

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIA LUDMILA ANTUNES DE OLIVEIRA MOURÃO

Do Politicamente Correto ao Infantil da Infância

São Paulo

2022

MARIA LUDMILA ANTUNES DE OLIVEIRA MOURÃO

Do Politicamente Correto ao Infantil da Infância

Versão Corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para a obtenção do Título
de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação, Linguagem e
Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Leny Magalhães Mrech.

São Paulo

2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Ap Antunes de Oliveira Mourão, Maria Ludmila
Do Politicamente Correto ao Infantil da Infância
/ Maria Ludmila Antunes de Oliveira Mourão;
orientadora Leny Magalhães Mrech. -- São Paulo,
2022.
125 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de
Educação, Universidade de São Paulo, 2022.

1. Politicamente Correto. 2. Infância. 3.
Psicanálise. 4. Infantil. 5. Linguagem. I.
Magalhães Mrech, Leny, orient. II. Título.

MOURÃO, Maria Ludmila Antunes de Oliveira. *Do politicamente correto ao infantil da infância*. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação, Linguagem e Psicologia.

Aprovada em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

AGRADECIMENTOS

À Prof. Dra. Leny Mrech, de quem eu já era leitora na faculdade e tive a honra de “reencontrar” como orientadora. Pela acolhida, atenção, dedicação, disponibilidade e, sobretudo, por sustentar o mais singular do sujeito, por fazer valer a Psicanálise no nosso trabalho juntas, não deixando assim que ele sucumbisse ao saber epistêmico.

À Cynthia Nunes de Freitas Farias, por ter sido parte importante do meu percurso na Psicanálise em São Paulo, por seu desejo e generosidade minha eterna gratidão (in memoriam).

Ao Ernesto Duvidovich, por nossos encontros desde 2003, pela escuta atenta e precisa em supervisão, fazendo parte do meu laço com a Psicanálise.

À Cássia Guardado, por me transmitir que a Psicanálise pode ser dura e terna.

Ao Prof. Dr. Rinaldo Voltolini, pelos inúmeros ensinamentos, a minha admiração e gratidão.

Ao Prof. Dr. Daniel Revah, pela escuta de meu trabalho e pelo apontamento de questões.

A Profa. Dra. Mônica Rahme, pela importância do debate e contribuições importantes.

Aos colegas do LEPSI, lugar de escuta, discussões, trocas, respeito e aprendizagem

Ao meu Laboratório particular de onde inventamos a vida.

À Marina e João, pelo amor, sonhos, pausas e inquietações que tornam a vida viva e me encantam.

Ao Rodrigo, pelo caminho que fazemos ao caminhar, por me ajudar a conciliar as inconciliáveis demandas da vida, por ser meu ponto de parada.

Ao meu pai, Antonio, pela forma espirituosa e desapressada com que leva a vida, de quem pude extrair algo da Psicanálise.

A minha mãe, Conceição, por me doar a vida e seu amor, pelo apoio incondicional, minha admiração sempre.

A minha vó Helena, cujos versinhos ainda ressoam nos meus ouvidos (in memoriam).

A minha vó Pequenita, pela força e carinho transmitidos (in memoriam).

A minhas irmãs, pela nossa infância e vida juntas: a minha irmã Carol, pela referência e confiança, pelo “ina” que ficou em mim; a minha irmã Angel, pela presença e entusiasmo que me contagiam, pelo seu genuíno interesse e apoio a este trabalho.

Aos meus sobrinhos queridos, que me inspiram e me surpreendem sempre.

A minha cunhada e comadre Fernanda, pela presença agregadora e pelos “brindes à ineficiência” tão necessários na vida.

Aos meus cunhados e minha sogra pela família constituída.

À minha família, pelo afeto, apoio, presença e pelo exercício tão necessário da diferença.

Aos meus pequenos e grandes pacientes com quem aprendo a cada dia.

À Maíra Tosi e Michele Abou Dehn, pela amizade que atravessa o tempo, pela disponibilidade nos momentos importantes, pela escuta atenta ao meu trabalho imprescindível para seguir.

À Eliza, i, sem seu trabalho e dedicação o meu não teria sido possível.

Aos amigos Ju e Alan, pelos caminhos cruzados, pela parceria, alegria e presença.

À Firma, à Regina, Ana, Carmen, Re, Aline e Paula, pelos laços de amizade e trabalho nessa tão “solitária” profissão.

À Prof. Dra. Dalila Lemos, pela revisão gramatical deste trabalho.

À CAPES, por financiar esta pesquisa. "O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001."

*O que será que será
Que todos os avisos não vão evitar
Porque todos os risos vão desafiar
Porque todos os sinos irão repicar
Porque todos os hinos irão consagrar
E todos os meninos vão desembestar
E todos os destinos irão se encontrar
E mesmo o Padre Eterno que nunca foi lá
Olhando aquele inferno, vai abençoar
O que não tem governo, nem nunca terá
O que não tem juízo*

(Chico Buarque, 1976)

MOURÃO, Maria Ludmila Antunes de Oliveira. **Do politicamente correto ao infantil da infância.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022.

RESUMO

Esta pesquisa traz uma análise do Politicamente Correto na Infância, tecida pela articulação entre sujeito e linguagem, a partir da teoria psicanalítica, considerando sua posição anti-segregativa, ao se propor a acolher as ambivalências de cada sujeito. Para tanto, fez-se necessário defini-lo por uma série de adaptações de materiais infantis, como músicas, literatura, desenhos, brinquedos e brincadeiras, os quais pretendem estimular habilidades ou combater comportamentos, pautados em ideias generalistas e causais, que visam a comportamentos padronizados, em detrimento da dimensão pulsional e singular. Realizou-se um levantamento desses materiais, sendo analisado sob duas vertentes: a de *lalíngua*, verificando como essa está colocada na infância, como a linguagem chega ao humano, via constituição psíquica, o quanto o politicamente correto se distancia dela e as implicações desse fato. Outra vertente da análise é a do inconsciente como *Outro social*, na qual se investiga onde o politicamente correto está subsidiado, trabalhando com a hipótese de que esse é um sintoma do discurso pedagógico, o que se desdobra em sintoma do contemporâneo. Localizou-se ao longo da pesquisa e de formas diferentes, como sintoma, o paradoxo que ele porta. Em nome da inclusão de causas, da defesa de grupos, esse retira, forclui termos, aspectos da língua, que abalam a própria estrutura da linguagem e da língua, retirando dessa justamente a diversidade e a singularidade que ela carrega. Assim, funciona em um circuito fechado, produz estereótipos e tipificações, que, paradoxalmente, produzem a segregação como forma de gozo. Não há o reconhecimento de *lalíngua*, da dimensão pulsional, ficcional, da constituição psíquica, tão central, sobretudo, na infância. Dessa forma, há um rechaço ao infantil, ao que é da pulsão que se manifesta na linguagem. O que propomos neste trabalho é justamente o contrário: dar lugar ao infantil da infância, para que, por meio disso que é pulsional, que é vivo, algo novo possa advir. O infantil como recurso para deixar falar a diferença, os paradoxos, o indizível, o não calculado, o não idêntico.

Palavras-chaves: Politicamente Correto. Infância. Psicanálise. Infantil. Linguagem.

MOURÃO, Maria Ludmila Antunes de Oliveira. **From Politically Right to the childish of the childhood.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022.

ABSTRACT

This research brings an analysis of the Politically Right in Childhood, woven by the articulation between subject and language, from the psychoanalytic theory, considering its anti-segregation position by proposing to welcome the ambivalences of each person. So, it was necessary to define it by a serie of adaptations of childish subjects, such as music, literature, drawing, toys and jokes, which intend to stimulate skills or fight behaviors, based on generalists and causal thoughts, that aim to standart behaviors, in detriment of the drive and singular dimension. A gathering of these materials was made, been analysed by two strands: the *lalíngua* one, verifying how it was presented in the childhood, as the language reaches the humans, thru psychic constitution, how much the politically right is far from it and the implications of this fact. The other strand of the analysis is the unconscious as Other social, in which it investigates where the politically right is subsidized, working as an hypothesis that it is a symptom of the pedagogical speech, what comes to contemporary symptom. It was located during the research and in different forms, as a symptom, the paradox that it stands. In the name of including causes, to defend the groups, this removes, forclui terms, language aspects, that shakedown the structures of the language, removing from it exactly the diversity and singularity that it carries on. That´s how it works in a closed circuit, producing stereotypes and typifications, that, in paradox, produce segregation as form and enjoyment. There´s no *lalíngua* recognition from these drive dimensions, fictional, psychic constitution, so central, mainly in childhood. That way, there is a rejection to childish, since is the pulse that is manifested in the language. What is proposed in this research is exactly the opposite: give place to the childish of the childhood, so thru that which is drive and living, something new might come up. The childish as a resource to let the difference speak, the paradox, the unspeakble, the not calculated, the not identical.

Key words: Politically Right. Childhood. Psychoanalysis. Childish. Language.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Metodologia.....	16
CAPÍTULO I – O POLITICAMENTE CORRETO NA INFÂNCIA	18
1.1 A linguagem e o inconsciente	18
1.1.1 Lalíngua e o Infantil.....	23
1.1.2 Ficção e Realidade.....	33
1.1.3 O brincar.....	38
1.2 A politização da infância	45
1.2.1 Prevenindo a sexualidade?.....	47
1.2.2 Um encontro encontrado.....	52
1.2.3 Incentivando a amizade!.....	54
1.2.4 Pequeno cidadão - pequeno ativista?.....	56
1.2.5 Supressão do Mal.....	58
CAPÍTULO II – O POLITICAMENTE CORRETO NO SOCIAL: A QUE VEIO?	61
2.1 Politicamente correto e minorias sociais	63
2.2 Politicamente correto e teorias da linguagem	65
CAPÍTULO III – DO DISCURSO PEDAGÓGICO AO DISCURSO CONTEMPORÂNEO	73
3.1. Educação e laço social: O PC como sintoma do discurso pedagógico	73
3.1.2 O politicamente correto na educação: o começo	79
3.1.3 As raízes do politicamente correto no Brasil	81
3.1.4 Politicamente Correto e os Direitos Humanos na Educação	86
3.2 O PC como sintoma do contemporâneo - o inconsciente, a política, o político e seus movimentos sociais	89
3.2.1 O político entre a esfera privada e a pública	89
3.2.2 O declínio do político ou a democracia e sua crise	93
3.2.3 Sociedade, cultura e laço	96
3.2.4 "O inconsciente é a política"	96
3.2.5 O declínio do político e o politicamente correto na infância	99
3.2.6 O politicamente correto em sua dimensão sintomática e superegóica	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	116

INTRODUÇÃO

É possível verificar no dia a dia de uma criança a dimensão que o politicamente correto tem hoje, pois está presente nos mais diversos lugares, onde seu olhar pode estar. Sua vigorosa presença demonstra como esse está enraizado no discurso social contemporâneo, pois não é algo paralelo, mas sim, parte do discurso corrente, que rege a sociedade atualmente. Mas onde o encontramos? Como se faz presente?

Certo dia, recebi um e-mail da diretora da escola da minha filha, que estava na Educação Infantil, informando e, de certa forma, “tranquilizando” os pais, que haveria naquela semana uma comemoração do Halloween, e que, dentre as atividades previstas, haveria contação de histórias de bruxas. No entanto seriam apenas histórias de bruxas boazinhas, para que as crianças não ficassem com medo.

Em outro momento, em uma festa de aniversário de um amiguinho, em meio às brincadeiras, ela me pergunta se poderia brincar de “polícia e ladrão”, já que na escola não podia, pois esse tema era proibido. E assim vieram as músicas, desenhos animados, brincadeiras e roteiros de teatros com características do que estou nomeando de Politicamente Correto. Paralelamente a isso, e na contramão dessa ideia, na clínica, os personagens do “mau” sempre foram ótimos aliados das crianças nas histórias construídas por elas, demonstrando funções importantes nos embaraços da constituição psíquica.

Lembro de um caso clínico de uma menina de aproximadamente dez anos, bastante tímida, apegada à mãe, com dificuldades de fazer amizades e que se mostrava bastante permeável ao tratamento. Ela começa a ocupar outros lugares e logo aparece a figura da bruxa, como algo que pode auxiliá-la em seu movimento, ainda incipiente, de separação. Por sua vez, os pais chegavam angustiados e inseguros em sua relação com os filhos, aderidos a soluções *prêt à porter*, regras, dispositivos de controle e repressão de comportamentos, baseadas em *Realities Shows* ou modismos e que, na maioria das vezes, não surtiam efeito. Àquela época, tinham como referência a *Supernanny*,¹ por exemplo, com o conhecido “cantinho do pensamento”, segundo o qual, o castigo é contado de acordo com a idade da criança e quadros de comportamentos, com estímulos e recompensas.

Hoje, essas referências/orientações se resumem a youtubers e manuais retirados da internet. Ao longo do trabalho realizado, se revelavam dificuldades de se autorizar e de se incluir, de criar formas próprias de lidar com certas questões. Foi por aí que o tema se descortinou para mim, tocando-

¹ Programa de televisão que visava mostrar como impor disciplina às crianças. Em cada capítulo, ela visitava uma família para realizar essa tarefa.

me com certo estranhamento e indignação. Assim, fui vendo um mundo em que era muito difícil ficar “a sós” com a criança, no sentido que Lajonquière (1999) desenha: sem o atravessamento dos ditos psicopedagógicos.² É certo que sempre estaremos atravessados pela cultura e seus mal-estares, mas a questão aqui é analisar como esse atravessamento (politicamente correto) hoje pode nos afastar da criança, ou melhor, do infantil, do Real que ela porta de forma peculiar.

A troca com algumas colegas de profissão que também eram mães e se viam também inquietas com a questão me puseram a trabalhar. Pude elaborar minhas primeiras considerações e questionamentos sobre o tema e realizar palestras e rodas de conversas com professores, alunos, em faculdades de pedagogia e psicologia, CEI,³ CAPS,⁴ empresas⁵ e em congresso. Em todos esses lugares onde estive conversando com alunos, professores e profissionais de outras áreas, foi possível perceber o quão complexo e delicado é o tema, manifestando-se por polêmicas e discussões calorosas. “Ame-o ou deixe-o!” É assim que o politicamente correto se faz presente entre nós. Pretendo aqui avançar nessa dicotomia e propor uma leitura psicanalítica, que visa abrir os sentidos e também apontar para aquém desses.

Politicamente Correto, Educação e Linguagem

A fim de demarcar o PC⁶ como objeto de estudo deste trabalho, faz-se necessário defini-lo por uma série de adaptações de materiais infantis, como músicas, literatura, desenhos, brinquedos e brincadeiras, os quais pretendem estimular habilidades ou combater comportamentos, pautados em ideias generalistas e causais, que visam a comportamentos padronizados, em detrimento da dimensão simbólica e singular.

Observamos que essa padronização de comportamentos pode, por vezes, gerar uma “patologização da normalidade”, como explica Ceccarelli (2010, p. 125), quando o discurso se transforma em instrumento ideológico e se soma às “inúmeras expressões do politicamente correto traduzem uma busca de normalização e de padronização de comportamentos”, excluindo a dinâmica pulsional (idem, ibidem.).

² Discurso sustentado por conceitos psicanalíticos de forma hegemônica e pasteurizada que toma o campo educativo desvirtuando-o e, ao rechaçar sua impossibilidade, cai na impotência.

³ Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino.

⁴ Centro de Atenção Psicossocial da Rede Municipal de Saúde.

⁵ Grande parte dessas atividades foram realizadas por meio da parceria com o Setor de Palestras do CEP (Centro de Estudos Psicanalíticos) cujo objetivo é levar a Psicanálise para os mais diversos lugares.

⁶ PC = Forma adotada neste trabalho doravante para o termo “politicamente correto”. Trata-se de um conceito estratégico, construído nessa pesquisa para agregar e trabalhar com determinados fatos discursivos e sociais contemporâneos que giram em torno de um paradoxo.

Entendo por patologização da normalidade toda forma discursiva geradora de regras sociais e normas de conduta que são utilizadas para classificar, etiquetar e, às vezes, punir. Regras que determinam como os sujeitos devem proceder a partir de parâmetros que, na maioria das vezes, não levam em conta a particularidade da dinâmica pulsional do sujeito em questão. (CECCARELLI, 2010, p. 125).

A relação adulto-criança é sempre marcada pela educação, e não é apenas na escola e na família que essa acontece, considerando a educação como a inserção da criança na cultura, como aquilo do qual não há como fugir, como algo estrutural e não contingente. Nessa relação, algo se transmite, marcas psíquicas, culturais, civilizatórias, sendo possível experimentar uma “amostra da cultura”, como Mannoni (1988) propôs na escola experimental de Bonneuil: era nas atividades cotidianas, quando se propunham a trabalhar, aprender alguma atividade, que os jovens entravam em contato com as próprias leis dessas, demonstrando que, para se ter acesso ao desejo, é preciso poder pagar um preço.

Mannoni (1988) apostava e verificava os efeitos de transmissão inequivocamente imbricados na educação. Por outro lado, percebemos hoje que a educação tende a se aproximar mais do sentido pedagógico do que propriamente do educativo, na medida em que visa a uma finalidade de forma sistematizada. A educação pode ser pensada como Lajonquière (1999, p. 30) definiu: “[...] entende-se por educação apenas o dito processo relacional adulto-criança no interior do qual advêm os efeitos formativos ou subjetivantes.”.

Freud (1930), ao fazer uma análise do processo civilizatório, o aproxima do processo educativo, dado que ambos se referem ao modo como o homem se torna homem (hominização) e à exigência de uma renúncia pulsional como condição ao convívio social. Em seus estudos, podemos concluir, indubitavelmente, o quão interligados se encontram a constituição da cultura e a constituição do sujeito, como veremos no desenvolvimento desta pesquisa.

Para Freud (1930, p. 101), “[...] Sua essência reside no fato de os membros da comunidade se restringirem em suas possibilidades de satisfação, ao passo que o indivíduo desconhece tais restrições.”. E, somente a partir dessa renúncia ocorre a instauração de uma lei, à qual todos estão submetidos, em uma linhagem fraterna, promovendo seu reconhecimento no outro. Assim, podemos pensar a Educação como, já exposto acima, o dispositivo pelo qual a criança é inserida na cultura, filiando-se simbolicamente em uma instância pré-existente, em uma “anterioridade fundadora”,⁷ que a remeta à questão da origem, a uma antecedência histórica e geracional, a qual ela possa se dirigir, se fazer.

⁷ Termo utilizado por Dufour (2005), em *A arte de reduzir cabeças*.

Há aí uma necessária relação com o passado que confere à Educação seu caráter conservador, como formula Arendt (2003), já que não se pode abrir mão da tradição e, tampouco, da autoridade, para não perder de vista seu propósito. Longe de qualquer sentido moral, esse caráter conservador diz respeito à transmissão de um saber, de um legado, em um nível estrutural.

Ao longo do trabalho, avançaremos nessa abordagem, cuja referência não é apenas a dimensão simbólica, na tentativa de alcançar a subjetividade de nossa época, como Lacan (1953/1998, p. 322) propõe ao praticante da Psicanálise:

Que antes renuncie a isso, portanto, quem não conseguir alcançar em seu horizonte a subjetividade de sua época. Pois, como poderia fazer de seu ser o eixo de tantas vidas quem nada soubesse da dialética que o compromete com essas vidas num movimento simbólico. Que ele conheça bem a espiral a que o arrasta sua época na obra contínua de Babel, e que conheça sua função de intérprete na discórdia das línguas.

Para introduzirmos a questão da linguagem, são importantes duas marcações feitas por Lacan em “Função e campo da palavra e da linguagem”, onde trata da função da palavra e do campo da linguagem. A primeira é a afirmação de que há uma discórdia das línguas, que tem a ver com a diversidade que a linguagem humana traz, marcando o caráter equívoco dessas, contrapondo com o caráter unívoco da linguagem do reino animal.

Lacan (1953, p. 299) questiona inclusive se podemos, nesse caso, chamá-la assim. Destaca o contraste entre a fixidez da correlação/codificação entre os signos e o valor que só é adquirido na relação com os outros signos, “[...] tanto na divisão léxica dos semantemas quanto no uso posicional ou flexional dos morfemas.”, estando para ele aí sua importância.

Assim, há uma discórdia, um mal-entendido que fica subentendido na diversidade da linguagem humana, nessa não fixidez dos sentidos. Marca, então, a insuficiência da linguagem como signo. A segunda trata da antinomia entre linguagem e fala, o que não deixa de ser também uma discórdia: “[...] À medida que a linguagem se torna mais funcional, ela se torna imprópria para a fala, e, ao se tornar demasiadamente particular, perde sua função de linguagem.” (LACAN, 1953, p. 300).

Neste trabalho nos parece que o PC, aspirando a uma linguagem mais funcional, no sentido de cumprir uma função, de ter uma finalidade específica, informativa, correria o risco de se afastar demais da fala, de se tornar imprópria para a fala. Em contrapartida, a linguagem da criança estaria mais próxima de uma “linguagem própria”, da escrita inconsciente, o que a torna mais distante e, por isso, menos comprometida, com a função da linguagem como comunicação. Não é à toa que Lacan (1953, p. 300), logo na sequência, cita a criança como aquela que pode fazer um bom uso disso.

Sabemos do uso que é feito, nas tradições primitivas, dos nomes secretos em que o sujeito identifica sua pessoa ou seus deuses, a tal ponto que, revelá-los, é se perder ou traí-los, e as confidências de nossos sujeitos, senão nossas próprias lembranças, ensinam-nos que não é raro a criança encontrar espontaneamente a virtude desse uso.

Colocando o inconsciente como o “capítulo censurado”, ocupado por um branco ou por uma mentira, aponta algumas formas de resgatar a verdade já que se encontra escrita em outro lugar, como nos monumentos (corpo), nos documentos de arquivo (lembranças da infância) e na evolução semântica, em um vocabulário particular a cada um. Será essa “língua particular” que vai distinguir os sujeitos, o que, no Seminário 20, ele nomeará como *lalíngua*.

Há uma ruptura, uma impossibilidade de tudo dizer, um vazio que é preciso cernir, evitando assim sua segregação. Analista intérprete na discórdia das línguas, intérprete da linguagem escrita do inconsciente, como aquele que não só interpreta, mas também, aquele que ensina a ler (Lacan, 1972/1988), havendo uma transmutação da fala para o escrito, lendo o que está escrito na fala, como destaca Miller (2010). Assim, ocorre ruptura, cisão entre língua e fala, sendo essa o “[...] lugar não idêntico, no qual todo ser falante, enquanto tal, se inscreve.”. Em outras palavras, uma diferença radical do sujeito.

Milner (2012) lembra que é preciso fazer valer em toda locução essa dimensão do não idêntico e o vazio que ela comporta. Assim, Lacan (1972) estabelece o conceito de *lalíngua*, como uma língua diferente de todas, um modo singular de fazer equívoco.

Esta pesquisa é tecida pela articulação entre sujeito e linguagem, seja no âmbito micro, na dimensão do sujeito, de como a linguagem chega à criança, ao humano, de sua constituição psíquica, seja pelo macro, no nível dos discursos que circulam no social. A análise do PC será então realizada sob duas vertentes: a de *lalíngua*,⁸ verificando como essa está colocada na infância, o quanto o PC se distancia dela e as implicações desse fato.

A outra vertente é a do inconsciente como *Outro social*, na qual pretende-se investigar onde o PC está subsidiado, o porquê de encontrar espaço em nossa sociedade, aventando a hipótese de que o politicamente correto é um sintoma do discurso pedagógico, o que será posteriormente desdobrado como sintoma do contemporâneo (discurso do mestre contemporâneo).

Dito de outra forma, trabalharemos ao longo destes capítulos o PC a partir da fala, em sua relação mais singular, e da linguagem, em sua relação mais social. Para tanto, serão considerados nesta análise sua estrutura como discurso, relações com outros discursos, pontos de convergência, os

⁸ Termo cunhado por Lacan (1972) Seminário 20.

impasses que apresentam e o que nesses se recalca. Como a infância pode ser abordada hoje, sem que seja pela via do politicamente correto? Qual o lugar do PC no social hoje? Qual o lugar do infantil?

METODOLOGIA

Embora se trate de um trabalho teórico, essa investigação toma como objeto de estudo o politicamente correto em sua dimensão teórica e prática. Em relação ao aspecto teórico, será empreendida uma leitura do contexto social atual, analisando o lugar discursivo que ocupa, a partir de uma revisão bibliográfica pertinente ao tema em questão, nos domínios da Psicanálise e da Educação. A articulação desses dois campos se desenvolve neste trabalho por meio da interpretação, utilizando-se do método psicanalítico. Não se trata, portanto, da aplicação de conceitos e/ou fundamentos da Psicanálise no campo educativo, tampouco de uma crítica ao que deveria ser. Trata-se, isto sim, de abordar o social na mesma perspectiva clínica, segundo a política da Psicanálise, que é a política do sintoma.

Concomitantemente a essa análise, será realizado também um levantamento de materiais infantis adaptados a essa cultura, abarcando-a, de forma a tocar em seu aspecto prático. A fim de explicitar e precisar suas características e objetivos, serão analisadas as alterações e produções existentes a partir do arcabouço teórico da Psicanálise. Para tanto, serão utilizados, a partir de Freud e Lacan, textos que tratam da articulação Psicanálise, Educação e Linguagem, bem como, suas formulações a respeito do conceito de sintoma e do inconsciente em sua relação com o social e o político. Serão utilizados também autores contemporâneos que estão à frente dessa discussão.

Ainda que o interesse pelo tema tenha surgido a partir de questões relacionadas à infância, se fez necessário acompanhar o tema na sociedade em geral, a fim de buscar suas raízes, o contexto onde ocorre, olhando-o sob vários ângulos. Verificaremos não só como o objeto politicamente correto aparece na infância, mas também na sociedade, nas questões emergentes aí presentes, nos Direitos Humanos, na Educação, na Política, na cultura.

A manifestação do politicamente correto é pela linguagem, seja essa falada, cantada, contada, escrita e esse será, então, abordado tal como a linguagem foi tomada por Lacan em suas “dimensões”, camadas, que possuem facetas, tal como um cristal, proposto por MILNER (2012, p. 8). O PC será acompanhado em suas múltiplas formas de apresentação, como um objeto multifacetado.

No primeiro Capítulo, a partir da abordagem conceitual da linguagem na estruturação do inconsciente e constituição psíquica, desde Freud e Lacan, é feita uma apresentação do objeto de

estudo de forma prática, trazendo exemplos de como o politicamente correto aparece no campo da infância e suas implicações a partir das elaborações desenvolvidas. Colocamos em perspectiva a forma como a linguagem aparece na infância e como o politicamente correto incide sobre essa, abordando a questão da ficção como gênero literário e, também, como construção psíquica, presente, sobretudo, no brincar e da palavra tomada em sua dimensão fonética, em detrimento da semântica, das brincadeiras com as palavras. Em contrapartida, a politização da infância, que nos mostra o uso do politicamente correto em prol das questões sociais da emancipação da criança.

No Capítulo 2, o tema é abordado na sociedade em geral, destacando-se sua origem, conceito, defesa e alcance. Nesse passo, verificamos o PC a partir de outros campos de saberes, sob o olhar de linguistas e cientistas sociais, diferenciando-os, posteriormente, da abordagem psicanalítica, que toma a linguagem como *linguisteria*, tal como nomeado por Lacan (1972).

No Capítulo 3, é feito um percurso do PC como sintoma do discurso pedagógico ao sintoma do mestre contemporâneo. Buscamos, então, na primeira parte do Capítulo o adentramento no campo da Educação, a partir de uma revisão de leis e cartilhas confeccionadas pelos órgãos competentes. E, na segunda parte, são estudadas as relações entre Psicanálise e Ciências Humanas, trabalhando os conceitos de política, inconsciente, sociedade, laço social, acompanhando as mutações simbólicas que se fazem nessa área ao longo do tempo, bem como, as relações dessas com o tema em questão. O PC será analisado sob duas vertentes, a saber: uma pela via sintomática, como exposto acima, e outra, pela via superegógica.

CAPÍTULO I – O POLITICAMENTE CORRETO NA INFÂNCIA

“Pense no contraste angustiante entre a inteligência brilhante de uma criança saudável e a fraqueza de pensamento de um adulto mediano” (Freud, 1927, p. 283)

Neste Capítulo, abordaremos como o PC aparece na infância, por meio do levantamento de materiais que possam ilustrar e servir à análise realizada à luz da teoria da linguagem e da constituição psíquica, logo, do inconsciente, tal como é concebido pela Psicanálise.

1.1 A linguagem e o inconsciente

Freud (1900), em sua primeira formulação do aparelho psíquico, conhecido como primeira tópica, estabelece o Inconsciente, Pré-consciente e Consciente, que será a base para demonstrar através da dinâmica desses sistemas, que “[...] os sonhos são a via régia do inconsciente [...]”. O descreve como um aparelho de linguagem, onde há a ideia de uma rede de associações entre esses sistemas. É um aparelho que tem como modelo de funcionamento o arco-reflexo, com duas extremidades. A sensorial, consciente, que recebe os estímulos, internos e externos, os percebem, mas não os retém. Esses deixam marcas, trilhas, chamados traços mnêmicos retidos no inconsciente e tendem à descarga, em direção à extremidade motora, pré-consciente.

Desse modo, haveria na formação dos sonhos uma regressão de conteúdos inconscientes em direção à consciência e a representação é relançada às percepções, à imagem sensorial. Os conteúdos inconscientes são barrados pelo pré-consciente, na tentativa de impedir o excesso de excitação que causaria desprazer, angústia. Há então uma formação de compromisso, entre as duas instâncias, já que uma quer fazer passar o conteúdo inconsciente, descarregar a catexia implicada nesse. E outra, tem o desejo do sono.

Os restos diurnos seriam, então, reinvestidos desse conteúdo inconsciente, assim passando pelos mecanismos de condensação e deslocamento, garantindo assim a realização de desejo de forma disfarçada. Freud faz uma analogia ao empresário que precisa de um investimento de capital para realizar seu trabalho. É necessário um “[...] desembolso psíquico para o sonho [...]”, um desejo inconsciente, que foi despertado por uma atividade diurna e precisou do seu investimento. “[...] Com essa, aprendemos que uma representação inconsciente, como tal, é inteiramente incapaz de penetrar no pré-consciente, e que só pode exercer ali algum efeito estabelecendo um vínculo com uma

representação que já pertença ao pré-consciente, transferindo para ela sua intensidade e fazendo-se ‘encobrir’ por ela.” (FREUD, 1900, p. 591).

Sabemos que a ideia de “transferência”, aqui usada no sentido de deslocamento, investimento/desinvestimento, é muito cara à Psicanálise, sendo utilizada em diversos momentos para designar processos psíquicos correlatos. Interessa-nos, por ora, essa dinâmica de investimento e desinvestimento que nos remete a um vazio que a palavra porta como “[...] a unidade da função de linguagem [...]” (FREUD, 1901, p. 97), uma maleabilidade e fluidez de sentido e à catexia presente na linguagem. Interessante também destacar o aparente caráter irrelevante dos restos diurnos utilizados nos sonhos, “[...] identifica-se algum vínculo com uma impressão diurna recente – muitas vezes, do tipo mais insignificante [...]” (FREUD, 1900, p. 591). Um elemento, a princípio “banal”, mas que, no processo onírico, passa a portar um conteúdo importante, inconsciente.

Nesse e em outros trabalhos, Freud, procura demonstrar sua teoria, buscando exemplos de pessoas sem um “acometimento psíquico”, de pessoas comuns, que não fossem pacientes, para justamente evidenciar um funcionamento geral do aparelho psíquico, e não só, patológico. Assim, ao avançar na sua teorização, também vai incluir outras vias de acesso ao inconsciente, como os sintomas, chistes, esquecimentos, atos falhos.

Em *Psicopatologia da vida cotidiana* (1901), ao analisar os esquecimentos de nomes próprios, vai escandir as palavras, quebrá-las em pedaços, trabalhando com sua materialidade, fazendo associações a partir disso, usando a mesma chave de leitura da “Interpretações dos sonhos”, onde ideias inconscientes seriam reinvestidas nas palavras esquecidas – e, por isso mesmo, reprimidas pelo pré-consciente. Há uma força que emana do inconsciente, que está sempre à espreita de uma oportunidade de se “realizar”, de descarregar.

Lacan, a partir da obra freudiana, fez uma leitura atenta e fiel dessa, tomando como apoio outras teorias, das quais se apropriou de forma peculiar, como a Linguística que, embora não existisse na época de Freud como disciplina, Lacan soube identificar suas marcas incipientes, extraíndo da teoria freudiana a leitura do inconsciente a partir das leis da linguagem, o que culminou no seu célebre enunciado de que “[...] o inconsciente é estruturado como linguagem.”.

Esse apoio na teoria da linguagem ocorre a partir dos estudos de Saussure e Jakobson. Considerado o pai da linguística, Saussure⁹ (2006) nos mostra a complexidade da unidade linguística, cujos elementos seriam, não mais, um nome e uma coisa, mas sim um conceito, abstrato, e uma

⁹ Livro organizado e publicado postumamente por seus alunos.

imagem acústica,¹⁰ que ele define como “[...] a impressão psíquica desse som, sensorial, e teria um caráter psíquico [...]”. Há uma relação de dependência entre esses dois elementos, que podem ser substituídos por significado e significante, respectivamente, formando um signo. Trata-se de um sistema fechado, onde o significado é preponderante e corresponde necessariamente a um significante. Seu princípio é a arbitrariedade, ou seja, o significante é arbitrário em relação ao significado, no sentido de não haver nenhum laço natural a priori nessa relação.

No capítulo intitulado “O valor linguístico” Saussure (2006, p. 131) afirma que, antes do aparecimento da língua, não existem ideias preestabelecidas e nada é distinto, um reino flutuante de sons. Há um domínio das articulações/combinções, onde “uma ideia se fixa num som” e “um som se torna o signo de uma ideia”. Ao comparar a língua a uma folha de papel, coloca o pensamento como a frente e o som como o verso, de modo que não se poderia isolar um do outro, se corta um, corta o outro. Existe, para ele, uma indissociabilidade entre os elementos, cujo significado é como ideia, conceito que se fixaria em um som, imagem acústica, significante.

O que Lacan vai fazer a partir dessa teorização é subverter essa lógica, colocando o significante acima da barra, como preponderante, e o significado abaixo dessa, porém sem uma relação fechada entre, agora, a imagem acústica e o conceito. Ou seja, essa relação não é necessariamente arbitrária, é suscetível a outras combinações, não tendo o significante nenhum sentido pré-estabelecido. Depende de articulações psíquicas e inconscientes a partir das leis da linguagem.

A linguagem, para a teoria psicanalítica lacaniana é então, em um primeiro momento, marcada pela relação subjetivante entre significante e significado, colocando o significante como conceito central na noção de sujeito, como um “[...] elemento significativo do discurso, que determina os atos, as palavras e destino do sujeito, à sua revelia e à maneira de uma nomeação simbólica.” (ROUDINESCO, 1998, p. 708).

Lacan (1953), a partir da primeira abordagem da “Interpretação dos Sonhos”, aproxima, fazendo equivaler, o “material significante” aos “restos diurnos” e o identifica como um material “[...] desinvestido do ponto de vista do desejo [...]”, assim como um material fonemático, no caso da linguagem, ou hieroglífico,¹¹ como um veículo vazio, destituído do seu sentido, esvaziado, que pode portar, transportar, algo do desejo, sendo reinvestido por esse, por outro sentido.

¹⁰ Para um melhor esclarecimento, Saussure explica: “Sem movermos os lábios nem a língua, podemos falar conosco ou recitar mentalmente um poema [...]” (2006, p. 80). O fator motor, articulatorio, fonético, estaria subordinado à imagem acústica, que acontece “fora de toda realização pela fala” (2006, p. 80).

¹¹ Escrita pictórica, representada por símbolo e desenho, do sistema de escrita do Antigo Egito.

O material significante é então destituído de uma única significação, sem consistência, se tornando pura letra vazia de significação. Como não há possibilidade de tradução direta do desejo recalcado, por estar interdito, não pode se fazer reconhecer. “[...] É por uma certa desordem, certas rupturas, certas discordâncias intencionais que ele diz o que não pode ou não deve ser dito.” (LACAN, 1953, p. 278).

A palavra como meio de ser reconhecido. Palavra como miragem, “[...] será que é verdade, será que não é?” (1953, p. 273). Assim, quando um sujeito nos diz, por exemplo que é deprimido, nunca sabemos o que está dizendo aí – e é preciso que ele fale sobre a sua depressão. A palavra é então marcada por uma indeterminação e ambivalência.

A palavra não tem nunca um sentido único, o termo, um único emprego, toda palavra tem sempre um mais além, sustenta muitas funções, envolve muitos sentidos. Atrás do que diz um discurso, há o que ele quer dizer, e, atrás do que quer dizer, há ainda um outro querer-dizer, e nada será nunca esgotado – se não é que se chega ao fato de que a palavra tem função criadora e faz surgir a coisa mesma, que não é nada senão o conceito. (LACAN, 1953, p. 275).

Dessa forma, tomemos como exemplo uma criança pequena que aponta a água e emite algum som para designá-la e logo se faz entender por um adulto. Mas é preciso que alguém não a entenda, que falte essa “decodificação”, essa significação dada pelo outro, para que ela asceda à linguagem, que surja finalmente a “água” falada. Essa é a função criadora da palavra, “[...] que faz surgir a coisa mesmo [...]”, mesmo na sua ausência, na medida em que a criação ocorre quando não há nada, não há o sentido do outro.¹² Nota-se nas adaptações do PC uma tentativa de eliminação da função criadora da palavra, de sua ambivalência.

Mrech (2005) lembra a impossibilidade de eliminar toda a ambivalência, ou seja, toda a subjetividade humana, quando destaca que Bauman¹³ reitera que a ambivalência não é uma patologia da linguagem ou do discurso, mas sim, um aspecto normal da prática linguística, se configurando como uma desordem específica dessa. No entanto, relata, o “agudo desconforto” que pode causar em consequência de seu caráter de desordem.

