

**SOBRE A IRREMEDIÁVEL EDUCAÇÃO**  
***SOBRE LA IRREMEDIABLE EDUCACION***  
***ABOUT IRREMEDIABLE EDUCATION***

Leandro DE LAJONQUIÈRE<sup>1</sup>

**RESUMO:** Na esteira da tradição dos estudos psicanalíticos em educação, o autor elucida a insistência atual dos adultos, ora profissionais ora simples pais, de administrarem medicamentos às crianças quando estas não estariam de fato doentes. O raciocínio se estrutura em torno do contraponto entre duas experiências educativas ocorridas no século XIX, a do “garoto selvagem do Aveyron”, na França pós-revolucionária e a de Helen Keller, uma menina de sete anos cega e surda, nos Estados Unidos pós-guerra de secessão. Tal contraponto permite esclarecer o que está em pauta em toda educação que se preze; não uma educação eficaz, como costuma-se sonhar hoje em dia, mas subjetivante, isto é, passível de fazer emergir um sujeito de palavra.

**PALAVRAS-CHAVE:** Medicalização. Sujeito. Infância. Educação.

**RESUMEN:** Siguiendo la tradición de los estudios psicoanalíticos en educación, el autor dilucida la actual insistencia de los adultos, a veces profesionales y a veces padres, en administrar medicamentos a los niños cuando no están realmente enfermos. El razonamiento se articula en torno al contrapunto entre dos experiencias educativas ocurridas en el siglo XIX, el "niño salvaje de Aveyron" en la Francia posrevolucionaria y Helen Keller, una niña sorda y ciega de siete años, en los Estados Unidos posguerra de secesión. Tal contrapunto permite aclarar lo que está en juego en toda educación que se precie; no una educación eficiente, como se acostumbra a soñar hoy en día, sino una educación subjetivadora, es decir, capaz de hacer emerger un sujeto de palabra.

**PALABRAS CLAVE:** Medicalización. Sujeto. Infancia. Educación.

**ABSTRACT:** In the wake of the tradition of psychoanalytic studies in education, the author elucidates the current insistence of adults, sometimes professionals, sometimes simple parents, of administering medication to children when they are not actually sick. The reasoning is structured around the counterpoint between two educational experiences that took place in the 19th century, that of the so-called wild boy of Aveyron, in post-revolutionary France, and that of Helen Keller, a seven-year-old blind and deaf girl, in the post-revolutionary United States secession war. This counterpoint allows the author to clarify what is at stake in education; not an effective education, as we are used to dreaming nowadays, but a subjectivizing education, that is, one capable of making a subject of speech emerge.

**KEYWORDS:** Medicalization. Subject. Childhood. Education.

<sup>1</sup> Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis (Paris8), Saint-Denis – França. Diretor de Pesquisas, Ecole doctorale Pratiques et Théories du Sens. Doutor em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6286-1784>. E-mail: [ldelajon@gmail.com](mailto:ldelajon@gmail.com)



*Eu não procuro, acho*  
Pablo Picasso

Há pouco mais de meio século, quando ainda éramos crianças, todo comportamento reprovado no ambiente escolar era passível de alguma sanção. Por vezes, devíamos ir falar com o diretor da escola para lhe dizer da falta cometida. Este, após ter nos escutado, pedia-nos para ficar em silêncio sentados, vendo-o trabalhar, até a penitência acabar. Noutras oportunidades, devíamos escrever duzentas vezes a frase ‘não devo conversar em sala de aula’. Quando tínhamos alguma dificuldade em matemática, a professora nos fazia ir à lousa para corrigir em flagrante nossa forma errada de calcular. Quando, por vezes, ficávamos distraídos na aula, ela nos perguntava se por acaso estávamos ‘na lua de Valência’<sup>2</sup>, motivando de nossa parte um leve sorriso e um redirecionamento de nosso olhar para a lousa. Já quando o que fazia falta, ao entender de nossos professores, era a nossa dedicação às tarefas escolares, então, os pais eram chamados e estes sabiam como dar ao filho o tempo que este dizia não dispor para fazer os deveres de casa – eles lhe proibiam por um tempo de sair para brincar com os amigos na rua ou no parquinho da esquina.

O mérito pedagógico desses corretivos foge a qualquer comprovação dita científica. Mais ainda, nenhum de nós, hoje na faixa dos sessenta anos, seria capaz de sustentar que seu sucesso empresarial ou o fato de ter passado no vestibular ou de ter se tornado médico, por exemplo, é o resultado direto dessa forma que os adultos tinham de tocar vida com as crianças até algumas décadas atrás. Qualquer um desses feitos em nossas vidas não passa de um imponderável que a psicanálise coloca na coluna **sujeito do desejo** na hora da contabilidade existencial (DE LAJONQUIÈRE, 2021a). Alguns espíritos pedagógicos, obnubilados pelo rendimento psicológico e/ou financeiro, podem chegar a propor que, tendo em vista o fato de essa considerada educação tradicional carecer de toda justificação, então, nada melhor que a substituir por outra mais eficaz. Uma educação seria supostamente eficaz sendo ela capaz de fazer com que as crianças venham a ser sempre aí – nesse lugar imaginário – onde nós as esperamos, mais ou menos (im)pacientemente, como seres plenamente desenvolvidos.

