicologistas reconhecem a importância de ambos os fatores como se houvesse uma adição de causas para o surgimento das patologias. Esse somatório, contudo, não leva em consideração a forma com que tais fatores se combinam e se articulam, gerando, assim, uma produção discursiva superficial e sem fundamentação lógica.

Como essas explicações alicerçam-se no hibridismo epistemológico e aparecem de forma desarticulada nas explicações das problemáticas psíquicas, o que prepondera nas descrições quando transpostas, por exemplo, para a prática educativa, é a demarcação de uma etiologia orgânica. Deste modo, as práticas sociais de educação incorporam o foco desse discurso sem criticidade, pois entendem que tais formações discursivas são construídas com a chancela de um conhecimento médico, que é cientificamente comprovado.

Tanto Kupfer (1996) quanto Coriat (1997) tecem uma análise histórica das terminologias e descrições médicas, as quais, atreladas a uma visão linear de causa e efeito, postularam sempre uma causalidade orgânica e/ou genética nas explicações acerca das dificuldades de aprendizagem. Como conclusão, assinalam que o sistema educacional incorpora, como verdade, mitificações científicas, tanto da área médica quanto da psicológica, gerando, assim, o fenômeno da psicopatologização das dificuldades infantis. As autoras propõem à educação, como desafio, a tarefa de retomar seu próprio campo de conhecimento, seja no âmbito teórico, seja no da atuação no cotidiano da sala de aula.

A NOVA FACE DO FENÔMENO DE BIOLOGIZAÇÃO DOS PROBLEMAS PSÍQUICOS DA INFÂNCIA

Na atualidade, respaldado pelo avanço da psiquiatria biológica das duas últimas décadas, o discurso médico insere-se numa concepção biologizante, na qual a psicofarmacologia e as neurociências tomaram-se um fato de mídia, como assinala Bogochvol (2001). O autor aponta para o fato de que as atividades de pesquisa ligadas à neurobiologia e à psicofarmacologia impressionam tanto em termos científicos como em termos econômicos. Muito se gasta em pesquisas, desenvolvimento de tecnologias,

testes, divulgação e *marketing*. As informações são difundidas e incorporadas, pelo sistema de crenças socialmente compartilhadas, como verdades cientificamente provadas. "É parte do senso comum contemporâneo a idéia de que várias formas de sofrimento, de mal-estar, de distúrbios psíquicos são causadas, tratadas e curadas biologicamente" (Bogochvol, 2001, pp. 36-7).

Para além do apaziguamento das problemáticas sociais, esta nova biologização, dentro da lógica curativa, gera um descompromisso subjetivo diante das vicissitudes da existência humana. Lógica presente – em maior ou menor grau – nos diversos transtornos diagnosticados pela primeira vez na infância ou na adolescência, a saber: Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, Transtornos de Conduta, Transtornos das Habilidades Escolares, Transtornos Alimentares, Transtornos de Humor (terminologia adotada pelo DSM IV, 1995). Tal lógica se evidenciará, sobretudo, na descrição diagnóstica do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDA/H).

Na época atual, esse diagnóstico constitui a descrição médica mais utilizada para dar vazão ao mecanismo de psicopatologização das dificuldades das crianças no processo de escolarização. Assim, essa "doença neurológica" do aluno opera, *a priori*, de forma reconfortante para a escola, na medida em que a isenta, mesmo que parcialmente, da responsabilidade sobre o desempenho escolar do aluno. Nesta perspectiva, a escola demanda e acolhe as orienta-

ções médico-psicológicas para circunscrever um lugar para a criança com diagnóstico de TDA/H. Tenta-se uma padronização dos sujeitos, ancorada na premissa médica de um déficit neurológico que, supostamente, homogeneizaria essas crianças. Na visão dos professores, tais orientações são necessárias para sustentar uma prática pedagógica *didaticamente planejada* para lidar com *os difíceis, impulsivos, desatentos e turbulentos alunos*. O preço deste planejamento, no entanto, não é considerável: a destituição da possibilidade de cada um encontrar seu lugar no mundo, impossibilitando que a criança com diagnóstico de TDA/H venha a ocupar o lugar de sujeito em seu processo de escolarização.