A fala fundamental, que é então inconsciente, é o elemento dinâmico essencial. Por que será que ela é inconsciente naquele momento? Porque ela ultrapassa infinitamente aquilo que os dois, como indivíduos, podem então apreender conscientemente dela. A descoberta do inconsciente, tal como ele se mostra, no momento do surgimento histórico, com sua dimensão plena, é que o alcance de

¹² Miller (2003) distingue criação e invenção, sendo essa realizada a partir de alguns elementos já dados, como uma “bricolagem”. A invenção psicótica. In: *Opção Lacaniana*, n. 36. Maio 2003.

¹³ Zygmunt, Bauman. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999 (apud, MRECH, 2005, p. 25).

sentido ultrapassa infinitamente os sinais manipulados pelo indivíduo. Sinais o homem solta sempre muito mais do que ele pensa. É disso que se trata na descoberta freudiana – de uma nova impressão de homem. O homem, depois de Freud, é isso.
(LACAN, 1985, p. 158, apud, MRECH, 1999, p. 8-9).

Mrech (1999), a partir da abordagem psicanalítica lacaniana, destaca a importância da apreensão da linguagem e da fala como “processos vivificadores”, advertindo-nos quanto ao risco de tomar o que é dito pelo outro como um sentido único, interpretando-o antecipadamente a partir de sua própria cadeia de símbolos e referências, tornando-a assim uma “língua morta”. Desse modo, abordar a linguagem de forma redutora e simplista é considerar os processos apenas lineares.

Lacan (1953-1954) aponta, então, em seu primeiro ensino a palavra como pacto social, que liga os sujeitos em suas ações, sendo essas sempre pautadas em leis e contratos estabelecidos, no mundo simbólico. E é o próprio autor quem afirma que a palavra não se desdobra em um único plano, e sim, com “[...] panos de fundo ambíguos”, estando para além na própria dimensão da palavra, sendo um aquém. O ser do sujeito se encontra na experiência da palavra, não se refere às propriedades psicológicas, e sim, a uma hiância, no “[...] oco do ser”, que é tão inapreensível quanto a palavra. “A palavra introduz o oco do ser na textura do real, um e outro se mantêm e oscilam, são exatamente correlativos.” (LACAN, 1953-4, p. 261).

A ideia de que um significante representa o sujeito para outro significante diz desse “sem substância”, disso que é fugaz, que apenas representa, não apresenta o sujeito, onde o sentido é sempre relançado por outro significante.

Dessa forma, podemos pensar que a palavra cria o conceito, mas não se esgota nele, há sempre a possibilidade de achar outros e outros. “[...] a palavra cria a ressonância de todos os seus sentidos.” (LACAN, 1953-4, p. 277).

Em “O sentido antitético das palavras primitivas”, Freud (1910) nos fala da origem da relação das palavras e das coisas, demonstrando que o conceito, a identidade ocorre na diferença, no contraste, pela oposição. É nas comparações entre claro e escuro que esses conceitos se fazem claros, a existência de um depende da do outro.

Dessa forma, “[...] todo conceito é o gêmeo de seu oposto [...]” (ABEL, 1884, apud FREUD, 1910, p. 63) sendo então concebido a partir de seu oposto. E Freud compara a característica da não oposição, de maleabilidade opositiva e de caráter antitético das palavras primitivas, ou seja, palavras que possuem significados opostos,¹⁴ ou ainda, palavras compostas com a presença de um conceito e

¹⁴ Por exemplo, “stark”, significa tanto “forte” quanto “fraco”.

de seu oposto na mesma palavra,¹⁵ com manifestações/mecanismos dos sonhos, tal como analisou, nos levando a pensar em algo próprio à linguagem. Destaca o “[...] caráter regressivo e arcaico da expressão dos pensamentos no sonho”, mas não só nesses, como também, em todos os processos inconscientes.

Nesse mesmo texto, Freud (1910, p. 67) nos lembra da relação peculiar que as crianças estabelecem primitivamente com a linguagem, observando como elas brincam com as palavras invertendo som e sentido (inversão fonética) e, podemos acrescentar, criando novas palavras, neologismos: “Lembramo-nos de como as crianças gostam de brincar com a inversão fonética das palavras e do quanto é frequente o trabalho do sonho se servir, para diversos fins, da inversão de seu material figurativo (nesse caso, não são mais letras, mas imagens, cuja série é invertida).”.

Embora Freud não tenha nomeado esse importante aspecto da linguagem infantil e o modo como esse permanece no adulto, é possível localizá-lo a partir de Lacan.

1.1.1 *Lalíngua* e o Infantil

O termo infantil deriva do *infans*, aquele que não fala, que não passa pela linguagem, estando então, no nível da pulsão. Assim, o infantil é aquilo que é anterior à linguagem, que permanece presente no adulto, que não evolui, aquilo que analisamos independentemente da idade do sujeito. Trata-se de uma posição de gozo, de uma satisfação paradoxal que não se desenvolve. Lembremos da frase “a criança é o pai do homem”,¹⁶ retomada por Freud, e da ideia presente no senso comum de que temos uma “criança interna”. O infantil tem, então, a ver com *lalíngua*. Verificaremos melhor esse infantil, como ele se faz presente na infância.

Sem dúvida o termo *pueril* (enfantin) designa o que do indivíduo se desenvolve; o termo *sujeito* designa a resposta do real ao encontro do significante; o termo *infantil* (infantile) designa expressamente o que da criança não se desenvolve: um traço de perversão, se podemos chamar assim esse traço ineliminável de gozo que o sujeito deve ao fato de ser falante. Será esse traço que o passe vai trazer à luz ao termo de uma análise: o que o sujeito é como objeção ao saber, não sem parentesco com a posição feminina. (SAURET, 1998, p. 22-23)

O autor explica que há uma transmutação da necessidade em pulsão, ou seja, o Outro transforma o grito da necessidade em apelo e/ou demanda, formulando não apenas a pergunta, mas também, a resposta sobre essa, inaugurando uma nova relação entre sujeito, corpo e organismo.

¹⁵ Por exemplo, “altjung”, apesar da escrita ser traduzida como “velhojovem” sua significação se restringe à segunda parte da palavra, jovem.

¹⁶ William Wordsworth (1802).

Assim, “[...] a pulsão é o nome desse silêncio da anatomia em resposta às questões do sujeito que o leva a questionar o significante [...]” (SAURET, 1998 p. 15-16).

O sujeito entrará aí, não sem o seu consentimento, nesse lugar forjado pelo gozo do Outro nele, como efeito do significante. Há um inevitável confronto com o gozo do Outro, seja pelo excesso ou pela falta. Dessa forma, o sujeito é o resultado dessa transmutação e o infantil, aquilo que não se desenvolve, que se repete, a fixação da pulsão, o além do princípio do prazer, em Freud. Em Lacan, seriam os traços do gozo do Outro, que se constituem como uma matriz das relações do sujeito com o Outro. Esses traços ocorrem justamente na relação primordial de dependência ao Outro como condição humana, manifestando-se na escolha do nome próprio, no próprio cuidado sempre permeado por uma tentativa de recuperar um pouco do gozo perdido na linguagem, o que se configura como operação de alienação.

“Se não há um desenvolvimento do sujeito, há um desenvolvimento das ‘fases libidinais’ segunda a metáfora que regula as relações do sujeito com o Outro” (SAURET, 1998, p. 20).

Lalíngua pode ser definida como o impacto da palavra no corpo, sua materialidade, antes de sua significação. Há um gozo nesse encontro, que podemos pensar ser relacionado ao gozo auto-erótico que Freud (1905) definiu como o início da constituição pulsional da criança, nomeando-a como perversa polimorfa.

Assim, no auto-erotismo, não há organização e coordenação entre as pulsões: cada uma se satisfaz de forma independente. E, nesse primeiro tempo, esse gozo sentido no corpo, *lalíngua*, não está a serviço do diálogo, não há relação com o Outro, articulação na cadeia significante, estando aí apenas os S1s sozinhos, desarticulados, desenganchados. De nodo que o inconsciente é feito de *lalíngua* (BAYÓN, 2020).

O mesmo Bayon nos esclarece que somente em um segundo tempo que se constroem a comunicação, o diálogo, o dizer, a linguagem e o laço com o Outro. E explica que essa demarcação em dois tempos é feita por Lacan (1981, p. 166, apud BAYÓN, 2020 p. 62), quando esse lembra que: “[...] Se disse que a linguagem é aquilo com o qual o inconsciente está estruturado como linguagem, é seguro porque a linguagem, em primeiro lugar, não existe.”. A linguagem não é, então, algo dado para o sujeito, é algo a ser construído, conquistado, apreendido. A exemplo dessa afirmação, podemos pensar na “detenção da linguagem” antes da comunicação, da qual o autista padece, ficando somente ou de forma preponderante no impacto, perturbador, da palavra no corpo. Assim, o autista escuta somente a si mesmo, não existindo para ele o Outro.¹⁷

¹⁷ Como o nome indica: *autos* em contraste com o *héteros*.

No entanto Bassol¹⁸ (2020) nos explica que não se trata de um processo evolutivo, pois a aquisição da linguagem não acontece de forma desenvolvimental, mas de forma sincrônica, “[...] como o inconsciente em blocos sintáticos, semânticos [...]”. (Tradução livre desta pesquisadora)

Sauret (1998) afirma que a relação do sujeito com o Outro vai ser então regulada pela linguagem, pelo consentimento a essa, pelo consentimento a seu fundamento, o Nome do Pai, não havendo sujeito fora da linguagem.

Bayón (2020) expõe que dos S1s de *lalíngua*, que são a entrada, o impacto do gozo no corpo se extrai, se elege um S1-letra que localiza o gozo no corpo, marcando-o de forma sintomática, dando início a uma repetição, como um modo de gozo, ainda sem relação de sentido. Esse S1-letra que se articulará ao S2, ao qual Lacan chamou de elocubração de saber, a entrada na linguagem, na cadeia significante, que se assenta sobre o gozo de *lalíngua*. Assim, a linguagem não entra para significar, simbolizar, ou, ainda, representar, mas com a função de corte, recortando o real e o simbólico, fazendo furo no corpo, para que o sujeito advenha.

Desse modo, o que se veicula na cadeia significante é o gozo e o sujeito se funda por aí. O que está em jogo é o efeito do significante no corpo, como afeto, como marca de gozo, ao mesmo tempo em que o movimento da cadeia produz uma perda, como efeito do significante, já que esse não representa tudo, não recobre o real, produz também gozo, via sentido.

Assim, Lacan (1972) formula que a realidade é abordada com os aparelhos de gozo, sendo a linguagem incluída aí. Isola uma “língua” que não responde às leis da linguagem, disjunta dessa como estrutura, *lalíngua*. A partir dessa elaboração de Lacan, Miller (2012, p. 101) afirma que o conceito de linguagem seria então derivado da “[...] invenção lacaniana de *lalíngua*, que é a fala antes de seu ordenamento gramatical e lexicográfico.”. A palavra é assim representada como gozo, e não, como comunicação ou, ainda, representação do sujeito. Trata-se do S1 sozinho, sem a articulação com S2, ou seja, significantes sem sentido que produzem marcas no corpo. Essa perspectiva, se faz em torno de uma não relação, cujos elementos estão disjuntos, como significante e significado, e gozo e Outro. (MILLER, 2012).

Verificamos como essa condição de gozo, que é a “substância do inconsciente”, se relacionando com a sua constituição, se faz presente na criança. Podemos tomar como exemplos os famosos “trava-línguas”, nos quais não é o sentido que importa, mas a sonoridade e suas nuances ao se colocarem como desafios: “Três pratos de trigo para três tigres tristes.”; “Olha o sapo dentro do saco. O saco com o sapo dentro. O sapo batendo papo. E o papo soltando vento.”.

¹⁸ Comentário de Miquel Bassol na atividade de apresentação do livro “El autismo, entre *lalíngua* y la letra”, de Patricio Álvez Bayón. Disponível em: <https://www.facebook.com/gramaediciones2017/videos/682246589113919>. Acesso em 27 de setembro de 2021.

Nessa esteira, existem também as charadas, que propõem enigmas a serem decifrados que, ao modificar a palavra em sua estrutura, gera satisfação e domínio sobre o outro, quando se diz: “te peguei!”.

O que é, o que é: qual o produto de limpeza preferido do policial? – Deter – Gente!

Outro exemplo está na música intitulada “Trava-língua” do Grupo Tiquequê:

Cabaça, cabeça, cobiça, cabrocha, com bruxa

Olha o trava-língua

Batata, pateta, botina, patota, batuta

Êta nossa língua

Na sala, no selo, no sino, no sono, no susto

Olha o soluço

Trapaça, tropeça, tropica, pra troca, tripula

Eu já tô confuso

Trava, trevo, driblo, dobro, truço

Jafé, Jessé, Gisé, José, João

Mala, mela, minha, mola, mula

Saca, Zeca, chica, soca, chão

O tempo perguntou pro tempo

Quanto tempo o tempo tem

O tempo respondeu pro tempo

Que o tempo tem tanto tempo quanto tempo o tempo tem.

Abaixo uma de nossas tradicionais cantigas de ninar também aposta na sonoridade, na rima.

BOI DA CARA PRETA (versão original)

Boi, boi, boi, boi da cara preta

Pega essa menina que tem

medo de careta

Ao ser tomada ao pé da letra, a letra causa desconforto entre os adultos. Mas, e as crianças? Continuam gostando [...]. Recentemente, uma mãe me falou do seu receio e resistência para cantar essa canção para seu filho de dois anos. Conseguindo transpor essa barreira inicial, ela pôde se surpreender com a satisfação de seu filho que pede “de novo, de novo!”. Vejamos abaixo a versão adaptada sob a justificativa de ser aterrorizante e racista.

BOI DA CARA PRETA (versão adaptada)

Boi, boi, boi, boi do Piauí

Pega essa menina que não

gosta de dormir.¹⁹

Boi, boi, boi, boi da Cara preta

¹⁹ <http://gestauniversitaria.com.br/artigos/cantigas-de-roda-ganham-novas-versoes>. Acesso em 07 de janeiro de 2020.

Pega esse menino
 Que tem medo de careta
 Não, Não, Não
 Não pega ele não
 Ele é bonitinho
 Ele chora coitadinho²⁰

Sabemos historicamente do uso da música, do canto, para espantar os espíritos como nos diz a sabedoria popular “quem canta seus males espanta”. Nesse sentido, Benjamim (1928/1987), ao analisar a história do brinquedo, coloca que o chocalho era um instrumento oferecido justamente ao recém-nascidos para afastar os maus espíritos. O momento do sono para a criança, especialmente, não deixa de ser um momento de separação dos pais, em que esses “desaparecem”, se afastam dela, que pode metonimicamente ser relacionado à perda, à morte, momento em que o medo pode estar presente. Podemos inclusive verificar o quanto algumas ou grande parte das crianças resistem ao sono ou são despertadas por medos e pesadelos durante a noite. Essas cantigas aparentemente “pavorosas” parecem ser um jeito de presentificar/abordar/trabalhar o que está em jogo nesse momento.

Brenman (2010, p. 25) chama a atenção para a proeminência do politicamente correto entre pais e educadores, que reivindicam a exclusão de obras ou novas versões, afirmando que “[...] a força desse movimento pela purificação dessas ‘tenebrosas cantigas’ tem aumentado consideravelmente a cada ano” e que o texto do acalanto reflete justamente a necessidade de elaborar temas como “solidão, medo, morte”, assim como na arte, de modo geral, segundo ele “[...] narrativas vitais a compreensão e elaboração do mundo”, onde a infância se apoia.

Quando a letra de uma música é adaptada, há uma supervalorização do sentido em detrimento da sonoridade, da melodia, do ritmo, como algo para além do sentido, ou melhor, aquém do sentido. Os sons da palavra chegam ao ser humano como significantes, antes de seu sentido e o marcam, o afetam, produzindo primeiro gozo.

As canções de ninar nem sempre têm letra e, quando têm, não fazem sentido para o bebê. O que conta mesmo, o que o toca e o acalma é sua melodia, o ritmo, a voz. É por isso que somos capazes de nos emocionar com o som de um instrumento musical, com uma música clássica, ou mesmo com uma canção em uma língua desconhecida. Esse fato encontra ressonância em nosso corpo e é aí que

²⁰ Acessível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OMwwobkoV5k>. Acesso em 10 de agosto de 2021.

se reconhece a primazia do significante sobre o significado, pois sua materialidade é anterior às precipitações de sentido feitas por todo sujeito que se apodera dele (LEITE, 1992).

Vejamos abaixo uma música do grupo Palavra Cantada²¹ que, ao desacomodar a palavra “pé” do seu uso corrente, como parte do corpo humano, deixa nítido um descompromisso com o sentido, fazendo evidenciar a sua letra.²² Há um deslizamento de sentidos que nos surpreende a cada verso.

Um pé pra lá, outro pra cá
Um pé pra lá, outro pra cá
Um pé pra lá, outro pra cá
Um pé pra lá, outro pra cá

Acordei com o pé esquerdo
Calcei meu pé de pato
Chutei o pé da cama
Botei o pé na estrada

Dei um pé de vento
Caiu um pé da água
Enfiei o pé na lama
Perdi o pé de apoio

Agarrei num pé de planta
Despenquei com pé descalço
Tomei pé da situação
Tava tudo em pé de guerra
Tudo em pé de guerra
Tava tudo em pé de guerra

Pé com pé, pé com pé
Pé com pé, pé contra pé
Pé com pé, pé com pé
Pé com pé, pé contra pé

Não me leve ao pé da letra
Essa história não tem pé nem cabeça
Não me leve ao pé da letra
Essa história não tem pé nem cabeça

Vou dar no pé (Pé quente)
Pé ante pé (Pé rapado)
Samba no pé (Pé na roda)
Não dá mais pé (Pé chato)
Pegar no pé (Pé de anjo)

Beijar o pé (Pé de meia)
Meter o pé (Pé de moleque)
Passar o pé (Pé de pato)
Ponta do pé (Pé de chinelo)
Bicho de pé (Pé de gente)

²¹ https://www.youtube.com/watch?v=EmvwcSr_L5Q. Acesso em 05 de junho de 2021.

²² No sentido que Lacan (1957) estabeleceu primeiramente em “A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud”, como materialidade significante.

Fincar o pé (Pé de guerra)
 De orelha em pé (Pé atrás)
 Pé contra pé (Pé fora)
 A pé (Pé frio)
 Rodapé (Pé)

(Pé com Pé, Palavra Cantada)

O uso asemântico das palavras estaria em consonância com os processos psíquicos inconscientes, mas não só com esses, havendo então um “nível infrassemântico da linguagem”, o que seria a base para o desenvolvimento da teoria da linguagem em Lacan, da instância da letra no inconsciente e *lalíngua*.

Há também uma referência de Laplanche (1993, apud, IANNINI & TAVARES, 2000) importante para a discussão, onde afirma que, sendo o inconsciente formado de “restos dessignificados das mensagens provenientes do outro”, entre esses “[...] estariam incluídas palavras que não comunicam nada, palavras tomadas como coisa [...]” (IANNINI & TAVARES, 2000p. 69).²³

Importante destacar que certo “caráter lúdico” da linguagem já estava presente em Freud, quando, não à toa, lembra das brincadeiras infantis (1910, p. 51) e também, antes disso, em 1905, quando escreveu “Os chistes e sua relação com o inconsciente”, onde cita Fischer (1889) e o coloca como um “juízo lúdico”,²⁴ desinteressado, “[...] exatamente como a liberdade estética consiste na contemplação lúdica das coisas [...]” (FISCHER, 1889, apud, FREUD, 1905, p. 50).

E o próprio Freud explica que, em contraste com o trabalho, a atitude estética é lúdica, “[...] uma espécie de juízo liberado de usuais regras e regulações [...]”, completando que “[...] fazer chistes é simplesmente jogar com as ideias [...]” – ou seja, Freud marca a liberdade que produz e também é produzida pelos chistes como determinante. “As palavras são um material plástico, que se presta a todo tipo de coisas. Há palavras que, usadas em certas conexões, perdem todo seu sentido original, mas o recuperam em outras conexões.” (FREUD, 1905, p. 41).

Lipps (1898, p. 87, apud FREUD, 1905, p. 19) aponta que, para além das associações e contraste de ideias, se trata, sobretudo, de um contraste entre “[...] o sentido e a falta de sentido das palavras”. Justamente a miragem da palavra que Lacan abordará em seu Seminário 1.

Essas características dos chistes, como algo lúdico, desinteressado e livre, que se relacionam com o inconsciente, se relacionam também com a infância, com a linguagem infantil. Podemos pensar aqui que esse “brincar com as palavras”, com os sentidos, ou melhor, com a falta de sentidos dessas, está relacionada com *lalíngua*. Pensemos no chiste como endereçamento a um Outro, visando a um

²³ Notícia Bibliográfica dos editores do texto de Freud (1910) das Obras Incompletas de Freud, Ed. Autêntica.

²⁴ Do alemão para o inglês, foi traduzido por “playfull”, “juízo desinteressado”, “contemplação desinteressada”.

laço, como Freud mesmo destacou. Para que se efetive como tal, atinja seu objetivo, é preciso que se produza um efeito no outro e, assim, depende da resposta do outro.

Dessa forma, podemos entendê-lo dentro do domínio do inconsciente em sua relação com o Outro, mesmo ligada a um saber, a um sentido, não deixa de estar ligada também a uma satisfação, uma satisfação no corpo, um gozo. O que aparece no chiste teria a ver com a presença de *lalíngua* no adulto, como uma elaboração sobre essa.

Podemos pensar a função significante da linguagem, que a Psicanálise revela (desvela) diz de uma relação peculiar, da forma como a linguagem chega e estrutura o humano. As falas espirituosas, desconcertantes e a própria atividade infantil, que é o brincar, são muito reveladoras dessa linguagem que estou chamando de peculiar. Interessa aqui verificarmos o uso peculiar, mas não exclusivo, que a criança faz da linguagem. Esse não é diferente para o adulto, a função significante continua a existir para ele, no entanto, a criança o vive de forma mais intensa, viva e prática, por ainda não fazer parte do pacto social e, por não ter passado pelo recalque, está mais próxima de seu inconsciente.

Um conto já discutido por Voltolini (2020) em algumas ocasiões ilustra bem esse ponto: “A roupa nova do rei”, de Andersen (1837). Conta a história de um rei que gostava muito de roupas novas, tendo uma para cada hora do dia, não se importando com as demais coisas ou atribuições, desde que pudesse vestir coisas novas. Dois vigaristas, sabendo desse gosto peculiar se aproveitam disso, se passam por tecelões. Além de belos tecidos garantiram que suas produções possuíam a qualidade especial de se tornar invisíveis para aqueles que não tivessem as qualidades necessárias para desempenhar suas funções e também para aqueles que fossem muito tolos e presunçosos. “Devem ser trajes magníficos” – pensou o rei – “E se eu vestisse um deles, poderia descobrir todos aqueles que, em meu reino, carecem das qualidades necessárias para desempenhar seus cargos. E também poderei distinguir os tolos dos inteligentes.”

Então, o rei encomenda seu traje e os tecelões fingem trabalhar com dedicação e empenho na confecção desse. Muito ansioso para ver o resultado, mas com receio de não conseguir enxergar a roupa e parecer tolo, o rei envia seus súditos para acompanhar o trabalho. Esses, também com receio de não estarem à altura de sua função no palácio, apesar de não verem nada, concordam com os tecelões sobre os detalhes maravilhosamente descritos por eles e, da mesma forma, levam a informação para o rei, que se sente mais entusiasmado a cada relato dos súditos. Até que chega o momento de o próprio rei ver a roupa. E, olhando o tear vazio, pensou também que, embora não visse nada, não poderia dizê-lo, sob o risco de ser considerado tolo e não estar à altura de seu reino.

Rendendo-se assim a dizer o que, na verdade, não via. É chegado o grande dia de o rei usar a sua roupa nova em um desfile.

Tirai agora vossas roupas, Majestade, – disse um dos falsos tecelões – e assim poderá experimentar a roupa nova na frente do espelho”. E o rei tirou a roupa que vestia e os impostores fingiram entregar-lhe peça por peça sucessivamente e a ajudá-lo a vestir cada uma delas. ‘Que bem assenta este traje em Sua Majestade!!!’. ‘Como está elegante!!! Que desenho e que colorido! É uma roupa magnífica!’. ‘Estou pronto’ – disse finalmente o rei, completamente nu. ‘Acham que essa roupa me assenta bem?’ E novamente mirou-se no espelho, a fim de fingir que se admirava vestido com a roupa nova. E os camaristas, que deviam carregar o manto, inclinaram-se fingindo recolhê-lo do chão e logo começaram a andar com as mãos no ar, carregando nada, pois também eles não se atreviam a dizer que não viam coisa alguma. À frente, o rei andava orgulhoso e todos os que o assistiam das ruas e das janelas, exclamavam: ‘Como está bem-vestido o rei! Que cauda magnífica! A roupa assenta nele como uma luva!!!’. Nunca na verdade a roupa do rei alcançara tanto sucesso!! Até que, subitamente, uma criança, do meio da multidão gritou: ‘O rei está nu!!!’. ‘Ouçam! Ouçam o que diz esta criança inocente!’ – observou o pai a quantos o rodeavam. Imediatamente, o povo começou a cochichar entre si: ‘O rei está nu! O rei está nu!!’ – começou a gritar o povo. E o rei, ouvindo, fez um trejeito, pois sabia que aquelas palavras eram a expressão da verdade, mas pensou: ‘O desfile tem que continuar!!’ E, assim, continuou mais impassível que nunca e os camaristas continuaram segurando a sua cauda invisível.

Na história, a criança é a única que consegue realmente dizer o que vê, indicando certa liberdade com relação às normas sociais, sua relação com o inconsciente e com a linguagem. Katz (2021, s/p) analisa que “[...] é a criança quem faz o corte na sideração reinante. Siderante porque alienante, entorpecente, camufla o real que está em jogo.”

A criança faz um corte ao gozo da obediência ao Mestre, da passividade, da recusa. Corte que remete o sujeito ao gozo, reduzindo-o. Podemos, a partir disso, colocar essa posição da criança em contraposição ao PC que, em suas adaptações, “camufla o real”, recusando-o, indo na contramão do infantil da infância. Assim, esse corte feito pela criança pode ter um efeito de interpretação, de ato, considerando que esse só se verifica como tal *a posteriori*, quando instaura um antes e depois.

Nesse sentido esses elementos nos parecem de suma importância na discussão da linguagem na infância, nos levando a pensar que o PC desconsidera a própria forma de apreensão dessa, indo na contramão de lalíngua. Podemos dizer que, hoje em dia, esse caráter primitivo e subjetivante da linguagem está sendo ameaçado? As mudanças decorrentes do PC tomam-na de forma objetiva e concreta, restringindo-a ao seu valor de código. Para cada significante, um significado. Estabelecendo uma relação direta entre significante e significado. Tomo como exemplo a versão adaptada do clássico “Atirei o pau no gato”.

Não atire o pau no gato

Porque isso não se faz
 O gatinho é nosso amigo
 Não devemos maltratar os animais
 Jamais!

Nesse contexto, observamos que há nessas adaptações uma perda de seu caráter de abstração, de equívoco, de ambivalência, de representação via simbólico.

Milner (2012, p. 7) destaca que a linguagem como comunicação, pensada pela ciência, tem como axioma que “[...] o real da língua é da ordem do calculável.”. Para tanto, seus pressupostos são: a arbitrariedade do signo, que a toma como causa de si mesmo, não considerando qualquer outra causa que não se refira a ela mesma, onde “[...] cada segmento da língua – palavra, frase, som, sentido – entendido como signo, é representado de maneira unívoca e analisável: identidade por identidade, diferença por diferença [...]”; a extração daquilo que servirá como calculável, a despeito da multiplicidade do ser falante, “[...] pensá-lo como ponto sem divisão nem extensão, sem passado nem futuro, sem consciência e sem inconsciente, sem corpo – e sem outro desejo que não seja o de enunciar.”.

O mesmo pensador considera também como dois “[...] pontos simétricos dotados das mesmas propriedades e, portanto, indiscerníveis.”: a enunciação e a recepção. Esse real calculável difere do real com falhas, que ocorre justamente em equívocos, atos falhos, esquecimentos, tal como proposto pela Psicanálise.

Essas linhas de falhas se entrecruzam e se sobrepõem. O cálculo as demarca como algo a ele irredutível, mas aquilo que elas configuram não se trata de uma outra rede, com a qual se poderia construir uma ciência nova, inaudita – quimera das gramatologias. A natureza e a lógica dessas linhas, porém, são inteligíveis a partir do discurso freudiano: em *lalíngua*, doravante concebida como não representável para o cálculo – isto é, como cristal –, elas são os recantos em que cintila o desejo e nos quais o gozo se deposita. (MILNER, 2012, p. 8).

Na contramão dessa ideia, vejamos a música Samba Lelê e sua nova versão.

"Samba Lelê tá doente/
 Tá com a cabeça quebrada/
 Samba Lelê precisava/
 É de umas boas palmadas." (versão original)

“Samba Lelê tá doente/
 Com uma febre malvada/
 Assim que a febre passar/
 A Lelê vai estudar.” (versão adaptada)

Tendo a linguagem e a estrutura como um dado primário e central no primeiro ensino de Lacan, sendo o simbólico o registro preponderante, podemos observar, nesse contexto, que há nessas adaptações uma perda de seu caráter de abstração, de equívoco, de ambivalência, de representação via simbólico. “[...] Trata-se do equívoco e de tudo o que lhe diz respeito: homofonia, homossemia, homografia, enfim, de tudo aquilo que sustenta o duplo sentido e o dizer em meias-palavras, incessante tecido de nossas interlocuções.”, ensina Milner (2012, p. 14).

1.1.2 Ficção e Realidade

Freud (1917, p. 370), ao falar sobre a formação de sintomas e a experiência clínica, refere-se à discussão quanto à questão da veracidade das recordações infantis trazidas pelos pacientes. Chama a atenção para a realidade e a fantasia, que são comumente tomadas de forma separada. Há uma combinação de verdade e adulteração, “[...] assim como toda nação adultera sua pré-história esquecida, construindo lendas” – afirma ele. O sujeito reconstrói a realidade com uma fantasia, ficção, a fim de preencher lacunas, buscando uma satisfação libidinal. Assim, podemos notar a importância das narrativas, das lendas contadas na construção da história de determinada nação, região, como se o povo participasse dessa história, colocando um pouco de si, por meio de suas fantasias.

Tais histórias não seriam nem verdade nem mentira, mas ficções, uma forma de lidar com a realidade, fazendo parte dela. Verifica-se que, diante da escassa satisfação que a realidade nos proporciona, é preciso recorrer a “construções auxiliares” que trazem satisfação, seja em devaneios, sonhos, sintomas etc. A fantasia seria, então, a forma mais simples, menos complexa e mais comum de satisfação.

No entanto, a depender da quantidade de energia exigida, a fantasia pode não dar conta dessa satisfação, formando então um sintoma. Assim, se aproximam realidade e fantasia, estabelecendo o conceito de *realidade psíquica* que, embora não corresponda à *realidade material*, possui determinada realidade e tal realidade decisiva para o sujeito e para o tratamento, já que é com essa que ele conta e se conta, não existindo para ele qualquer outra. Dessa forma, fica claro que a fantasia para a Psicanálise não é algo a ser eliminado, algo patológico, fazendo parte da realidade psíquica e também, como vimos, da história de um povo, fazendo parte de uma construção social. Pensaremos adiante como o PC incide na fantasia, no faz-de-conta, nas narrativas infantis.

Freud (1917, p. 378) toma o artista como aquele que, em consequência de certo grau de diminuição das repressões, consegue apresentar suas fantasias, realizando uma satisfação libidinal de forma autêntica, construindo algo novo que pode ser colocado no social, realizando-se de forma

sublimatória. Trata-se de uma invenção a partir dos elementos que possui. Dessa forma, torna-se algo frutífero não só para ele, mas também, para os outros, que podem compartilhar do prazer obtido, por serem conteúdos moldados de acordo com suas fantasias inconscientes, no entanto, com certo distanciamento pessoal, possibilitando “[...] obter consolo e alívio a partir de suas próprias fontes de prazer em seu inconsciente que, para elas, se tornaram inacessíveis [...]”.

Freud (1908, p. 55) já havia tratado do assunto em “O poeta e o fantasiar”, dizendo que, a partir de uma irrealidade, é possível, por exemplo, na tragédia ou na comédia, uma transformação dos sentimentos e sensações, “[...] pois muitas coisas que não poderiam causar gozo como reais podem fazê-lo no jogo da fantasia e muitas moções que, em si, são desagradáveis podem se tornar para o ouvinte ou espectador do poeta fonte de prazer.”.

Aí está a importância da ficção presente na literatura e em outras formas de expressão artísticas, sendo essas as adaptações analisadas nesse trabalho um empecilho para tal função elaborativa presente nesses materiais, principalmente na infância, onde se apoiam de forma tenaz para sua constituição psíquica. Além desse fato, é possível observar a falta desse “distanciamento pessoal” que Freud indica, de uma transcendência nos temas tratados, os quais são abordados de forma concreta, tocando apenas uma das camadas da realidade e deixando de fora todas as outras.

Saer (2012), escritor e ensaísta argentino, descreve a ficção como gênero literário, como algo que não é nem a verdade, nem seu oposto, muito menos uma forma de negação da realidade objetiva, mas sim, uma forma de abordar a complexidade da realidade, assim apontando para uma indeterminação da própria realidade e abrindo as possibilidades de tratamento dessa.

No entanto, a ficção não pede para ser crível enquanto verdade, e sim, enquanto ficção. Esse desejo não é um capricho de artista, mas a condição primeira de sua existência, porque somente sendo aceita como tal é que se compreenderá que a ficção não é a exposição romanceada de tal ou qual ideologia, e sim, um tratamento específico do mundo, inseparável da matéria de que trata.

Identificamos essa “exposição romanceada” e ideológica como característica do PC. Ao contrário disso, a literatura propõe uma submersão no assunto, em contradições e impasses que esse cria, adentra ao “problema”, trazendo as questões próprias desse.

Lacan (1954, p. 272) fala da instauração de outra realidade dentro da realidade, presente na literatura, nas fábulas, onde as emoções podem ser modificadas – “[...] deslocada, invertida, inibida [...]” dentro de uma ordem interna, dialética. Avançando na ideia de uma satisfação libidinal, não mais por uma via econômica, energética, Lacan vai conceber a fantasia como um recurso para dar conta da realidade, do real, como uma área de proteção para o que vem de fora, do Outro. A fantasia,

como anteparo ao real, encobre a angústia que surge na relação com o Outro, com o desejo do Outro, no que diz respeito ao que fazer com a falta desse.

Caldas (2015, p. 2) destaca que, ao seguirmos no ensino de Lacan, há uma inversão com relação à teoria freudiana da linguagem, no que se refere ao trauma. Para Freud, “[...] o trauma é mobilizado pelo encontro com *das Ding* – a Coisa externa ao corpo que o leva a falar [...]”. Assim, o trauma levaria o sujeito à entrada na linguagem. Em Lacan, é a linguagem que causa o trauma, deixando um resto inassimilável no encontro da carne com a linguagem, sendo o real o avesso da realidade discursiva. Dessa forma, não há sujeito prévio à linguagem. Mas, afinal, do que trata esse trauma? O que há de traumático na linguagem? A autora (2015, p.10) explica:

Entrar com sua carne, sem saber prévio algum, para inscrevê-la como corpo em um mundo povoado por desejos e demandas paradoxais, estabelecer uma separação do caldo cultural, de forma a poder se valer do material disponível e, com isso, estabelecer um campo de gozo, não pode acontecer sem mal-estar excessivo: eis o trauma.

É, então, no encontro com o Outro e com o outro sexo, ou seja, na própria inserção na linguagem, que se encontra o trauma, em uma experiência de não saber, que produz gozo, encontro com o inevitável excesso pulsional, para o qual não há equilíbrio. A fantasia, a ficção, para o sujeito, seria então uma tela de proteção ao real, àquilo que não se inscreve no simbólico, que fica fora da linguagem.

Em uma animação da Disney/Pixar (2021), “Luca” é um peixe, criança, que realiza seu desejo de conhecer a terra, os humanos, transgredindo a interdição da família de não sair do mar. Descobre, com seu amigo, também um peixe, mas aos olhos dos humanos “monstro marinho” e também com uma amiga, humana, várias aventuras, que despertam desejos e curiosidades sobre o “mundo dos humanos”. Em um vilarejo na Itália, onde há histórias e lendas sobre o perigo desses “monstros”, é oferecida uma recompensa para quem capturasse um. Luca e o amigo escondem sua identidade de peixe / monstro, evitando contato com a água, quando molhados eles viram peixe, quando secos, humanos. No fim do filme, ele e seus amigos ganham um concurso na cidade ao mesmo tempo em que são descobertos, monstros marinhos por causa da chuva. Nesse momento em que todos da cidade os acusam e se preparam para capturá-los/matá-los, o pai da amiga os nomeia de outra forma, não como “monstros marinhos”, mas como “Luca e Alberto”, como os havia conhecido, e diz ser justo dar o prêmio aos vencedores. A organizadora da prova, então, os reconhece como tal e, a partir disso, algumas senhoras da cidade podem também virar “peixes” e não mais “monstros”, não

precisando mais se esconder, revelando algo sobre os moradores do vilarejo, outra faceta de cada um, até então escondida.

Dessa forma, a avó de Luca também “confessa” suas visitas frequentes à cidade para desfrutar do que há de bom por lá, como a culinária. Enfim, a ideia de um inimigo a ser perseguido, que ocupava o lugar do “diferente” naquele vilarejo, cai, não precisando mais ser sustentada. Isso não significa que outra coisa não poderá ocupar esse lugar posteriormente. A personagem de Júlia nos mostra uma menina fora do estereótipo da princesa, ela é destemida, curiosa, gosta de aventuras, mas nem por isso tem falas prontas e ideológicas. Uma boa história, uma ficção, que consegue abordar temas como diversidade, exclusão e a complexidade do humano – “peixe / monstro / humano” – de forma aberta, delicada, sem modelos ou grandes lições explícitas.