No entanto, há nesta história algo que pode, sim, ser ponderado, embora isso fuja decididamente a todo parâmetro utilitário. Nesse sentido, caberia perguntar-se o que poderia

---

<sup>2</sup> O autor deste ensaio fez a escola primária na Argentina e ignora até os dias de hoje a origem dessa sentença em castelhano. Por que cargas d’água, a lua que retinha a atenção das crianças, tinha que ser de Valência e não de qualquer outra cidade espanhola?



restar do **tempo de infância**<sup>3</sup> a ser memorado uma vez adulto, quando não dispomos em estoque dessas ou de outras experiências para contar, dando a entender, assim, que nós também fomos jovens num passado não tão passado. Simplesmente não resta muita coisa digna de ser lembrada. Se do tempo de infância retirarmos o fato que fomos certa vez uma criança vocacionada a não ficar presa nesse lugar onde éramos procurados fantasmaticamente pelos adultos, então, não resta grande coisa que mereça ser contada. Essas ‘faltas cometidas’ dizem tanto de nós mesmos, quanto dos adultos que tiveram por bem bancar, de forma singular, um certo lugar de responsabilidade na empresa educativa. Em suma, elas dizem do tipo de laço social desdobrado entre adultos e crianças num momento de nossa história ou, em outras palavras, dizem do imaginário social que é possível de se habitar numa época dada e no qual toda experiência educativa se enraíza. Segundo os estudos psicanalíticos em educação, essas faltas dizem do **desejo como falta que tanto faz encontro quanto desencontro ou diferença na intimidade do laço intergeracional** (DE LAJONQUIÈRE, 1999, 2013, 2021a).

Nesse sentido, as crianças de hoje correm o risco de não terem muita coisa digna de ser lembrada no amanhã. Salvo que alguém pense que **ser doente** ou padecer de síndromes diversas e variadas tenha alguma graça em ser lembrado quando grande numa conversa com nossos filhos e/ou alunos. Ao contrário, lembrar que por pouco um acidente sofrido poderia ter sido fatal, ou que com certo esforço e cuidado acabamos superando uma doença qualquer é coisa muito diferente. O primeiro acontecimento diz de nossa boa sorte, o segundo de nossa perseverança.

Quando a doença cobre a totalidade da existência, então, não é mais possível **estar doente**, pois se passa a **ser doente**. Nos casos de doenças crônicas que eclodem num momento da vida, a questão é como a pessoa adoentada consegue ainda usufruir de um ser-não-doentio para, assim, **estar doente**, sem por isso **ser doente**. Semelhante desafio não é coisa fácil em se tratando de gente grande e de doenças do corpo. No entanto, os exemplos dos que conseguem preservar o **ser** da doença, da invalidez ou da menos-valia corporal contam-se aos montes. Tampouco é pouca a quantidade de gente cujo investimento psíquico na vida se reduz ao passatempo de esperar resignadamente pelo milagre que lhe devolverá a performance perdida. Quando se trata de crianças e, mais ainda, de supostas doenças na forma de ser, o dar a volta por cima passa a ser improvável. Com efeito, quando a uma criança é diagnosticada, uma **doença no ser**, a suposta doença, parasita o ser pelas suas entranhas. O peso desta holófrase

<sup>3</sup> Sobre a preferência de se usar “tempo de infância” e não simplesmente o termo infância pode se consultar: *A psicanálise e o debate sobre o desaparecimento da infância* (DE LAJONQUIÈRE, 2006) e *Figures de l’infantile* (DE LAJONQUIÈRE, 2013).



estar-ser compromete as chances de a criança vir a conquistar para si um lugar singular de **sujeito numa história em curso** e, assim, de **se dizer a que veio ao mundo junto a outros**.

Há doenças que não o são de fato: parecem doenças, mas não o são. As doenças do corpo são doenças, algumas têm cura outras não. Já as que parecem doenças, mas não o são, correspondem a **modos de existência**. Elas são às vezes chamadas de doenças do espírito ou da alma. No entanto, embora possa haver almas ou espíritos mais ou menos atribulados, isso não significa nem que sejam nem que estejam doentes. Toda doença que se preze implica um estado mais ou menos desviado de um funcionamento biológico considerado padrão ou normal com vistas à sobrevivência do organismo. Assim, as ditas doenças do espírito são uma contradição em seus termos: ou não são doenças ou não concernem ao espírito embora este bem possa sofrer<sup>4</sup>.