Nessa direção, a instituição escolar incorpora o discurso médico e propaga o ideário do *déficit*, como aponta Lajonquière (2001), concebendo-o como uma *falta a ser apagada*. Seguindo esta concepção, os encaminhamentos (psico)pedagógicos inclusivos enfatizam as técnicas e os métodos capazes de suprimir tais *deficiências*.

Por conseguinte, ao propor as premissas inclusivas nesses parâmetros, a escola demanda dos educadores uma postura calcada na caridade. Desde este ponto de vista, o aluno estaria em uma posição de inferioridade em relação aos demais. Sua *diferença* é constantemente reafirmada, e ele não é visto como um *igual*, como um sujeito, sua alteridade não sendo reconhecida. Apenas a *diferença*, apontada pelo diagnóstico, em termos de incapacidade, causada por um quadro congê-

nito, genético ou adquirido, é incorporada pela escola. A *diferença de uma criança*, enquanto um outro com uma relação própria com a palavra, é negada, não é *incluída* neste contexto.

Desse modo, o educador não legitima a palavra dita pela criança para que o simbólico se subjetive e, ao não autenticar essa palavra, deixa-a mais uma vez entregue ao gozo corporal, por meio da hipersensibilidade. De um outro modo, deixa de transmitir o conhecimento, de forma efetiva, para o aluno *diferente*, impedindo que ele possa, a partir do saber já estabelecido, construir algumas marcas e referências acerca da noção de tempo, espaço e causalidade, bem como significar os objetos com base em convicções socialmente partilhadas. Estes organizadores são fundamentais para que a criança possa verificar o que lhe escapa, ou seja, possibilitam-lhe saber o que ainda não sabe, diluindo, assim, sua dificuldade de concentração.

É de suma relevância que a educação escolar redimensione as possibilidades e condições de inclusão da criança cuja posição subjetiva revela-se nas manifestações sintomáticas do TDA/H, de forma que lhe sejam proporcionados maior autonomia de pensamento e controle de suas ações e relações.

A função da escola, no entanto, cumpre-se pelo avesso, ao enredar, ainda mais, na via da alienação, a posição desse sujeito. Por outro lado, os esclarecimentos científicos e as orientações recebidas dos especialistas parecem tão-somente aturdir os

educadores em relação ao que fazer. Aturdimento que retira o valor simbólico das palavras, no contexto escolar, que passa a funcionar sob a forma de *ato* diante da criança turbulenta; esta, sem saída, responde de igual forma: *atuando*.

Para concluir, ressalta-se, aqui, que a sigla diagnóstica de TDA/H, ao ser cunhada nos alunos, produz, como efeito, a exigência de participação de vários profissionais no atendimento à criança. Neste sentido, constitui-se, também, como um modelo de entendimento dos impasses que comparecem nas denominações equipes interdisciplinares.

Com frequência, encontram-se especialistas da área da saúde que desconhecem as causas históricas, políticas e sociais das inúmeras queixas escolares que hoje são *fabricadas* no interior das escolas. Em virtude deste fato, os diagnósticos médicos/psicológicos que retornam à escola, quando desprovidos do devido cuidado ético, ratificam os mecanismos excludentes de isenção da responsabilidade educativa, que ainda imperam no sistema escolar.

De igual forma, os professores têm dificuldades para avaliar criticamente os laudos psicológicos e/ou os laudos médicos emitidos sobre os alunos, tomando-os, muitas vezes, como uma "verdade" absoluta. Acredita-se, a partir dos impasses vivenciados na prática clínica com essas crianças, que tais dificuldades persistem devido a uma ausência de questionamento crítico acerca dos determinantes históricos e dos fundamentos epistemológicos das teorias e dos eixos metodológicos nos quais assentam-se as avaliações diagnósticas.