Paralelamente, o conto histórico reescrito pelos Irmãos Grimm, “O Flautista de Hamelin”, recebeu uma versão adaptada, que nomeamos aqui de PC, no programa “Conta pra mim” lançado em dezembro de 2019 pela Secretaria de Alfabetização²⁵. Uma iniciativa de suma importância para a educação que conta com 40 livros digitais para download, vídeos de fábulas e cantigas. O conto original se passa na cidade de Hamelin, a qual sofria com uma infestação de ratos. Um dia, chega à cidade um homem que diz ser um “caçador de ratos” e promete solucionar o problema.

Os moradores prometeram-lhe um bom pagamento em troca dos ratos – uma moeda pela cabeça de cada um. O homem aceitou o acordo, pegou uma flauta e hipnotizou os ratos, afogando-os no rio. No entanto, a promessa não foi cumprida, não sendo paga a recompensa prometida ao flautista, sob a justificativa de que ele não havia apresentado as cabeças. O “caçador de ratos” deixa a cidade, mas retorna posteriormente e enquanto os habitantes estavam na Igreja ele toca novamente sua flauta, dessa vez atraindo as crianças da cidade. Assim, cento e trinta crianças o seguiram para fora da cidade, onde foram enfeitados e trancados em uma caverna. Não se viu mais nem crianças nem ratos, deixando na cidade tristeza e a solidão.

Colasanti (2020) faz uma crítica à nova versão, onde as crianças não são mais sequestradas, destacando a importância da linguagem simbólica, onde não há necessidade de decodificação, destacando assim o deslizamento desse material simbólico no inconsciente, servindo às necessidades dos pequenos leitores, podendo ser suporte para a formulação de perguntas ou respostas para suas questões. A autora comenta:

As 130 crianças sequestradas desapareceram do conto do flautista de Hamelin, não por sedução da flauta e, sobretudo, não por vingança, mas por corte ideológico. O conto, sem as crianças, torna-se apenas um conto de ratos. Crianças desaparecem

²⁵ Disciplinado pela Portaria MEC nº 421, de 2020

diariamente no Brasil, atraídas por dinheiro, por promessas ou até por comida. A versão original aconselha os pequenos a não ouvir essas falsas músicas.

No livro “Tudo bem ser diferente”,²⁶ o “tudo bem...” se repete a cada página, variando o conteúdo subsequente, acompanhado de uma ilustração: “tudo bem ter nariz grande”, “tudo bem ter cor diferente”, tudo bem ter orelhas grandes”, “tudo bem ter rodas (cadeira de rodas)”, tudo bem usar óculos”, “tudo bem chegar em último lugar” etc. Terminando com: “Tudo bem ser diferente, você é especial e importante apenas por ser como você é [...]”.

Trata-se de um livro que tem o mérito de expor as diferenças de forma positiva, com ilustrações interessantes, com animais, planetas etc. No entanto não fornece ao leitor nenhuma brecha para discussão, para outra coisa aparecer, esse “tudo bem” repetido a cada página não permite um ponto de interrogação: tudo bem? Não abre espaço para as dificuldades enfrentadas, para dizer o quanto pode ser no mínimo frustrante chegar em último lugar.

Sabemos que, na vida, esse “tudo bem” não ocorre de forma imediata e, para se chegar a ele de forma genuína, e não, retórica, é preciso um percurso, passar primeiro pelas agruras, por frustração, medo, sentimento de inferioridade etc. É o que Brenman (2008, p. 197) aponta também em sua pesquisa sobre o assunto, quando destaca a falta de abertura no texto para um diálogo nos materiais PC, que abafam os conflitos e reforçam as normas estabelecidas, reduzindo a complexidade da situação abordada.

[...] há conflitos entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, como uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto, mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (BRENMAN, 1995, p. 244, apud BRENMAN, 2008, p. 197)

Brenman (2010) e Ichilevici (2019) destacam a importância da literatura, acentuando a literatura, e não, o infantil e, ao tratarem da ficção, questionam a noção de “literatura infantil”, já que um bom livro ou um bom filme infantil agrada também um adulto. Assim, se perguntam se há música infantil, pintura infantil, livro infantil etc. Trazem à tona a configuração da literatura a partir da relação entre conteúdos e faixa etária, nível psicológico ou cognitivo e, também, a relação entre qualidade literária e viabilidade comercial.

[...] No caso de literatura infantil, porém, referimo-nos àquela que pode ser lida também por crianças, o que aumentou o campo semântico coberto pelo substantivo

²⁶ Parr, Todd (2002). *Tudo bem ser diferente*. São Paulo: Panda Books.

literatura, que normalmente não inclui a noção de que abarca obras ao alcance de leitores mais jovens. Não tem nada a ver com livros para crianças. Tem a ver com literatura, arte da palavra, beleza, ambiguidade, polissemia, qualidade de texto, àquilo que Roman Jakobson chamou de função poética da linguagem, toda uma outra família de noções e conceitos.

(MACHADO, 1999, p. 13, apud, ICHILEVICI, 2019, p. 16)

Considerando a discussão realizada em torno da ficção e da realidade, seja ela na literatura, seja na construção ficcional do sujeito, no caso mais especificamente aqui, a criança, a chamada “literatura infantil” pode ser pensada então de forma disjunta, à medida que se tratam de duas ficções, da literatura e da criança que, ao se encontrarem, se sobrepõem, se modificam a depender desse encontro, a depender do uso que cada um pode fazer. As duas têm a mesma estrutura de abertura, são permeáveis e tocam por meio da estrutura simbólica e da materialidade do significante a complexidade da vida.

Pensamos ter sido importante separar literatura e infantil, para extrair o que cada termo apresenta, do que se trata e, depois juntar, mas não como um substantivo composto, ou um adjetivo, mas como dois substantivos que se relacionam, estão em relação, o encontro de duas ficções. Vejamos então como esse fantasiar, essa ficção é construída na infância.

1.1.3 O Brincar

É fato que a brincadeira é a atividade mais intensa, com mais dispêndio de energia, uma grande fonte de prazer das crianças, sendo a atividade infantil por excelência, por isso participa da constituição psíquica e é também um dos índices de entaves nesse percurso.

Freud (1908, p. 56) lembra o quão injusto seria pensar que a criança não leva a sério sua brincadeira, pois transpõe seu mundo para uma nova ordem que lhe agrada. No entanto observa que ela a diferencia da realidade, sendo esse também outro ponto importante. “A brincadeira infantil foi dirigida por desejos, na verdade por um desejo, aquele que ajuda a educar a criança: o de se tornar grande e adulta. As crianças sempre brincam de ‘ser grande’, imitando na brincadeira o que se tornou conhecido delas, da vida dos grandes.”.

Se o adulto vive sua fantasia via devaneio ou formação de sintomas, a criança a vive via brincadeira, assim como o poeta, o artista, o vive em suas construções, como já exposto acima. A partir da criação de um mundo de fantasia levado a sério, Freud (1908) aproxima o poeta da brincadeira da criança, sendo a linguagem o que sustenta essa relação de empréstimo de seus objetos imaginários e relacionamentos com objetos concretos passíveis de representação. Sendo assim, quando a criança está crescendo e deixa de brincar, troca a brincadeira pelo fantasiar, como uma

formação substitutiva. Observamos com facilidade essa característica na adolescência, onde o devaneio tem um lugar importante.

Assim, a fantasia guarda uma relação particular com o tempo, amarrando de certa forma os três tempos – presente, passado e futuro –, pois há um trabalho psíquico que parte de uma “oportunidade no presente” que desperta um desejo, este se relaciona com uma vivência já experimentada, vivida, projetando então este em um tempo ainda por vir (FREUD, 1908).

A brincadeira, os jogos, o lúdico, são então imprescindíveis na constituição psíquica, é por esse meio que a criança vai colocar em jogo seus laços parentais, reviver situações, se apoderar dessas de outra forma, para poder fazer outra coisa com aquilo que vive ou viveu.

Freud (1920, p. 79) observa seu neto de um ano e meio que, na ausência de sua mãe, inventa um jogo com um carretel onde joga o carretel para fora do berço e depois o puxa de volta, dizendo em alemão “fort-da” o que significa aqui e lá. O que ele apreende da observação dessa brincadeira é que seu neto estava reproduzindo a falta de sua mãe por meio dessa. Ao invés de chorar por sua ausência, ou passar por essa passivamente, ao inventar esse jogo, ele vive essa experiência de forma ativa, modificando-a de certa forma.

A interpretação da brincadeira estava clara, então. Ela estava associada com a grande realização cultural da criança, com a renúncia pulsional levada a cabo por ela (renúncia à satisfação pulsional), ao consentir, sem oposição, que a mãe fosse embora. Ela estava se compensando, por assim dizer, quando ela própria colocava em cena o mesmo desaparecimento e retorno utilizando os objetos ao seu alcance. Para estimar o valor afetivo dessa brincadeira, é naturalmente indiferente saber se a própria criança a tinha inventado ou se havia se apropriado dela como resultado de um incentivo.

O que Freud descobre aí é o conhecido jogo de oposição que fazemos com as crianças do “Cadê? Achou!”. Uma forma de se separar da mãe, de lidar com a angústia de separação, elaborando essa perda. A partir disso, é possível notar nas brincadeiras infantis essa “reprodução” que não é uma simples reprodução, pois há uma modificação da experiência, de passivo para ativo. Por exemplo uma criança que chega do médico e acaba de tomar uma injeção, brinca depois de aplicar a injeção em sua boneca ou em outra criança ou adulto.

Essa passagem da passividade para uma atividade produz uma resposta do sujeito, uma resposta diante do Outro. No jogo, a criança ensaiaria então uma passagem de um lugar de objeto do gozo do outro para um lugar de sujeito. Há possibilidade de uma coisa ser tomada pela outra, assim como vimos na linguagem, a metáfora e a metonímia, as palavras podem assumir diversos sentidos, é possível uma “encenação lúdica”, tendo as palavras, a linguagem na brincadeira o papel de figurabilidade.

Assim, os personagens e a própria trama são representantes dos próprios conflitos e de sua tentativa de elaboração. Da mesma forma, os brinquedos valem menos por suas características reais do que por se emprestar à trama, assumindo funções e características específicas.

A esse respeito, Benjamin (1928/1987, p. 251) comenta:

O mundo perceptivo da criança está marcado pelos traços da geração anterior e se confronta com eles; o mesmo ocorre com suas brincadeiras. É impossível situá-las num mundo de fantasia, na terra feérica da infância pura ou da arte pura. Mesmo quando não imita utensílios dos adultos, o brinquedo é uma confrontação – não tanto da criança com o adulto, como destes com a criança. Não são os adultos que dão em primeiro lugar os brinquedos às crianças? E, mesmo que a criança conserve uma certa liberdade de aceitar ou rejeitar, muitos dos antigos, dos mais antigos brinquedos (bolas; arcos; rodas de penas, papagaios) de certo modo terão sido impostos à criança como objeto de culto, que somente graças à imaginação se transformaram em brinquedos.

Nesse sentido, é interessante pensar que nem todos “brinquedos/objetos” ofertados às crianças, ainda que tenham sido escolhidos por eles, ganham o estatuto de brinquedo. É preciso que a criança os eleja como tal. Quantos não ficam esquecidos nas prateleiras e nunca despertaram interesse na criança? E quem nunca presenciou uma criança pequena que, ao receber um presente não dá a mínima bola para este e se entretém com a embalagem, seja essa de papel, plástico ou papelão?

Há uma suspensão do tempo que permite explorar a complexidade da realidade, assim, Jerusalinsk (2014, p. 233-234) nos chama atenção para essa dilatação do tempo, presente no “agora eu era herói”, há “[...] uma dilatação imaginária em que se desenrola o faz-de-conta”. O que está em jogo é um vir-a-ser, um tempo de se alienar, de dar credibilidade, “[...] tempo de dar consistência à projeção imaginária de um futuro”. É preciso dar credibilidade àquilo que sabemos que ainda não é, mas que, ao mesmo tempo, depende do assentimento de um Outro, de uma aposta, que não é sem desejo, para poder talvez vir-a-ser.

Lembro de um paciente que, em sua infância marcada por grandes perdas, se recorda de uma brincadeira que o marcou, na qual ele, ainda pequeno, “cantava em inglês” e que era desacreditado e zombado por isso, não tendo esse Outro, não somente aí, que desse consistência, credibilidade às suas “brincadeiras”, “encenações imaginárias”. Isso certamente não foi sem consequência para ele.

O brincar é o palco por excelência onde a criança, ao *se fazer de conta*, *se conta* e *conta o outro* de forma a dar uma resposta singular. Não se trata somente de puro prazer ou de “gastar energia”, como se costuma falar: trata-se de se constituir psiquicamente, não sendo à toa que o brincar e suas características são levadas em conta em um diagnóstico e que a intervenção do analista é essencialmente por essa via no tratamento de crianças.

O brincar como sintoma constituinte da criança, onde ocorre o árduo trabalho de elaboração de uma “resposta ao paradoxo temporal” (JERUSALINSK, 2014, p. 232), às demandas paradoxais que chegam ao pequeno que não é senão a própria inserção na linguagem, como vimos. É justamente por essa suspensão temporal, por essa encenação lúdica, por se tratar de uma ficção infantil que a brincadeira é, como a autora destaca, uma “esfera protegida”, onde não se tem o compromisso com realidade, regras, há como uma “licença poética”, onde não se requer uma responsabilidade, “não se cobra valor de ato”.

Interessante pensar nessa relação entre o brincar e o ato, o brincar como um ato suspenso, um ato sem valor de, podemos pensar que, se algo ainda não pôde ser elaborado pela criança, aparece então como ato, *acting out*. Uma mãe me procura para atendimento de sua filha de oito anos. Dentre as queixas de desobediência, descompromisso escolar, conta que ela recentemente enganou a funcionária de sua casa e o porteiro do prédio e saiu sozinha para ir a um compromisso próximo a sua casa, o que causou muita preocupação em sua mãe. Início o atendimento com ela, mostra-se uma menina desinibida, desafiadora e debochada. Em alguns momentos, questiona sobre o tempo da sessão, quer saber se está acabando, até que um dia ela fala que vai embora, levanta e sai da sala. Não falo nada, deixo-a ir.

Passado um tempo, abro a porta e ela sai de trás de uma porta no corredor onde estava escondida, parecendo se divertir. As duas riem e isso vira uma brincadeira: *brincar de ir embora*. Brincadeira essa que ela pede para repetir, demonstrando necessidade de *ir e voltar*. Com isso, ela pode estar mais tranquila na sessão, mais tolerante nos jogos, aceitando as regras e podendo falar de si, do que lhe incomodava. Era preciso passar pela a brincadeira, pelo simbólico o que estava no ato, sem simbolização.

Ao contrário dessa função para a criança, a cultura hoje tende a ver a brincadeira como algo oportuno para se inculcar no pequeno ideais sociais que, ao nosso ver, não são aprendidos dessa forma. Em uma reportagem da revista *Universo Bebê & Criança* (2021, s/p), é destacada a importância da brincadeira para a “saúde física e mental das crianças”, colocando o faz-de-conta como “[...] uma ótima oportunidade para inserir temas importantes nas histórias, como o respeito ao diferente (*bullying*) e a solidariedade.”.

Podemos afirmar que a brincadeira infantil não deixa de ser uma possibilidade de invenção, justamente pela abertura a possibilidades e experimentações, onde pode aparecer outra realidade: “e se...”. A partir dos elementos que tem em mãos fazer outra coisa, inédita, singular, construir uma resposta possível ao Outro.

Freud (1920, p. 129) vai destacar o caráter de repetição da brincadeira infantil, assim como nos sonhos traumáticos de guerra, tendo sido esse o disparador de seu interesse. Então, analisa que, nas brincadeiras, há tanto a repetição de uma experiência desagradável ou dolorosa a fim de adquirir um domínio sobre esta, passando da passividade para a atividade, quanto a repetição de experiências prazerosas onde a “criança não se farta das repetições e insiste de maneira inexorável na identidade da impressão”. Essa experiência desaparecerá posteriormente, havendo uma impossibilidade de repetir uma experiência de prazer.

E Freud nos dá o exemplo de uma piada ouvida pela segunda vez, ou, podemos acrescentar, um sabor de uma receita experimentada pela segunda vez: ainda que agrade, não terá o mesmo sabor que a primeira:

A criança, no entanto, não se cansa de exigir do adulto a repetição de uma brincadeira que este lhe tenha mostrado ou na qual tenham se envolvido juntos, até que o adulto, esgotado, recuse-a; e, quando lhe contamos uma bonita história, ela quer ouvir sempre a mesma história em vez de uma nova, atendo-se inexoravelmente à identidade da repetição, e corrige toda e qualquer modificação que tenha sido feita pelo narrador [...].” (FREUD, 1920, p. 129)

Seja pelo princípio do prazer, onde tenta retomar uma experiência prazerosa, seja pela compulsão à repetição (pulsão de morte), onde vive ativamente o que sofreu passivamente, a criança segue repetindo, até que outra coisa possa aparecer.

No Seminário 11, em “Tiquê e Autômaton”, Lacan (1964) ensina que a repetição em Freud não tem a ver com o natural, com a repetição de uma necessidade. Afirma que “[...] a repetição demanda o novo”. Esse novo está na impossibilidade de se repetir a primeira satisfação, de se repetir o mesmo prazer, restando então o novo. E Lacan fala da diversidade mais radical da repetição e a associa ao lúdico. Lembra também das brincadeiras infantis, nas quais se repetem as fontes de prazer e da impossibilidade de o significante se apresentar da mesma forma.

Na repetição tem o que *não cessa de repetir* na cadeia significante, que é da ordem do *automaton*, da insistência do significante, e tem algo atrás do *automaton*, que é a *tiquê*, que é o real, que *não cessa de não se inscrever*, não cessa de ser impossível. E isso que escapa é o motor da repetição.

Considerando, então, a brincadeira como uma possibilidade de repetição e invenção conto uma situação em que duas crianças, uma menina e um menino, brincavam de mamãe/papai e filhinho/a. Eles iam se revezando nos papéis ocupados até que há um desentendimento, pois o menino se recusava a fazer o papel do pai e a menina não aceitava, queria que ele fosse o pai. Tinha o conhecimento de que ele tinha uma história de abandono paterno, não tendo então uma presença paterna em seu dia-a-dia. Ele me procura para contar o que está acontecendo e diz aflito: “Eu não sei

brincar de ser pai, não sei o que fazer!”. Eu lhe respondo dizendo: “Bom, se você não sabe, inventa!”. Ele topa. E continua a brincadeira e com a ajuda da amiga consegue inventar.

Benjamin (1928/1987), cita Freud, ao destacar o caráter essencial de repetição da brincadeira e o duplo sentido da palavra alemã *Spielen*, *brincar e representar*, afirmando que a criança, ao começar sempre de novo, ao repetir, recria a experiência.

Em “Chapeuzinho Amarelo”, Chico Buarque (1979/2011) consegue explorar os medos infantis, a paralização da criança, sua mortificação, diante de um Outro devastador, para o qual ela muitas vezes tem dificuldades de dar outra resposta, de sair da passividade para uma atividade.

Era a Chapeuzinho Amarelo.
Amarelada de medo.
Tinha medo de tudo,
Aquele Chapeuzinho.
Já não ria.
Em festa, não aparecia.
Não subia escada
Nem descia.
Não estava resfriada
Mas tossia.
Ouvia conto de fada
e estremecia
Não brincava mais de nada
nem de amarelinha.

Segue falando de seus medos que iam aos poucos a impedindo de sair, brincar, comer, falar, se levantar, dormir... viver!

Tinha medo de trovão.
Minhoca, para ela, era cobra.
E nunca apanhava sol
Porque tinha medo da sombra
Não ia pra fora, pra não se sujar
Não tomava sopa, pra não ensopar
Não tomava banho pra não descolar
Não falava nada, pra não engasgar
Não ficava em pé com medo de cair.
Então, vivia parada,
Deitada, mas sem dormir,
Com medo do pesadelo.

Em meio a tantos medos, fala do seu “medo mais medonho”, que era “o medo do tal do LOBO”, mesmo tendo uma existência duvidosa, pois morava bem longe “[...] do outro lado da montanha, num buraco da Alemanha, cheia de teia de aranha, numa terra muito estranha [...]”, seu medo só aumentava. Era um “[...] medo do medo do medo do medo de um dia encontrar um LOBO”.

Mas esse medo do medo do medo do medo de encontrar o lobo já não é mais o medo do lobo, pois se distancia dele e aponta para um medo que se desdobra em outros medos.

De tanto pensar, sonhar e esperar, Chapeuzinho encontra o LOBO. Mas se surpreende ao perceber que seu medo foi diminuindo, diminuindo, até que ficou só com o lobo (já com letras minúsculas).

De tanto repetir LO BO LO BO LO BO... em um deslizamento significativo, inverte as sílabas, e O LO BO vira BO LO, “[...] um bolo de lobo fofo, tremendo que nem pudim, com medo da Chapeuzinho. Com medo de ser comido, com vela e tudo, interim”. Mas, a essas alturas, esse bolo não a apetece! E essa subversão do significante como letra vazia de significação, esse brincar com as palavras, com a sonoridade, tem efeitos em sua vida:

Aliás, ela agora come de tudo,
 menos sola de sapato.
 Não tem mais medo de chuva
 nem fuge de carrapato.
 Cai, levanta, se machuca,
 vai à praia, entra no mato,
 trepa em árvore, rouba fruta,
 depois joga amarelinha
 com o primo da vizinha,
 com a filha do jornaleiro,
 com a sobrinha da madrinha
 e o neto do sapateiro.

Da mesma forma, ela inventa uma brincadeira de transformar outros medos em companheiros: raio – orrái, barata – tabará, bruxa – xabru, diabo – bodiá.

Interessante destacar que, de algo que se repetia e insistia em sua vida a ponto de lhe paralisar, ela pôde finalmente fazer algo novo com isso. Ao ficar cara-a-cara com ele e encará-lo, vai retirando a consistência do objeto Lobo, a ponto de ele ficar “chateado”, “pelado”, despido de significações, vazio, enfraquecido. À medida que ela vai perdendo o medo, ele vai perdendo sua forma, vai desconstruindo-o, até virar outra coisa.

Esse livro nos ajuda a pensar que se pode destituir o lugar desses personagens do mal, como fazem as versões adaptadas, amenizando suas características maldosas, elidindo o lugar desses, ou se pode mantê-los aí e furá-los, o que parece mais interessante, assimilando uma lógica não-toda. Um ponto importante na narrativa é que é a própria protagonista que faz essa transformação, não é algo dado na história. Podemos citar como exemplo outros livros que de alguma forma tem uma abordagem diferente como “Super-hiper-Jezebel”, “As princesas soltam pum?” A alternativa do PC mostra ir por outra via, aquela que exclui esses elementos, ou melhor, essas funções, apaziguando-as

ou invertendo-a a seu contrário. Assim, uma bruxa, que tem por característica principal a maldade, pode se tornar boazinha.

1.2 A politização da infância²⁷

Esse termo “politização da infância” parece ser bem apropriado para o tema em questão, uma vez que denota uma tentativa de introduzir a criança no campo político, nos parâmetros e questões pertinentes à vida pública e, portanto, adulta.

Para Arendt (2009), uma das características que mais definem o homem não é o fato de ser social, mas sim, sua atividade política, fato que implica um elemento de ação na pluralidade. Logo, é importante apontar o engodo que essa ideia de “politização da infância” parece engendrar, já que a criança não é um ser político, pois não participa da “pólis”, da vida pública. Sua vida acontece no campo pré-político, ou seja, na família e na escola. É aí que ela encontra proteção e segurança para crescer. Certo recolhimento da vida pública se impõe como necessário, como garantia de uma vida privada, de um anteparo, onde os adultos assumem a responsabilidade pelo mundo.

Quanto mais completamente a sociedade rejeita a distinção entre aquilo que é particular e aquilo que é público, entre o que somente pode vicejar encobertamente e aquilo que precisa ser exibido a todos à plena luz do mundo público [...], mais difíceis torna as coisas para suas crianças, que pedem, por natureza, a segurança do ocultamento, para que não haja distúrbios em seu amadurecimento.

(ARENDR, 2009, p. 238)

Não é com pouca frequência que temos nos deparado com ações voltadas para crianças, como campanhas, animações e músicas educativas, que circulam em canais de televisão e nas redes sociais e visam à mobilização dessas contra o *bullying*, o preconceito e o abuso sexual, por exemplo. Com o intuito de instruí-las a identificar um possível problema e se autodefenderem, não se considera que, além de inviável, pode ser iatrogênico. Dessa forma, parece haver uma tendência a expor a criança àquilo que caracteriza a vida dos adultos, colocando-a diante de questões de ordem social, pertinentes à vida em sociedade, com o intuito “protagonizá-la”, incutindo uma ideia de cidadania. Esses exemplos acima ilustram a “politização da infância” na cultura contemporânea, na medida em

²⁷ Termo utilizado pela mídia e por alguns autores para abordar o tema tão controverso da introdução das crianças a assuntos de ordem política e/ou social. Foram analisadas reportagens que abordavam a situação política brasileira em 2016, na ocasião do processo de impeachment da Presidenta Dilma Rousseff. Cabe aqui discutir a importância de tratar temas como esses pela via do pensamento crítico, evitando uma postura dicotômica que parece levar mais às paixões do que às reflexões. Considerando que não há uma educação neutra, sem ideologia, o que não se traduz em uma educação doutrinária.

que a responsabilidade do mundo é delegada às crianças, como se fossem maduras e autônomas e prescindissem de mediação.

Na Educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. Ao contrário da conotação de “poder”, que possui na esfera pública, aqui, é preciso reconhecer que, na relação entre adultos e crianças, há sim uma assimetria, uma “superioridade temporária”, que tem uma função importante na constituição da criança. O que parece ser um desafio nos dias de hoje, já que o mundo contemporâneo não tem mais a autoridade e a tradição como referência, mas a despeito disso, na educação, essas devem ser preservadas.

A noção de autoridade na educação deve então ser pensada de forma separada dos demais campos, especialmente da vida pública e política (ARENDDT, 2009.) Com relação a essa crise da autoridade, a pensadora diz que não podemos delegar a relação entre adultos e crianças à ciência da Pedagogia e tampouco abandoná-las a seus próprios recursos, como expressa a própria autora: “A autoridade foi recusada pelos adultos, e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças.” (ARENDDT, 2009, p. 240).

Há um equívoco. Ao invés de os adultos resolverem suas questões (políticas/sociais) entre si, entre seus pares, como nos diz Arendt: “[...] assumindo o esforço de persuasão e correndo o risco do fracasso [...]”, o adulto usa de sua inquestionável superioridade, configurando-se em uma doutrinação direcionada às crianças.

Arendt fala da educação cuja essência é a natalidade, onde há sempre a possibilidade do surgimento do novo em um mundo pré-existente, velho. O novo para a autora é algo a ser construído pelos jovens, na relação com o mundo, com o que já está aí, com os velhos. Dessa forma, quando ofertamos às crianças “juízos pré-formados”, as privamos da experiência da realidade, da oportunidade de reflexão e de uma ação própria, genuína. Assim, o novo não é algo programável, inculcado, determinado: a infância, a criança, é justamente a possibilidade de início, tira a linearidade, faz uma ruptura no tempo, interrompe, irrompe: o novo, mas a partir de uma indeterminação.

Mas mesmo às crianças que se quer educar, para que sejam cidadãos de um amanhã utópico é negado, de fato, seu próprio papel futuro no organismo político, pois, do ponto de vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo, é necessariamente mais velho do que eles mesmos. Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que **preparar uma geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade fazer o novo.** (ARENDDT, 2009, p. 225-226, grifo nosso).

Katz (2016) nos lembra que, hoje, não é mais possível blindar as crianças do que acontece em torno delas, entendendo-as como um “acontecimento na cidade”, assim como os adultos, mas não como ser político, que participa da pólis. Em entrevista à BBC News, fala sobre o clima de acirramento político vivido na ocasião da tramitação do processo de pedido de impeachment da então Presidenta da República Dilma Rousseff, em 2016.

Observando em sua prática a forte presença desse tema entre as crianças, adverte que o envolvimento das crianças nas questões políticas é válido, desde que seja em um contexto de transmissão de valores e crenças, sempre incluindo também a dimensão do outro, e não, o aniquilando. Marca a questão própria da infância que é a sua submissão ao outro para ser amada, o que demonstra uma diferença com relação ao adulto, estando esses em lugares diferentes – fato que parece ratificar a necessidade de um cuidado na exposição ou introdução da criança em questões sociais.

A politização da infância, em estudo aqui via PC, pretende evidenciar uma tendência a colocar as crianças como aquelas que poderiam resolver, estar à frente de questões sociais complexas, como o assédio sexual, a violência doméstica etc. e de várias questões em torno da diversidade, assunto de extrema importância hoje.

1.2.1 Prevenindo a sexualidade?

A intenção preventiva com relação às crianças também tomou Freud (1907), em “Sobre o esclarecimento sexual das crianças”. O psicanalista acreditava que fosse possível prevenir, pela via do esclarecimento, a neurose e a inibição intelectual que o excesso de moral da época exercia sobre as crianças, enquanto hoje, a questão preventiva gira em torno da preocupação com a violência sexual e de uma educação voltada para a diversidade de modo geral, como as questões de gênero.

Saber de onde viemos (De onde vêm os bebês?) e para onde vamos (Vamos morrer um dia?) são perguntas próprias da infância, existenciais e não intelectuais, como se pode pensar, que remetem inevitavelmente à questão da sexualidade e da morte. Aprendemos então com Freud que esses não são temas exclusivos da vida adulta e que não são vividos sem angústia, estando também presente na infância. Nesse estudo, Freud mostra uma carta muito comovente de uma criança de onze anos e meio que faz um apelo à sua tia que lhe explique sobre o nascimento dos bebês. Diante do mito das cegonhas, ela se questiona por que nunca vê os bebês no lago, se é onde teoricamente as cegonhas os pegam.

Querida tia Mali!

Eu te peço o favor de me escrever sobre como você teve a Christel ou o Paul. Você deve saber isso, já que é casada. É que, ontem de noite, nós brigamos por causa disso e queremos saber a verdade. Fora você, não temos mais ninguém a quem poderíamos perguntá-lo. Quando é que vocês vêm para Salzburgo? Sabe, querida tia Mali, é que simplesmente não entendemos como a cegonha traz as crianças. Trudel pensava que a cegonha as trouxesse numa camisa. Além disso, gostaríamos de saber se ela as tira da lagoa, e por que nunca vemos as crianças na lagoa. Peço também para me dizer como é que se sabe de antemão quando se vai tê-las. Escreva-me uma resposta detalhada sobre isso.

Com mil saudações e beijos de todos nós.
Sua curiosa Lili (FREUD, 1907, p. 87)

Para além dessa curiosidade, ou ainda, dessa necessidade, que, como foi dito, é de cunho existencial – já que é a partir dessas questões que ela vai construir suas ficções, conhecendo, esclarecendo algo da sexualidade –, há também na escrita dela um endereçamento à tia, colocando-a como a única pessoa a quem ela e sua irmã poderiam recorrer, já que eram órfãs de mãe. Importante destacar que esse endereçamento, esse apelo ao Outro que, na carta, se evidencia, esse lugar do outro para elas, parece tão central quanto a pergunta em si.

Ao endereçar suas perguntas a um outro, a criança quer, para além das respostas, um outro a quem possa depositar/endereçar, é preciso saber, se certificar que tem um outro, e isso já é um contorno, um acolhimento dela e de sua questão. A resposta do outro, no caso, os adultos, não está exclusivamente na palavra, mas na presença, a pergunta pode ser respondida por um silêncio, desde que tenha sido escutada, desde que tenha um outro para escutá-la. O que está colocado aí é a questão da transferência.

Não à toa, Lacan (1953, p. 248-249) nos fala disso quando se refere ao processo de análise, à “fala do paciente” e diz: “Ora, toda fala pede uma resposta. Mostraremos que não há fala sem resposta, mesmo que depare apenas com o silêncio, desde que ela tenha um ouvinte, e que é esse o cerne de sua função na análise.”.

Em “O futuro de uma ilusão” (FREUD, 1927, p. 238), aponta para as ilusões do adulto em torno da criança e para um limite do educativo:

É por isso que as barreiras à educabilidade do ser humano colocam o seu limite também à efetividade de uma mudança cultural como essa. Devemos colocar em dúvida se e em que medida um outro ambiente cultural pode extinguir as duas propriedades das massas humanas que tanto dificultam a condução dos assuntos humanos.

Com o avanço de sua teoria, Freud (1937, p. 338) abandona sua convicção na prevenção, em “Análise finita e infinita”, ao falar da impermeabilidade do sujeito à racionalidade e sua

suscetibilidade ao que é pulsional. Nesse sentido, destaca que o paciente pode escutar a mensagem, mas pode não fazer eco nele, transpondo essa ideia ao esclarecimento sexual a crianças.

Longe de mim querer afirmar que se trata de um procedimento danoso ou supérfluo, mas aparentemente o efeito profilático dessa medida liberal foi supervalorizado em excesso. As crianças agora sabem o que não sabiam até então, mas elas nada fazem com os conhecimentos novos que lhes foram dados de presente. Convencemo-nos de que elas nem mesmo estarão dispostas a sacrificar tão rapidamente aquelas teorias sexuais – digamos – naturais que elas formaram em consonância com e na dependência de sua organização incompleta da libido, tais como: o papel da cegonha, a natureza da relação sexual, o modo como são feitos os bebês. Muito tempo depois de terem recebido o esclarecimento sexual, elas ainda se comportam como os primitivos aos quais se impingiu o cristianismo e que, secretamente, continuam a adorar seus antigos deuses.

Contudo evidencia a presença das ficções infantis em torno da sexualidade, sendo as relações construídas a partir de fantasias, dos romances familiares, tecidas no que Freud conceituou como Complexo de Édipo.

Vimos essa questão hoje não mais no contexto da prevenção da neurose, mas no contexto de prevenção ao abuso sexual, com a intenção de que as crianças se autodefendam, ou ainda em prol de uma “educação para a diversidade”, visando à prevenção de preconceitos. São vídeos em uma linguagem voltada para crianças, desenhos animados, que tentam ensinar o que pode e o que não pode o adulto diante dela; o que a criança deve aceitar ou não, com relação a “carinhos” que podem ser “abusivos” ou não. Dentre os vários materiais audiovisuais encontrados na internet, podemos citar uma campanha realizada pelo Grupo Marista (2014) intitulado “Defenda-se!”²⁸ Campanha de enfrentamento à violência sexual cometida contra crianças”, são vídeos divididos por subtemas, como: “carinho”, “carona”, “denúncia” etc.

Diante de tantas iniciativas nesse sentido, tantos materiais educativos, tantas explicações, cabe nos perguntarmos: será que estamos escutando as crianças? Lembrando que escutá-las não é obedecê-las nem tampouco informá-las, mas sim, se fazer presente, escutar o que vem delas genuinamente, e não só, o que já está às vezes inteiramente colado à fala do adulto ou dos “ditos sociais” Em outras palavras, o que queremos escutar de suas bocas.

Cito um vídeo de uma influenciadora digital e empresária²⁹ que faz um trabalho importante em torno de temas, como raça, gênero em seu canal no Youtube. Em um dos vídeos, inspirada em uma pergunta que a filha havia lhe feito com relação a como havia sido para ela na época da escola,

²⁸ Acessível em: <https://defenda-se.com/>. Acesso em 20/01/2018.

²⁹ Ana Paula Xongani. Acessível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zWhGS-AzSQ0>. Acesso em 05/05/2021.

ela escreve uma carta onde conta de forma bastante sensível as dificuldades enfrentadas como uma menina negra. Em outro vídeo intitulado “O que é LGBTQIA+ para crianças!”, ela se propõe a ensinar sua filha de 6 anos a aprender o significado das letras LGBTQIA+. Ela mostra-se cuidadosa tentando procurar a melhor forma, a melhor palavra, para explicar o significado de cada uma dessas letras.

Em determinado momento, na letra B, ao explicar que é quando a pessoa gosta de menino e menina, que tanto faz para ela, pergunta para filha: “Você já sabe por exemplo o que você vai ser quando crescer, se você vai ser hétero, uma pessoa lésbica ou uma pessoa bi? Se você vai amar meninos ou meninas?” A menina responde um pouco desconsertada: “Não... eu não tenho idade para isso!”. A mãe ri e ela continua: “Tá difícil hein, mãe!?! Que pergunta mais difícil!” A mãe diz que é complicado mesmo e que ela não precisa saber disso agora, mas segue em sua empreitada.

Interessante notar a fala da menina, ao dizer espontaneamente e de forma certa/convicta que não tem idade para tal, e pensar se podemos escutá-la como sociedade. Essa pode ser analisada também como uma interpretação da fala da mãe, que a toma desconstruindo-a, revelando seu equívoco.

Antes, as crianças que se dirigiam aos adultos com suas questões ou, como nos disse Freud (1907, p. 86), com sua “honesto pulsão de investigar”. Hoje, podemos verificar uma tendência a uma antecipação dos adultos com relação a assuntos sociais emergentes. A discussão realizada acima nos ajuda a pensar nessa questão das respostas às crianças, ou até mesmo do que nem é resposta, pois vem independente da pergunta, mas que se antecipa do adulto à criança, com um propósito preventivo, o que estou chamando de “politicamente correto”, essa tendência em domesticar, moldar a criança, também pode servir como um tampão do que pode vir legitimamente dessa.