Ser desordenado, esperançoso ou preguiçoso não são doenças. Ser heterossexual, homossexual, antipático, deprimido, feliz empedernido, obsessivo contumaz ou aversivo ao matrimônio tampouco são doenças, embora nenhuma dessas formas de ser esteja isenta do mal-estar psíquico inerente a toda e qualquer existência humana. Ter faltas de ortografias, não aprender matemática, ficar disperso nas aulas, não ser muito solidário com os amigos, não ir empolgado à escola ou ser mais ou menos espalhafatoso tampouco são doenças. Por isso mesmo os comprimidos psicotrópicos não fazem nem cócegas às formas de tocar a vida humana. A farmacologia é incapaz de afetar **o ser** na sua intimidade, embora possa adormecer ou acelerar certas reações fisiológicas da pessoa medicada que, à certa distância, pode até dar a impressão de estar bem melhor. Assim como tampouco, comparativamente, mas no estrito registro da vida molecular, uma dose de paracetamol capaz de diminuir a febre é incapaz de opor resistência ao avanço da infecção de Covid. Em suma, os ditos benefícios dos medicamentos desmancham no ar após um certo tempo quando se trata de querer suturar **o mal-estar inerente à existência humana** (FREUD, 1973c).

A existência de um **sujeito**, de um **ser de palavra**, ou de um *falasser* [parlêtre], conforme o neologismo caro a Jacques Lacan (2001), implica na existência de um organismo vivo, mas o ser do *falasser* não é biomolecular. Assim sendo, a farmacêutica, bem como uma cirurgia podem possibilitar a um corpo doente reequilibrar as chances de seguir vivendo mais um tempo, pois há doenças que matam rapidamente se nada for feito. Porém, nenhuma forma do ser, seja a heterossexualidade, a homossexualidade, a depressão, a simpatia, o TDAH, a discalculia, a dislexia etc. têm em si o poder de matar e, por isso mesmo, médico algum faz referência a nenhuma delas num atestado de óbito.

<sup>4</sup> As autoproclamadas iniciativas de prevenção do autismo infantil caem com usura nessa contradição, embora afirmem não pretenderem ser iatrogênicas (DE LAJONQUIÈRE, 2021a).



Nesse sentido, cabe perguntar-se: por que insistimos hoje em medicar crianças que gritam, que não param de se mexer, que têm faltas de ortografia, que não calculam direito ou que concentram a sua atenção na Lua de Valência?

### O cérebro é incapaz de pensar

A epidemia adulta de administrar medicamentos às crianças, embora não estejam de fato doentes, obedece a um sem-número de razões de diversos teor e calibre. Dois elementos desta equação merecem destaque.

Por um lado, não conseguimos nos desvencilhar da ilusão de que as formas do *falasser* sejam epifenômenos da vida orgânica. Insistimos em confundir o fato de uma pessoa precisar do cérebro para se entregar aos pensamentos mais variados com a incapacidade de pensar do próprio cérebro. Na contramão dessa ilusão, solidária daquela outra de poder se extrair a tal pedra da loucura, mas na época na qual as crianças já tomavam biotônico Fontoura, embora ainda não Ritalina, Jean Piaget (1967) argumentou que embora devamos estar vivos para pensar matematicamente, a neurologia nunca explicará por que 2 mais 2 são 4, pela simples razão que os neurônios não pensam. O funcionamento cerebral não causa, nem estrutura o pensamento. A meu entender, o cérebro é simplesmente um limite para um *falasser*. No entanto, hoje em dia e como prova da pregnância hegemônica dessa ilusão, nem sequer partidários do dito construtivismo pedagógico brasileiro conseguem desconfiar do hábito de se medicar crianças sob o pretexto de terem supostamente nascido ou contraído dislexia ou discalculia.

Por outro lado, opera a queda bem adulta de que as crianças sejam aí, nesse lugar, onde nós as fantasiemos ou, em outras palavras, a esperança de que elas venham a responder sempre do lugar que ocupam em nosso fantasma inconsciente, não havendo falta alguma na educação. Assim, não medimos esforços para corrigir a resposta considerada ser indício de **um suposto ser desviado**. Dessa forma, fecha-se um círculo vicioso: a queda bem adulta em fazer com que a criança apareça sempre bem focada na foto, isto é, não em falta, encorpa a crença no reducionismo epifenomênico que, por sua vez, outorga credibilidade pseudocientífica ao que carece de toda justificação.