Ancorando-se nesse entendimento, a intervenção do psicanalista não pode deixar de focalizar e analisar os efeitos das relações institucionais e sociais do ambiente escolar na posição subjetiva da criança diagnosticada. É recomendável, portanto, um redimensionamento do modelo clínico tradicionalmente adotado, que entende a terapêutica apenas como um encontro com a criança, no qual se visaria à elaboração da verdade aludida pelo sintoma. Nesse modelo subjaz a concepção de que a dinâmica familiar, introjetada pelo pequeno sujeito, deve se constituir no alvo da intervenção analítica.

Embora essa visão venha se modificando, ainda persistem impasses e dúvidas em torno das tentativas de se responder às questões da seguinte ordem: o que pode fazer um analista para viabilizar a inclusão de uma criança autista, psicótica ou com o diagnóstico médico de TDA/H na escola?

Sabe-se, desde Freud, que a possibilidade de significação subjetiva só se constrói pela própria *fala*, endereçada a um outro,

que ocupa, transferencialmente, um lugar diferenciado. Assim, considerando os discursos instituídos e instituintes que perpassam a rede de relações do sistema escolar, é pelo próprio discurso que o professor pode vir a se beneficiar dos efeitos de significação acerca de suas frustrações, anseios e expectativas na atuação com os alunos que comparecem com alguma *diferença*.

Dito de outro modo, de um analista, nas suas relações com a escola, espera-se que ele possa escutar o *sentido* das falas, deixando de lado o *saber todo*, por ser este um *saber acima* e *sobre* a instituição e, por conseguinte, *acima* dos sujeitos, como indica Stazzone (1997). Portanto, para que haja circulação do discurso institucional, impedindo-o de cristalização, é imprescindível que o analista faça uma escuta das diversas "vozes institucionais", calando-se em relação a seu próprio desejo, evitando as prescrições e operando de modo que contribua com o educador na reversão da situação de exclusão da criança no sistema escolar.

Assim, cabe ao analista transpor a fragmentação das intervenções clínicas/educativas resultantes das diferentes respostas às questões – *o que é uma criança? o que se trata, em uma criança?* – e abrir um espaço diferenciado de reflexão e de escuta junto à equipe interdisciplinar. Em outras palavras: cabe ao psicanalista assegurar o propósito ético das práticas sociais, em educação, que é o de ratificar a dimensão do sujeito, que persiste opaca sob as siglas diagnósticas, de forma tal que não se apague nem se dilua ainda mais, pos-