Ceccarelli (2010) toca nessa questão, trazendo à tona a tendência preventiva de nossa época que nomeia como “patologização da normalidade” e que pode trazer efeitos patológicos, como mencionado na introdução desta pesquisa. Adverte que o próprio movimento e a ação preventiva no caso do assédio ou da violência sexual pode ser problemático, pois negligencia a questão fantasmática infantil, bem como, sua sexualidade, podendo também despertar precocemente essa, ao introduzir algo que, talvez, para determinada criança ainda não tivesse colocado, antecipando o que, para o autor, são verdadeiros assédios.³⁰

A questão da palavra como miragem, como subordinada, nos leva a pensar na troca como equivalência como impossível, na resposta do adulto à criança que, embora não corresponda, pode

³⁰ A fim de ilustrar essa questão, o autor cita “o caso de Outreau”, cidade no norte da França onde “ocorreu um dos maiores enganos judiciários da história francesa” p. 132 (AUBENAS, 2005; WIEL, 2006; GUYOMARD, 2009, apud, CECARELLI, 2010). No Brasil, em São Paulo/SP, temos o caso da escola Base, ocorrido em 1994.

contornar, acolher, mesmo em seu silêncio. Penso que não se trata, então, especificamente das respostas mesmas, mas de ter um outro para ampará-la, escutá-la. Uma resposta mínima para seguir.

Quando as crianças fazem perguntas aos adultos e esses respondem com uma simples resposta e elas logo se satisfazem, dão as costas e voltam a brincar. Outras vezes, quando queremos fazer um tratado sobre o assunto, elas logo se mostram desinteressadas, mesmo tendo sido ela mesma a formular uma pergunta sobre o tema. Isso parece nos apontar que o que está em jogo não é só a questão em si, mas ter um destinatário para suas questões, certificar-se de que tem um outro ali.

Dentre tantas perguntas de meus filhos, lembro de uma quando eu não pude responder em palavras, pois essas me faltaram. No caminho da escola, há uma esquina onde tem um ponto de prostituição. Minha filha me perguntou algumas vezes sobre o que faziam ali todos os dias que passávamos. E, após um tempo, ela pergunta novamente e logo ela mesma responde: “Já sei! Elas querem achar um namorado assim como você e o papai [...]”. E pude responder, concordando: “Sim, é verdade, tem várias formas de achar um namorado [...]”.

Ainda sobre a questão da sexualidade, vejamos abaixo o clássico conto da Branca de Neve em duas edições diferentes. Na versão mais conhecida, contada no filme da Disney (1937) e influenciando desde então a maioria das versões, após morder a maçã envenenada, a princesa desmaia e é colocada em um caixão de cristal pelos sete anões. O príncipe, ao ver Branca de Neve, se apaixona por ela e lhe dá um beijo que a desperta para a vida novamente.

A despeito da representação ficcional envolvida nessa cena, recentemente, houve uma discussão polêmica nas redes sociais, onde a atriz Kristen Bell³¹ acusou o clássico beijo do príncipe de ser um abuso. O assunto teve bastante repercussão, trazendo à tona também outros contos infantis. “Você não pode beijar alguém, se ela estiver dormindo”.

Bell (2018) afirma que a história da Branca de Neve envia a mensagem errada sobre consentimento para as crianças e insiste que o príncipe deveria ter pedido permissão primeiro. A atriz diz contar essa história para as filhas, no entanto as questiona sobre a aceitação do beijo por parte de Branca de Neve por uma pessoa estranha, acreditando assim estar orientando suas filhas fora de uma ideia machista. No programa de literatura infantil “Conta pra mim” (2019), elaborado pelo MEC, já citado anteriormente a versão adotada é outra.

Numa bela manhã, um curioso príncipe se aproximou da urna transparente e reconheceu Branca de Neve. Admirado, perguntou aos sete anões se não poderiam transportá-la ao rei, que não sabia do paradeiro da filha. Já a caminho, um dos anões

³¹ <https://revistamonet.globo.com/Celebridades/noticia/2018/10/kristen-bell-anna-de-frozen-diz-que-branca-de-neve-passa-mensagem-errada-sobre-consentimento-para-meninos-e-meninas.html>. Acesso em maio de 2021.

tropeçou. O caixão inclinou-se, e o pedaço da maçã envenenada caiu da boca da princesa.

A princesa então é despertada não mais pelo beijo do príncipe, mas por um acidente que faz com que a maçã saia de sua boca.

1.2.2 Um encontro encontrado?

Assim, acompanhamos hoje em dia mudanças na configuração social da infância, no que se refere a lugares ocupados por adultos e por crianças e a forma como se dirigem um ao outro, indicando uma deterioração das referências simbólicas.

Lajonquière (2009, p. 190) traz à tona a problemática da infância moderna, quando a criança se torna depositária imaginária de um mal-estar na cultura. O adulto moderno, diante de uma criança, lhe demanda uma satisfação narcísica, colocando-a em um ideal, para assim se ver completo. E, para isso, se vê impelido e, muitas vezes, condenado, a atender a todos os seus desejos sem restrição. “[...] A realização desse ideal, ou seja, a não inversão da demanda, faz da criança um prolongamento metonímico do adulto.”

Esse apagamento da assimetria entre adulto e criança acaba por não marcar uma diferença, sobretudo temporal, de diferença entre gerações, levando o adulto a uma omissão do ato educativo. E são nos momentos pulverizados da vida cotidiana que testemunhamos certo empuxo do adulto a essa condição: quando demandam às crianças um comportamento politizado; quando lhes furtam sua condição de espera, dando-lhes acesso ilimitado e indiscriminado a objetos de toda sorte; quando lhe demandam uma multiplicidade de presença; quando lhe ofertam entretenimento no lugar de brincadeira, quando é preferível mantê-las ocupadas a se ocupar delas. Tudo isso parece culminar em uma privação cultural, social e afetiva que, de uma forma ou de outra, acomete a vida das crianças hoje.

Pereira (2016, p. 137) trata de uma revetorização da transmissão, observando que “[...] o adulto que recorrerá à criança, para que essa lhe imprima as marcas imaginárias de uma civilização”, já que os significantes-mestres da tradição não são mais reconhecidos. Dessa forma, a criança ou adolescente não recorre mais de forma exclusiva ao adulto “[...] para que este imprima as marcas simbólicas da transmissão”. Apesar dessa revetorização, da impossibilidade de uma “identificação ideal”, ou de uma “transmissão plena”, o autor adverte para o fato de que, ainda assim, “[...] é necessário que também se ofertem possibilidades reais ao pequeno de uma transmissão irreduzível, apoiada na relação de um desejo não anônimo [...]”. Assim, essa mudança de posicionamentos

simbólicos não pode inibir os adultos nem tampouco, servir de álibi para que o ato educativo não aconteça.

Nas palavras de Lajonquiére (2002, s/p), “[...] o ato educativo implica um fazer com os tempos, com a pluralidade dos tempos, a ponto tal que bem poderíamos afirmar que aquilo ‘educativo’ é a própria dialética temporal posta em ato pelo adulto no encontro desencontrado com uma criança.”.

Desse “encontro/desencontrado” faz-se hoje um semblante de um “encontro/encontrado” que passa a ocupar o imaginário contemporâneo. Dessa forma, a versão adaptada de “O cravo brigou com a rosa” vem propor encontro:

“O cravo brincou com a rosa/ De roda e de queimada/ O cravo saiu contente/ E a rosa muito encantada! A Rosa foi para a casa/ O cravo foi atrás dela/ De noite fez serenata/ Em frente sua janela” (<http://www.pragentemiuda.org/2013/08/folclore-reescrita-de-cantigas-de-roda.html>, acesso em maio de 2017). O site sugere dicas para trabalhar com as crianças, a partir da nova versão, temas como “amor ao próximo”, “amizade”, “companheirismo”, “paz”.

Por que o cravo não pode brigar com a rosa? Porque não pode haver desencontro nas relações, um “não pode não corresponder” ao que o outro espera. Nada pode faltar! E é justamente a nossa marca fundamental. É por meio dessa que se faz a constituição psíquica.

Pensando na relação da mãe com o bebê, inicialmente, tem-se uma ilusão de completude, que é fundamental para a constituição do bebê, “ser tudo para o outro”, estar em um lugar especial, privilegiado. Essa sujeição estrutural do sujeito foi nomeada por Lacan como operação de alienação. Porém, em um segundo momento, é preciso que algo falte nessa relação, que algo desvie o olhar da mãe em outra direção. Momento do “não sou tudo para o outro”. É pela falta encontrada no Outro, nos intervalos de seu discurso, que se instaura um enigma representado pelo desejo dos pais: “O que quer o Outro?”, “O que queres de mim?”.

Com relação a esse momento, Lacan (1964) denominou operação de separação, por se tratar daquilo que se deve perder para se tornar sujeito, exigindo para tanto uma descontinuidade, uma ruptura, assim se opondo à noção de desenvolvimento, de maturação.

Ora, para responder a essa pega, tal como Gribouille, o sujeito traz a resposta da falta antecedente de seu próprio desaparecimento, que ele vem aqui situar no ponto da falta percebida no Outro. O primeiro objeto que ele propõe a esse desejo parental cujo objeto é desconhecido, é a sua própria perda – *Pode ele me perder?*

(LACAN, 1964, p. 203).

E é justamente pelo recobrimento da falta do Outro sobre a sua própria falta que a sexualidade é regulada, e isso acontece pela via simbólica. As questões da sexualidade são, na

verdade, questões próprias da estruturação do ser, que incluem sempre algo da ordem do impossível, da falta.

Desse “encontro encontrado” proposto pelo PC, supõe-se uma correspondência, ao invés de uma diferença. Essa inversão de lugares pode ser observada também por meio do que chamamos acima de “politização da infância”, quando as crianças são demandadas a responder às questões pertinentes à vida pública.

1.2.3 Incentivando a amizade!

Um dos materiais levantados para a elaboração deste trabalho é um desenho infantil cujo objetivo explícito pretendia “incentivar a amizade”. Talvez, esse seja mesmo o maior risco dessa nova cultura, o de não considerar seu semelhante, a ponto de sua relação com esse ter que ser artificialmente incentivada. Trata-se de outra característica atual, que é o conjunto de “desenhos e brinquedos educativos”, com objetivos definidos. Deixaram de ser lúdicos, despreziosos e passaram a ser educativos, prontos para desenvolver habilidades. Esses “objetivos” são ofertados aos pais como um produto a ser vendido, consumido.

Nas entrelinhas, é possível escutar: “[...] se seu filho assistir a esse desenho, desenvolverá habilidades reconhecidas socialmente ou até mesmo no mercado de trabalho.” E essas habilidades, esses objetivos propostos variam desde “trabalhar em equipe” a “estimular a amizade”.

Como exemplo disso, em 2013/2014, os desenhos animados transmitidos por um canal de programação infantil de televisão³² eram antecedidos por uma “classificação indicativa” que informava o objetivo a que o desenho se prestava.

Há aí uma ética utilitarista, uma ideia de que tudo tem que ter uma função, um objetivo, tem que servir para alguma coisa. Uma finalidade adaptativa, que consiste na adequação a certos parâmetros fixados dentro do normal social dominante, supondo que o bem para o sujeito é o seu bem-estar. Na Psicanálise, há uma dissociação desses dois termos, ocupando-se de como cada um irá se inscrever nesse universal, a partir de sua singularidade. (Leite, 1992). Nesse sentido, o discurso pedagógico parece trabalhar para essa finalidade adaptativa, para a adequação aos parâmetros da sociedade de seu tempo.

Sabemos desde Freud (1921, p. 130) que a vida em sociedade cumpre uma função:

Assim, no grupo de crianças, desenvolve-se um sentimento comunal ou de grupo, que é ainda mais desenvolvido na escola. A primeira exigência feita por essa

³² Canal de TV Discovery Kids.

formação reativa é de justiça, de tratamento igual para todos. Todos sabemos do modo ruidoso e implacável como essa reivindicação é apresentada na escola. Se nós mesmos não podemos ser os favoritos, pelo menos ninguém mais o será.

Um sentimento hostil, como o ciúme, é então transformado em um sentimento grupal, fraterno, promovendo uma identificação entre os pares, com a influência de um vínculo afetivo comum com uma pessoa fora do grupo.

Contudo, esse apelo, essa forma explícita de “incentivar a amizade” e, por isso, artificial, parece ratificar uma falha da função simbólica no discurso social, incluindo aí a Educação.

Brenman (2008, p. 131) chama atenção para essa “artificialidade” como característica do PC. Ao analisar um desenho animado que fez sucesso na década de 1990, Barney³³ identifica-o como a “síntese do politicamente correto”:

[...] todas as crianças do programa transpiram artificialidade: brigam muito pouco, convivem com o diferente sem nenhum percalço. Será que os produtores nunca viram uma birra de criança num supermercado? Será que eles não lembram dos apelidos que os amigos davam aos gordinhos, míopes, baixinhos etc.? As crianças, principalmente as pequenas, gostam muito desse personagem, mas como ele pode trabalhar, partindo de tais conteúdos, questões reais da vida infantil, como raiva, ciúme, inveja, amores, medos etc.? Não pode, pois acredita que isso estimularia esses mesmos sentimentos a se manifestarem de forma caótica.

Estamos diante de um dos momentos em que o paradoxo do PC comparece: suprime os conflitos inerentes à infância e ao humano, o que afasta – e não favorece – o laço social e, ao mesmo tempo, tenta reparar essa fratura social de forma standartizada, sem passar também pelos vieses das relações.

Outra leitura possível é a de Voltolini (2015), quando entende a supressão contemporânea, em relação ao discurso capitalista, dos “componentes humanos agressivos” apontada por Freud (1933), como uma saída perversa, onde se vê, mas se nega essa realidade, passando por cima como se não existisse.

Seria uma saída cínica. O autor destaca o quão problemática é essa tendência à “gestão técnica dos problemas sociais”, que visa à aplicação concreta dos direitos e ao equacionamento do problema, tendo como consequência uma lógica impessoal, que afasta essas questões do campo político e ético, próprio à condição humana. Esse ponto se refere ao declínio do político, que será abordado no Capítulo 3.

³³ Um dinossauro roxo e seus amigos participam de aventuras.

A queda da tradição, da autoridade e das referências simbólicas interfere radicalmente em nossos modos de vida, de laço social. Não temos mais relações verticais, e sim, horizontais; corre-se o risco de nos aprisionarmos nas relações imaginárias, ou melhor, nos embates imaginários, já que a busca por generalizações exclui a diferença, tornando-a uma verdadeira ameaça para o sujeito.

Ao articular Educação e discurso social, Kupfer (2000, p. 35) equipara esses dois termos e fala sobre a falência do estatuto simboligênico da Educação:

Esse estatuto tem cedido grande espaço ao cultivo das formações imaginárias próprias de nosso tempo: a proliferação das imagens, a multiplicação em torno da criança dos objetos a serem consumidos, a ‘naturalização do mundo’, que faz pensar que existe um mundo natural, ao qual poderíamos aceder diretamente e sem mediação pelo simbólico.

A escola como um lugar social, que produz efeitos discursivos e subjetivantes, onde os laços sociais são construídos e fundamentados, confere a essa uma inequívoca importância e consequente responsabilidade e pode, dessa forma, trabalhar tanto para manter quanto para superar os impasses próprios das dinâmicas sociais.

Nesse sentido, Imber (2001, p. 61) sublinha que a Pedagogia atual vem propor soluções para todos os problemas, por meio de modelos imaginários, seja lançando mão de manipulações e captações sedutoras, seja pela moralização e racionalização da Educação, assim evitando o enfrentamento de impasses pertinentes a esse campo e ao mundo contemporâneo, “[...] assim como as tentativas de moralização, eis as respostas que, segundo se espera, virão a suprimir a atual ‘crise de valores’. Uma crise contemporânea do desmoronamento das referências simbólicas, de onde resulta o desenvolvimento correlato de relações invadidas pela inércia imaginária.”

Assim, o politicamente correto é incorporado por pais, educadores e pela sociedade em geral como uma referência de qualquer ação voltada à criança. Faz parte do discurso social, parece ser uma tentativa de restabelecer uma “ordem”, uma “referência”, introduzindo um novo ideal a ser perseguido. Ao mesmo tempo, tenta apaziguar as vicissitudes humanas, empobrecendo o campo da palavra e da linguagem na relação educativa. Da mesma forma, o pensamento pedagógico parece privilegiar a aplicação de saberes, em torno do que é desejável, de como deve ser, circunscrevendo também um ideal.

1.2.4 Pequeno cidadão? – Pequeno ativista?

A maioria das referências pesquisadas Brenman (2008), Ichilevici (2019) e Garralón (2019), chama atenção para o impacto do controle implícito no PC nos “fazedores de livros”: escritores,

editores e ilustradores, influenciando diretamente na liberdade e trabalho desses. Evitam palavras, o humor, ilustrações de crianças, representações da infância, sempre com receio de não agradar algum público.

No site de literatura, Emília³⁴, Garralón (2019) aborda o tema, citando episódios de censura em países, como França, Itália, Espanha, veto proposto por uma associação de pais, pois, em uma biblioteca escolar da Catalunha, há 200 títulos considerados “tóxicos”, lidos a partir de uma “perspectiva de gênero”.

Era uma vez uma jovem chamada Chapeuzinho Vermelho que vivia com sua mãe na beira de um bosque. Um dia, sua mãe lhe pediu que levasse uma cesta com fruta fresca e água mineral a casa de sua avó, não porque considerava uma tarefa própria de mulheres, atenção, mas porque representava um ato generoso que ajudava a fortalecer a sensação de comunidade [...]. (GARNER³⁵, 1990, apud GARRALÓN, 2019, s/p)

A autora acredita que o PC veio para ficar, cita o livro “Contos infantis politicamente corretos”, Garner (1990), trecho acima, que na época era uma sátira, afirma que hoje não seria, pois os livros de crianças estão sendo lidos com uma “lupa de amplo alcance”.

Branca de Neve é considerada imoral por viver com sete anões e, desde logo, odiamos a todas as princesas – exceto as que soltam pum – por perpetuar modelos machistas. Qualquer um pode dar sua opinião e decidir que não gosta do livro porque atenta contra sua minoria, seja esta a das mães solteiras, a dos veganos (que chegam a dizer que *Vamos caçar um urso* não é apropriado para crianças), ou as feministas que censuram diretamente um livro se uma mulher aparece na cozinha ou se insinua que *é esposa* [...]. (GARRALÓN, 2019, s/p)

O Pequeno Príncipe, clássico da literatura, publicado pela primeira vez em 1943, ainda hoje agrada o público, não só infantil, com uma história de amizade, toca em questões filosóficas. “Agora chegou a vez de *A Pequena Princesa* fazer o mesmo”, promete a crítica: “[...] com nova roupagem, o livro de Leandro Franz traz uma tradução criativa e moderna de um clássico inesquecível, que reflete a sociedade como ela é hoje. *A Pequena Princesa* traz representatividade para a literatura de uma maneira doce e encantadora, com uma menina no papel de protagonista”³⁶. Trata-se de uma “tradução de gênero”, que aborda a questão da representatividade, onde a protagonista é uma mulher

³⁴ Revista on-line de literatura, desde 2011, voltada para a formação de leitores.

³⁵ GARNER, J. F. *Contos de Fadas Politicamente Corretos*. São Paulo: Ediouro, 1990.

³⁶ Texto retirado do Site da Amazon (sem especificação do autor do trecho). Acessível em: [A Pequena Princesa | Amazon.com.br](https://www.amazon.com.br). Acesso em: 05/04/2021.

que “[...] viaja a planetas onde os ofícios são desempenhados indistintamente por homens e mulheres, onde os animais recebem um tratamento mais amável que na obra original e a rosa se transforma em um cravo”

Para concluir, Garralón (2019) aponta a perda da conotação estética nesse tipo de material, resgatando o sentido da literatura como criação, seu caráter transgressor por natureza, como provocação, ruptura de tradições, de regras, por meio da arte e da imaginação e afirma: “Uma literatura ‘social’ é a morte da invenção. A literatura não está nem aí com esse mundo feliz de maridos que compartilham as tarefas domésticas. Não é sua inquietação. E gostaria de terminar, dando-lhe a palavra. Se pudéssemos trazê-la aqui, diria: ‘Eu não estou aqui para respeitar.’”

Colomer (2019, s/p) nos ajuda a refletir sobre a importância de reconhecer que o PC nos faz lembrar do silêncio, das omissões em torno de temas hoje cruciais e da importância dessas renovações. Mas não é com “pedagogismos” que enfrentaremos a questão. Não é possível avaliar ou medir o passado com a nossa régua do presente. É justamente nesse encontro / confronto que pode surgir algo novo.

A vigilância chamada de ‘politicamente correto’ tem tido a virtude de assinalar os silêncios dos contos (sem protagonistas meninas, negros, ou com necessidades especiais, por exemplo) ou de introduzir o respeito por todos, mas não deveria ser um novo didatismo que esterilize a maneira como a literatura explora as emoções, atitudes ou comportamentos.

Prades (2012, s/p) avalia o PC na literatura infantil como um artificialismo que age sob estereótipos, um discurso moralizante, pedagógico que, ao poupar a criança do desequilíbrio que a literatura pode causar – já que interroga – perturba, confronta, oferece uma pseudoproteção, em uma “trama plana” em contraposição à “[...] vida com suas mazelas, suas contradições, seus desafios, as perdas, o abandono, o racismo, a sexualidade [...]”. E adverte que, para lidar com crianças e jovens, sobretudo se tratando de “temas difíceis”, há de ser ter repertório.

1.2.5 Supressão do Mal

A extinção do mal é, sem dúvida, outra característica que tem marcado essa geração, não sem o espanto e o estranhamento de alguns. A bruxa que não quer mais ser má, o lobo mau que não pode mais devorar a vovozinha. São vários os exemplos de personagens do mal que estão em extinção. Dentre os diversos materiais que abordam essa nova versão das bruxas, está o exemplo de uma peça

de teatro: *A bruxa que era boa*:³⁷ “Ângela é uma bruxa que não sabe ser má. Aluna da escola de maldades, ela precisa ser uma péssima menina para conquistar sua tão sonhada vassoura [...]”. Sua índole contraria todas as maldades esperadas de uma bruxa.

São muitas as versões do clássico “Chapeuzinho vermelho”, desde Charles Perrault (1697) e os Irmãos Grimm (1812). Nas primeiras versões, o Lobo-Mau devora a Vovozinha – em algumas, a Chapeuzinho, também – que é salva depois pelo caçador, que corta a barriga dele e retira a Vovó de lá ainda com vida, momento importante da narrativa, despertando grande espanto e curiosidade das crianças.

Mas podemos observar nas versões mais recentes uma mudança nessa passagem: a Vovozinha não é mais devorada pelo vilão, ele apenas a tranca no armário. A primeira versão citada parecia mais interessante em termos representativos, possibilitando que se faça alusão à metáfora lacaniana da “boca do crocodilo” que se relaciona às operações de alienação e separação, vividas de forma visceral na infância.

Há, certamente, uma tentativa de suprimir o mal, ou maquiá-lo, amenizá-lo. Há dois pontos importantes para destacar: primeiro, há uma ideia de que a criança se identificaria com os personagens do mal e se tornaria uma pessoa má; o segundo ponto é que esses personagens despertariam medo nas crianças e essas não poderiam sentir medo, pois seria algo prejudicial.

Mas, afinal, o que é o mal?

“Mal: s.m. aquilo que prejudica ou fere; o que se opõe ao bem [...]; adv.: de modo irregular ou diferente do que devia ser.” (BUENO, 1991, p. 411).

O Mal é o oposto do Bem e, portanto, representa uma oposição. Tal fato é relevante para a criança poder ocupar esse lugar de oposição, e não, as maldades em si, mesmo porque o simbólico e o lúdico incluem a dimensão subjetiva, lugar onde prevalecem as representações. Na constituição psíquica da criança, é fundamental que ela possa se opor, ocupar outro lugar psíquico, para além daquele que lhe foi concedido, para além daquele que corresponde ao que o outro espera dela. É preciso separar e esse processo se inicia na infância, e não, na adolescência, como é mais difundido. Com relação a esse momento, Rodolfo (1990, p. 37) refere que:

[...] as crianças atravessam o que se chama de período de negativismo, em si saudável, período no qual diferenciam certo uso do *não*. Assim, quando lhes perguntamos ‘queres tal coisa?’, respondem ‘não’, mesmo quando logo aceitem. O ‘não’ é seu documento de identidade. Acontecimento decisivo, por seu poder separador, a criança abandona o corpo dos outros e se muda para outro território.

³⁷ Texto de Maria C. Machado / Direção de Rodrigo Palmiere.

Dessa forma, a tendência à moralização na infância visa a um efeito imaginário, de consistência do eu, porque aponta para um ideal a ser prescrito.

Imber (2001) aborda justamente essa moralização, associando-a à Pedagogia moderna e sua relação com o discurso da ciência que, por sua vez, visa à disciplina, à regulação e à criação de boas formas e bons hábitos.

Assim, no campo educativo, a busca ansiosa de novas Tábuas da Lei ameaça visar – contra as declarações de autonomia – à produção de um ‘ser-para’, de um eu conforme as normas ou ainda, de uma criança-maravilhosa, cujos Valores – quais boas fadas – definiriam a tal ponto os traços que lhe bastasse assemelhar-se a eles. O sujeito do desejo, o sujeito que fala, eis um valor que só pode ser ganho pela perda dos modelos e programações. (IMBER, 2001, p. 88)

É ainda Imber (2001) quem indica o objetivo da práxis educativa, de modo que essa discussão é fundamentalmente da ordem da transgressão, pois visa, para além das captações imaginárias dos bons hábitos, à dimensão singular do sujeito.

Essas histórias enredadas pelo bem e pelo mal, que fazem parte da nossa literatura, da nossa cultura, com personagens bem definidos nesses papéis, como a princesa e a bruxa, a Chapeuzinho Vermelho e o Lobo Mau, cumprem uma função na infância. A condição do maniqueísmo moral é própria da constituição psíquica, pois é a primeira forma de apreensão da realidade. Em um segundo momento, haverá outra condição, de coexistência dessas duas instâncias, a princípio, tão opostas e inconciliáveis.

Assim, os materiais lúdicos – como histórias, músicas, desenhos e brincadeiras – são, sobretudo, cenário simbólico de elaboração e criação singular. Na tentativa de metabolizar suas experiências, a criança inventa ficções, teorias sexuais etc. Os sentimentos negativos que se tentam o tempo todo evitar, na verdade, já existem nas crianças e, quando elas podem vê-los fora delas, em personagens, quando podem reencontrá-los, têm um efeito apaziguador, de identificação e elaboração.

O que observamos hoje é uma tentativa de blindar a infância e a juventude, que nos parece não apenas uma tarefa impossível, mas também, prejudicial, porque não favorece uma resposta que particularize a criança nesse universal, que é a cultura.

CAPÍTULO II - O POLITICAMENTE CORRETO NO SOCIAL: A QUE VEIO?

A língua com a qual Leibniz sonhava, “sem equivocação, nem anfíbolia”, a língua em que tudo o que se diz inteligivelmente é dito com propósito, a língua do “De arte combinatoria” é uma língua sem enunciador possível. E um discurso sem palavras. (Miller, 1996, p. 63)

Para dar continuidade a esse trabalho, se faz necessária a busca pela origem do termo “politicamente correto” na sociedade como um todo. Além disso, buscamos o apoio da linguística, para averiguar as formas como se manifesta na cultura, bem como suas críticas e defesa.

A origem da cultura do politicamente correto não é datada e, para essa pesquisa, precisou seguir pistas e apontamentos de autores que entraram de alguma forma nesse campo. Um dos motivos para essa dificuldade pode ser atribuído ao fato de ser justamente um termo cunhado por seus críticos, em terceira pessoa, e não, pelos autores da posição.

Ribeiro (2000) traz essa consideração sobre o termo, lembrando que esse se expressa como “[...] acusação ou zombaria pelos detratores, e não, pelos defensores da posição”, pois, segundo ele, ninguém se afirma politicamente correto.

Dentre os autores pesquisados (RIBEIRO, 2000; BORGES, 1996; POSSENTI, 1995; BRENMAN & PONDÉ, 2019), foi unânime a atribuição de sua origem a uma doutrina norte-americana, desenvolvida nos meios intelectuais, liderada por filósofos, sociólogos e líderes de estudantes de universidades da classe média alta dos EUA, que defendiam as minorias sociais, a entrada desses grupos em espaços públicos, seus direitos, até então não reconhecidos. Essa demanda surgiu na sociedade americana por volta da década de 1970, por meio de reivindicações de grupos de mulheres, negros e pessoas com necessidades especiais, formando movimentos sociais e suas “lutas identitárias”.

Assim, Ribeiro (2000, p. 31) define o PC como “[...] a ponta do iceberg formado por movimentos sociais organizados na defesa de direitos humanos (no caso, os das minorias)”.

Para Possenti (1995, p. 3), o PC caracteriza-se por combater o uso de termos marcados negativamente, que denotariam discriminações, propondo a substituição desse por outros, que seriam neutros ou objetivos. Os elementos de combate preferencialmente eleitos por essa cultura seriam as formas linguísticas, na medida em que são consideradas reprodutoras de uma ideologia que segrega em termos de classe, sexo, raça e outras características físicas e sociais, assim sendo objeto de discriminação. Nesse contexto, é conceitualizado como uma “atividade ‘epilinguística’ que classifica

expressões em politicamente corretas ou incorretas e que transformam essa qualificação em objeto de militância.”. Dessa forma, são ações imbuídas de “justiça social”.

Para Ribeiro (2000), os termos alvos do PC são termos que “[...] possam dar a entender uma falha, um defeito” e que, “mediante circunlóquios,” são “carregados de positividade”.

Hoje, pode-se observar que esse fenômeno político-social originado nos Estados Unidos carrega características próprias dessa cultura, como o fato de que, para que algo exista, é preciso se transformar em lei, havendo uma tendência à judicialização de questões relacionadas ao convívio social. Assim, para além dos grupos sociais minoritários carentes de seus direitos, essa cultura alcança também outros grupos, a princípio marcados apenas por alguma diferença mais comum. “Mas o movimento vai além, tentando tornar não marcado o vocabulário (e o comportamento) relativo a qualquer grupo discriminado, dos velhos aos canhotos, dos carecas aos baixinhos, dos fanhos aos gogos.”, explica Possenti (1995, p. 125).

A partir dessa ética, Borges (1996) aponta que qualquer indivíduo ou grupo social poderá, em qualquer circunstância, exigir reparações, até mesmo legais, por se sentir lesado em seus direitos básicos, individuais ou coletivos, diante de qualquer produção artística e cultural ou da expressão de um gesto ou palavra.

A despeito da credibilidade das teses em torno do PC, de sua durabilidade histórica ou, ainda, de seus desdobramentos (ou não) no campo político (no que concerne a seu intuito político, quanto a direitos das minorias sociais), Possenti (1995) defende a importância de sua análise reconhecendo a produção de “fatos discursivos” como efeito desse movimento e destaca que é indiscutível o impacto social discursivo, em termos linguísticos, em produções culturais, seja pelas adaptações tratadas nesse trabalho (literatura, músicas e brincadeiras infantis) ou por discussões polêmicas, às vezes minimizadas ou taxadas de banais.

Ribeiro (2000), a fim de evitar o simplismo, também afirma que esse não é um fenômeno isolado e que está ligado a outros temas. Mesmo reconhecendo sua ingenuidade ou exagero, sai em defesa dessa posição e traz à discussão a principal crítica no campo social: a questão do patrulhamento e da censura – justificando que nenhuma produção cultural está isenta de ideologias e injunções econômicas, sociais e políticas, não sendo o PC a única forma (ideológica) de tolher a liberdade de expressão e/ou criação.

Nesse contexto, Ribeiro (2000) cita alguns tipos de censura implícita incidida em produções artísticas/culturais presentes ao longo da história, como tentativa de justificar e minimizar o possível efeito de censura da cultura em questão.

No entanto, Borges (1996, p. 119), apesar de concordar com a impossibilidade de uma produção cultural ser livre de ideologia, aponta justamente para o “afã desideologizante” dessa cultura, que “[...] produz-lhes uma consciência que os opacifica (um esquecimento) para o fato de que não é possível sair da ideologia, que uma posição fora da ideologia só se efetua como efeito da imersão em outra ideologia.”.

2.1 Politicamente Correto e minorias sociais

Tendo em vista a relevância do tema abordado, se faz imprescindível destacar que, dentre os autores pesquisados (RIBEIRO, 2000; BORGES, 1996; POSSENTI, 1995; BRENMAN; PONDÉ, 2019; MELLO, 2020), todos demonstram reconhecer seu mérito político, considerando seu peso em termos do reconhecimento dos segmentos que compõem a sociedade.

Destaco ainda que a rejeição ou crítica ao PC de forma alguma recai sobre o outro lado da moeda, como o não reconhecimento do outro como alteridade e direitos humanitários. Ou ainda, como destaca Pondé (2019) “[...] sem cair, evidentemente, na grosseira dos idiotas da incorreção”.

Neste sentido, Borges (1996) destaca que o movimento pela instituição de uma ética politicamente correta contribui para nos chamar atenção para “[...] comportamentos e atitudes impregnados de preconceito”, pois destaca e leva a um confronto com a herança social e linguística brasileira.

Ribeiro (2000, p. 27) destaca que a “zombaria” contra o PC dissimula certo conluio com as “velhas ideias conservadoras”, de conteúdo racista, machista etc. Tal como foi exposto acima com Possenti (1995), a qualificação de termos politicamente corretos e politicamente incorretos se transforma em “objeto de militância”, independentemente da intenção ou do contexto em jogo. Ora, é preciso separar o “joio do trigo”, a crítica ao PC não significa imediatamente uma adesão às ideias conservadoras ou uma “[...] cumplicidade às incitações de violências e injustiça social”.

Ribeiro (2000) parece tomar a crítica ao PC de forma dicotômica: ou se é a favor dela e está em dia com as questões sociais e de Direitos Humanos, ou se é contra e se está contra as questões sociais e de Direitos Humanos, assim restando uma postura conservadora, cúmplice da violência sofrida pelas minorias sociais.

Aliás, essa dicotomia já proposta na própria razão desse movimento: o “politicamente correto” subentende o “politicamente incorreto”. Como se a linguagem, a cultura e as relações pudessem ser determinadas dessa forma. O autor destaca que a introdução da justiça em uma sociedade se faça por um racionalismo radicalizado: “[...] Na verdade, porém, o que temos aqui é tão-

só um novo avatar de velho antagonismo de feitio conservador, não apenas nosso, mas quase mundial: o humor, a leveza, a capacidade de lidar com a vida em sua complexidade estariam na razão inversa do investimento rigoroso na justiça.” (RIBEIRO, 2000, p. 33).

Por fim, Ribeiro (2000, p. 43) reconhece que a “debilidade discursiva” do PC “[...] convence quem está convencido, persuade os já conversos” e se mostra aprisionada em seus próprios propósitos, fechada em si mesmo, o que se denomina política do ego:

Porque, em última análise, temos aqui o problema de uma política de identidade. Uma política só pode ser libertadora se ela for capaz, também, de nos libertar da identidade. Sem querer condenar demais as identidades que, em branda medida, são úteis e até necessárias à vida, ao agir, o fato é que temos padecido mais de seu excesso que de sua falta. As políticas dos lobbies – e, entre elas, as dos movimentos sociais concebidos ao modo norte-americano – enfatizam em demasia as identidades.

Nesse cenário – a ideia de compensação pelo passado desses grupos minoritários, da relação de violência vivida – Ribeiro (2000, p. 29) situa o PC como uma política de ação afirmativa, uma ação reformista nas políticas de cotas nas universidades. Sendo essa uma “[...] ação clara e decidida em rumo contrário”, visando interromper a reprodução da desigualdade. Contudo, acredito que a política de cotas nas universidades não seja uma ação PC, dentro dos termos que está sendo abordada aqui, mas sim, a considero uma ação política ou, como o autor em questão reconhece, uma “política de ação”, que toca no reconhecimento da história vivida e também na tentativa de reparação para se reescrever a história em curso.

Ao contrário do que chamo aqui de PC, essa ação entra, de fato de forma simbólica na questão que toca a vida das pessoas. Desde que não seja mais uma “estratégia voltada a manter a desigualdade” (RIBEIRO, 2000, p. 29), o PC que se faz presente nesta pesquisa, como conceituamos acima, tende a evitar as situações problemáticas e tratá-las de forma a evitar o conflito, suprimindo o que não for considerado “politicamente correto”.

É também Ribeiro (2000) quem reconhece a contradição de que, por tanto lutar por seus direitos, esses movimentos sociais se fecham às vezes em si mesmo e acabam por se constituir de tal forma que se distanciam de um projeto de sociedade, se constituindo uma “sociedade” de grupos, exatamente como aconteceu nos EUA com a “pulverização da vida política em ações de lobbies”, cuja tendência parece ser a perda da noção de espaço público, da discussão de políticas amplas e gerais, dissipando-se em pequenos interesses de grupos. E, sendo assim, contrária a seu compromisso inicial na luta social, favorecendo, paradoxalmente, a segregação.

Possenti (1995) destaca também de alguma forma esse paradoxo, quando indica em seu texto como um sintoma o rastreamento de alguns termos ou a escolha excessivamente cuidadosa de outros.

O pesquisador parece suspeitar dessa delimitação entre “corretos” ou “incorretos”, invertendo a acepção: não são os termos que são racistas ou “politicamente incorretos” em si (seja por suas razões semânticas e/ou etimológicas), mas sim, porque justamente ele está “vivo entre nós”,³⁸ denunciando a existência de condições sociais para essa leitura. Assim, aponta a denegação como uma das características dessa cultura, podendo as escolhas dos termos PC serem consideradas o próprio sintoma de preconceito. Enfatiza também que certas escolhas de termos, como “negro”, são “mais corajosas do que isentas”, apontando dessa forma para um enfrentamento da diferença.

Borges (2006, p. 110) considera que o não-dito evidenciado nessa cultura pela supressão de termos mostrados acima não é pura ausência, mas se encontra subjacente ao que é anunciado, estando presente discursivamente de forma significativa. Assim, “[...] a militância politicamente correta silencia, no não-dito da sua fraseologia, acerca das origens sócio-históricas daquilo que tão acerbamente deseja modificar.”