O leitor não deve concluir que o autor deste ensaio considere ótimo e maravilhoso que uma criança não aprenda a ler e a escrever com certa correção ou que uma outra não consiga concluir que 2 mais 2 são 4. Que tal coisa seja preocupante e que implique nossa responsabilidade adulta não justifica que sejam consideradas respostas de um ser desviado. Por quê? Pelo simples fato que não há **desvio**, sem **norma**. Não devemos confundir erros de cálculo,



conhecimentos falsos, raciocínios apressados e ideias mais ou menos delirantes com desvios do pensar de um cérebro. **Nenhum cérebro pensa, assim como tampouco há uma forma normal do *falasser* se pensar.** Entre o pensar e a vida orgânica, que lhe suportando também lhe coloca um limite, a relação é de luta mortal, mas não de causa-efeito.

Perante uma criança que não aprende a ler, escrever ou calcular, quando em princípio estes saberes lhe são ensinados com certa parcimônia numa sociedade letrada, quando uma criança se condena ao mutismo, ou fala sem parar ou não diz coisa com coisa, ou não pode deixar de andar na ponta dos pés, ou agita-se sem cessar, cabe pensar que ela não está bem nem com ela mesma, nem com os outros ao ponto tal de perder o rumo da circulação social e de se embaralhar em ser. A cada vez que a um *falasser* não é possível se dizer a que veio ao mundo, o ser se atola no sofrimento psíquico. Portanto, todas **essas formas de ser da criança num lugar de ser de exceção no laço social dizem do sofrimento do *falasser* vir a se dizer junto a outros.** Essa sua dificuldade é toda sua, mas é ao mesmo tempo o resultado de como a criança se posiciona perante as demandas e o desejo dos adultos, na ordem de 50% cada. Nesse sentido, uma intervenção que vise alterar o status quo deve fisgar o pensar pelas entranhas, isto é, o ser do *falasser* que está a se dizer no campo da palavra e da linguagem (DE LAJONQUIÈRE, 2020d; 2021a; 2021b). Administrar fármacos nestes casos não só não altera a equação a favor do pensar, do desdobrar do *falasser*, senão que, mais ainda, meta-transmite para a criança que os adultos nada querem saber de seu sofrimento devido ao fato de ter se afundado num impasse consigo mesma e com os outros. Isso não é de bom augúrio na educação de uma criança.

Pretender extirpar a conduta ou uma resposta infantil considerada desviada pelo ‘bem da criança’ não tem o mesmo valor que a singela pretensão de ensinar uma criança a escrever sem faltas de ortografias, uma vez que tanto a língua merece o nosso respeito quanto a criança merece usufruir da possibilidade de se juntar a nós nessa empreitada. Pretender apagar o desvio é a ponta do iceberg de uma forma inconsciente que temos de nos endereçar à criança que neste caso implica no rechaço de nossa parte em acolher **a diferença em causa em toda educação** (DE LAJONQUIÈRE, 1999). A educação implica tanto um encontro com uma criança quanto um desencontro. O achado, não é o procurado. Essa diferença retorna para o adulto transvestida sob a forma do indício de um ser-criança desviado a ser corrigido graças à medicação milagrosa. A medicalização confirma a queda bem adulta de nada querer saber que o desvio visto não é de fato mais do que uma diferença de posição no campo da palavra e do discurso entre as gerações. Os adultos nada querem saber dessa diferença que toda criança deve saber emplacar na **conquista para si de um lugar singular de sujeito numa história em curso no campo da palavra e da linguagem.** Essa conquista implica que a criança venha a se extrair desse lugar





no qual o adulto a procura. Se a criança não produzir para si, uma e outra vez, essa diferença, então, ela embaralha-se em dizer a que veio à vida dos homens.

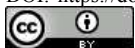
O que toda criança dá a ver ao adulto, seja ou não considerado um suposto desvio a ser corrigido, é seu próprio produto, ou seja, trata-se do resultado do trabalho psíquico implicado no fato de que ela deve se haver com as demandas e o desejo dos adultos. Quando a criança de fato aprende com certa leveza de espírito aquilo que lhe é ensinado – conhecimentos os mais variados – isso significa que ela consegue sustentar duas operações psíquicas distintas num mesmo e único tempo: por um lado, engancha-se nos significantes que articulam a experiência educativa e, por outro, deixar cair o viés objetivante embutido na operação de apreender os significantes postos a circular pelo adulto.

Todo bebê que se lança à palavra, que fala, acabou um dia por enunciar com certa clareza e distinção uma palavra qualquer, exceto aquelas duas tão impacientemente estimuladas (sic) pelos pais, ou seja, ‘mamãe’ ou ‘papai’. Por que será que o bebê não pode oferecer de entrada as palavras tão procuradas? Porque entregar ‘isso’<sup>5</sup> sem mais anteparos implica em responder desse lugar mesmo onde ela é fantasmaticamente para os adultos. Seria como responder em eco. Falar implica então, numa dupla e mesma operação de alienação e de separação, em que o segundo lance, que não é de fato tal, vem a recalcar, ou apagar, o primeiro. Por outro lado, o fato de a criança vir a se fechar no mutismo ou falar ecolalicamente diz da sua impossibilidade em sustentar a operação psíquica de recalçamento do desejo adulto de que ela responda do lugar onde é sonhada ou, em outras palavras, da impossibilidade de ela vir a se extrair como um sujeito desse lugar de objeto fantasmado no horizonte.