sibilitando, assim, que a criança tenha chances de conquistar sua subjetivação por meio da assunção à sua própria palavra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1972). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo, SP: Perspectiva.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara.
- Banks-Leite, L. & Galvão, I. (2000). Uma introdução à história de Victor de Aveyron e suas repercussões. In L. Banks-Leite & I. Galvão (orgs.). *A educação de um selvagem. As experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo, SP: Cortez, pp. 11-24.
- Biman, J. (1997). *Estilo e modernidade em psicanálise*. São Paulo, SP: 34.
- Bogochvol, A. (2001). Sobre a psicofarmacologia. In M. C. R. Magalhães (org.). *Psicofarmacologia e psicanálise*. São Paulo, SP: Escuta, pp. 35-61.
- Castro, L. R. de (1992). Desenvolvimento humano: Uma perspectiva paradigmática sobre a temporalidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2 (5), pp. 99-110.
- _____. (1996). O lugar da infância na modernidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9 (2), pp. 307-35.
- Cauvilla, W. (1999). Sobre um momento da constituição da idéia de infância: Ponto de vista de um historiador. *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*, IV (6), pp. 72-9.
- Collares, C. A. L. & Moysés, M. A. A. (1992). A história não contada dos problemas de aprendizagem. *Cadernos CEDES*, 28, pp. 31-47.
- _____. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar: Ensino e medicalização*. São Paulo, SP: Cortez.
- Coriat, E. (1997). Causas e casos. *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*, III (3), pp. 8-14.
- Costa, J. F. (1989). *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro, RJ: Graal.
- DSM IV (1995). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Ferreira, C. M. P. (1999). Considerações sobre o autismo e suas possíveis causas. *Revista de Psiquiatria e Psicanálise com Crianças e Adolescentes*. Centro Psicopedagógico/FHEMIG, II (8), pp. 75-85.
- Freud, S. (1914). Sobre o narcisismo: Uma introdução. In *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad.) (Vol. 14). Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1980.
- Julien, P. (2000). *Abandonaás taupei e tuanãe*. Rio de Janeiro, RJ: Companhia de Freud.
- Kupfer, M. C. (1996). Psicose e autismo na infância: Problemas diagnósticos. *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*, V (7), pp. 96-107.
- Lajonquière, L. de (1996). A criança, "sua" (in)disciplina e a psicanálise. In J. G. Aquino (org.). *A indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, SP: Summus, pp. 25-38.
- _____. (1999). *Infância e ilusão (psico) pedagógica*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- _____. (2000). O que da infância a ilusão (psico)pedagógica mascara. *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*, V (8), pp. 183-9.
- _____. (2001). Duas notas psicanalíticas sobre as crianças "com necessidades educativas especiais". *Pro-Posições*, 12 (2/3), pp. 47-59.
- Legnani, V. N. & Almeida, S. F. C. (2000). A idealização do ato educativo: Efeitos no fracasso escolar das crianças das camadas populares. *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*, V (8), pp. 94-111.
- Minayo, M. C. de S. (1998). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo, SP: Hucitec/Abasco.

- Miller, T. M. P. (1999). Crianças anormais: Tratamento e educação na Primeira República. *Revista de Psiquiatria e Psicanálise com Crianças e Adolescentes*. Centro Psicopedagógico/FHEMIG, II (8), pp. 9-21.
- Pilotti, F. & Rizzini, I. (orgs.) (1995). *Arte de governar crianças*. Rio de Janeiro, RJ: Instituto Interamericano del Niño/Editora Santa Úrsula/Amais.
- Rizzini, I. (org.) (1997). *Olhares sobre a criança no Brasil – Séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro, RJ: USU/Universitária/Amais.
- Stazzone, R. (1997). O que deve fazer um psicanalista na escola? *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*, II (2), pp. 44-52.
- Vorcaro, A. (1999). *Crianças na psicanálise: Clínica, instituição, laço social*. Rio de Janeiro, RJ: Companhia de Freud.

⁴ Na leitura de Birman (1997), a concepção de uma subjetividade dialógica, embora presente nas formulações freudianas, começará a ter um maior espaço na teoria psicanalítica a partir das sistematizações de Politzer, bem como a partir das formulações de Ricoeur, que propõe a inscrição da psicanálise nas ciências da cultura, e, sobretudo, do trabalho de Lacan, na medida em que este introduz em suas formulações as sistematizações filosóficas de Hegel.

NOTAS

¹ Este trabalho é uma versão, modificada, extraída da tese de doutorado *Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: Um estudo de psicanalítico*, 2003, UnB, de autoria de Viviane Ieghni, sob a orientação de Sandra F. C. de Almeida.

² Segundo Rizzini (1997), o discurso higienista atingiu tanto a esfera privada quanto a esfera pública. Para a primeira, estipulou as regras do modo de viver (alimentação, vestuário, etc.). Em relação à higiene pública, as propostas higiênicas terão penetração em inúmeros aspectos da vida social. Segundo a autora, várias teses médicas, publicadas nessa época, terão propostas para higienizar a infância, os loucos, os pobres, as mulheres, como também as instituições: hospitais, hospícios, quartéis, asilos, escolas.

³ Título do ensaio filosófico de Hannah Arendt, publicado originalmente em 1954.

Recebido em abril/2004.

Aceito em maio/2004.