Destaco aqui esse paradoxo evidenciado pelos autores pesquisados: ao mesmo tempo em que a cultura do PC sai em defesa dos direitos das minorias sociais, associando-se às questões relacionadas aos Direitos Humanos, acaba por promover a segregação. Ou ainda: o que se pretende suprimir da linguagem continua comparecendo ali mesmo onde se oculta. Esse paradoxo coincide com uma análise possível, realizada à luz da Psicanálise sobre o tema, um ponto relevante na discussão pretendida aqui e será então retomada adiante, com o apoio de seus conceitos.

2.2 Politicamente Correto e as teorias da linguagem

Ribeiro (2000, p. 28) aborda a linguagem como expressão, produção e reprodução de uma visão de mundo, não sendo, portanto, neutra: “[...] Ora, se a linguagem não se limita a traduzir fatos, mas expressa pontos de vista, é preciso expô-los e, eventualmente, combatê-los. Pode haver ingenuidade ou excesso, às vezes, mas tanto já se exagerou numa direção que não haverá grande mal em ir uns poucos anos no rumo oposto.”

Possenti (1995) lembra que os defensores do PC, na esteira desse mesmo argumento levantado por Ribeiro (2000), se apoiam na teoria da Análise do Discurso, considerando que o signo

³⁸ Em referência à frase de Possenti (1995, p. 15): “Significa, em outros termos, que o racismo, estando vivo, a sensibilidade para tal leitura aumenta”.

refrata, e não, reflete, a realidade (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929, p. 46, apud POSSENTI, 1995, p. 128), colocando então o PC como um aliado na luta de classes.

Na contramão dessa ideia, Pêcheux (1975/1995, p. 92, apud POSSENTI, 2006, p. 64) refere-se a uma autonomia relativa do sistema linguístico, tendo aí certa “indiferença” da língua em relação à luta de classe. Assim, “[...] a língua não é uma superestrutura”, ainda que afirmemos que o processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes. Todo processo discursivo é, nessa concepção, produzido no interior de uma formação ideológica, sem que haja uma relação direta entre língua e sociedade/cultura. Nesse sentido, Borges (1996, p. 119) afirma que “[...] o trato ideológico é sempre inacessível”.

A disputa de sentido de determinadas palavras, as investigações semânticas e, também, etimológicas passam, assim, a ser uma estratégia do PC para colocar em prática seus preceitos.

Assim, suas implicações para as teorias do sentido são óbvias, já que o movimento mostra de forma indiscutível como se dá a disputa pelo sentido de certas palavras, pois o movimento consiste em grande parte nessa luta (‘discriminatory comments on the form of name calling racial, slurs, or jokes’, segundo a revista *Newsweek*, de 24 de dezembro de 1990) e na denúncia dos efeitos de sentido que o uso de certas formas implica tais palavras, cujo uso e cujo sentido são objeto de disputa, permitem pois assistir ao vivo a várias micro-histórias semânticas de alto valor epistemológico, já que exibem claramente o processo de criação de certos efeitos de sentido.

(POSSENTI, 1995, p. 128)

Nesse sentido, a tese clássica da Análise do Discurso em relação ao sentido discute o conceito de “matriz de sentido”, evidenciando a indissociabilidade entre a produção de sentido e a “família parafrástica”, ou dito de outra forma, é preciso conceber uma sequência como pertencente a uma formação discursiva, para que possa se encontrar essa matriz.

Queremos dizer que, para nós, a produção do sentido é estritamente indissociável da relação de paráfrase entre sequências tais que a família parafrástica dessas sequências constitui o que se poderia chamar a ‘matriz do sentido’. Isto equivale a dizer que é a partir da relação no interior dessa família que se constitui o efeito de sentido, assim como a relação a um referente que implique esse efeito. Se nos acompanham, compreenderão, então, que a evidência da leitura subjetiva, segundo a qual um texto é biunivocamente associado a seu sentido (com ambiguidades sintáticas e/ou semânticas), é uma ilusão constitutiva do efeito-sujeito em relação à linguagem e que contribui, neste domínio específico, para produzir o efeito de assujeitamento que mencionamos acima: na realidade, afirmamos que o ‘sentido’ de uma sequência só é materialmente concebível na medida em que se concebe essa sequência como pertencente a esta ou àquela formação discursiva (o que explica, de passagem, que ela possa ter vários sentidos).

(PÊCHEUX e FUCHS, 1975, p. 169, apud POSSENTI, 2006, p. 137)

Para uma análise mais minuciosa, Possenti (1995, p. 128) tenta deslocar o PC do campo político, sem retirar sua importância e retorná-lo para o campo da linguagem, colocando-o à prova, analisando o funcionamento ideológico da linguagem. Nesse sentido, levanta aspectos que considera cruciais, tais como:

[...] a) que a significação depende dos discursos em que as palavras e enunciados ocorrem; b) que a relação entre som e sentido (só) é explicável historicamente; c) que é ela em parte que faz com que textos sejam considerados racistas, machistas etc.; d) que há alguma relação entre o sujeito do discurso e o discurso, mas, no fim das contas, o sentido independe (das intenções) dos sujeitos que produzem os enunciados.

Além de defender que o sentido das palavras é historicamente construído, podendo adquirir, portanto, conotações diferentes ao longo da história, aponta-se a falta de consenso na disputa de sentido, na investigação semântica e, também, etimológica.

Lembramos que, para Lacan (1955/1956, p. 221)), tal como trabalhado no Capítulo 1, o mundo humano não implica apenas a existência das significações, dos instintos, daquilo que comporta uma decodificação, pré-definida, mas a do significante, que remete a uma abertura pulsional. E afirma que a novidade que a Psicanálise traz, se é que a traz, é justamente “[...] que o desenvolvimento do ser humano não é de maneira alguma diretamente dedutível da construção, das interferências, da composição das significações, isto é, dos instintos.

O mundo humano, o mundo que conhecemos, no qual vivemos, no meio do qual nos orientamos, e sem o qual não podemos absolutamente nos orientar, não implica somente a existência das significações, mas a ordem do significante.” Assim, afirma que nenhum sistema de linguagem esgota as possibilidades do significante e que “[...] todo verdadeiro significante é, enquanto tal, um significante que não significa nada” (LACAN, 1955/1956, p. 217).

Vinculada à ideia de construção de uma cultura de direitos humanos, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, ligada à Presidência da República, lançou em 2004 a cartilha “Politicamente Correto e Direitos Humanos”,³⁹ que traz um glossário com 98 termos tidos como pejorativos, ou ainda, politicamente incorretos, com sua devida justificação. Seu autor defende o intuito de “incentivar o debate” e “fomentar a reflexão”, sem querer “promover discriminação às avessas”.

³⁹ QUEIROZ, A. C. Politicamente correto e direitos humanos/ pesquisa e texto: Antônio Carlos Queiroz. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.

Apesar do pouco tempo em circulação, a cartilha foi alvo de muitas críticas e discussões polêmicas tendo sido retirado de circulação poucos dias após seu lançamento.

Em busca de uma neutralidade, procura suprimir das palavras o termo dotado de suposto conteúdo discriminatório, ou seja, um efeito de sentido. E, assim, acabam por restringir algumas palavras a uma mera descrição. Como exemplo, podemos citar o termo afrodescendente, presente na cartilha, que não significa ou conota a cor, sendo esse elemento suprimido. Afrodescendente diz da origem, da descendência africana, e não, da cor.

No termo homófilo, analisado por Borges (1996) também não há significação ou conotação relacionada ao sexo ou a opção sexual. Dentre os termos abordados na cartilha, podem-se observar algumas palavras e expressões abaixo:

“A coisa ficou preta – frase utilizada para expressar o aumento das dificuldades de determinada situação, traindo forte conotação racista contra os negros.” (BRASÍLIA / SEDH, 2004, p. 7)

Em contraste, com a palavra “negro”, parece haver certa ponderação na análise: “Negro – a maioria dos militantes do movimento negro prefere esse termo a ‘preto’, que o utilizam com orgulho para afirmar os valores da cultura afrobrasileira. O contexto determina o sentido pejorativo das duas expressões. Em certas situações, tanto ‘negro’ como ‘preto’ podem ser altamente ofensivos. Em outras, podem denotar carinho, por exemplo, nos diminutivos ‘neguinho’, ‘minha preta’ etc.” (QUEIROZ, 2004, p. 26).

Porém, essa ponderação não acontece com a palavra “velho”, onde há uma generalização suposta sobre a preferência do uso do termo: “Velho – As pessoas idosas preferem ser tratadas com o termo ‘idoso’ no lugar de ‘velho’, por causa da carga pejorativa associada a essa última palavra, relacionada a obsoleto, inútil, fora de moda.” (BRASÍLIA / SEDH, 2004, p. 32).

Vejamos abaixo a palavra “mulato”:

Mulato – Filho de mãe branca e pai negro, ou vice-versa. Mestiço de branco, negro ou indígena, de cor parda. Originariamente, na língua espanhola, a palavra se referia ao filhote macho do cruzamento de cavalo com jumenta ou de jumento com égua, daí a sua carga pejorativa. Transposto para o português já com o sentido de mestiço, o termo serviu à ideologia do branqueamento da raça negra e entrou no imaginário popular, pela literatura nativista, para designar a pessoa sedutora, lasciva, inzoneira, sonsa, cheia de artimanhas ditas ‘tropicais’, um outro estereótipo.

(BRASÍLIA / SEDH, 2004, p. 24)

Ao analisar esse material desenvolvido pela Secretaria Especial de Direitos Humanos, podemos observar uma tentativa de se posicionar no assunto, esclarecendo termos, pontuando palavras que são alvo de discussão.

Longe de incentivar um debate, como propõe o texto de abertura, parece prescrever ideias de forma imaginarizada,⁴⁰ contribuindo apenas para um “debate” vazio que tende a polarizações. Sem um embasamento teórico, referências e critérios, inclusive para delimitar o “politicamente correto” e o “incorreto”, nota-se a fragilidade do documento.

À luz dos postulados da AD, Possenti (2006) analisa que o PC, se apoia em uma concepção de “linguagem referencialista”, ou seja, numa relação direta entre as palavras e as coisas, como uma “variante antropológica a-histórica”, cujos sentidos estariam inoculados nas palavras. Ou seja, as palavras estariam a priori carregadas de sentidos, independentemente de sua historicidade, com relação direta e fechada entre significante e significado. Ao contrário disso, para a AD, a linguagem é um sistema de signos, cujos elementos se relacionam de forma ordenada dentro de um todo.

“Como sistema de signos – sons, palavras e frases – a língua é relativamente autônoma. No entanto a língua em funcionamento como processo discursivo se constitui na expressão de desejos, ideias, propósitos e é condicionada pela visão de mundo, pelas determinações sociais, históricas e culturais dos falantes.” (POSSENTI, 2006, p. 68)

Os termos expostos acima são analisados por Possenti (1995, p. 130-131) de forma mais ampla e crítica, podendo contribuir para este trabalho. Ao analisar materiais que abordaram esse tema em meios de comunicação na década de 1990, o pesquisador encontrou referências diversas sobre a etimologia da palavra mulato, por exemplo: evidenciou-se que é tanto derivada de “mula”, como do vocábulo árabe (aprox. [mohalát]) que significaria “mestiço”, não havendo assim consenso sobre sua origem. Tal fato nos leva a pensar que, ainda que houvesse, a atribuição de uma conotação racista não poderia depender daquela.

Assim, “[...] se uma hipótese etimológica for verdadeira, a palavra veicula racismo; mas, se a verdadeira for a outra, também etimológica, a palavra ‘mulato’ se tornaria limpa, não veicularia racismo.”. Dessa forma, ao contrário dos defensores do PC, propõe uma separação entre a questão semântica, a conotação que a palavra pode adquirir, e a questão etimológica, ou seja, sua origem e evolução em línguas anteriores.

[...] atribuir a todo uso da palavra mulato um sentido ofensivo ou discriminatório, como tantos estão fazendo, é negar a natureza dinâmica da linguagem, com sua permanente modificação de formas e sentidos. Mesmo que a procedência etimológica de mulato tenha a incomprovada relação com mula, seu sentido não guarda sequer vestígio desta suposta origem. (colunista Jânio de Freitas, *Folha de S.Paulo*, 08.02.94, apud POSSENTI, 1995, p. 131).

⁴⁰ Refere-se a um dos três registros propostos por Lacan: Real, Simbólico e Imaginário, sendo esse último formulado no estabelecimento do estágio do espelho, a partir da teoria da constituição freudiana do eu. Entende-se por uma apreensão da realidade mais idealizada, via identificação e projeção, onde as imagens prevalecem, seja por fascinação, desconhecimento, apaixonamento etc.

Outro termo analisado pelo pesquisador foi a palavra “negro”, bem como, “denegrir” (do latim *denegrare = tornar negro*), eventualmente, usada em termos como “período negro da história”, por exemplo. Sua análise cuidadosa destaca duas abordagens possíveis desse mesmo termo. A primeira, ele atribui a um possível sentido pejorativo, em que “o período negro da história” seria um período ruim, de guerras, violência, podendo se opor à expressão “revolução branca”, para marcar uma revolução “não sangrenta”, o que, implicitamente, se oporia a uma “revolução negra”, um “período negro” e, portanto, sangrento.

Da mesma forma, podemos pensar no termo “inveja branca” que, comumente, significa uma “inveja do bem”, onde não haveria um sentimento negativo direcionado ao outro. Nesse caso, também poderíamos pensar a que a palavra “branca” se opõe e que sentido teria esse oposto, fato que poderia ser facilmente pensado em uma lógica racista, relacionando, conseqüentemente, o termo a um discurso racista. Entretanto, ele amplia um pouco nosso horizonte nos apresentando uma nova possibilidade em que os termos se apoiariam em outro discurso, o discurso meteorológico, relacionando-o às condições climáticas e não mais de raça.

Mas a questão ficaria certamente diferente se se mostrasse que a ocorrência de ‘negro’ na expressão ‘período negro da história’ é retomada de uma família parafrástica, na qual se encontra também, por exemplo, a expressão ‘nuvens negras no horizonte’, na medida em que essa expressão refere-se a determinadas condições meteorológicas ou atmosféricas. Mesmo que essa expressão seja aplicada, por exemplo, ao clima político ou econômico de determinado país, imaginar que veicule racismo seria exagero. Como a cor escura das nuvens costuma efetivamente ser prenúncio de tempestades, a conotação racista negativa não se produz, já que tal discurso se funda em discursos anteriores sobre fatores climáticos, e não, em enunciados anteriores sobre raças e etnias. Uma outra associação possível (e histórica) é de negrume com noite, e de noite com obscuridade intelectual. Essa associação também leva a concluir que ‘período negro’ pode não significar retomada de um discurso racista. (POSSENTI, 2006, p. 60)

E o autor aponta, dessa forma, para uma variedade de discursos, “o que torna complexa – e necessariamente discursiva – a questão semântica” (POSSENTI, 2006), podendo assumir diferentes efeitos de sentido para um falante e outro. A “matriz de sentido” mencionada acima como uma das teses da Análise do Discurso, a partir dessa análise, pode ser variada e produzir efeitos de sentido diferentes diante de um mesmo elemento linguístico. Assim, um mesmo termo pode ser aceito como PC por um grupo e por outro, não, ainda que esse seja também adepto ao PC.

Lacan (1972/1973, p. 25), no Seminário 20, aponta que nem tudo que é da linguagem diz respeito à Linguística, fazendo uma distinção e abrindo outro campo:

Não que eu não te acorde muito facilmente quando se trata da poesia, a propósito da qual ele adiantou este argumento. Mas se consideramos tudo que, pela definição da linguagem, se segue quanto à fundação do sujeito, tão renovada, tão subvertida por Freud, que é o que se garante tudo que de sua boca se afirmou como o inconsciente, então será preciso, para deixar a Jakobson seu domínio reservado, forjar alguma outra palavra. Chamarei a isto de *linguisteria*.

Contudo, essa pesquisa realizada no campo da linguística se fez necessária neste trabalho, a fim de decompor o tema em questão, dissolvendo alguns malentendidos e registrando divergências encontradas. Isso posto, é preciso marcar a diferença que se faz entre esse campo, que visa ao sentido, e a Psicanálise, que visa à abertura dos sentidos, o sem sentido,⁴¹ estando aí não mais na Linguística, mas sim, na *linguisteria*.

Retomando a discussão realizada no Capítulo I sobre a *lalíngua*, podemos dizer que a linguagem é uma apreensão dessa pelo discurso do mestre, com a finalidade de domesticá-la, produzindo saberes em torno dessa, como a gramática, a lógica etc. Essa apreensão visa ao Um, ao todo, tal como Miller (1996) desenvolve. E, embora se atinjam seus fins sociais, políticos e de comunicação, o autor afirma que *lalíngua* não é uma substância, já que o significante não é nada sem outro significante: é preciso dois termos, de uma oposição, no mínimo dois para fazer a diferença.

Nesse sentido, Saussure (apud MILLER, 1996, p. 64) já afirmara que “[...] na língua, há apenas diferença”.

Mas o menor chiste, o menor efeito classificado como *poético* por Jakobson basta para frustrar essa instância. Não, não há sujeito suposto saber na língua, não há catalepse da língua, não há domínio da língua. Por quê? Porque não há na língua dois ditos que sejam semelhantes. Na dimensão da língua, aplica-se sem reservas o princípio lebniziano dos indiscerníveis. Não há na língua dois sons, duas palavras, duas frases, discerníveis *solo número*. (MILLER, 1996, p. 63)

O significante é então aquele que não obedece a nenhum mestre, descompleta o todo, não faz Um, sendo “inintegrável ao universo do discurso”. Mesmo quando repetimos algo, não dizemos a mesma coisa. Observamos aí que não há sujeito prévio à fala, é só pelo ato, que se obtém sua verdade, via contradições, lapsos, deslizos etc., sendo aí possível localizar sua condição anti-identitária.

Com relação a essa diferença apontada aqui, podemos afirmar que, nesse contexto, o PC está do lado da linguagem, de um sintoma dessa. Paralelamente, na Psicanálise, a linguagem é tomada de forma diferente, a partir da *lalíngua*. Assim, com relação às questões identitárias e às lutas de classes,

⁴¹ Refere-se, tal como citado no capítulo I, ao contraste entre o sentido e a falta de sentido e não ao contraste entre um e outro sentido.

Ambra (2020) pontua: “[...] o falar seria compreendido como sinônimo de comunicação, troca, empoderamento e toda uma série de noções extremamente alheias à subversão aqui posta em jogo.”.

Miller (1996) lembra que a *lalíngua* ultrapassa a linguagem, não dando conta dela. Desse modo, seria a *lalíngua* uma subversão da linguagem?

Mas a língua nacional — todas as línguas nacionais — é uma produção histórica do discurso do mestre. Seria preciso fazer aqui a longa história da luta dos patoás e dos dialetos contra a língua nacional, primeiramente da língua nacional contra eles, pois ela visa, com fins econômicos, políticos, padronizar a comunicação. É verdade que essa história ainda está por escrever — história da opressão pela língua do mestre, da resistência também — onde há opressão, há resistência, não? E, enfim, é sempre a língua que triunfa, uma vez que acaba por unir lado a lado a linguagem culta e a gíria. (MILLER, 1996, p. 67-68)

Dessa forma, o PC, como representante do discurso do mestre, tenta recobrir a *lalíngua*, corrigindo o simbólico, então ficando a questão de como fazê-la triunfar.

CAPÍTULO 3: DO DISCURSO PEDAGÓGICO AO DISCURSO CONTEMPORÂNEO

Flor branca, cria cor, não seja tão desbotada!

Que as rosas estão dizendo que a rosa branca não é nada

Se a roxa soubesse o valor que a branca tem

Tomava chuva e sereno pra ficar branca também

(Autor desconhecido)

Na primeira parte deste Capítulo, analisamos o PC como sintoma do discurso pedagógico, a forma como ocorre sua inserção na educação e se faz presente hoje, pesquisando documentos e leis sob as quais encontram-se as regulamentações pertinentes a esse campo. Em seguida, analisamos o PC em sua relação com as mudanças simbólicas no social, como sintoma do mestre contemporâneo.

3.1 Educação e laço social: o PC como sintoma do Discurso Pedagógico

Hoje, a Educação, parece se apropriar de forma especial dos ditos e demandas sociais e/ou políticas, fazendo, por vezes, crer que, primeiro seria o caso de respondê-las, e, segundo que seria possível. A escola encontra-se absorvida, como um “entregar-se sem limites”, por essas questões.

Souza (2011, p. 135) traz à tona essa questão quando fala de uma “demanda incomensurável”, apontando assim para um excesso:

[...] a Educação tornou-se permeável a todas as demandas sociais. Não bastava ensinar a ler e a escrever, mas as escolas deviam formar sexualidades responsáveis, consumidores conscientes, jovens resistentes ao uso das drogas e informados sobre os perigos da Aids, cidadãos ativos, motoristas e pedestres educados, abertos à tecnologia moderna, em permanente sintonia com as necessidades do mercado, capazes de solidariedade, de passar da desnutrição à alimentação balanceada, antitumores, críticos e esportistas, ambientalistas e empreendedores etc.

Cabe aqui delimitar o caráter público⁴² de toda Educação, à medida que transmite leis e regras da sociedade, tocando em temas comuns a todos, sendo a escola a segunda instituição social

⁴² Voltolini (2015).

da criança, intermediária do lugar privado da família e do lugar público e social da sociedade propriamente dita.

No entanto abordar questões inerentes ao humano, ao convívio social e à cultura é diferente de absorver demandas de forma prescritiva. Nessa linha, a Educação se vê, muitas vezes, aderida ao PC. Podemos tomar como exemplo aulas de empreendedorismo⁴³ na Educação Infantil, que prometem formar as crianças conforme as características exigidas no mercado de trabalho, com projetos pedagógicos alinhados aos “ideais sociais” de nossa época.

Em matéria do site *Globo* (2020) e do *Sebrae* (sem data), encontramos atividades para as crianças desenvolverem “aprendizado sobre negócio” e “mentalidade empreendedora” brincando. Nesse contexto, a educação infantil parece um meio privilegiado de alcançar os objetivos almejados.

É o que Arendt (1960), em *A crise na educação*, analisa. A dificuldade na fusão de grupos étnicos na América e os contextos de colonização e imigração marcam naquele momento uma predileção estratégica na “instrução, educação e americanização dos filhos dos imigrantes”. A importância dada aos “recém-chegados por nascimento” traz a ideia de que poderiam se preparar para ingressar na comunidade de adultos com o “novo”.

Arendt (1960, p. 225) observa que o “*pathos* do novo”, desenvolvido conceitual e politicamente no século XVIII, teve influência de Rousseau, culminando em um “ideal educativo”, segundo o qual “[...] a educação tornou-se um instrumento da política” (p. 225), sendo a atividade política tomada como uma forma de educação. Assim, parece natural a ideia de se “iniciar um mundo novo com aqueles que são por nascimento e natureza novos”.

Nesse sentido, Pondé⁴⁴ (2021) fala de uma colonização das crianças pelo PC no contemporâneo. Ideia já desenvolvida anteriormente, quando tratamos da “politização da infância”, no Capítulo 1.

Há autores que apontam um deslocamento de uma “pedagogização da educação” para uma “socialização da educação”, e nesse, a Educação serviria a mensagens políticas, encontrando-se subordinada a essas. Faz-se importante neste trabalho abordar essas duas dimensões.

Seja por seu viés “pedagogizante” ou “sociologizante”, tais fatos nos indicam que o “processo relacional”, citado na Introdução como a essência da Educação, pode estar sendo deixado de lado. Nesse sentido, Mrech (1999) fala das estruturas de alienação no saber que contribuem para a presença dos estereótipos e, logo, para a exclusão da parte relacional desse processo.

⁴³ Sobre o assunto, consultar matéria do site *Globo* de 02/07/20: <https://gente.globo.com/o-futuro-pertence-as-criancas-empendedoras/>. E, no site do Sebrae em: <https://materiais.cer.sebrae.com.br/empreendedorismo-infantil>. Acesso em 05 de abril de 2021.

⁴⁴ Programa de debate “Linhas Cruzadas” apresentado pela TV Cultura, sob o comando de Luiz Felipe Pondé e Thais Oyama.

As estruturas de alienação no saber revelam, em um plano mais objetivado, externalizado e socializado, as formas de saber padronizadas que os sujeitos utilizavam para escapar da escuta do outro concreto. Essas formas padronizadas eram formas prévias de compreensão. [...] No caso das estruturas de alienação do saber, havia certo desprendimento do sujeito, como se o saber houvesse se reificado e tomado forma independente dos sujeitos.

(MRECH, 1989,⁴⁵p. 38, apud, MRECH, 1999, p. 20)

Tal como a autora nos explica, tratam-se de estruturas comuns a todas as profissões, aos discursos que as estruturam, simbólica e imaginariamente, como tal, bem como, a própria ação de seus praticantes. Sendo assim, é um discurso que antecede à experiência, de modo que a questão que pretendo abordar aqui não é a presença dessa, mas a forma cristalizada como aparece na Educação hoje. A Educação mostra-se atravessada por uma pedagogização influenciada pelos tempos modernos, onde a estimulação ganha destaque, sob a influência de uma ideia de produtividade, rapidez e eficiência. A esse respeito Lajonquiére (2002, s/p) explica:

“Ela é pensada como o processo de estimulação metódica e científica de uma série sem fim de capacidades psico-maturacionais com vistas a que a criança "construa seu conhecimento sobre o mundo". Por um lado, a criança passa a ser objeto de saberes *psi*. Por outro, as vicissitudes do *ato de educar* - do encontro desencontrado entre um adulto e uma criança – são reduzidas ao desenvolvimento de uma racionalidade didática.”

É o que Beillerot⁴⁶ chamou de “sociedade pedagógica”, onde assistimos a uma pedagogização das instituições, que extrapola o campo educativo. Nesse contexto, podemos observar de modo geral nas instituições uma enxurrada de recursos de desenvolvimento de pessoal e de processos, que incluem treinamentos, protocolos, questionários, avaliações, onde “[...] tudo pode ser avaliado” e, certamente, “corrigido”.

Assim, o mestre retira o saber do escravo para homogeneizá-lo e torná-lo comparável e, logo, eliminável, levando-o a sua exclusão. A exclusão daquilo que lhe é singular e da qual o próprio sujeito participa, é envolvido, consentindo com o processo. A avaliação visa então, segundo Miller & Milner (2006), ao controle do sujeito por meio do saber.

Nesse sentido, Voltolini (2011) fala da exclusão do sujeito que a Pedagogia como representante do discurso científico na Educação produz. Em um contexto de globalização, universalização propiciado pelo discurso da ciência e do capitalista, tudo é transformado em mercadoria, tendo as leis de mercado um valor absoluto.

⁴⁵ “O espelho partido e a questão da deficiência mental em seu vínculo com as estruturas de alienação no saber”. São Paulo: IPUSP, 1989, p. 38.

⁴⁶ Beillerot, Jacky. *A sociedade pedagógica*. Lisboa: Rés Editora, 1985 (apud Mrech, 2001, s/p).

Mrech (2001, p. 1) vai abordar essa questão pela via da mercantilização do saber, onde o corpo e o real ficam de lado.

Um modelo que aparece com os nomes de sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade do saber. Todos sinônimos da mesma situação básica, onde predomina a crença em um saber que se crê ciente de tudo. A crença de se estar às portas de um saber total, de um todo saber. Propiciando a emergência de um movimento paradoxal nas últimas três décadas: enquanto a sociedade se torna cada vez mais pedagógica, as instituições escolares e os educadores perdem cada dia mais a sua importância.

Assim, como a autora retoma em Lacan, o saber também se torna mercado, e não somente os objetos externos, os produtos que podem ser adquiridos, estando a globalização “dentro de nós”⁴⁷ e nos afetando em nossos modos de ser e de se relacionar com o outro e com o mundo. O que Lacan nomeou de mercado de saber, no qual o saber se torna mercado pela sua unificação, promovida pela ciência, sendo todos os saberes reduzidos a um mercado único.

Assim, a sutura do sujeito no discurso científico tem impacto na Educação. Podemos observar a mudança ocorrida no par educativo, professor-aluno, para pensar a educação e o laço social nos dias de hoje. O lugar ocupado pelo professor, o de suposto saber, como aquele que portava um saber, favorecia a relação transferencial, na qual a educação se apoia para de fato acontecer. É Freud (1914, p. 248) quem explica: “[...] Minha emoção, ao encontrar meu velho mestre-escola, adverte-me de que, antes de tudo, devo admitir uma coisa: é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres.”.

Importante observar que, desde Freud, tem havido mudanças no modelo cultural que, inevitavelmente, atingem a Educação. De uma educação tradicional que tinha como referência o mestre e uma transmissão rígida com papéis determinantes a uma educação que não tem mais como referência o mestre, há um declínio da função paterna que, com o surgimento das mídias eletrônicas e televisivas, favorece uma pluralização do saber.

Com a ascensão do discurso científico na educação, nomeando como “educação técnico-científica” vimos as encarnações dos sujeitos, a criança, o homem, a mulher, como formas prévias de apreensão, que suturam o sujeito, eliminando uma elaboração desse sujeito. No caso da educação e da infância, Mrech (2012) retoma em Lacan o que está implicado aí, um circuito fechado que produz juízos de valor, advertindo-nos que essa ascensão e adesão da educação a esse discurso não é sem efeito. “Esse homem será então ali o primitivo, assim como a criança representará o subdesenvolvido,

⁴⁷ Giddens, Anthony. *Mundo em Descontrole* – O que a globalização está fazendo de nós. Rio de Janeiro: Record, 2000 (apud Mrech, 2001).

o que irá mascarar a verdade do que se passa de original durante a infância” (LACAN, 1998, p. 873, apud, MRECH, 2012, p. 158).

Nesse contexto, o PC como sintoma produzido como consequência de um recalque, como consequência do que está sendo recalçado nesse discurso, mascara o que “se passa de original durante a infância”. Pensamos que esse “original” não se trata de algo mágico, idílico, ou ainda, puro, isento de maldade, acima do bem e do mal, como comumente se escuta, mas algo inédito, algo a ser construído, inventado.

Hoje, o lugar do professor está desinvestido de atributos que outrora lhe asseguravam. Destituído desse saber suposto, do lugar de “mestre”, como era chamado, seu lugar passou a ser o de facilitador, mediador, de intermediário da relação do aluno com o conhecimento. A relação do aluno, nessa configuração, não é mais com o professor, trata-se de uma relação com o objeto, onde o outro pode ser tomado de forma prescindível. A partir das apropriações de outras teorias e técnicas, o objeto de estudo do discurso pedagógico não é mais o processo educativo, mas sim, o aluno, norteado em torno de como ele aprende. No entanto, ao se dirigir a esse, não se dirige com uma pergunta, mas sim com uma resposta.

Voltolini (2007) ressalta que a preocupação na extração do máximo rendimento e a sedução dos objetos produzidos pela ciência e tecnologia acabaram por atravessar o processo educativo.

A noção de discurso foi estabelecida por Lacan ao longo de seu ensino, em 1969 (p. 11), no seminário *O avesso da Psicanálise*, o cerniu como o que funda e define cada realidade, o discurso seria uma estrutura necessária que subsiste às palavras e estrutura o mundo real.

É que, sem palavra, na verdade, ele pode muito bem subsistir. Subsiste em certas relações fundamentais. Essas, literalmente, não poderiam se manter sem linguagem. Mediante o instrumento da linguagem, instaura-se um certo número de relações estáveis, no interior das quais certamente pode se inscrever algo bem mais amplo, que vai bem mais longe do que as enunciações efetivas.

Trata-se do discurso como laço social, como a forma de se dirigir ao outro e ao saber. Trata-se do funcionamento estrutural, como se vincula à cultura, aos outros discursos, como se dirige ao seu objeto de estudo, como se comporta. O discurso se refere à utilização da linguagem como laço social, como a ligação do sujeito ao Outro, como a forma como se dirige a esse.

Assim, a linguagem, ao mesmo tempo, constitui o sujeito e ordena as relações humanas. Os discursos de Lacan correspondem aos três ofícios colocados por Freud como impossíveis, são eles: governar, educar e curar. E Lacan acrescenta o “fazer desejar”, que se relaciona ao discurso da histórica. O caráter de impossibilidade marcado aí é de suma importância para o presente trabalho, pois pode nos advertir do “furor pedagógico” evidenciado, por exemplo, na cultura do politicamente

correto.

O discurso pedagógico funciona como o discurso universitário, pois se dirige ao outro como objeto a partir de um saber universal, produzindo um sujeito conforme o saber que produziu. Objetifica o outro a partir do saber.

Assim explica Rabinovich (1991, p. 21-22): “Aqui, o S2, o saber, está em posição dominante. O saber discursivo nesse contexto, inscreve-se no fantasma do saber como totalidade [...] O Eu do mestre é a verdade do discurso da universidade, aquele que – sem o saber – obedece ao seu imperativo: saber mais [...]”.

O sujeito universitário é então um sujeito forjado sustentado pelo imperativo de saber. Não se trata de um saber estruturante, que visa dar balizas, nortear, e sim, de um saber que visa capturar o outro, no caso aqui, o aluno, ou a criança. Enquanto isso, a educação está do lado do discurso do mestre por seu caráter estrutural, não contingente. Esse discurso diz respeito à própria entrada do sujeito na linguagem, à introdução de marcas psíquicas, significante mestre, próprios à constituição psíquica. O discurso universitário é o prolongamento desse discurso, que caminha da impossibilidade para a impotência. Impossibilidade que aponta para o sujeito do inconsciente, para a castração, e impotência, para aquilo que se pretende consistente, completo e que, nesse sentido, ao invés de faltar, falha, propiciando assim um círculo repetitivo, vicioso.

Vemos hoje certo uso dos recursos digitais, como um artifício do discurso pedagógico na educação. Sabemos da importância desses na contemporaneidade, já que pode ajudar no processo de aprendizagem, no acesso à conteúdos e pessoas etc. No entanto, dado seu poder de “sedução”, pois promete o “novo”, é preciso certo cuidado para que esses não se tornem vazios de relações, sem laço com o outro e com a cultura. A transmissão de saber ocorre, sobretudo, na relação educativa permeada por dinâmicas transferenciais, onde os sujeitos estão incluídos.

Mrech (2009) aponta as mudanças ocorridas na Educação em consequência da queda dos modelos baseados na função paterna, impondo outro tipo de laço social, que não é mais pautado apenas no sentido, mas no que toca o sujeito, o que pode ligá-lo à cultura, ao social.

Segundo a autora, essa mudança altera a função do professor:

[...] Ele não deverá mais ser um transmissor de conhecimento, mas sim, alguém que implique o aluno na cultura, oferecendo uma abertura para ela. Falo no sentido mais amplo do termo “cultura”, ou seja, conhecimento e integração das formas sociais. O professor será um cultor. Assim, a relação muda também para o aluno. Ele não verá mais o professor como aquele que representa um saber a ser transmitido. Verá o

professor como um intermediário, provisório, na sua inserção, implicação e consequência cultural. (MRECH, 2009)⁴⁸

À primeira vista, o PC parece visar à inclusão do outro, à promoção do laço social, baseada em uma visão humanista, já que “não se pode atirar o pau no gato”, “o cravo não briga mais com a rosa”, o mal tende a ser diminuído e a amizade é ativamente incentivada. Então, é preciso um olhar mais acurado para perceber a ambiguidade pela qual é marcado. Nesse processo de “adaptações” desses materiais falta a falta, o outro é suprimido em sua dimensão simbólica e singular, naquilo que não corresponde, que não faz par. O impossível da educação, já colocado por Freud, fica recalcado. Assim, nos parece que o discurso pedagógico pretende com o PC, combater um mal que ela mesma produz. Ou, dito de outra forma, estaria concorrendo para fabricação do mesmo mal (não laço) que tenta reparar, à medida que faz parte, está inserido na própria engrenagem que produz esse “estar junto sem o outro”.⁴⁹

Tal qual o sintoma psíquico, o fenômeno a ser investigado nessa pesquisa parece ser uma tentativa de solucionar um problema que ele mesmo produziu: “[...] sabemos que o sintoma é resultado de um conflito e que surge em virtude de um novo método de satisfazer a libido. As duas forças, por assim dizer, se reconciliam no sintoma.” (FREUD, 1917, p. 419).

É por esse caráter de ambiguidade e paradoxo pelo qual o sintoma freudiano se define, que se faz possível aventar essa leitura, pela interpretação, da estrutura do discurso pedagógico no que tange a sua relação com o politicamente correto na infância, delimitada neste trabalho.

3. 1.1 O politicamente correto na Educação: o começo

Considerando as origens do PC trabalhadas anteriormente, nas quais se aponta a reivindicação de direitos das minorias sociais, dentre elas, aquelas das pessoas com deficiência, trabalharemos com a hipótese de que o PC tenha se feito presente na educação por essa via e que, como tal, se fundamenta na concepção de que a Educação Especial tem como pressuposto os Direitos Humanos. Verificaremos, então, neste Capítulo os caminhos percorridos por essa luta via leis e documentos que norteiam as práticas da educação inclusiva.

O movimento americano realizado por intelectuais e líderes estudantis em prol dos direitos de grupos minoritários culminou, na Educação, em uma lei que regulamentou a entrada das pessoas

⁴⁸ “Sobre os novos usos da Psicanálise na Educação”. Disponível em: [Sobre os Novos Usos da Psicanálise na Educação - Jorge Forbes](#). Acesso em 01/04/2021.

⁴⁹ Alusão ao título do livro de Lebrun (2008): *A perversão comum* – Viver juntos sem outro.

portadoras de deficiência na educação “regular”: em 1975, foi promulgada e implementada a Lei da Educação para Todas as Crianças com Deficiência (Lei Pública 94-142), agora conhecida como Lei da Educação para Indivíduos com Deficiências (The Individuals with Disabilities Education Act - IDEA), garantindo às crianças com deficiência e suas famílias o acesso a uma educação pública apropriada gratuita e a melhores resultados educacionais para crianças com deficiência.