O acontecimento de falar é 100% o feitio de um sujeito, mas isso não quer dizer que a criança e o adulto não contribuam de entrada com 50% cada. Criança nenhuma se lança à fala se um adulto não endereçar a ela a ‘sua palavra’, embora não poucos considerem que falar é natural. A criança toma por assalto a palavra do adulto, proferindo um outro termo diferente do procurado. Dessa forma, os 50% que ela aporta acaba de fato virando ‘seu’ 100%. Não há como poupar à criança o trabalho psíquico implicado em todo e qualquer apre(e)nder. Esse trabalho será sempre feito a despeito de uma das duas dimensões do endereçamento adulto. O sucesso na empreitada é todo crédito do sujeito que opera na criança, mas é provável que o desejo em causa na educação a respeito do qual a criança deve se posicionar como sujeito entranhe para a criança um desafio fora de toda proporção. Nesse caso a educação bem pode virar um fato de difícil acontecimento (DE LAJONQUIÈRE, 1999).

---

<sup>5</sup> O termo ‘isso’ faz referência ao inconsciente freudiano. De uma certa forma, o que está em jogo na fala é o reconhecimento da sujeição ao inconsciente. “Entregar o inconsciente” equivaleria a se desvencilhar dele.



O fato de uma criança avançar um passo por sua conta na conquista de um lugar de sujeito, entranha por parte do adulto o acolhimento de uma diferença produzida pela própria criança ao se deslocar do lugar onde é procurada. Disso os adultos não estão muito dispostos a saber, pois fere o narcisismo. Nesse sentido, a farmacologia, braço armado da medicalização da vida junto às crianças, acabou virando um grande álibi ético.

### **De um garoto selvagem e de uma menina cega e surda**

Administrar remédios às crianças, embora não estejam doentes, é um dos aspectos da medicalização. No entanto, a medicalização como forma de entender a educação de uma criança e, portanto, o que está em jogo no **tempo psíquico da infância** (DE LAJONQUIÈRE, 2006, 2013), começou bem antes que a indústria farmacêutica se convertesse num dos mercados mais lucrativos. Ela começou no início do século XIX, quando Jean Itard (1994) decidiu educar o que não só ele, mas o imaginário social da época, considerava ser uma criança selvagem. Não consta que este médico tenha administrado nenhum tipo de fármaco. Talvez a sua única tentativa de alterar o funcionamento corporal, com vistas a facilitar a aprendizagem de tudo o que ele pensava ensinar ao garoto encontrado em 1800 vagando numa floresta da região francesa do Aveyron, tenha sido dar regularmente banhos com água quase fervendo, a partir de uma hipótese um tanto absurda.

A educação do ‘garoto selvagem’ foi obra não só de um médico, senão do raciocínio médico moderno. A educação foi pensada conforme o modelo da reabilitação motora: repetição metódica de movimentos ou atividades cada vez mais complexas com vistas a que as partes danificadas do corpo envolvidas na tarefa respondam progressivamente aos parâmetros normais de funcionamento. Itard (1994), diferentemente de seu célebre professor, o médico, Philippe Pinel, não considerou que o garoto estivesse doente. Mas infelizmente a boa intuição de partida foi neutralizada pelo fato de que Itard (1994) imaginou o oposto perfeito da doença, ou seja, considerou que o corpo do menino se encontrava em estado virginal, pronto a responder ao comando do médico conforme os princípios da ‘medicina moral’. A sua empreitada acabou virando modelo. Ela embasa a dita educação proposta hoje em dia às crianças autistas. Talvez esta última, conjugando adestramento e farmacologia, deva ser considerada o *summum* do processo de medicalização. Mas também ela embasa, embora as aparências em contrário, a matriz do que chamo de ilusão (psico)pedagógica (DE LAJONQUIÈRE, 1999, 2020b), ou seja, a crença de ser tanto possível quanto necessário adaptar a intervenção do adulto à ‘forma natural de ser’ da criança. O ‘garoto selvagem’ é até certo ponto o oposto especular perfeito da criança





imaginária atual. Ele parece ser desprovido de todo saber natural, esse mesmo suposto operar ‘naturalmente’ na criança ‘normal’ nos dias de hoje. No entanto, Itard (1994) não se deixa levar pelas aparências, pois age convicto de que o garoto é depositário de um saber natural humano adormecido que o dispositivo médico moral saberá despertar de forma metódica.