Importa nesse momento retomar pontos relevantes, ressaltados na própria lei, o contexto histórico anterior a essa, no qual foram embasadas as reivindicações. As necessidades educacionais de milhões de crianças com deficiência não estavam sendo totalmente atendidas: não recebiam serviços educacionais apropriados, eram excluídas do sistema escolar público e, conseqüentemente, de serem educadas com seus colegas.

Um dos motivos para essa exclusão era a ausência de diagnóstico e a falta de recursos apropriados, o que impedia “[...] uma experiência educacional bem-sucedida” e, ao mesmo tempo, impelia as famílias a que buscassem outros serviços fora do sistema escolar público.

Além disso, foi apontada também a influência da questão racial no diagnóstico e identificação de deficiências intelectuais e distúrbios emocionais: estudos mostraram que eram maiores as dificuldades em crianças afro-americanas do que em crianças brancas. Outro dado importante mostrou que escolas com alunos e professores predominantemente brancos colocavam um número desproporcionalmente alto de seus alunos minoritários na educação especial.

Em meio a esse cenário social, no qual se encontravam as crianças portadoras de deficiência, essa lei foi considerada uma medida histórica de direitos civis, pois o “[...] Congresso abriu portas de escolas públicas para milhões de crianças com deficiência e estabeleceu as bases do compromisso do país de garantir que as crianças com deficiência tenham oportunidades de desenvolver seus talentos, compartilhar seus dons e contribuir com suas comunidades.” (IDEA, 1975).

Assim, a Lei de Educação de Indivíduos com Deficiências (IDEA), aprovada em 29 de novembro de 1975, pelo então presidente Gerald Ford, disponibiliza uma educação pública apropriada gratuita para crianças qualificadas com deficiência em todo o país e garante educação especial e serviços relacionados para essas crianças. Essa lei dispõe também sobre a saúde, com ações, como a necessidade de intervenção precoce para bebês e crianças de até 2 anos, e abrange a faixa etária de 3 a 21 anos para educação especial e serviços relacionados. A IDEA governa com os estados e os órgãos públicos fornecem intervenção precoce, educação especial e serviços relacionados a mais de 6,5 milhões de bebês, crianças pequenas, crianças e jovens com deficiência.

Em 2004, a lei foi reautorizada pelo Congresso sob a forma de uma lei federal que oferece um forte apoio para inclusão de alunos com deficiência nas escolas públicas dos Estados Unidos. E,

mais recentemente, em dezembro de 2015, alterou a IDEA por meio da Lei Pública 114/95, a Lei Todos os Estudantes Têm Sucesso (Every Student Succeeds Act). Nessa lei, o Congresso declara:

A deficiência é uma parte natural da experiência humana e de forma alguma diminui o direito dos indivíduos de participar ou contribuir com a sociedade. Melhorar os resultados educacionais para crianças com deficiência é um elemento essencial de nossa política nacional de garantir igualdade de oportunidades, participação plena, vida independente e autossuficiência econômica para indivíduos com deficiência.
(LEI 114/95)

Turnbull, Shank e Smith (2004, apud PETERSON, 2006, p. 4) destacam os seis princípios fundamentais que foram considerados uma espécie de “pedra angular” das leis anteriores (IDEA 1975 e 1997). Esses seis princípios são: 1) rejeição zero; 2) avaliação não discriminatória; 3) educação gratuita e apropriada (FAPE); 4) ambiente o menos restritivo possível (LRE); 5) emolumentos judiciais; e 6) participação aluno/família. Dentre esses seis princípios, o conceito de *ambiente o menos restritivo possível* (LRE) é considerado pelos autores como um dos pontos essenciais do movimento de inclusão, pois afirma o direito de o aluno com deficiência ser educado em um ambiente no qual possa ser bem-sucedido, que é muito parecido com o ambiente no qual os alunos não deficientes são educados (ETSCHEIDT; BARTLETT, 1999, apud PETERSON, 2006).

Dessa forma, a filosofia de inclusão de alunos com deficiência em classes da educação geral cria um sistema educacional unificado, no qual os alunos são educados juntos, de acordo com a idade nas escolas locais, e não mais, pautado em um critério diagnóstico. Para tanto, prevê classes de alta qualidade, envolvendo a colaboração de educadores, outros profissionais, alunos, famílias e agências da comunidade. Seus principais objetivos são: prepará-los para uma vida independente; garantir a proteção dos direitos dessas crianças e de seus pais; auxiliar Estados, agências e serviços; fornecer ferramentas a pais e educadores.

Contudo a regulamentação dessa lei representa o resultado da organização social sob a forma de denúncia da situação social em que se encontravam, bem como, seu reconhecimento e tentativa de superação da desigualdade instalada.

3.1.2 As raízes do politicamente correto na Educação Brasileira

Buscando as raízes do politicamente correto no Brasil, foi realizada uma pesquisa em leis e documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e Secretarias de Educação (SEESP e SME), para averiguar diretrizes e orientações realizadas a partir da introdução das crianças com deficiência na educação regular.

Em consonância com os movimentos internacionais e documentos norteadores de políticas públicas, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos da Criança e do Adolescente (1959), teve início no Brasil a concepção de DH e a construção de um novo paradigma de Educação Infantil, no que tange à atenção aos direitos de crianças e adolescentes. O texto é assim expresso: “[...] todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.” (Declaração Universal dos Direitos Humanos, art. 1º).

Em uma das cartilhas sobre Educação Inclusiva,⁵⁰ está previsto que a atenção aos Direitos Humanos foi primeiro marcada pela “[...] tônica da proteção geral e abstrata, com base na igualdade formal” e, posteriormente, tornou-se correlata à “[...] pessoa como sujeito de direito, respeitado em suas peculiaridades e particularidades.” (p. 7), assim correspondendo à noção contemporânea de DH.

Em 1988, com a Constituição Federal (art. 227) e, também, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, a educação como direito é regulamentada, tendo a família, a sociedade e o Estado o dever de assegurá-la. Assim como o direito à educação das crianças “portadoras de deficiência” foi defendido, à época, como “atendimento educacional especializado” (ECA, cap. VII, art. 208, inciso II), assegurando a crianças e adolescentes com deficiência os mesmos direitos à liberdade, a uma vida digna, ao desenvolvimento pessoal e social e à livre participação na vida da comunidade.

A Educação Infantil passa a ser considerada um direito, saindo do contexto assistencial no qual se encontrava até então. Com essa nova diretriz de direito, creches e pré-escolas, passam a compor a estrutura educacional como um todo, como parte do currículo escolar, sendo então considerada a primeira etapa da Educação Básica (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996).

Esses conceitos foram desenvolvidos a partir da Declaração Mundial de Educação Para Todos, em decorrência da Conferência de Educação para Todos (Jomtien, na Tailândia, 1990) e do Plano Decenal de Educação para todos (BRASIL, 1993), reafirmado na Declaração de Salamanca e na linha de ação sobre necessidades educativas especiais (BRASIL, 1994).

A Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada na Espanha em 1994, dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas, regulamentando que a educação de crianças, jovens e adultos com necessidades especiais deve ser feita dentro do ensino regular, não mais em “classes especiais”, determinando que o sistema

⁵⁰ MEC. *Saberes e prática: A fundamentação filosófica*, 2004.

educacional seja implementado, considerando as diversidades de necessidades e características específicas.

Para contemplar o rol de diferenças e particularidades previstas nessa nova condição educacional, propõe-se como método de ensino a Pedagogia centrada no aluno. A partir de então, consideram-se as diferenças humanas normais e se defende a necessidade de que o processo de aprendizado seja adaptado às necessidades da criança, ao invés de elas se adaptarem às ideias pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza desse processo.

Nessa esteira, a lei n. 9.394/1996 (LDB) prevê “[...] a autonomia das unidades educativas na organização flexível de seu currículo e a pluralidade de métodos pedagógicos, desde que assegurem a aprendizagem”.

Segundo esse conceito, observa-se uma mudança de foco que deixa de ser a deficiência e passa a ser o aluno e o êxito do processo ensino e aprendizagem, para o qual o meio ambiente deve ser adaptado de modo a atender às necessidades específicas do educando, tanto no contexto escolar e familiar, como no comunitário. Essas mudanças e adaptações se impõem como um desafio a ser alcançado por professores e escolas. Sendo assim, as responsabilidades do aprendizado recaem sobre esses, reduzindo a tarefa educativa a uma questão adaptativa, em detrimento da relacional.

A partir dessas mudanças, surge a preocupação de que “[...] a escola esteja alerta, para que não sejam projetadas nas crianças as limitações e as inadequações metodológicas que se configuram, muitas vezes, como dificuldades de aprendizagem ou deficiências do aluno”. Assim, deve haver uma reflexão da escola sobre sua prática e, sobretudo, quanto à elaboração de um projeto pedagógico voltado à diversidade, subsidiado pela crença de que, a partir dessa transformação da prática pedagógica, todas as crianças, independentemente de apresentarem qualquer tipo de deficiência, poderão se beneficiar e responder às necessidades educativas.⁵¹

A Declaração de Salamanca aponta que a Pedagogia centrada no aluno, assim como a inclusão em si, traz benefícios a todos os alunos e, em consequência, à sociedade como um todo. Essa preocupação com a questão social da discriminação de pessoas portadoras de deficiência, bem como, a ideia da inclusão no ensino regular como uma solução dessa se fazem presentes ao longo do texto.

Nesse sentido, justifica que há muito tempo a sociedade tem prestado mais atenção nos impedimentos do que nos potenciais de tais pessoas, inabilitando-as. Assim é que “[...] Escolas centradas na criança são, além do mais, a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que

⁵¹ *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Saberes e práticas da inclusão: Introdução.* MEC, 2006.

respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. Uma mudança de perspectiva social é imperativa.”.

Assim, a orientação inclusiva é tomada, na Declaração de Salamanca, como um dos meios “[...] mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos [...]”.

Contudo, se reconhece a necessidade da articulação de “[...] uma política clara e forte de inclusão junto com provisão financeira adequada – um esforço eficaz de informação pública para combater o preconceito e criar atitudes informadas e positivas.”, além de investimentos em programas de formação e orientação de profissionais e apoio de outros serviços. Para além do que diz respeito a sua função educativa, de formação em si, volta-se para um compromisso de transformação social, convocando as escolas e/ou a educação a desenvolverem um trabalho nesse sentido. Ressalta-se que a promoção da integração e da participação, essenciais à dignidade humana e ao desfrute e ao exercício dos direitos humanos têm sido a tendência social durante as últimas décadas.

Essa superação depende da criação de centros de educação infantil com creches e pré-escolas que integrem o cuidado e valorizem a educação como forma de socialização, autonomia moral, desenvolvimento de competências e participação na vida cultural da comunidade. A transformação desses conceitos é que se constituem, na realidade, o grande desafio para elaboração do projeto político pedagógico na educação infantil. A partir desse princípio, é fundamental compreender a importância e a necessidade da formulação de projetos pedagógicos que enfatizem a formação humana, o respeito mútuo, as competências e a promoção da aprendizagem, contemplando as necessidades educacionais específicas de todos os educandos. (MEC / SEEP, 2006, p. 16)

Alinhada a esse compromisso social, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Decreto nº 3.956/2001) promulga que, para a eliminação dessa e promoção da plena integração à sociedade, sejam criadas medidas de caráter legislativo, social, educacional e trabalhistas. Dentre essas, destacamos aqui aquelas que tangem ao social: “[...] sensibilização da população, por meio de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais, permitindo desta forma o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de deficiência” (art. III. 2.c).

A Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 57.379/2016, estabelece sobre a promoção da acessibilidade e a eliminação de barreiras, classificadas em três tipos: barreiras arquitetônicas; barreiras nas comunicações e na informação e as barreiras atitudinais, definidas como “[...] atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação plena da pessoa com deficiência em igualdade de condições e

oportunidades com as demais pessoas” (p. 15). É possível perceber que há, nas leis e cartilhas orientativas, um destaque à questão social da discriminação e, conseqüentemente, a comportamentos que poderiam se configurar como tal.

Portanto, é fundamental assegurar que os materiais (objetos, instrumentos, brinquedos, revistas, filmes, livros etc.), as práticas pedagógicas (histórias, brincadeiras populares, brincadeiras de faz de conta com papéis sociais, projetos de investigação sobre temas de interesse das crianças, experiências que possibilitem a construção positiva da identidade), as relações estabelecidas, os ambientes e a formação das educadoras e educadores sejam organizados e planejados de forma a combater todas as formas de discriminação, preconceito, racismo e sexismo, construindo e estabelecendo um ambiente promotor de igualdade onde todas as pessoas sejam, efetivamente, respeitadas e valorizadas.

(São Paulo / SME, 2015, p. 34)

Estaria o PC aí revendo e propondo ações e/ou comportamentos, a fim de se evitarem discriminações?

A Escola Inclusiva é vista como um espaço de “construção de cidadania”, cuja prática pedagógica é voltada para a diversidade. Cabe questionar se essa já não seria a função ordinária da escola, se, de fato, existisse uma prática específica para a diversidade. E, sendo assim, quais seriam essas especificidades?

O conceito de escola é retomado em uma das Cartilhas produzidas pelo MEC,⁵² como a primeira experiência fora do contexto familiar, onde se inicia a convivência em um “coletivo diversificado”, reconhecida em seu papel primordial no desenvolvimento da consciência de cidadania e de direitos. Um dos principais espaços de convivência social do ser humano, durante as primeiras fases de seu desenvolvimento. Podendo ser considerada, na contemporaneidade, como nos diz Cifali (2001, p. 140) como um dos últimos redutos do conviver.

Exercer a cidadania é conhecer direitos e deveres no exercício da convivência coletiva, realizar a análise crítica da realidade, reconhecer as dinâmicas sociais, participar do debate permanente sobre causas coletivas e manifestar-se com autonomia e liberdade respeitando seus pares. Tais práticas se contrapõem à violência, na medida que não admitem a anulação de um sujeito pelo outro.

(*Saberes e práticas da inclusão: A fundamentação filosófica*, 2004)

Essa dimensão da escola como uma instituição voltada à introdução das crianças na cultura já havia sido considerada na Lei nº 9.394/96, em seu Artigo 22, citada acima, cujas finalidades são desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania.

⁵² *Saberes e práticas da inclusão: A fundamentação filosófica*, 2004.

Assim, a socialização sempre foi tarefa própria, comum à escola e à Educação. É parte dos três pilares por onde passa inevitavelmente a educação: hominização, singularização e socialização. Cabe interrogar por que a socialização se tornou extraordinária à Educação, ou ainda, imperativa? A serviço de quê?

3.1.3 Politicamente correto e Direitos Humanos na Educação

Para evidenciarmos a relação entre esses dois termos, nesta pesquisa, se faz necessária a análise de materiais que trabalham a intersecção dos DH e da Educação com problematizações de questões.

Schilling (2008, p. 698), em seu artigo intitulado “Educação em Direitos Humanos: Reflexões sobre o poder, a violência e autoridade na escola”, relata experiências de intervenções em escolas, cujo objetivo era a redução da violência no ambiente escolar, abordando a questão da realização da educação como um direito humano, buscando assim “[...] fazer com que as atitudes cotidianas reflitam a prática do respeito aos direitos humanos. [...] Para tanto, mais do que apresentar a informação sobre os direitos (e deveres), tentou-se uma transformação do cotidiano que permitisse que esses comesçassem a acontecer.” (SCHILLING, 2008, p. 700).

Fazer valer no cotidiano escolar aquilo afirmado em documentos, declarações e leis estabelecidas inclui acesso à justiça, atendimento a vítimas, luta contra discriminações e desenvolvimento de projetos para tal. As experiências incidem tanto na inserção da temática nos conteúdos das áreas, como em temas transversais, que atravessariam os conteúdos das disciplinas, quanto em um trabalho na transformação da gestão escolar.

A importância da construção coletiva no reconhecimento da lei é ressaltada, pois somente dessa forma se faria possível a “[...] manutenção da liberdade, da igualdade, da segurança sem privilégios nem discriminação.” (SCHILLING, 2008, p. 692). Assim, as intervenções nas escolas se basearam na realização dos DH no cotidiano dessas, o que envolve temas, como “responsabilidades da escola e seus limites”, “construção de uma vida justa” e “lugar a ser ocupado pelo professor”.

Dessa maneira, as intervenções descritas no texto parecem se direcionar a um trabalho estrutural, de enraizamento, visando à localização da escola em questão, a escola na cidade, no sistema educacional, lugar e função do diretor, de professores e alunos, redistribuindo-os simbolicamente em seus devidos lugares, além de mapear, instaurar lugares e, com isso, estabelecer uma distância necessária entre os sujeitos.

Nesse contexto, podemos afirmar com Dussel & Caruso (2003, p. 233, apud SCHILLING,

2008, s/p) que é necessário “[...] certo ordenamento simbólico e jurídico” que estruture as relações, a subjetividade.

No entanto, Cifali (2011) mostra que a tendência de que os direitos de cada um sejam regulados pelo jurídico, ao evitar as tensões do conviver e promover um sujeito livre, pode favorecer uma individualização, levando-nos a nos protegermos cada vez mais do outro.

Schilling (2008) reconhece o conflito como inerente às relações (geracionais, hierárquicas, profissionais etc.), bem como, esclarece que o trabalho em questão não pretende eliminá-lo, porém visa ao tratamento desse, fornecendo possibilidades de resolução para o alcance de um fazer educativo sem violência.

A questão apontada aqui não é sobre o discurso jurídico em si, mas quanto a sua prevalência na contemporaneidade, o que é abordado também por Chemana (2000), quando detecta a tentativa de tratar todos os problemas de forma jurídica como uma marca da atualidade. Por vezes, o apoio em uma racionalidade pode justamente fazer obstáculo às relações humanas. Na esteira da evitação de um possível “malentendido”, em uma das cartilhas⁵³ pesquisadas, encontramos uma orientação sobre como as crianças ditas “sem necessidades educacionais especiais” deveriam se comportar na presença de uma criança dita com “necessidades educacionais especiais”: a recomendação é para que qualquer comentário ou pergunta sobre essas não fossem feitos na presença delas, a fim de evitar um constrangimento.

Podemos considerar que essa posição se relaciona à tendência a uma evitação, a um controle nas relações, como se tudo pudesse ser posto em acordos, suprimindo-se, assim, o antagonismo próprio das relações sociais. Há uma lógica segundo a qual as condições estão colocadas de antemão, como uma garantia do processo, “eliminando” imprevistos. Na contramão da concepção de Educação como um processo simples e contínuo, Mrech (2005, p. 27) chama a atenção quanto à complexidade da transmissão de saber e à necessidade de um trabalho anterior ao estabelecimento de guias de ações.

Tais aspectos têm sido pouco considerados pelos gestores da Educação atual que costumam acreditar que, como os computadores, professores e alunos devam aprender de forma geométrica. Sem falar que eles também acreditam possuir a resposta do que os professores necessitariam saber, para bem exercer o seu trabalho. A decorrência é o aparecimento de propostas normativas como os ‘parâmetros curriculares’, ‘os guias de ação’, as cartilhas, os livretos sob as mais diferentes faces e contextos.

Importa aqui diferenciar a distância simbólica da distância subsidiada em uma racionalidade, apontada por alguns autores. A primeira diz de uma distância instaurada pela diferença e pelo

⁵³ Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas da aprendizagem: Autismo, 2004.

simbólico, considerando um “respeito ao inconsciente”, que implica castração, imprescindível para o reconhecimento do outro, de um lugar para o outro, incluindo inevitavelmente uma perspectiva de renúncia, como a impossibilidade de aceder a um gozo pleno e absoluto.

O respeito acontece a partir de uma distância simbólica, sem a qual o sujeito do inconsciente se vê ameaçado (ALEMÁN, 1998). Não parece à toa que hoje se tornou difícil separar, diferenciar, por exemplo, o privado do público, pais e filhos, professores e alunos, recolhemos, assim, as consequências nefastas disso.

A distância que tem um pressuposto racional, como possíveis orientações prescritivas, como vistos nos materiais pesquisados, imperativos, podem instaurar um “respeito” que afasta – ou pode impedir – um “malentendido” necessário a todo encontro.

Cifali (1999) aborda essa questão do direito e do respeito e os considera de suma importância, porém nos adverte para o risco de que essa possa impedir o confronto necessário a todo encontro, provocando certa paralisia com relação ao outro. O excesso de respeito e cuidados nesse sentido pode fixar o sujeito em um lugar passivo, vitimizado, que não favorece o deslizar do significante, a possibilidade de uma invenção, de um desdobramento da questão. A cadeia significante fica obstruída como um disco furado fadado a repetir.

A tentativa de pacificação das relações humanas, visando a um cenário social ideal e o respeito às diferenças pela via racional têm a ver com uma política das identidades, o que parece se tornar terreno fértil para o PC.

Ribeiro (2000) também relaciona esses termos e compartilha da análise que coloca a política de identidades como uma consequência do movimento em prol dos DH, reconhecendo seu efeito negativo, como mencionado no Capítulo anterior. Porém defende que a crítica feita ao PC afeta, sobretudo, a Pedagogia, pois acredita na luta desse em prol de escolas e meios de comunicação com respeito à diferença.

A aliança entre a medicina, a telemática e o jurídico poderia muito bem ter o resultado esperado: uma vigilância das condutas, uma normatividade dos comportamentos e uma obediência às regras editadas. Estaríamos numa sociedade que encontrou um meio de controlar os pensamentos e os comportamentos. E um adulto não terá mais de se preocupar com a disciplina: é o sonho totalitário que está em cada um de nós. (CIFALI, 1999, p. 141)

Seria então o PC uma forma de endossar os DH? Um excesso, uma deturpação desses, ou, até mesmo, uma caricatura?⁵⁴ Ou ainda, uma tentativa de excluir um elemento para não ter que se a

⁵⁴ Nesse sentido, Aleman (1998) identifica a linguagem politicamente correta como uma “caricatura grotesca do respeito”.

ver com ele? Se, por um lado, é importante reiterar o valor social e simbólico dos DH, considerando a história de segregação dos chamados “grupos minoritários”, por outro, é preciso trazer problematizações em torno do tratamento desses direitos no cotidiano das relações, a forma de apropriação e implementação de leis e regulamentações. Chamo a atenção aqui para a tendência a uma normatividade e para o modo artificial dispensado à construção das relações. A forma como as questões sociais são abordadas pelo PC e as estratégias envolvidas parecem andar juntas com a tendência à judicialização.

Elias (2016) ao tratar do tema da proteção da criança pelo Estado, questiona se as políticas e ações em torno dessa têm exercido de fato uma “proteção” ou uma “superproteção engessadora”, na medida em que é tomada como objeto de cuidado e proteção, e não, como sujeito, fato que promoveria uma política judicializante e segregadora da infância.

Nessa perspectiva, o “furor” em cuidar e proteger, pode se revelar sufocante e opressor, distanciando o sujeito dele mesmo e, conseqüentemente, da possibilidade de vir a ser outro, para além das nomenclaturas que já lhe tinham sido conferidas. A abordagem jurídica, as leis, orientações e ações decorrentes dessas, tendem a um comprometimento moral, e não ético, e estão inseridas em um campo discursivo, que será examinado no próximo Capítulo.

3.2 O Politicamente Correto como Sintoma do Contemporâneo – O Inconsciente, a Política, o Político e seus Movimentos Simbólicos

Para entender o “declínio do político”, é preciso, antes de tudo, considerar o político. Esse “político” nos remete ao público, se contrapondo, inicialmente, à noção de privado. Para emprendermos tal discussão, precisaremos pensar na organização social, nas formas de funcionamento e nas mudanças ocorridas ao longo dos tempos, assim acompanhando seu movimento simbólico, ou ainda, como nas palavras de Arendt (1950/2002, p. 56), a “[...] organização pública do próprio processo vital”.

3.2.1 O político entre a esfera pública e a privada

Arendt percorre na história a distinção dessas esferas, pública e privada, demonstrando uma linha divisória difusa entre elas. A esfera de vida pública diz respeito ao espaço político, às atividades pertinentes a um mundo comum; a esfera de vida privada diz respeito à família, às atividades

pertinentes à manutenção da vida; e há também um terceiro termo, que não estaria estritamente nem no público nem no privado, que é a esfera social.

A respeito da *pólis* grega, Arendt afirma: “[...] A isonomia (ali) garantia a igualdade, não porque todos os homens nasceram ou cresceram iguais, mas, ao contrário, porque os homens, por natureza, não são iguais e precisam de uma instituição artificial, a *pólis* que, pela virtude de sua *nomos*, os torna iguais.” (ARENDDT, 1990, p. 39, apud, LEBRUN, 2008, p. 40)

Havia aí um caminho a ser percorrido, um trabalho a ser feito, para transformar essa desigualdade inicial, inerente ao ser humano, não em uma igualdade, mas na extração de algo em comum entre eles – a esse trabalho chamamos político. Assim, o político é, segundo a autora, uma ação que se organiza “a partir do caos absoluto das diferenças” (ARENDDT, 1950/2002, p. 7).

A noção de “mundo comum”, tão cara em suas articulações, não teria a ver com uma natureza comum a todos os homens, mas sim, com um interesse em um objeto em comum, algo que os una. Como Arendt explica, a metáfora da mesa que se interpõe entre as pessoas e que, ao mesmo tempo, separa também, estabelece uma relação entre essas.

A origem da esfera social estaria no surgimento da era moderna e teria encontrado sua forma política no estado nacional. O conceito de sociedade surge aí pela via da “administração doméstica coletiva”, de uma “economia social”, como “[...] um conjunto de famílias economicamente organizadas de modo a constituírem o *fac-símile* de uma única família sobre-humana.” (ARENDDT, 1950/2002, p. 38).

Nesse contexto, a nação seria “sua forma política de organização” e essa configuração social difere/se distancia da estrutura feudal onde “[...] a nação medieval era um conglomerado de famílias; seus membros não se consideravam como membros de uma única família que englobasse toda a nação.” (idem, *ibidem*).

Assim, a sociedade teria “recalcado” a *pólis*, lugar do sujeito e do saber, com a noção de unificação do comportamento, o que formaria um conjunto. Contudo, o modelo econômico passou a servir como parâmetro social, como modelo relacional, ou seja, como a forma como os homens se relacionavam com a economia, ou melhor, o modo como agiam em relação a suas atividades econômicas passou a traduzir a forma como se relacionavam e agiam entre si e com os demais, generalizando-os.

Na era moderna, a economia adentra então o campo da ética e da política. Aqui, se encontra a importante passagem da noção de ação para a noção de comportamento, a ideia de que os homens se comportam ao invés de agir. Assim, “[...] aplicar à política ou à História a lei dos grandes números

e dos longos períodos é nada menos que obliterar voluntariamente o próprio objeto dessas duas.” (ARENDDT, 1950/2002, p. 55).

É com a ascensão da ciência econômica associada às ciências sociais e às ciências do comportamento que o sujeito não será mais visto em sua singularidade, mas sim, através da média estatística que suprime as diferenças para formar um todo unificado e gerir as massas, como nos lembra Brousse (2014). A autora adverte para o fato de que, em termos psicanalíticos, a diferença é “[...] apreendida fora de toda perspectiva comparativa [...]” e que “[...] o fator *psi* se tornou político em todas as ramificações do laço social [...]” (BROUSSE, 2014, p. 1)

As concepções behavioristas vêm então recobrir a pólis, já que era o lugar onde cada um comparecia com sua singularidade. Ao contrário do que se possa pensar, o “bem comum” acontece pela e na diferença, e depende dessa para se manter, garantindo que a “mesa” também separe, e não, apenas una.

A passagem do “mundo comum” para a “sociedade de massas” é justamente a perda da força de manter as pessoas juntas. A “economia social” teria, então, como função a “administração doméstica da sociedade”, cujas questões, antes pertinentes à esfera privada da família, foram transformadas em interesse coletivo – fato que levou à analogia entre sociedade e indivíduo abordados por autores, como Adam Smith.

Arendt (1950/2002, p. 43) indica que o esvaziamento dessa questão se deve ao fato de que “[...] a sociedade devorou a unidade familiar até tornar-se por completo substituto para ela.”. A pensadora localiza essa mudança no momento da queda do Império Romano e da ascensão da Igreja Católica, quando a preocupação extraterrena mantinha coesa a comunidade de crentes, equacionando o público com o religioso. Apesar dessa união, demonstra a impossibilidade dos preceitos religiosos, apesar de enlaçarem os sujeitos, incidirem na esfera pública e alçarem o político, pois, entre “irmãos”, na esfera privada, não se faz política.

Assim “[...] no mundo moderno, as duas esferas constantemente recaem uma sobre a outra, como ondas no perene fluir do processo da vida”, fazendo desaparecer “[...] o abismo que os antigos tinham que transpor diariamente a fim de transcender a estreita esfera da família e ascender à esfera política.” (ARENDDT, 1950/2002, p. 42-43). Foi, portanto, com advento do conceito de sociedade, via uma “administração econômica” que se tornou tênue a delimitação do público e do privado, ressignificando-os.

Diferentemente da noção de “privatividade” moderna, não teria a ver com um individualismo, com a ideia de “proteger o íntimo”, mais sim, com uma privação propriamente dita:

de ver e ouvir os outros e de ser visto e ouvido por eles, estando o homem “[...] privado da possibilidade de realizar algo mais permanente que a própria vida.” (ARENDT, 1950/2002, p. 68).

Dessa forma, a autora vai mais longe, ao destacar que a sociedade de massa não destrói apenas a esfera pública, mas também, a privada, pois “[...] priva ainda o homem não só de seu lugar no mundo, mas também, de seu lugar privado, no qual antes se sentiam resguardados contra o mundo” (idem, ibidem).

Se a ascensão da Religião não deu conta da questão política, no sentido que Arendt resgata, por outro lado, instituiu um ordenamento social e simbólico que se perpetuou por séculos.

O poder da monarquia e da aristocracia, as enormes desigualdades, o aspecto tradicional da organização temporal da sociedade, a autoridade dos modelos do passado, o primado da coletividade sobre os indivíduos eram todos elementos que caracterizavam a organização religiosa da sociedade e que as democracias progressivamente redimensionaram. (GAUCHET, 2011, s/p)

Com seu declínio, houve então um reordenamento social e simbólico. A queda das grandes narrativas culminou com o enfraquecimento da estrutura hierárquica, das relações verticais, das referências simbólicas, das identificações e da obediência à autoridade. A saída da religião do lugar de Outro, acabou, por um lado, por libertar os sujeitos das “amarras de Deus” e, por outro, o deixou desbussolado (FORBES, 2004), ou seja, diante de tantas aberturas e possibilidades, o homem se viu “sem pai, sem norte, sem bússola”.

Essa liberdade se fez, então, sentir por uma aparente autonomia. A emancipação religiosa, nos fez independentes das tradições, da obediência, mas esvaziou também o poder coletivo. Nesse contexto, alguns autores vão apontar para a diferença entre o declínio da Religião e o declínio do religioso, ou ainda, o declínio da Religião e o declínio do lugar que essa ocupava, que é um lugar de transcendência.

Arendt (2007) destaca o desaparecimento da preocupação com a imortalidade, em se fazer imortal, a realização de algo que transcenda sua existência no mundo, já que esse preexiste a seu nascimento e continuará existindo após sua morte.

Forbes (2010) aborda a transcendência em sua dimensão de sagrado, aquela que inclui a noção de sacrifício. Contudo o declínio do político tem a ver com outros declínios: aquele da imago paterna; o da cultura como lugar de construção e criação; com os efeitos da globalização; com a ascensão da ciência; e nos faz pensar sobre essa aparente libertação, a partir de um reordenamento do social, segundo qual não há mais “[...] uma exigência terceira partilhada por todos [...]” (LEBRUN, 2008, p. 25), até então ocupado pelo modelo religioso. Esse mesmo pensador aponta para a falta de interesse em conservar esse lugar de transcendência, onde “[...] não há criador a ser invocado”,

deslegitimando o lugar de exceção. A diferença apontada aí, entre livrar-se de Deus e livrar-se do lugar que ele ocupava, nos remete também à pergunta proposta por Brousse (2003) sobre o que colocaremos no lugar do S1?

3.2.2 O declínio do político ou a democracia e sua crise

Entre os séculos XIX e XX, com a progressiva saída do modelo religioso, a forma democrática começou a assumir uma nova maneira de organização da sociedade “[...] graças ao advento do poder representativo, da igualdade entre as pessoas e do individualismo.” (GAUCHET, 2011): “[...] assim, a democracia, é preciso saber, é por excelência o regime político que cede lugar ao vazio e que pode por aí mesmo cumprir inteiramente a tarefa de transmiti-lo”, completa Lebrun (2008, p. 101).

Alemán (2017) menciona um hiato essencial em torno do qual a democracia se faz, reconhecendo que não há um significante que represente todos. A democracia se relaciona, assim, à noção de cidadania, onde há uma articulação entre o geral e o particular, onde a singularidade de cada um não se apagaria no todo, no conjunto: “[...] a construção democrática se dá a partir do impossível de representar, a partir de um lugar vazio e da noção de que haverá sempre algo do sujeito que escapa à representação.” (ALEMÁN, 2017, s/p.).

Lebrun (2008, p. 103) chama atenção para um “democratismo”, referindo-se a uma simplificação da democracia vivida hoje, segundo a qual “[...] a democracia se resumiria no fato de que cada um faz o que quer, contanto que não incomode o outro!”. Assim como esse autor, Brousse (2003), se refere ao “mestre democrata”, que seria a democracia colocada no lugar de comando (S1), como significante mestre, como uma tendência totalitária.

Baseada na ideia de uma autonomia automática, que não passa pela heteronomia, o sujeito busca ser reconhecido por um coletivo, “[...] ao qual acha que não deve mais nada”. Essa democracia é pautada em uma ideia de liberdade, cujo único limite seria a “grama do vizinho”. Tal situação nos remete à noção justamente de um conjunto de individualidades que não compartilha de algo comum, sendo a referência apenas o auto interesse. O laço entre o singular e o coletivo, o Todos e o um, o conjunto e a exceção encontram-se rompido, de onde a presença/inclusão do sujeito no conjunto se restringiria a uma “participação positiva” (LEBRUN, 2008, p. 37) – o que difere radicalmente de uma “amarração de todos no vazio umbilical”, como Arendt (2007) também propõe, ao falar em mundo comum.

“Quase não podemos mais imaginar a ação histórica, senão como a resultante de uma miríade de iniciativas dispersas, todas legítimas e todas firmemente decididas a nada ceder em sua independência.”⁵⁵ (GAUCHET, 1998, p. 84, apud LEBRUN, 2008, p. 104).

Assim, o autor afirma que o modelo democrático, nascido no pós-guerra, longe de ter atingido o equilíbrio, está hoje em crise e nos coloca diante de novos problemas. Tal situação exige, segundo ele, um retorno ao político, ao interesse de todos, o que incluiria uma reinvenção.

Contudo, assistimos a uma democracia outra, já distanciada da abordada acima. A crise da democracia acontece justamente na obliteração da hiância, do vazio que ela comporta como tal. Podemos pensar com os autores abordados que o advento da tecnologia é uma das formas (tendências) dessa obliteração, por meio de “objetos técnicos, insígnias, avaliações, controles”, como nomeia Alemán (2017).

Ao retomar a afirmação de que “a tecnologia ultrapassou a política”, Bauman (2014, p. 64) destaca que ocorre com as redes sociais um afastamento da política convencional, havendo a possibilidade, por exemplo, de uma moldagem de novos movimentos sociais e podendo se tornar campos de “vigilância voluntária”, com instituições “panópticas” agindo sob o pretexto democrático. Em consequência, é ainda (2014, p. 70) quem aponta a tendência a tirar das pessoas a capacidade de tomar decisões, usando a metáfora de que as redes seriam o “Exército da Democracia e dos Direitos Humanos”. Desse modo, todos os usuários enviam mensagens e as replicam, constituindo-se seus soldados.

Com esse lugar vazio obliterado, o sujeito estaria autorreferido, “dispensado” do laço social, como mostrou Aleman (2017), podendo prescindir dele, ou, ainda, “viver junto sem o outro”, como propõe Lebrun (2008). Em reportagem recente no jornal *F. de S.Paulo*⁵⁶, o professor Ricardo Campos, docente da universidade de Frankfurt, fala sobre o debate atual em torno da lei que norteia a internet e as redes sociais,⁵⁷ demonstrando a necessidade de “[...] impor deveres ao meio, ao reconhecê-lo como infraestrutura pública de comunicação, com impacto na democracia”.

Lebrun (2008, p. 39) analisa o laço social na contemporaneidade como um “[...] simples modo de aderência a um ‘todos’ completo, a um *entodamento*⁵⁸”, que leva o sujeito a evitar sua divisão subjetiva, a fazer-se um na multidão, com a sua diferença.

⁵⁵ Guachet, M. *La Religion dans la democratize*. Gallimard, 1998.

⁵⁶ *Folha de S.Paulo*, 23 de set/2020. Reportagem de Nelson Sá: “Afastar a aplicação do direito na internet é entusiasmo anacrônico, diz especialista.

⁵⁷ Projeto de lei sobre Fake News, aprovado pelo Senado em junho/2020.

⁵⁸ Neologismo criado pelo autor para dizer dos sujeitos capturados na massa, no “todos”, sem lugar de exceção.

Nesse sentido, “a globalização trai a democracia” (MACEDO, 2010, s/p), justamente porque recobre o singular, com o comum a todos. Um passo à frente da “sociedade de massas”, observamos hoje a divisão dessa em grupos sociais, uma pluralização das massas, de grupos identitários, que culminou nas “políticas identitárias”, tema que será abordado mais adiante.

Em oposição à política da palavra, Lebrun (2008) fala da tendência à “política das coisas”,⁵⁹ retomando Milner (2005), que busca nas coisas e nos fatos o apoio que a autoridade da fala não lhe dá mais, por meio de avaliações, métodos e da tecnologia, procurando a positividade dos fatos para justificar medidas tomadas e fazer desaparecer o vazio que comportam.

Gauchet (2011) nos lembra que o “governo das coisas” não anda sozinho, mas tem a ver com uma política que se delibera sobre esse governo, com o poder que conferimos a esse, tratando-se de uma ideologia política que se impôs nas últimas décadas. Assim como Arendt (2007), diz que o “governo de ninguém” não é necessariamente uma ausência de governo, mas uma versão cruel e tirânica que se reduz a uma administração.

Hoje, estamos na fase da estupefação diante da crise. A partir daqui, começa a fase da reinvenção, embora seja difícil imaginar quais serão os resultados concretos. Uma eventual mudança só poderá vir dos cidadãos que, nos últimos anos, no entanto, muitas vezes preferiram se retirar privadamente. Por outro lado, precisamente a onda longa do individualismo e da desafeição à política desgastou muito a democracia. Hoje, no entanto, muitos estão começando a se dar conta [de] que é preciso voltar a se ocupar com os problemas de todos. E é por isso que se volta à política. E isso é um fato positivo. (GAUCHET, 2011, s/p.).

Para Arendt (2007), o político estaria do lado da natalidade, e não, da mortalidade, como a possibilidade permanente de algo novo, de um segundo nascimento quando colocamos no mundo com palavras e atos algo singular, algo novo por nossa própria iniciativa. Isso teria a ver com assumir uma responsabilidade por nossa existência no mundo. Essa preocupação estaria assentada mais no mundo do que no eu.

Em consonância com essa abordagem, Donskis (2014, p. 65) observa que o mecanismo político de transformar questões privadas em questões públicas e questões públicas em problemas privados ou existenciais não funciona mais. As questões públicas hoje seriam, segundo o autor, “problemas privados de figuras públicas”.

Da mesma forma, Lafer (1979, apud ARENDT, 1979, p. 346) nos fala da necessidade de se tirar o domínio público da opacidade e da necessária afirmação e reafirmação do mundo público, um

⁵⁹ MILNER, J. C. (2005). *La politique des choses*.

contexto de uma comunidade política criativa e criadora, para que a liberdade possa ser exercida pela via da palavra viva e da ação vivida.

A partir do último ensino de Lacan, da noção de *sinthoma* e de inconsciente real, autores pesquisados, como Brousse, Laurent e Forbes, apontam possibilidades de “saída” para as mudanças simbólicas vividas em nossa época, que serão aqui abordadas posteriormente.

3.2.3 Sociedade, cultura e laço

Tendo em vista o que tratamos quanto ao termo sociedade, podemos afirmar que essa se constitui uma unidade ilusória, baseada em uma “participação positiva” do sujeito, como lembra Lebrun (2008). O conceito de laço seria uma forma como os sujeitos se vinculam e relacionam, como se dirigem ao outro, que não diz de uma unidade, pois comporta brechas, falta, não recobrando o vazio e, portanto, produzindo um resto. Laço como algo que ata e desata, como uma junção provisória, laços sociais que não se complementam, não fazem “Um”.

“De acordo com Lacan (1958-59), a cultura perpassa a sociedade, desagregando-a. Existe entre a sociedade e a cultura uma relação entrópica, isto é, disjuntiva. A cultura deixa aberto o mesmo vazio, no interior do qual situamos a função do desejo.” (COELHO, 2012). A autora lembra que a cultura desarticula a sociedade na medida em que a primeira faz do vazio do sentido a possibilidade de desejo por meio da sublimação, deixando-o esvaziado de sua relação com um objeto determinado, reduzido à pulsão, sendo essa uma forma de resistir a normalização, padronização e homogeneização.

Assim, a cultura se faz via laços e está mais ligada ao conceito de democracia em sua origem, como insiste Alemán (2017), como um hiato entre os sujeitos, que diz de um vazio insuperável, onde só seriam representados no intervalo entre um significante e outro, tal como o concebe.

Dessa forma, a própria noção de laço e sua pluralização, demonstra que a sociedade enquanto unidade é ilusória. Sobre essa questão Mrech (2019) explica: “Não se trata nem do dom nem a distribuição justa. Não há um Outro que calcula de maneira impecável. Em decorrência, tanto Lacan quanto Miller, consideram extremamente suspeito tudo aquilo que aparece em nome do igualitário, pois ele camufla o que é da ordem do laço da dominação”. Assim a autora nos adverte que para haver laço social é preciso superar a relação dual. Sendo este, nos parece, um desafio atual.

3.2.4 “O inconsciente é a política”

Miller (2011) esclarece que, como Lacan⁶⁰ estabeleceu, não é a política que é o inconsciente, pois aquela não se restringe a esse, mas é sim, para além dele, mais do que ele. Logo, é o inconsciente que é a política. E o psicanalista nos lembra que “O inconsciente é a política” é um desenvolvimento de “O inconsciente é o discurso do Outro” e que Freud já falava do inconsciente através da política, como em “O mal-estar na civilização”,⁶¹ no qual vai abordar a constituição da civilização tal como a constituição psíquica, revelando que o que acontece no micro, acontece também no macro, dissipando a dicotomia sujeito/coletivo.

O inconsciente é a política como um processo histórico e social, que se mimetiza com a cultura,⁶² com o discurso do Outro, pois seu estatuto é ético, e não, ôntico. Alemán (2017) o nomeia como uma subjetividade, que não pode ser confundida com o sujeito, derivada das construções históricas de poder, de uma matriz lógica, advindo aí a política, ou seja, o inconsciente como estrutura do discurso do mestre.

Brousse (2003) retoma que, em uma análise, o que se analisa é o desejo do Outro, pois o desejo acontece sempre em uma dialética, já que o sujeito se estrutura na sua relação com o Outro e com o outro sexo, na diferença.

A partir da diferenciação que Alemán (2017) faz entre o político e a política e levando em conta a asserção de Lacan “o inconsciente é a política” e os desdobramentos analisados por Brousse (2003), podemos deduzir que o que está em declínio é o político, e não, a política. O político, como aquilo que se pode produzir pelo sujeito como ação. É o fazer em relação ao mestre, é o que está, por vezes, obliterado pelo discurso e não advém como falta/desejo. É o que se faz com a política, com o Outro, ao não sucumbir a este. A política seria o que está colocado no lugar do Outro, do Significante mestre, o próprio inconsciente, a depender de sua época.

Brousse (2003) traz o que está aí hoje, a saber, a globalização, o mercado comum, o econômico. Esse, por sua vez, fixa o sujeito em seu regime de gozo,⁶³ que não deixa de ser um regime político. O sujeito se vê preso, refém a seu modo de gozo, e passa a reproduzir o gozo do Outro.

Podemos pensar que o regime político tem a ver com a forma como o sujeito se dirige ao outro, com sua ação na esfera pública, com o modo como lidamos com as questões sociais, obtendo assim um gozo, que é não é propriamente/legitimamente seu, mas alienado ao Outro. É aí que encontramos, segundo a autora, a dimensão política da Psicanálise: ao visar desalojar o sujeito desse lugar de alienação, uma mudança com relação ao S1. O que está em jogo na escuta do analista é

⁶⁰ “Eu não digo que a política é o Inconsciente, mas apenas, que o Inconsciente é a política.” Lacan (1967, p. 4).

⁶¹ O autor cita também: “Psicologia das massas” e “Moisés e o monoteísmo”.

⁶² MRECH, 1999.

⁶³ Laurent (apud Brousse, 2003).

justamente o desejo do sujeito em sua dimensão dialética, analisando o desejo do Outro, o sujeito em relação a esse.

O discurso analítico estaria então do lado do político? É uma forma de ação política, não propriamente dita, mas como um “dever de ato” (BROUSSE, 2003, p. 19). O discurso analítico, sendo o avesso do discurso do mestre, seria uma forma do político. E, logo, a política é o que está colocado na cultura, no social, o discurso do mestre, o inconsciente, onde todos querem ser iguais, visando a uma unidade.

Consideramos que a análise, como propôs Lacan (apud BROUSSE, 2003, p. 27) “[...] é a irrupção do privado no público” e que isso desfaz o caráter de oposição entre o que é do individual e do coletivo, como nos adverte a própria Brousse.

Poderíamos aproximar a análise ao conceito de político que Arendt (2007) resgata como aquilo que irrompe do sujeito na esfera pública, como um segundo nascimento desse, como a realização de algo singular, algo da esfera privada colocado no público. Considerando também o que Brousse (2003) nos esclarece como função do analista, dever de saber, decifrar o Outro simbólico, e dever de ato, na medida em que atua, incide no lugar ocupado pelo sujeito diante do Outro, na interpretação que faz dele.

Brousse destaca que o dever de político do analista é justamente devolver ao sujeito a sua escolha, ao desalojá-lo de seu lugar de alienação. Ler o desejo do Outro e o que o sujeito está fazendo com isso, como está se posicionando diante dos significantes mestres. Tal situação não deixa de ser um paradoxo, apontado pela autora, já que o Outro não existe. O que nos faz pensar que, para que ele, de fato, não exista para o sujeito, é preciso um percurso, uma desconstrução, um percurso para retirar sua consistência, para que o sujeito se repositone na sua interpretação dele, fazendo assim com que o peso recaia mais sobre o sujeito e ele (Outro) perca seu posto, seu peso, a ponto de deixar de existir.

Barros⁶⁴ (2003, apud BROUSSE, 2003, p. 25) nos dá uma contribuição preciosa, ao advertir que “[...] não se trata simplesmente de sair do campo do privado para o público, mas de localizar antes de tudo o político no campo privado.”. Esse olhar nos remete a uma discussão realizada em torno do tema⁶⁵ em que é colocada a ideia da “causa da causa”. A causa, diz de um ideal político, do Outro, e é preciso, então, uma volta ao que causa o sujeito, o que o impulsiona nesta causa, assim localizando a causa da causa, o político no privado.

⁶⁴ Comentário de Romildo do Rego Barros na Conferência “O inconsciente é a política” (apud BROUSSE, 2003).

⁶⁵ Discussão realizada no “Encontro de Cartéis: Cartel e política lacaniana” – EBP/Bahia – dez/2020.

Tudanca (2012, p. 10), ao abordar o tema, afirma que política é ação, no entanto diz que a ação política pode visar a uma “eficácia direta” ou pode ser sustentada em uma “eficácia indireta”, que seria o “impolítico”: “[...] A categoria do impolítico designa uma política que busca intervir em relação ao poder, mas sob a forma de uma ‘ação não atuante’, contrária à despolitização contemporânea.”. Nessa perspectiva, o impolítico é sustentado pelo “não todo”, onde se preserva o vazio, por um “meio-dizer”, “sem dizer tudo”, “de uma maneira difícil”, apontando aquilo que não faz par, que não encaixa, tratando o real no coletivo. Assim, retoma a ideia de Lacan de que a denúncia reforça o denunciado, “[...] salvo que o faça com um meio-dizer [...]” (LACAN, 1969-1970, apud TUDANCA, 2012, p. 3).

3.2.5 Declínio do político e o politicamente correto na infância

Após percorrermos na história os movimentos simbólicos que acompanham a organização social dos homens, no que diz respeito à esfera pública e privada e a seus modos de se fazer existir para si e para os outros, extrairemos algum conhecimento para o presente trabalho, algumas articulações para o tema pertinente à pesquisa aqui apresentada.

O que o politicamente correto na infância parece nos apontar é justamente esse declínio do político, onde a esfera pública se desvanece, à falta de um “mundo comum”. Nesse contexto de globalização, do mercado comum, localizado no lugar de S1, ou seja, do econômico, o que encontramos em S2, “[...] é um saber que ordena juridicamente o gozo e que, ao fazer isso, faz desaparecer a singularidade.” (BROUSSE, 2003, p. 45), por meio de procedimentos e manuais que regulam o comportamento. Tal situação evidencia que o PC se encontra aí e faz parte desse contexto, desse saber (S2) que corresponde ao que está no S1, a globalização.

Importa destacar, como bem nos alerta Brousse (2003), que a Psicanálise não se opõe à globalização, e sim, ao “comum” que, por natureza, exclui a singularidade. Esse “comum” que faz o Todo homogeneizado produz uma tentativa de diferenciação cuja consequência é a lógica da fronteira, que não inclui os modos de gozo de cada um, configurando-se em grupos, “bandos”, “guetos”, “mundos paralelos”, ou ainda, “comunidades de gozo”, há uma alienação realizada pelo próprio sujeito, onde ele mesmo se exclui.

Ao homogeneizar, tem-se, em última instância, o efeito da segregação. Eis o paradoxo, o engodo no qual a cultura do PC se insere. As políticas das identidades, no plural, como Laurent (2018) destaca, vêm substituir/recompor os grandes relatos políticos, uma “unidade nacional”. No entanto o autor aponta para a impossibilidade de se fazer “Um”, para a fragilidade das identificações e a

pluralização da diferença. Ao contrário do que possa parecer, essa pulverização das identidades, diz de uma entificação do ser, se pretendendo uma unidade unificadora, onde os sujeitos poderiam ser capturáveis.

Brousse (2018, p. 10) retoma, a partir de Lacan e Miller, que a única identidade que se sustenta é a do sintoma, “[...] que não é do sujeito, mas sim, do Um sozinho, do corpo do qual não podemos escapar, de seus furos, que a contingência dos significantes colocou em funcionamento nas experiências singulares de cada um, experiências ‘triviais e sem igual’.”

“O sujeito do inconsciente é de fato, diz Lacan, não apenas contraditório e vazio, mas vazio e evanescente. Isso é, sem dúvida, o que os discursos buscam nomear de uma maneira ou de outra. O discurso político, o discurso do mestre, faz da identificação a chave de uma captura.” (LAURENT, 2018, p. 2).

A inversão dos lugares sociais, no que tange às esferas públicas e privadas, onde as crianças são alçadas ao lugar público, colocadas à frente das questões pertinentes à vida política,⁶⁶ ficando os adultos privados, tal como propõe o título do livro organizado por Voltolini (2016), *Crianças públicas, adultos privados*. Esse texto aborda tal questão, analisando a promoção social da infância na sociedade contemporânea e suas implicações. Adultos privados, no sentido grego resgatado por Arendt de privação, privados de ver e ouvir os outros e de serem vistos e ouvidos por esses, privados do público e até mesmo do político, como ação singular necessária para a construção de um “mundo comum”.

Em contrapartida, a criança é colocada na esfera pública, está em evidência, seja por um interesse científico, educacional ou ainda mercadológico. Apreendida por esse interesse mercadológico, Guimarães (2010) e Najles (2015) retomam a expressão de Lacan “criança generalizada” para dizer dessa condição de *infans* generalizada, como aquele que não poderia “se responsabilizar pelo seu gozo”, pois são colocados na condição de consumidores em potencial, “todos iguais perante o consumo”, estando o sujeito identificado ao consumidor.

Brousse (2014, p. 1) afirma que “A situação política atual – e isto vale tanto para a política em geral quanto para a política da Psicanálise – assiste ao confronto de duas concepções do tratamento do mal-estar na civilização: uma é socialmente dominante e aspira a uma visão totalitária das coisas humanas; e a outra é resistente e se apoia sobre os desfuncionamentos, os fracassos.”

Identificando o PC nessa primeira vertente de tratamento do mal-estar na civilização, consideramos que esse tratamento que a autora expõe é via uma correção do simbólico, segregando o vazio, o Real. Contudo, no inverso do discurso do mestre, a Psicanálise visa à desidentificação, uma

⁶⁶ Tema abordado no Capítulo 1 deste trabalho, intitulado “A politização da infância”.

desalienação aos significantes mestres, como um tratamento ao Outro, uma recolocação do sujeito com relação a esse, o que seria a construção de algo singular, de uma amarração possível. Nesse sentido, Brousse (2003, p. 24) afirma que a Psicanálise não é politicamente correta: “[...] o tratamento que a experiência analítica dispensa ao discurso do mestre impede que ela seja politicamente correta.”.

Posto isso, podemos pensar o PC como um dos sintomas do declínio do político, como uma forma imaginarizada de restituição do político, de se tentar corrigir o simbólico, via moralização, reduzindo toda a questão política e cultural a uma questão de “mudança de comportamento”, onde se crê em uma doutrinação para essa, apostando que uma “política” pode, por si só, mudar uma cultura. Importante inclusive se perguntar se a cultura do PC é uma ação política, no sentido abordado, apesar de ser a forma de se fazer “política” hoje. A questão aqui proposta é perceber que essa própria “política” faz parte da mesma engrenagem que se constitui o “problema”. Leva a uma tendência superegóica que, ao invés de tratar, produz a retroalimentação da questão: a segregação.

3.2.6 O politicamente correto em sua dimensão sintomática e superegóica

Assim como o sintoma do sujeito revela sua divisão subjetiva, podemos pensar que o sintoma social diz de uma divisão subjetiva social igualmente estrutural, daquilo que particulariza uma sociedade.

Tudanca (2012) afirma que a política da Psicanálise é a política do sintoma e que a ação política deve estar dirigida a ler um sintoma e interpretá-lo, sendo essa a sua ferramenta e destaca que a abordagem do social também está na perspectiva do sintoma, levando a se perguntar sobre a especificidade dessa interpretação, já que hoje temos um excesso dessa.

Freud (1895), ao escutar suas pacientes, conceituou o sintoma de forma diferente daquela como a entende o sintoma médico, ou seja, como a expressão de um conflito psíquico, uma formação do inconsciente, tal como os sonhos, que carregaria uma mensagem a ser decifrada, via interpretação. A interpretação desse visaria então a sua decifração, ao sentido, trazendo à consciência o recalçado e, logo, a resolução desse. O sentido inconsciente se relacionava às experiências ligadas à sexualidade. Como uma forma de resolver um conflito psíquico, ao mesmo tempo que traria sofrimento, produziria também satisfação, o que lhe conferiu o caráter de repetição e de difícil solução para o sujeito, como uma formação de compromisso, entre a pulsão recalçada e as forças defensivas.

Lacan, ao longo de seu ensino fez outra elaboração sobre o sintoma, não mais como algo a ser decifrado pelo sentido, mas como algo mais complexo, ancorado não apenas na linguagem, no

registro simbólico, mas também, em outros registros, o Real e o Imaginário. O sintoma passa a ser uma articulação entre o real e o gozo (MRECH, 1999).

Há uma paralização do sujeito, de sua significação na cadeia significante, uma obstrução dessa, que interrompe seu movimento, fixando S1–S2. O trabalho da análise é justamente fazê-la deslizar. Lacan (1974) indica o sintoma como a forma como o sujeito responde às incidências do real e, embora se alimente de sentido, seu sentido seria o próprio real.

Pensando no PC como sintoma, tal como já exposto, nos remete à ideia de paradoxo, de ambiguidade. Como sintoma do discurso pedagógico, ou do discurso do mestre, é possível identificar sua intenção de “reconhecer as identidades”, “humanizando-as”, como propõe algumas adaptações analisadas neste trabalho, indo na esteira da homogeneização.

No entanto, a partir das ideias desenvolvidas no Capítulo anterior, verificamos também como essa cultura pode estar, na verdade, contribuindo para a segregação. Responde a um modo de gozo segregativo, ao regime de gozo predominante, determinado por S1 e se vê que há gozo no PC.

Na perspectiva lacaniana, a intervenção, não mais pelo sentido, seria via furo no discurso, visando retirar sua consistência. Nesse sentido, Brousse (2003) indica que não se deve segregar o vazio, como propõe a civilização, e que o analista responde aí com seu ato. Ora, perguntamos: como isso ocorreria em se tratando do PC? Reintroduziria o real?

Veremos a seguir que o Supereu também tem esse caráter de repetição, de paradoxo e ambivalência. Freud estabeleceu o Superego como herdeiro do complexo de Édipo: “[...] como uma percepção endopsíquica daquilo que foi recalçado.” (FREUD, [1909], 1990, p. 169, apud CAMPOS, 2015, 32-33) a internalização da lei, introjeção da autoridade paterna, que acontece no declínio do complexo de Édipo, onde desejo e lei se conjugam, estando no horizonte o parricídio e o incesto.

Assim, para Freud, o supereu corresponderia à consciência moral, ao sentimento de culpa e a um pacto do sujeito com o social em consequência da renúncia pulsional. Lacan, vai verificar uma compulsão à renúncia pulsional, por causa da liberação de gozo que ocorre aí. É um superego “guloso”, que pede mais, impulsionando um acréscimo à renúncia pulsional. Para LACAN, trata-se de uma lei insensata, não mais a lei reguladora que Freud formula, mas uma lei caprichosa, privada de sentido, que se dá a ver como imperativo e que se relaciona com o desejo materno não mediatizado pela metáfora paterna.

Campos (2015) menciona que há uma dupla face do Supereu, dois imperativos, opostos: um impele à ação e outro o paralisa, que se traduz no paradoxo: o sujeito deve ser como o pai, mas não tem direito de ser como ele.

A “ficção jurídica”, abordada por autores, como Koltai (2012), Brodsky (2009) e Pereira, (2016), vem justamente em um contexto em que não temos mais como referência a verticalidade, mas sim, uma horizontalidade, uma “revectorização” do processo de transmissão como mencionado no Capítulo 1.

É possível verificar com esses autores que o declínio da imago paterna, como Lacan já anunciara em Complexos Familiares, ou o declínio da função paterna, ao contrário do que se possa pensar, não enuncia uma libertação: “[...] se Deus está morto, então tudo é permitido”, mas sim, “[...] se Deus está morto, nada mais é permitido”, como afirmou Lacan. A ficção jurídica como “metáfora de uma lei para todos”, onde todos seriam representados. Uma utopia humanista, de universalização dos direitos do homem, tornando-os universais.

Nesse contexto, o ordenamento do gozo via jurídico, viria em substituição ao ordenamento até então sustentado pelo Nome do Pai O que se reivindica é o direito ao gozo.

Laurent (2007) e Lebrun (2008), ao abordarem a sociedade contemporânea, sobretudo, o declínio do pai, ressaltam que o Real tem sido vivido como um traumatismo a ser reparado, assim reivindicando sua parcela de gozo a ser restituída.

E por aí mesmo a exceção, o interstício, a falha, a fenda, a fissura, o hiato, a rachadura, a negatividade [...]. Todas essas palavras designam o que não cola, o que não estabelece relação, o que não é recíproco, o que não se comunica, o que resiste, o que escapa, o que o sujeito nunca vê de si no espelho, o que sai fora da imagem, o que está aquém – ou além – do simétrico, da paridade, da igualdade, da reciprocidade. Lembremos que Lacan chamou isso de “real” – que ele distingue do ‘simbólico’ e do ‘imaginário’. Por uma virada que temos que explicar, a própria existência dessa falha, ‘daquilo que não cola’, desse real, hoje nos parece incongruente, ofensa às nossas competências, traumatismo a ser apagado, ferida que deve ser curada, doença vergonhosa, déficit a ser preenchido, vazio a ser esvaziado [...]. (LEBRUM, 2008, p. 23).

Daibert (2015, p. 3), ao analisar o supereu no discurso politicamente correto, destaca que esse responde a um imperativo de tudo legislar, “[...] levando a diferença às raias do absoluto” e, em contrapartida o sujeito se depara “[...] com a violência desse mesmo supereu como imperativo de gozo” (DAIBERT, 2015, p. 8). E a mesma autora sublinha:

O discurso científico aliado ao capitalismo contemporâneo tende a nos fazer acreditar que é possível normatizar, controlar e sistematizar o que é pulsional. Existe uma tendência atual de tudo legislar, como se fosse possível simbolizar completamente o real. Seja nas leis propriamente ditas do Direito, seja nas leis baseadas no ideal científico, do que se deve ou não comer, por exemplo, seja nas leis do politicamente correto, do que se deve ou não fazer e dizer.

(DAIBERT, 2015, p. 7)

Assim, a autora acrescenta que a intenção de prevenção acompanhada comumente com o excesso de lei e regras elimina a pulsão, o desejo. A crença de que é possível controlar de forma total os impulsos agressivos pelo significante, inserindo uma “muralha simbólica”, não deixa espaço para o real.

Da mesma forma, a fronteira como resposta à homogeneização, recalca a diferença, o gozo singular e esse retorna de forma feroz. Esse “real sem lei” que retorna como um efeito rebote, é um “real disjunto do simbólico e que o supera”, “[...] uma vez cortado de toda manifestação simbólica, reaparece, diz cuidadosamente Lacan, ‘erraticamente’.” (MILLER, 2009, p. 21).

A partir da discussão em torno do PC, cabe a pergunta: como reintroduzir o real sem que seja apreendido-o pelo simbólico? Interessa pensar nas articulações dos termos trabalhados, “furo no discurso”, sem sentido, semi-dizer, pois apontam para uma alternativa ao PC, abordando-o colateralmente, visando abalar as defesas contra o real, pela reverberação da palavra, pelo impacto desta no corpo, apostando em seu caráter subversivo. Contudo, interessa menos aqui trabalhar pela via do sentido e da razão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegado ao fim, podemos agora afirmar o PC como uma construção empreendida nesse trabalho, a cada página, a cada capítulo, em suas diversas faces. Foi preciso dar corpo a ele em cada exemplo, elaboração e aceitar que esse não estava dado. O que se evidenciou nesse processo foi o paradoxo próprio a sua estrutura, que pôde ser encontrado em vários pontos. E esse elemento subjacente ao objeto, sua própria interpretação, é o que permitiu a análise do objeto PC tomado como sintoma: sua própria contradição. Assim, a partir de um conceito estratégico, foi possível operar uma análise acerca da linguagem e da fala na infância e no social.

Considerando que o PC incide, sobretudo, na linguagem, nas formas linguísticas, sejam essas falada ou escrita, e que comparece de formas diversas em nossa cultura, no primeiro Capítulo, foi realizado um estudo de Freud a Lacan em torno de suas construções sobre a linguagem e a constituição psíquica. Foi privilegiada sua manifestação na infância, a partir do levantamento de materiais próprios a essa, a saber: músicas, contos, brincadeiras etc.

Nesse contexto, esta pesquisa foi permeada por uma preocupação com relação ao afastamento da fala, do inconsciente, provocada pelo PC, levando em conta especialmente a presença dessa fala na infância, pois, segundo Lacan (1953), quanto mais estamos na comunicação como função, nos afastamos da fala, tornando-a imprópria e, quanto mais estamos na fala, particularizando-a, mais nos afastamos da comunicação.

Podemos afirmar, a partir da descoberta freudiana, que o Homem diz para além do que gostaria, que sua relação com a linguagem não é calculável, seu sentido escapa a todo cálculo consciente que se possa pretender. A linguagem é um processo vivo, porque é atravessado pelo inconsciente, não se dá em um único plano, e sim, em panos de fundo ambíguos. Ao contrário disso, o PC incide na linguagem, atuando com um único sentido, tratando a ambivalência própria à linguagem como uma patologia a ser corrigida. Ao reduzir a palavra ao sentido, funciona em um circuito fechado, considerando-a como um processo linear, produzindo assim estereótipos e tipificações. A palavra como veículo vazio que porta e transporta uma ideia inconsciente, algo do desejo, se presta à representação, é investida e desinvestida.

O que está em jogo nesse esvaziamento da palavra, do significante, não é o contraste de sentidos, mas o contraste entre o sentido e a falta de sentido, conferindo à linguagem um caráter de indeterminação. O brincar com as palavras, já observado por Freud (1910) tão característico da infância nos remete aos processos inconscientes onde os sons chegam antes do valor semântico, denotando um caráter lúdico da linguagem.

Assim como aborda o chiste (1905), Freud vê como um “juízo desinteressado”, com uma certa liberdade diante das regras, no caso aqui, semânticas e/ou gramaticais. Denominado por Lacan (1972) de *lalíngua*, trata-se do impacto da palavra no corpo, de sua materialidade, antes de sua significação, antes de seu ordenamento léxico e gramatical. Assim as cantigas de ninar, o acalanto, cantigas de roda, os trava-línguas, as charadas, não estão a serviço da comunicação, do sentido, não estão em relação ao Outro.

É possível notar o prazer que essas brincadeiras proporcionam às crianças, evidenciando o gozo envolvido nessa relação e o caráter predominantemente pulsional. Essa articulação teórica se fez importante para verificarmos que a incidência do PC na linguagem não reconhece essa dimensão pulsional tão central, sobretudo, na infância. Dessa forma, há um rechaço ao infantil, ao que é da pulsão que se manifesta na linguagem.

O que propomos neste trabalho é justamente o contrário, dar lugar ao infantil da infância, para que, por meio disso que é pulsional, que é vivo, algo novo possa advir. O infantil como recurso para deixar falar a diferença, os paradoxos, o indizível, o não calculado, o não idêntico... Pois a variedade da linguagem a torna diversa.

Outro aspecto relevante foi pensar como o PC incide nas narrativas infantis, com o conceito de realidade psíquica que aproxima realidade e fantasia, onde a realidade é construída a partir de ficções, foi possível observar que aquele acaba por reduzir essas ficções nas adaptações visitadas dos contos infantis.

Dessa forma as crianças se apoiam em faz-de-contas e ficções literárias para construir sua própria fantasia, para se constituir psiquicamente ao mesmo tempo que é um recurso para lidar com a realidade, com a angústia. O PC deixa de lado a função de elaboração, de fonte de prazer e de transformação de emoções e afetos que a literatura e outras manifestações artísticas provocam, tal como Freud (1908) abordou.

Ao tratar temas importantes de forma concreta e direta, evitam conflitos, não submergindo na complexidade desses, não atingindo as várias camadas da linguagem e da ficção, não abrindo brechas para questões, contradições, pensamento crítico e discussões. Ao abordar temas importantes de forma prescritiva, se mantém na superficialidade e no artificialismo.

Assim, a brincadeira, os jogos e o lúdico são imprescindíveis na constituição psíquica e é por esse meio que a criança vai colocar em jogo seus laços parentais, reviver situações, se apoderar dessas de uma forma outra, para poder fazer outra coisa com aquilo que vive ou viveu. Ao contrário disso, o PC tende a ver a brincadeira como algo oportuno para se inculcar ideais sociais na criança que, a meu ver, não são aprendidos dessa forma. É preciso levar em conta a transferência que, na

relação de um adulto com uma criança, algo se transmite para além do que almejamos ensinar. É um processo paralelo ao da aprendizagem em si e que não depende dessa.

Na segunda parte do Capítulo, o PC em sua vertente preventiva com relação a questões de ordem social, o que chamamos de politização da infância, e supõe uma criança autônoma, capaz de assumir a responsabilidade do mundo, de mudá-lo, ao tentar protagonizá-lo. São animações (vídeos didáticos) que pretendem prevenir o *bullying*, o abuso, a violência etc.

Nesse sentido, Arendt (2009) trata da questão da responsabilidade pelo mundo que passa pela autoridade do adulto e lembra que não podemos arrancar das mãos dos recém-chegados a oportunidade de fazer o novo. Acreditamos que a criança pode e deve entrar em contato com as questões sociais cotidianas de forma reflexiva, privilegiando a transmissão de valores éticos e, portanto, sem uma expectativa/intenção de criar esse “novo” de antemão ou de depositar nelas uma mudança ou resolução. Além disso, é preciso considerar sua condição de submissão em jogo na sua relação com um adulto, em função da necessidade de ser amada e cuidada, prevalecendo nessa relação o caráter pulsional e fantasmático ao racional.

A fim de contextualizar o tema desta pesquisa, foi necessária uma breve análise da infância contemporânea, o que permitiu apontar mudanças no âmbito social e simbólico, sobretudo, na relação adulto-criança. Nesse sentido, destacamos a inversão da demanda entre esses, uma revectorização do processo de transmissão. O adulto demandaria à criança a impressão de marcas imaginárias da civilização, já que os significantes da tradição perderam seu peso.

A demanda do adulto à criança seria também a busca de uma satisfação narcísica, obstaculizando assim o próprio ato educativo. Dessa forma, vimos aí uma mudança de lugares simbólicos que denotam um apagamento da assimetria, da instauração de uma diferença, seja ela temporal, de geração, necessária para a transmissão.

A esse respeito, Pereira (2016) nos alerta para o fato de que, apesar da impossibilidade de uma “transmissão plena”, é importante que o adulto ofereça à criança marcas identificatórias, não se omitindo do ato educativo. É possível depreender dessa análise que, na relação de um adulto e uma criança, aliás, em qualquer relação, há um desencontro estrutural, marcado por uma diferença necessária, por uma assimetria. Na contramão dessa ideia, o PC vem propor um “encontro encontrado”, onde há correspondência ao invés de diferença. Essa inversão de lugares também pode ser observada nesse contexto de “politização da infância”, onde as crianças são demandadas a responder às questões pertinentes à vida pública.

Contudo podemos propor um deslocamento: da infância como sustentação das causas dos adultos⁶⁷ à infância como recurso ao indizível. A criança como sustentação das causas dos adultos é a própria razão da presença do PC na infância. O “recurso à infância” é algo que Kartz (2021) pôde escutar em algumas obras literárias que diz de um modo de se recorrer à infância para por meio dela dizer do indizível, como por exemplo, experiências – limites, onde encontramos o inumano no humano, como nas vivências de guerra. São formas de incluir o real ao invés de rechaçá-lo.

Incluí-lo, ainda que seja com uma dose de “non-sense” ou em um silêncio. Assim aponta a infância como resistência ao discurso do Outro, como fenômeno político, subvertendo-o com seu desejo. Tal como o Jornal “Fala Criança”,⁶⁸ lançado em 2021, confeccionado pelo coletivo “A vez e a voz da criança” durante a pandemia do Coronavírus e a crise sanitária. A partir da coleta de cartas, desenhos, áudios e vídeos, as crianças abordam a questão da pandemia e o isolamento social.⁶⁹

Dentre as produções das crianças, o desenho da “máquina anti-covid” e um depoimento de uma menina de 5 anos que diz que, de tanta saudade de alguns familiares, a foto que ela tem dessas pessoas em sua cabeça já está rasgando. Por meio de representações inusitadas e de desenhos inventivos, as crianças puderam abordar o indizível, contornando o real que a crise sanitária nos presentificou. Considerando a presença desse infantil em manifestações, materiais, cheios de vida, de significados, e também da falta desses, podemos pensar que as adaptações PC, de certa forma, privam a infância/criança do infantil, disso que é tão próprio à infância e, por outro lado, porta o singular de cada uma.

Podemos então dizer que a criança aborda o real, toca o real, ao invés de rechaçá-lo, como podemos notar no PC. Ao barrar as imaginarizações, faz furo no discurso, indicando um limite ao gozo. A criança está mais próxima de *lalíngua* que o adulto, a fala dela está mais próxima da escrita inconsciente, a ponto de sua “língua própria” não ser por vezes inteligível a nós, adultos, por já estarmos mais distanciados dessa fala, menos acessíveis a essa. O adulto encontra-se mais “embrulhado”⁷⁰ pelo simbólico e o imaginário, já imerso em suas ficções, histórias que o ajudam a se proteger do real. Podemos dizer que a criança se encontra menos “embrulhada”, “envelopada”, pelo simbólico e pelo imaginário.

A capacidade de interpretação da criança teria a ver com essa relação mais próxima do inconsciente, onde sua interpretação, sua forma de lê-lo – seja nela mesma ou no outro, como é muito comum – tem a ver com esse ponto de proximidade, de contato, de relação peculiar com o infantil,

⁶⁷ Tal como afirma Arpin (2021), ao falar do risco de “transformar essas crianças-identidades [*enfants-identités*] em estandartes da causa dos adultos?” com relação à “disforia de gênero” na infância.

⁶⁸ Acessível em: <https://www.avezeavozdascricancas.com/jornal>. Acesso em 01/09/2021.

⁶⁹ Isolamento social que se fez necessário a partir de março/2020 em consequência da pandemia do Corona vírus.

⁷⁰ Termo utilizado por Miller (2009).

que ainda não está inteiramente sob o efeito do recalque. Ou, tomada pelo simbólico e imaginário, onde as defesas ainda estão sendo construídas.

Miller (2010, p. 68) fala que a interpretação do analista diz exatamente do ponto em que esse se encontra na sua relação com seu inconsciente, o que podemos transpor para a criança.

Para cada um, sua prática da interpretação é estritamente correlativa à noção que se formou a partir do inconsciente. Inconsciente e interpretação caminham lado a lado. Quando vocês dizem como interpretam, ao mesmo tempo dizem que noção do inconsciente vocês têm. Sua prática interpretativa mostra exatamente em que ponto da elucidação do inconsciente vocês estão.

Dar um lugar para a infância, para a criança, mas advertidos de que não se trata de projetar nela uma ingenuidade, algo voltado para o angelical, comumente idealizado, inclusive em termos de sexualidade e também, no outro extremo, como um ser autônomo, *self-made-man*, que se faz sozinho, capaz de opinar sobre tudo e de lutar por nossas causas, como uma “criança esperança”, como já salientou Lajonquière (2009), naquela em que depositamos todas as nossas expectativas e que, ao mesmo tempo, nos isentaria de nossa função, antecipando algo que ainda deverá advir.

Cabe reconhecer nessa discussão que o PC nos faz lembrar aquilo que estava silenciado ou normalizado, porém é preciso muito cuidado para que não se esterilize a linguagem, a literatura, a música, as brincadeiras, ou melhor, a vida.

No Capítulo 2, intitulado “O Politicamente Correto no Social: A que veio?”, pudemos responder que ele veio para dar conta de reivindicações de grupos minoritários na década de 1970 nos EUA, conhecidos como movimentos sociais e de lutas identitárias. Uma política de ação afirmativa, reformista, como uma forma de denúncia com relação à privação de direitos, discriminação desses grupos, dos quais um dos alvos é o combate a formas linguísticas que denotariam discriminação.

Então, há uma classificação das expressões politicamente corretas ou incorretas, consideradas reprodutoras de uma ideologia que segrega em termos de classe, sexo, raça e outras características físicas e sociais, sendo esse seu objeto de militância.

Assim, o advento do PC acontece com a luta das minorias sociais, movimento de extrema importância e necessidade em nossa cultura, principalmente nos dias atuais. Nesse sentido, sublinho que essa pesquisa ocorreu a partir da Psicanálise, sobretudo, apoiando-se na sua posição anti-segregativa, tal como Musach (2021)⁷¹ nos lembrou, já que se propõe a acolher as ambivalências, o

⁷¹ Aula da disciplina “Inconsciente Real e Inconsciente Transferencial” (FEUSP), ministrada em 30/09/21, pela profa. Leny Mrech, onde Blanca Musach participou como convidada.

sujeito em sua radical diferença, pois sabemos que é somente quando podemos suportar o “estranho” em nós, que podemos suportar o “estranho” no outro.