A educação *à la Itard* ilustra justamente o que não deve ser feito, sob pena de implodir o conjunto das condições estruturais necessárias à educação de uma criança. No extremo oposto, o século XIX também nos brindou, quase noventa anos mais tarde, a educação de uma menina cega e surda – Helen Keller – graças à implicação singular de Anne Sullivan. Ambos os adultos não se endereçaram às crianças da mesma maneira, embora a jovem pedagoga norte-americana respirasse as mesmas ideias que o médico francês forjara de forma inaugural no início do século. No caso de Helen Keller, o mérito do aprendido foi todo seu, mas a sua educadora compareceu com os 50% necessários na educação. A educação *à la Sullivan* não é o contrário daquela à moda de Itard (1994) e, portanto, não é “o que deve ser feito”, como costumam questionar pais e pedagogos, ávidos por métodos. A experiência educativa da qual Helen soube tirar benefícios é tão só o avesso da ‘educação de um selvagem’. Embora bem-sucedida, não se trata de um método educativo a ser seguido, pois **mal que nos pese, não há modelo normativo na educação**.

À primeira vista, pensamos que as chances de Helen vir a falar sendo surda e cega seriam mínimas, contrariamente a Víctor que não sofria de deficiência sensorial alguma. O exame por contraste permite situar e interrogar a diferença entre ambas as experiências. A hipótese é que do conjunto das condições de possibilidade de educação de uma criança, a maneira que temos de lhe endereçar nossa palavra constitui precisamente um elemento *princeps* da experiência. Esse endereçamento adulto diz respeito à posição inconsciente do adulto com relação ao desejo, sempre interpelado pelo fato mesmo de ter de se haver com uma criança na educação (DE LAJONQUIÈRE, 1999; 2013; 2021b).

Recordaremos sumariamente alguns elementos desses dois eventos que fizeram história. Um simples paralelismo já nos permitirá situar de entrada o conjunto das condições da educação de cada criança.

Jean Itard (1994) era um jovem médico, enquanto Anne Sullivan era uma jovem mulher sem diploma, apenas saída do colégio para cegos da cidade de Boston.

Victor é uma criança de aproximadamente 10 ou 12 anos, capturada no bosque, considerada clinicamente normal por Itard (1994), mas ao mesmo tempo ‘selvagem’ do ponto de vista psíquico. Por outro lado, sabe-se que Helen Keller nasceu com boa saúde e que perto de fazer dois anos de vida, ficou cega e surda por conta de uma infecção. Anne Sullivan dirá,



quando do primeiro encontro entre ambas num dia de março de 1887 (a pequena tinha sete anos), que se tratava de uma criança caprichosa, mas inteligente e desejosa de aprender.

O ponto em comum é que nem Victor nem Helen falavam quando do encontro com seus respectivos educadores. Jean Itard (1994) abandona Victor ao cabo de cinco anos, tendo a convicção de que não havia mais nada a ser feito. Ao contrário, Anne Sullivan e Helen Keller se tornaram amigas e nunca se deixaram. Embora a primeira tenha se casado, a segunda foi morar na vizinhança do casal. Helen ficou para sempre cega e surda, mas se lançou a falar. Ela se torna escritora na adolescência. Por sinal, será graças à publicação de seus livros que ficaremos sabendo algo do que pode ter se passado entre ela e sua educadora. Por seu lado, Anne Sullivan deixou cartas escritas a seus amigos na *Perkins School for the Blind*, em particular dirigidas ao seu diretor, mas foi graças à Helen que as podemos ler hoje em dia, pois ela as publicou após a morte de sua amiga. Helen veio a falecer com 88 anos de idade, após ter dedicado sua vida à promoção da educação das crianças com deficiência, particularmente as cegas.

Finalmente, ambas as experiências educacionais foram levadas à grande tela. No belo filme francês *O garoto Selvagem* (1969), o próprio cineasta François Truffaut interpreta o papel do médico. Por outro lado, o encontro da pequena Helen com a jovem Anne inspirou o estadunidense Arthur Penn a filmar em 1962, *O milagre de Anne Sullivan*. Este foi nomeado diferentemente dependendo do país onde seria exibido. Em francês a tradução do primeiro deveria ter sido *La travailleuse miraculeuse* [A trabalhadora milagrosa], porém foi exibido na França com o título *Miracle en Alabama* [Milagre em Alabama]. A versão brasileira chamou-se *O milagre de Anne Sullivan*, enquanto a versão portuguesa foi apresentada com o título *O milagre de Helen Keller*. Como podemos ver todo mundo está de acordo com um único ponto: esta história é de fato um milagre! A discórdia, contudo, é sobre qual seria o agente do milagre. Os estadunidenses afirmam tão só se tratar de alguém que trabalha, os brasileiros acham que foi o adulto, os portugueses a criança e finalmente os franceses se abstêm de identificar o milagreiro da história, afirmando que o fato de uma criança cega e surda vir a falar constitui, sim, um milagre e que o mesmo ocorreu certo dia em Alabama!