Sauret (1998, p. 44.) também destaca esse caráter anti-segregativo retomando uma das primeiras formulações de Freud sobre o fim do tratamento, onde indicava que a análise devia visar recuperar a capacidade do paciente de amar e trabalhar, apontando para além do estabelecimento ou a restituição do laço social. “[...] *a criança encontra na Psicanálise um meio eficaz para lutar contra os efeitos nefastos do discurso que domina o campo social contemporâneo, esse misto de capitalismo e ciência.*” Dessa forma, a autora confere à Psicanálise, não só com crianças, mas em geral, uma aposta política.

Autores, como Possenti (1995) e Borges (1996), apontaram que essas ações imbuídas de “justiça social” tendem a se configurar em uma cultura de judicialização, onde qualquer um que se sinta violado pode reivindicar seus direitos judicialmente.

No Capítulo seguinte retomamos essa questão pelas palavras de Lebrun (2008) e Laurent (2007), ao apontarem que hoje, o Real, aquilo do qual não temos o controle, tem sido tomado como algo a ser reparado, reivindicado, ressarcido, ou, podemos dizer, a falta como falha.

Nesse Capítulo, fica evidente a relação do PC e os DH, a ponto de autores, como Ribeiro (2000), abordarem de forma dicotômica, entendendo toda crítica ao PC como um ataque aos DH. O que nos parece uma posição bem equivocada.

Nesse momento da pesquisa, foi importante buscar outras fontes de análise do tema, como a linguística e a ciência política, em pesquisadores como Ribeiro (2000), Borges (1996) e Possenti (1995).

Essa análise nos ajudou a verificar os argumentos de sua defesa, seus pontos fortes, em termos da legitimidade desses grupos, como as questões históricas e sociais em jogo, bem como, sua fragilidade, auxiliando na desconstrução do PC, quando levado às últimas consequências, quando confrontado as próprias teorias da linguagem.

Os mesmos pesquisadores identificam a presença do PC como um sintoma, pois o que se pretende suprimir da linguagem continua comparecendo ali mesmo onde se oculta. Há um paradoxo que o PC comporta: localizamos ao longo do trabalho e de formas diferentes esse paradoxo. Em nome da inclusão de causas, da defesa de grupos, esse retira, forclui termos, aspectos da língua, que abalam a própria estrutura da linguagem e da língua, retirando dessa justamente a diversidade e a singularidade que ela carrega, seu caráter subversivo.

Sendo assim, nos parece não só ineficaz, mas também, iatrogênica, pelo efeito de retorno do real, retorno do recalçado. Como sabemos desde Freud, sendo trabalhado na pesquisa, o que é recalçado ou forcluído retorna como sintoma ou como um real sem lei, de forma mais incisiva.

Outro apontamento feito pelos autores pesquisados foi o movimento de fechamento a que tem levado esses movimentos sociais e a luta por direitos, se distanciando de um projeto social maior e democrático, levando à perda da noção de espaço público, restringindo-se em pequenos grupos de interesse. Assim o que era luta social acaba por favorecer, paradoxalmente, a segregação. Esse ponto é mais bem desenvolvido no Capítulo seguinte.

Assim, buscou-se uma abertura para outros campos, pois, ainda que tenhamos a Psicanálise como referência, se faz necessário escutar outros saberes. Com as discussões realizadas até então, estamos diante de *lalíngua* (Capítulo 1) e da linguagem como comunicação (Capítulo 2), que visam ao sentido, sendo que essa ocorre a partir da apreensão de *lalíngua* pelo discurso do mestre, uma forma de domesticá-la para fins sociais, políticos e de comunicação. Dessa forma o PC, estaria como representante do discurso do mestre, ao tentar corrigir o simbólico, recobre *lalíngua*, o que nos faz pensar como não sucumbir a esse.

No terceiro e último Capítulo, na primeira parte, abordamos PC como sintoma do discurso pedagógico, a forma como acontece sua inserção na educação e se faz presente hoje. A pesquisa permeou o adentramento no campo da educação, a partir de uma revisão de leis e cartilhas confeccionadas pelos órgãos competentes.

Considerando as origens do PC na reivindicação de direitos das minorias sociais, dentre elas, aquelas das pessoas com deficiência, trabalhamos com a hipótese de que a cultura do PC tenha se feito presente na educação por essa via. E, como tal, se fundamenta na concepção de que a Educação Especial tem como pressuposto os Direitos Humanos. Neste momento, verificamos os caminhos percorridos por essa luta via leis e documentos que norteiam as práticas da educação inclusiva. Essa tarefa foi realizada buscando-se as raízes do politicamente correto no Brasil e foi realizada uma pesquisa em leis e documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e Secretarias de Educação (SEESP e SME), para averiguar diretrizes e orientações realizadas a partir da introdução das crianças com deficiência na educação regular.

Apontamos a partir desse levantamento o caráter generalista dos materiais pesquisados, não visando as singularidades, orientam comprometendo as ficções literárias, desconsiderando a ficção construída na infância, a importância dessa na constituição psíquica onde há um trabalho da criança para se fazer, se constituir, contando com as mais diversas formas de representação e invenção para tal.

Um dos pontos ressaltados foi a permeabilidade na qual se encontra a educação com relação às demandas sociais/políticas, onde a Educação serviria a mensagens políticas, encontrando-se subordinadas a essas. Cabe distinguir que abordar questões inerentes ao humano, ao convívio social e à cultura, tocando em seu caráter público/social é diferente de absorver demandas de forma prescritiva ou colonizar a infância. Nessa linha, a Educação se vê, muitas vezes, aderida ao PC.

Em um contexto de globalização, universalização, propiciado pelo discurso da ciência e do capitalista, tudo é transformado em mercadoria, há uma exclusão do sujeito que a Pedagogia como representante do discurso científico na Educação produz. Ocorrem mudanças na Educação, a pluralização do saber em consequência ao declínio do NP, da tradição, das relações verticais etc. Nesse contexto, o PC como sintoma produzido como consequência desse recalque, da exclusão do sujeito, mascara o que “se passa de original durante a infância”. E esse “original”, para se manter como tal, precisa deixar-se aparecer, permitir sua construção, sem prescrições, deixando que a criança faça sua neurose em paz.

Ao longo do trabalho, foi possível observar um desdobramento do PC como sintoma do discurso pedagógico para o PC como um sintoma do mestre contemporâneo, possibilitado por uma visão mais ampliada do tema. O discurso pedagógico como representante do discurso capitalista na educação nos lança o olhar para a configuração social e política, ou seja, para o próprio discurso capitalista e o lugar onde se encontra no discurso social.

Assim, avançamos ao analisar a dinâmica do discurso do mestre, onde o capitalismo, a globalização, ou ainda, o econômico, se encontram no lugar do Significante mestre, no lugar daquele que comanda o discurso e, a partir do qual, os saberes são estabelecidos.

Esses saberes produzidos a partir do S1 (econômico / globalização) são, hoje, as formas de regulação dos comportamentos, que “ordenam juridicamente o gozo”,⁷² por meio de procedimentos, manuais, protocolos etc. e é aqui bem apropriado o termo “sociedade pedagógica”.⁷³

Com apoio em Mrech (2005) e Voltolini (2007), pudemos verificar como esse fato repercute na Educação. A questão que destacamos aqui é que a ordenação do gozo, via regulação do comportamento, acaba por suprimir a singularidade, buscando o “comum”, uma homogeneização, sendo o modo de gozo predominante a própria segregação. Essa configuração discursiva tem como produto a segregação, pois é o modo de gozo predominante do S1, do significante do mestre, que não deixa de ser um “regime político”.⁷⁴

⁷² Brousse, 2003.

⁷³ Beillerot, 1985 (apud, Mrech, 2001).

⁷⁴ Brousse (2003).

Assim, na segunda parte desse capítulo, foi realizado um percurso que passou pelo conceito de político, política, pelas mutações sociais em sua relação com o inconsciente. Acompanhando a organização social dos homens, no que diz respeito à esfera pública e privada e a seus modos de se fazer existir para si e para os outros, extraímos conhecimento para o presente trabalho.

Para tal tarefa, foi necessário o apoio de sociólogos, filósofos e cientistas políticos, como Arendt (1950), Bauman (2014), Gauchet (1998; 2011), Donskis (2014) e pensadores da Psicanálise, como Miller (2000; 2011; 2012), Brousse (2003; 2014), Laurent (2018), Tudanca (2012), Lebrun (2008), Alemán (2017), Coelho (2012), entre outros, que a abordam tal como Freud e Lacan a conceberam, indissociada do político e do social.

O que o politicamente correto na infância parece nos apontar é justamente o declínio do político, onde a esfera pública se desvanece, à falta de um “mundo comum”. Nesse contexto de globalização, do mercado comum, localizado no lugar de S1, ou seja, do econômico, o que encontramos em S2 são saberes produzidos por procedimentos e manuais que pretendem regular o comportamento. Tal situação evidencia que o PC se encontra aí e faz parte desse contexto, desse saber (S2) que corresponde ao que está no S1, a globalização.

Importa destacar, como bem nos alerta Brousse (2003), que a Psicanálise não se opõe à globalização, e sim, ao “comum” que, por natureza, exclui a singularidade. Esse “comum” que faz o Todo homogeneizado, produz uma tentativa de diferenciação cuja consequência é a lógica da fronteira, que não inclui os modos de gozo de cada um, configurando-se em grupos, “bandos”, “guetos”, “mundos paralelos”, ou ainda, “comunidades de gozo”, há uma alienação realizada pelo próprio sujeito, onde ele mesmo se exclui. Ao homogeneizar, tem-se, em última instância, o efeito da segregação.

Eis o paradoxo, o engodo no qual a cultura do PC se insere. As políticas das identidades, no plural, como Laurent (2018) destaca, vêm substituir/recompor os grandes relatos políticos, uma “unidade nacional”. No entanto o autor aponta para a impossibilidade de se fazer “Um”, para a fragilidade das identificações e a pluralização da diferença. Ao contrário do que possa parecer, essa pulverização das identidades, diz de uma entificação do ser, se pretendendo uma unidade unificadora, onde os sujeitos poderiam ser capturáveis.

Posto isso, podemos pensar o PC como um dos sintomas do declínio do político, como uma forma imaginarizada de restituição do político, de se tentar corrigir o simbólico, via moralização, reduzindo toda a questão política e cultural a uma questão de “mudança de comportamento”, onde se crê em uma doutrinação para essa, apostando que uma “política” pode, por si só, mudar uma cultura.

A questão aqui proposta é perceber que essa própria “política” faz parte da mesma engrenagem que se constitui o “problema”. Leva a uma tendência superegórica que, ao invés de tratar, produz a retroalimentação da questão: a segregação. Leva a um imperativo de gozo, segundo a qual, quanto mais renúncia, mais gozo.

Da mesma forma, a fronteira como resposta à homogeneização, recalca a diferença, o gozo singular e esse retorna de forma feroz. A noção de social e de democracia vivida hoje está achatada na massificação, onde o movimento de diferenciação se faz também em blocos indiferenciados, guetos, e os sujeitos encontram-se isolados porque prescindem do outro.

Alemán (2017) explica que, no centro da democracia, há um vazio que une os sujeitos, onde a sociedade se organizaria em torno desse, sem tamponá-lo. Ao contrário disso, o que se segrega hoje é o vazio, como nos diz Brousse (2003).

Entretanto, a partir dessa pesquisa podemos verificar na cultura outras formas de lidar com esse vazio que o politicamente correto tende a segregar. Em entrevista⁷⁵ a Cleyton de Andrade, Preto Zezé, fundador da CUFA⁷⁶, inventa o termo “constrangimento pedagógico” subvertendo o próprio termo “pedagógico”, já que esse está do lado da racionalidade e do sentido. Assim, ao invés de evitar, faz aparecer o mal-estar, agravando-o, tal como o analista por vezes o faz, a fim de dar o devido peso, dar consequência ao sintoma do paciente. Assim a escolha de seu nome não foi aleatória. Motivo de equívocos e constrangimentos, escuta por vezes “Preto? Pedro?”

Dessa forma, coleciona exemplos, situações em que pôde responder de forma inventiva, inusitada, não recuando à oportunidade de lidar com o que aparece, demonstrando estar mais comprometido com aquilo que está em causa ou pode causar o outro, do que com certas formas de apaziguamentos sociais.

Lélia Gonzales,⁷⁷ também de forma autêntica, nos ajuda a pensar nas formas de lidar com o social, ou com aquilo que o social tenta segregar. Ao atender a porta de sua casa e escutar de um entregador: “A madame está? Eis que ela responde: “Não, a madame saiu”. Assim, ao invés de trazê-lo à consciência do que poderia ser “politicamente correto”, ela o faz entrar em contato, como nos diz Marcos André Vieira, com o paradoxo de uma “madame” negra. Teriam esses “feitos políticos”⁷⁸

⁷⁵ “A favela como solução”. Dobradiça, 18 de abril de 2021. In: “A favela como solução” – Entrevista com Preto Zezé, por Cleyton Andrade – EBP – Escola Brasileira de Psicanálise. Acesso em 29/04/2021.

⁷⁶ Central Única das Favelas.

⁷⁷ “A madame saiu (Lélia Gonzales e a subversão do sujeito)”, por Marcos André Vieira. Podcast Cidades lacanianas. 27 de abril de 2021.

⁷⁸ Como Preto Zezé chamou.

valor de ato, tal como o ato do analista, que “[...] se utiliza da *lalíngua* do analisante para fazer o novo falar”?⁷⁹

Um caminho que pode abalar as certezas, considerando *lalíngua*, e não o sentido, encarnando o objeto para dizer outra coisa, para furar o discurso e não aderir a esse, apostando que algo do gozo possa ser tocado. Seria esse um apontamento ao que pode um psicanalista, diante do PC, criar uma saída/alternativa para não sucumbir a esse. Nesse ponto, acreditamos que só podemos dizer de um ato a posteriori, somente após colhermos seus efeitos ou não. Seria então esse caminho uma aposta.

Nesse sentido, no Capítulo 2, Possenti (1995) também nos aponta para outras formas de abordar esses temas quando destaca que o uso de determinadas palavras, como “negro”, pode ser mais corajoso do que isento, denotando uma denegação no PC, identificando-o como o próprio sintoma de preconceito.

Propomos, então, com essa pesquisa, que tenhamos mais coragem do que isenção, para um enfrentamento da diferença, para abordarmos temas tão complexos, delicados e necessários.

Contudo esse trabalho nos levou a pensar, como desdobramento da pesquisa realizada, na passagem da linguagem, da palavra tomada “ao pé da letra” como sentido, como algo fixo, buscando seu sentido último, em direção “ao pé da letra” no sentido lacaniano, na direção inversa do sentido, destacando a materialidade do significante, no efeito de ressonância e de limite ao gozo, onde ele não tem sentido, ou, pelo menos, um sentido fixo, “decompondo o significante em sua letra”.

Como Lacan (1972) ensina, na linguagem, trata-se de uma relação sempre aproximativa, o significado rateia e o aparelho não funciona. Destaca que o que está em jogo, para além da semântica, seria um modo de coletivizar o significante. Do signo à letra.

⁷⁹ “A madame saiu (Lélia Gonzales e a subversão do sujeito)”, por Marcos André Vieira. Podcast Cidades lacanianas. 27 de abril de 2021.

REFERÊNCIAS

- ALEMÁN, J. (1998) *Lacan: Heidegger*. Buenos Aires: Ediciones Del Cifrado.
- ALEMÁN, J. (2017) Uma esquerda lacaniana? – Entrevista por Renata Estrella. *Subversos*. Disponível em: Uma esquerda lacaniana? | Entrevista com Jorge Alemán | (subversos.com.br).
- AMBRA, P. (2020) O lugar e a fala: A Psicanálise contra o racismo em Lélia Gonzalez. *LavraPalavra*: novembro 16, . Disponível em: O lugar e a fala: a Psicanálise contra o racismo em Lélia Gonzalez | LavraPalavra.
- ANDERSEN, Hans Christian (1837/2013). *A roupa nova do imperador*. Ilustração Eve Tharlet. São Paulo: Martins Fontes.
- ANDRADE, C. “A favela como solução”. Dobradiça, 18 de abril de 2021. Escola Brasileira de Psicanálise / EBP. Disponível em: “A favela como solução” – Entrevista com Preto Zezé, por Cleyton Andrade – EBP – Escola Brasileira de Psicanálise. Acesso em 29/04/2021.
- ARENDT, H. (2009) *A crise na educação*. In: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- _____. (2007) *A condição humana*. 10ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. p. 31-83.
- ARPIN, D. (2021). *Transidentidade: Que identidade?* Boletim Hades – Clipp. Editorial#09, ago/21.
- BAYÓN, A. P. (2020) *El autismo entre lalíngua y la letra*. 1ª ed. Olivos: Grama Ediciones.
- BASSOL, M. (2020) Comentário na atividade de apresentação do livro “El autismo, entre lalíngua y la letra” de Patricio Álvez Bayón promovido pela Grama Editora. Disponível em: <https://www.facebook.com/gramaediciones2017/videos/682246589113919>. Acesso em 27/09/2021.
- BAUMAN, Zygmunt; Donskis, L. (2014) *Cegueira Moral. A perda da sensibilidade na modernidade líquida*. trad. Carlos Alberto Medeiros. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar.
- BENJAMIM, W. (1928/1987). *Brinquedo e brincadeira. Observações sobre uma obra monumental (1928)*. In: *Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política*. 3ª. ed. Editora Brasiliense: São Paulo.
- BORGES, L. C. (1996) *A busca pelo inencontrável: Uma missão politicamente (in)correta*. *Caderno Estudos Linguísticos*. (31), p. 109-125, Campinas: Jul./Dez.
- BRASIL. (2004) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. *Saberes e práticas da inclusão: Dificuldades acentuadas da aprendizagem: Autismo*. Brasília: MEC, SEESP.

BRASIL. (2004) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. *Saberes e práticas da inclusão: A fundamentação filosófica*. Brasília: MEC, SEESP.

BRASIL. (2006) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. *Saberes e práticas da inclusão: Introdução*. Brasília: MEC, SEESP.

BRASIL. (2019) Ministério da Educação. Branca de neve e os sete anões. Conta pra mim. Secretaria de Alfabetização. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>. Acesso em: 05 de abril de 2020.

BRASIL. (2019). Ministério da Educação. O flautista de Hamelin. Conta pra mim. Secretaria de Alfabetização. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>. Acesso em: 05 de abril de 2020.

BRASIL. (1988) Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico.

BRASIL. (1990) Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. (1994) CORDE. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO.

BRASIL. (1996) Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9493*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União de 23 dezembro/1996.

BRASIL. (2001) CORDE. Convenção Interamericana para Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Decreto nº 3.956. Brasília.

BREMAN, I. (2008). A condenação de Emília: Uma reflexão sobre a produção de livros politicamente corretos destinados a crianças. São Paulo: s.n., 2008. Tese (Doutorado) apresentado a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

BREMAN, I.; PONDÉ, L. F. (2019). Quem tem medo do lobo mau? O impacto do politicamente correto na formação de crianças. Campinas, SP: Papirus 7 Mares.

BRODSKY, G. (2009) Utopias contemporâneas. Carta de São Paulo. *Boletim da EBP-SP*. Edição Especial. Ano XVI. Março/2009.

BROUSSE, M. H. (2003). O inconsciente é a política. São Paulo: Escola Brasileira de Psicanálise.

_____. (2018) As identidades, uma política, a identificação, um processo, e a identidade, um sintoma. *Opção Lacaniana online nova série* Ano 9 • Números 25 e 26 • março/julho/2018.

- _____. (2014). O amor ao sintoma contra o ódio da diferença. Trad. Lúcia Grossi. Rev. Ana Paulo Lorenzi. Disponível em: <http://www.encontrocampofreudiano.org.br/2014/07/o-amor-ao-sintoma-contra-o-odio-da.html>. Acesso em: out./ 2020.
- BUENO, F. S. (1991). Minidicionário da língua portuguesa. São Paulo: Editora Lisa Ltda., p. 411.
- CALDAS, H. (2015) Trauma e linguagem: Acorda. In: *Opção Lacaniana online* nova série Ano 6, n. 16/março/2015.
- CAMPOS, S. (2015) *Supereus/Uerepus: Das origens aos seus destinos*. Belo Horizonte: Escola Brasileira de Psicanálise, 2015.
- CASAROSA, E. (2021). Luca (filme). Disney-Pixar.
- CECCARELLI, P. R. (2010) A patologização da normalidade. *Estudos de Psicanálise*, Aracaju, n. 33, Julho/2010, p. 125-136.
- CHEMAMA, R. (2000). Elementos lacanianos para uma Psicanálise no cotidiano. Porto Alegre (RS): CMC.
- CIFALI, M. (1999) Educar, uma profissão impossível – Dilemas atuais. In: *Estilos da clínica: Revista sobre a infância com problemas*. São Paulo, ano IV, n. 7, p. 139-150, 2º semestre/1999.
- COELHO, T. S. (2012) Quando os desejos se tornam direitos. *Revista aSEPHallus*, Rio de Janeiro, vol. VII, n. 14, mai.-out./2012. Disponível em www.isepol.com/asephallus. Acesso em: ago./2020.
- COHEN, R. H. (2006) O que fazer com os restos do banquete totêmico? *Latusa digital*. n. 23, ano 3, julho/2006.
- COLASANTI, M. Não conta pra mim. *Revista Emília*. 14 de outubro de 2020. Disponível em: <https://revistaemilia.com.br/nao-counta-para-mim>. Acesso em 14/06/2021.
- COLOMER, T. (2019) Fora os livros sexistas? *Revista Emília*, 25 de maio de 2019. Disponível em: <https://revistaemilia.com.br/>. Acesso em 14/06/2021.
- DAIBERT, D. O. M. M. (2015) O supereu no discurso politicamente correto. *Opção Lacaniana online* nova série Ano 6 • n. 16, março/2015.
- DOMÍNIO PÚBLICO. Atirei o pau no gato (música). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0hhz7KSEIAE>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2018.
- DOMÍNIO PÚBLICO. Atirei o pau no gato (versão adaptada). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1s_LKI8bXUK. Acesso em: 03 de fevereiro de 2018.
- DOMÍNIO PÚBLICO. Boi da cara preta (versão adaptada). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OMwwoBkoV5k>. Acesso em: 10 de agosto.

DOMÍNIO PÚBLICO. Boi da cara preta (música – versão adaptada). Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/cantigas-de-roda-ganham-novas-versoes>. Acesso em 07 de janeiro de 2020.

DOMÍNIO PÚBLICO. O cravo brincou com a rosa (versão adaptada de “o cravo brigou com a rosa”). Disponível em: <http://www.pragentemiuda.org/2013/08/folclore-reescrita-de-cantigas-de-roda.html>. Acesso em maio de 2017.

DUFOUR, D. R. (2005) *A arte de reduzir cabeças*. Sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro: Cia de Freud.

ELIAS, L. (2016) Infância e Direito: Criança protegida ou superprotegida pelo Estado? In: *Crianças públicas, adultos privados*. São Paulo: Escuta/Fapesp, p. 167-178.

FRANZ, L. (2019) *A Pequena Princesa*. São Paulo: Bubble.

FORBES, J. (2004). *A Psicanálise do homem desbussolado – As reações ao futuro e ao seu tratamento*. Disponível em: *A Psicanálise do homem desbussolado | Jorge Forbes Clínica*. Acesso em: jun./2020.

FREUD, S. (1893-1895/1996). Estudos sobre a Histeria. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. II. Rio de Janeiro: Imago.

_____. (1900). A interpretação dos Sonhos. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. IV. Rio de Janeiro: Imago.

_____. (1901) A psicopatologia da vida cotidiana. In: *Obras psicológicas de Freud*. v. VI. Rio de Janeiro: Imago.

_____. (1905) Os Chistes e sua relação com o inconsciente. In: *Obras psicológicas de Freud*. Rio de Janeiro: Imago.

_____. (1907). Sobre o esclarecimento sexual das crianças. Amor, Sexualidade, Feminilidade. In: *Obras Incompletas de Sigmund Freud*. 1ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

_____. (1908). O poeta e o fantasiar. Arte, Literatura e os Artistas. In: *Obras Incompletas de Sigmund Freud*. 1ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

_____. (1910) O sentido antitético das palavras primitivas. In: *Obras Incompletas de Sigmund Freud*. Belo Horizonte: Autêntica.

_____. (1914/1996) Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. XIII. Rio de Janeiro: Imago, p. 243-250.

_____. (1917/1980) Conferências introdutórias sobre Psicanálise. Edição Brasileira das *Obras Completas*, v. XVI, Rio de Janeiro: Imago, p. 419.

_____. (1917/1980) Os caminhos da formação dos sintomas. Conferências introdutórias sobre Psicanálise. Edição Brasileira das *Obras Completas*, v. XVI, Rio de Janeiro: Imago, p. 419.

_____. (1920). Além do princípio do prazer. In: *Obras Incompletas de Sigmund Freud*. 1ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

_____. (1921/1996) Psicologia de grupo e análise do ego. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, p. 130-131.

_____. (1930/1996) O mal-estar na civilização. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. XXI. Rio de Janeiro: Imago, p. 67-73.

_____. (1937). Análise finita e infinita. In: *Obras Incompletas de Sigmund Freud*. Belo Horizonte: Autêntica.

GRUPO MARISTA. Campanha Defenda-se. Autodefesa de crianças contra violência sexual. Acessível em: <https://defenda-se.com/>. Acesso em 20/01/2018.

GUACHET, M. (1998). M. *La Religion dans la democratize*. Gallimard.

_____. (2011) “O atalho do senso comum destrói a política”. *Diálogos Interconvicções – A multiplicidade no pano da vida*. ed. 546.

GUIMARÃES, M. R. (2010) A Psicanálise na era da criança generalizada. *Instituto de Psicanálise e Saúde Mental de Minas Gerais — Almanaque On-line* n. 7.

HOLLANDA, F. B. (1979/2011). *Chapeuzinho Amarelo*. Ilustrações de Ziraldo. 27ª ed. Rio de Janeiro: Jose Olympio.

_____. (1976). *O que será (A flor da pele)*.

ICHILEVICI, V. (2019). *Literatura Infantil e o Politicamente Correto*. Dissertação de Mestrado. Orientadora Neide Luiza de Rezende. Faculdade de Educação, USP. São Paulo.

IDEA (2004) *Lei de Educação para Pessoas com Deficiência*. Disponível em: About IDEA - Individuals with Disabilities Education Act. Acesso em: nov./2019.

IMBER, F. (1987/2001) *A questão da ética no campo educativo*. Petrópolis (RJ): Vozes, p. 60-89.

JORNAL *Fala Criança*. Disponível em: <https://www.avezeavozdascriancas.com/jornal>. Acesso em 01/09/2021.

JERUSALINSK, J. (2014). Jogos constituintes do sujeito – O brincar no laço mãe-bebê como inscrição de um litoral. In: *A criação da criança – Brincar, gozo e fala entre a mãe e o bebê*. Salvador: Ágalma.

KATZ, Ilana (2021) O recurso à criança para dizer o indizível. *Lacuna: Uma revista de psicanálise*, São Paulo, n. -11, p. 5, 2021. Disponível em: <<https://revistalacuna.com/2021/07/20/n-11-05>>. Acesso em 30/07/2021.

_____. “Politização da infância? Acirramento chega ao playground e preocupa terapeutas”. Mariana Della Barba, Da BBC Brasil em São Paulo (12/04/2016). Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/2016/04/12/politizacao-da-infancia-acirramento-chega-ao-playground-e-preocupa-terapeutas.htm>. Acesso em 07/07/2019.

KOLTAI, C. (2012) O inconsciente seria politicamente incorreto? *Reverso*, Belo Horizonte, ano 34, n. 63, p. 33-44, Jun./2012.

KUPFER, M. C. M. (2000) *Educação para o futuro: Psicanálise e Educação*. São Paulo: Escuta.

LACAN, Jacques. (1953/1998). Função e campo da fala e da linguagem. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

_____. (1953). A função criativa da palavra. In: Os escritos técnicos de Freud. Seminário Livro 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

_____. (1955/1988). *O Seminário Livro 3: As psicoses*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

_____. (1960/1998). Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

_____. (1964/1988). *O Seminário Livro 11. Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

_____. (1969/2003) Nota sobre a criança. In: *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, p. 369-370.

_____. (1972/1985). *O Seminário Livro 20: Mais, ainda*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

_____. (1974). A Terceira. Intervenção no Congresso de Roma. Escola da Letra Freudiana. Editor.

LAJONQUIÈRE, L. (1999) Freud, a Educação e as ilusões (psico)pedagógicas. In: *Psicanálise e Educação: Uma transmissão possível. Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*. Ano IX, n. 16.

_____. (2002) A infância, os adultos e a ilusão de um futuro. An. 4 Col. *LEPSI IP/FE*. SP. Oct./2002.

_____. (2009) *Infância e ilusão (psico) pedagógica*: Escritos de Psicanálise e Educação. Petrópolis (RJ): Vozes. p. 187-194.

LAURENT, E. (2018) O traumatismo do final da política das identidades. *Opção Lacaniana online* nova série, Ano 9, nos. 25 e 26, março/julho/2018.

LEBRUN, J. P. (2008) *A perversão comum – Viver junto e sem o outro*. Rio de Janeiro: Campo Matêmico.

LEITE, M. P. de S. (1992). *A negação da falta*: Cinco seminários sobre Lacan para analistas kleinianos. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, p. 50-61.

MACEDO, E. (2010). Do medo pret-à-port.à singularidade. Disponível em: Do medo prêt-à-porter à singularidade. Jorge Forbes Clínica. Acessado em: jun. / 2020.

MACHADO, M. C. (2014). *A bruxa que queria ser boa*. Direção de Rodrigo Palmiere.

MANNONI, M. (1988). *Educação impossível*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

MILLER, J. A. (1996) A teoria d'Alíngua. In: *Matemas I*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor (Campo Freudiano no Brasil).

_____. (2009). *Perspectivas do Seminário 23 de Lacan: O Sinthoma*. Rio de Janeiro: Zahar, p. 9-21.

_____. (2010). A palavra que fere. In: *Opção Lacaniana* n. 56/57. Julho/2010.

_____. (2011). Intuições milanesas. *Opção Lacaniana online* nova série Ano 2, no. 5, Julho/2011.

_____. (2012) Os seis paradigmas do gozo. *Opção Lacaniana online* nova série. Ano 3, no. 7, março/2012.

MILNER, Jean-Claude. (2012) *O amor da língua*. Campinas (SP): Editora da Unicamp.

MRECH, L. (1999) *Psicanálise e educação*: Novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira.

_____. (2001). O mercado de saber e o real da educação e dos educadores na sociedade contemporânea. In: https://www.pucsp.br/psilacanise/html/revista01/05_rev_educa.htm. Acesso em abril/2020.

_____. (2005). Mas, afinal o que é educar? In: *O impacto da Psicanálise na Educação*. Leny Magalhães Mrech (Org.). São Paulo: Avercamp Editora.

_____. (2012). A cientifização da educação: Novas encarnações do discurso científico? In: De que Real se trata na clínica psicanalítica? Rio de Janeiro: Cia. de Freud: PROAP/CAPES.

_____. (2012). “Sobre os novos usos da Psicanálise na Educação”. Disponível em: <http://jorgeforbes.com.br/sobre-os-novos-usos-da-psicanalise-na-educacao/> . Acesso em 01/04/2021.

_____. (2019). Psicanálise, sociedade, isolamento e solidão. Trabalho apresentado nas Jornadas da EBP/SP – Solidão.

NAJLES, A. R. (2015) Consumo versus sabedorias ou O capitalismo contra a arte de viver ou O poder é a impotência. @Gente Digital – Revista de Psicanálise. Ano 4. Disponível em: Consumo versus sabedorias ou O capitalismo contra a arte de viver ou O poder é a impotência | Revista @gente Digital (ebpbahia.com.br). Acesso em: out. / 2020.

ONU. (1948) Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em fevereiro/2020.

PARR, T. (2002). Tudo bem ser diferente. São Paulo: Panda Books.

PEREIRA, M. R. (2016) O filho-sinthoma e as uvas verdes da transmissão. In: *Crianças públicas, adultos privados*. Org. Voltolini, R. São Paulo: Escuta/Fapesp, p. 136-149.

PERRAULT, C. 2007. Chapeuzinho vermelho. São Paulo: Companhia das Letrinhas.

PETERSON, P. J. (2006) Inclusão nos Estados Unidos: Filosofia, implementação e capacitação de professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 1, p. 3-10, Jan./Abr/2006.

PONDÉ, L. F.; OYAMA, T. (2020). Linhas Cruzadas. Programa TV Cultura.

POSSENTI, S. (1995) A linguagem politicamente correta e a análise do discurso. In: *Rev. Est. Ling.*, ano 4, v. 2, p. 125-142. Belo Horizonte: jul./dez./1995.

POSSENTI, S.; BARONAS, R. L. A linguagem politicamente correta no Brasil: Uma língua de madeira? In: *Polifonia*, v. 12, n. 2, 2006, p. 47-72. Cuiabá: EduUFMT.

PRADES, D. (2012). *Revista Emilia*, 24 de abril de 2012.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA (2004) /SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS. *Cartilha Politicamente correto e Direitos Humanos*, Brasília.

QUEIROZ, A. C. Politicamente correto e direitos humanos / pesquisa e texto: Antônio Carlos Queiroz. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.

REVISTA *Monet*. 2018. Kristen Bell, a Ana de Frozen, diz que Branca de Neve passa mensagem errada sobre consentimento. Disponível em: <https://revistamonet.globo.com/Celebridades/noticia/2018/10/kristen-bell-anna-de-frozen-diz-que-branca-de-neve-passa-mensagem-errada-sobre-consentimento-para-meninos-e-meninas.html>. Acesso em 05 de maio de 2021.

REVISTA *Universo Bebê & Criança*, n. 29, ano 3, maio/2021. Reportagem “Pediatra fala da importância das brincadeiras para a saúde física e mental das crianças”.

RABINOVICH, D. (1991) O psicanalista entre o mestre e o pedagogo. *Dizer* n. 4. Rio de Janeiro: ELP.

RIBEIRO, R. J. (2000) Grandeza e miséria do “politicamente correto”. In: *O alto custo da vida pública no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, p. 26-40.

RODULFO, R. (1990). *O brincar e o significante*. Um estudo psicanalítico sobre a constituição precoce. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 30-42.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. (1998). *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. p. 708-710.

RIBEIRO, R. J. (2000) Grandeza e miséria do “politicamente correto”. In: *O alto custo da vida pública no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras. p. 26-40.

SÁ, N. (2020). “‘Afastar a aplicação do direito na internet é entusiasmo anacrônico’, diz especialista.”. *Folha de S.Paulo*, 23 de set/2020.

SAER, J. J. (2012) O conceito de ficção. *Revista Fronteira Z*, São Paulo, n. 8.

SÃO PAULO. (2015) Secretaria Municipal de Educação. Currículo Integrador da Infância Paulistana. São Paulo: SME/DOT.

SAURET, M-J. (1998) O infantil & a estrutura. São Paulo: Escola Brasileira de Psicanálise.

_____. (2016) Secretaria Municipal de Educação. *Política Paulistana de Educação Especial*, na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 57.379. São Paulo.

SAUSSURE, F. Curso de Linguística Geral. Org: Charles Bally, Albert Sechehaye. 27^a. ed. São Paulo: Cultrix.

SCHILLING, F. (2008) Educação em Direitos Humanos: Reflexões sobre o poder, a violência e autoridade na escola. *Universitas Psychologica*, septiembre-diciembre, año/vol. 7, n. 3. Bogotá (Colômbia): Pontificia Universidad Javeriana, p. 691-700.

SITE *Globo* (2020). O futuro pertence as crianças empreendedoras. Disponível em: <https://gente.globo.com/o-futuro-pertence-as-criancas-empreendedoras/>. Acesso em 05 de abril de 2021.

SITE *Sebrae*. Empreendedorismo infantil. Disponível em: <https://materiais.cer.sebrae.com.br/empreendedorismo-infantil>. Acesso em 05 de abril de 2021.

SOUZA, M. C. Os professores escutaram a Psicanálise – mas quais foram os efeitos? In: O impacto da Psicanálise na Educação. Leny Magalhães Mrech (Org.). São Paulo: Avercamp Editora.

TATIT, P.; PERES, S., 2007. Pé com Pé. Palavra Cantada. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EmwvcSr_L5Q. Acesso em 05 de junho de 2021.

TUDANCA, L. (2012). A segregação nossa de cada dia. *Instituto de Psicanálise e Saúde Mental de Minas Gerais*, Almanaque On-line no. 10.

VIEIRA, M.A. “A madame saiu (Lélia Gonzales e a subversão do sujeito)”. Spotify. Podcast Cidades lacanianas. 27 de abril de 2021.

VOLTOLINI, R. (2007). O discurso do capitalista, a Psicanálise e a Educação. In *Linguagem e gozo*. Campinas (SP): Mercado de Letras.

_____. (2015) Miséria ética na educação inclusiva: Por uma inclusão política mais do que social. Porto Alegre: Educação. v. 38, n. 2, p. 222-229, maio-ago. 2015.

_____. (2016) Prefácio. In: *Crianças públicas, adultos privados*. São Paulo: Escuta/Fapesp, p. 7-12.

_____.(2020). Infância e Política. Podcast Mais Ainda. Disponível em: <https://www.cultura930.com.br/mais-ainda-infancia-e-politica-17-11-2020/> Acesso em 01/12/2020.

WEM. 2012. Trava Língua. Tiquequê. DVD "Tu Toca O Quê?".

XONGANI, A.P. O que é LGBTQIA+ - para crianças. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zWhGS-AzSQ0>. Acesso em 05/05/2021.