Justamente, seguindo a pista do mal-entendido em torno do caráter miraculoso da educação de Helen, poderemos interrogar **o lugar da palavra no seio das condições de educação de uma criança**, considerando como um contraexemplo na matéria, o destino reservado a Victor. Em matéria de milagres, podemos de qualquer forma sempre identificar um agente. Quem realiza o trabalho miraculoso da educação de Helen Keller? A pequena de sete anos? A educadora, quatorze anos mais velha? Nem uma, nem outra. Ambas experimentaram



a sujeição do milagre inerente ao trabalho da palavra em si mesma. Isso que esteve em causa na educação foi a operação da **função significante**, como diria Lacan (1966), que instaura a possibilidade de se fazer a experiência no interior do campo da palavra e da linguagem, de nos descobrirmos sempre outro. A função significante é intrínseca ao *falasser*, ou seja, intrínseca ao ser que não pode não se dizer na diferença junto a outros sob pena de ser parasitado pelo sofrimento psíquico.

Embora a aventura pedagógica de Itard (1994) tenha merecido um lugar de destaque nos anais da ciência, aquilo que ela ensina é, ao contrário, o que não deve ser feito na educação de uma criança. O sonho do médico de formatar o ser da criança implicou na perversão das condições que fazem possível uma educação que se preze. Todo adulto deve precisamente renunciar a esse sonho para que uma criança possa se extrair desse lugar onde é procurada e assim conquistar para si um **lugar de enunciação em nome próprio**, de sujeito de palavra numa história em curso.

Itard (1994) encarna o furor pedagógico que não reconhece a impossibilidade da educação (FREUD, 1973b). Ele personifica o voto pedagógico de se encontrar a criança ideal, desprovida de todo saber<sup>6</sup> e disposta a ser liberada dessa ignorância radical pela graça do mestre que assim a converteria no seu clone invertido, isto é, num sujeito completo não sujeito à divisão imposta pela lógica significante, não assujeitado ao desejo. O furor pedagógico deriva desse nada querer saber do adulto de sua própria condição de sujeito dividido. O adulto projeta na criança o avesso do si-próprio. Toda educação pretensamente ideal se apresenta como uma missão civilizadora qualquer ‘pelo bem’ do destinatário. O furor pedagógico perverte as condições de possibilidade de uma educação, pois exige da criança seu próprio eclipse como *falasser*. A criança vê-se obrigada a renunciar à condição de sujeito para poder merecer algum reconhecimento adulto.

Victor respondia ao chamado, fazia-se compreender pela senhora Guerin quando tinha fome ou quando queria sair para passear. Ele habitava efetivamente a linguagem. No entanto, Itard, embora admitindo que a criança se comunicava, não conseguia admitir que tal coisa fosse possível sem “a necessidade de nenhum ensinamento prévio” (ITARD, 1994, p. 43, tradução nossa). Segundo ele, nada era possível fora do programa supostamente científico, isto é, ele mesmo devia estar na origem de tudo. Assim, Itard (1994, p.44, tradução nossa) conclui que devia se tratar de uma “linguagem de ação [...] primitiva da espécie humana” e, portanto, que Victor não habitava verdadeiramente o campo da palavra e da linguagem. Porém, o garoto

---

<sup>6</sup> Esse voto pedagógico é o reverso desse outro de se encontrar uma criança na qual já opere o saber natural de forma tal que o adulto venha a ser dispensado de ter que se implicar na educação.



insistia em aportar a contraprova que ele, de fato, o habitava. Victor chegou a balbuciar algumas palavras. O médico reconhecera o nome Julie – a filha da Sra. Guerin – quando Victor dizia “gli”, o substantivo “leite” enunciado com clareza, e finalmente a exclamação recorrente da Sra. Guerin “oh meu Deus!”, quando o garoto dizia “ohh Diie”. No entanto, Victor não chegou jamais a se engajar num discurso. Isso estava ao seu alcance? É impossível sabermos. Mas uma coisa é certa, o dispositivo pedagógico destinado a fazê-lo falar consistia no aborto da palavra humana. Por sinal, talvez, esse fracasso permitisse a Victor preservar algo do desejo que lhe dizia respeito na medida em que recusava entregar a Itard (1994) isso mesmo que ele procurava obcecadamente – a fala.

Jean Itard (1994) admitia que a fala nos diferenciava dos animais, porém não entendia que o uso da mesma pressupunha a operação na criança de um sujeito ao qual o adulto tivesse, num tempo logicamente anterior, reconhecido **um lugar singular de enunciação numa história**. Dessa forma, ele acabou embaralhando as condições estruturais de uma educação. O médico agia no sentido contrário daquele que uma mãe segue inconscientemente quando metaforiza os sons balbuciados pelo *infans*, fazendo deste ‘o seu bebê’, bem como convertendo todos os sons em palavras sujeitas a uma intencionalidade singular que foge ao controle adulto. Para a psicanálise, o engajamento de uma mãe nessa direção é função da **posição inconsciente com relação ao desejo** não dependendo dos conhecimentos linguísticos e científicos que porventura viesse a ter. Essa foi precisamente a posição a partir da qual Anne Sullivan dirigia-se a Helen.

A experiência educativa proposta por Itard (1994) estruturava-se a partir da recusa sistemática do desejo. Não era mais do que uma espécie de arapuca pedagógica, pois sendo qual fosse a resposta de Victor nos exercícios de estimulação metódica, ele não era considerado como um alguém animado por um desejo a ser reconhecido, como um sujeito que pleiteia se dizer a que veio ao mundo dos humanos. Se ele não respondia conforme o esperado, segundo o médico, era porque não tinha compreendido. Se, ao contrário, respondia corretamente, Itard (1994) pensava que se tratava de um mero acaso. Se finalmente Victor chegava a falar, então, tinha sido sem intenção de informar sobre uma necessidade a ser satisfeita. A fala de improviso, bem como aquela que era esperada, mas que tinha sido dada fora dos parâmetros previamente estabelecidos, eram julgadas como a expressão da natureza selvagem do menino. Ao mesmo tempo, responder como previsto, significava para Victor convalidar sua própria morte psíquica, na medida em que a demanda pedagógica o reduzia à condição de objeto de gozo ou de satisfação para Itard (1994). Nessas situações, o médico repetia a intervenção sob a forma de contraprova para assim se assegurar que a resposta era aquela mesma procurada. Ele condenava



inconscientemente Victor a escolher entre dois destinos: entregar-se à frenética ecolalia ou simplesmente não responder, ficando totalmente perdido perante a demanda numa espécie de colapso psíquico.

Victor encarnava, seja a natureza buscada pelo médico, seja o oposto, a selvageria. Porém, contrariamente ao que poderíamos supor, embora Victor pudesse não responder como esperado, ele nunca decepcionava Itard (1994), pois este o encontrava no mesmo lugar fantasmático de sempre, onde era procurado mesmo antes de ser capturado na floresta do Aveyron. O médico tinha sempre a seu alcance uma explicação para assim restaurar o narcisismo contrariado por ‘seu’ recalcitrante selvagem. O lugar reservado para o garoto nesta história consistia em ilustrar a verdade apodítica da reflexão itardiana e deste lugar Victor não conseguiu fugir, dando a volta por cima deste sonhado destino.

As cartas de Anne Sullivan e os livros de Helen Keller permitem situar a experiência por elas vivida como sendo o avesso do tratamento médico-moral de Itard (1994). Não há dúvida de que a posição como educadora de Anne, a sua forma de endereçar a palavra a Helen, é diferente daquela do médico. E isso não é sem consequências. Essa diferença torna precisamente possível a emergência da palavra na pequena a despeito da surdez e da cegueira.

Nas cartas da jovem educadora aos amigos de Boston transparecem suas incertezas, suas dificuldades ligadas à cegueira, não apenas com aquela quase cegueira no sentido próprio que a fazia lacrimejar e que tornava seus olhos sensíveis à luminosidade, mas aquela em sentido figurado, aquela falta de luz no final do túnel da travessia que ela tinha empreendido ao aceitar o emprego na casa dos Keller. Anne confessa que não sabe até onde poderá levá-la a sua implicação na educação de Helen, mas que ao mesmo tempo é incapaz de abandoná-la. Por sinal, ela não aceitou o emprego por pura filantropia ou porque se sentia investida de alguma missão redentora qualquer, porém, simplesmente, porque precisava de um emprego para ganhar o primeiro salário da sua vida. Como ela mesma escreve numa das cartas, tinha aceitado o emprego “forçada pela necessidade de ganhar a vida” (KELLER, 1903, p. 179). Talvez para além da necessidade evidente de ganhar um salário, a declaração de Anne devesse ser escutada de outra forma: tratava-se do imperativo de conquistar um lugar na vida, um lugar de enunciação em nome próprio para além do destino funesto que lhe estava reservado quando de sua entrada no asilo de Tewksbury junto a seu irmão caçula, ambos abandonados pelo pai. Assim sendo, a sua postura não era a mesma que a de Itard (1994) que tinha se engajado na experiência em nome do progresso científico, tendo como pano de fundo uma aposta de prestígio para com o célebre Philippe Pinel.



O filme de Arthur Penn nos mostra uma Anne Sullivan que avança às cegas, sem objetivos claros e precisos. Ela não ‘reflete cientificamente sobre a sua prática’, como o fez de forma inaugural Itard (1994), ao ponto tal que hoje em dia deveria ser elevado à categoria do santo patrono dos pedagogos reflexivos. Anne queria simplesmente falar com Helen e para tanto recorria à única forma possível quando se trata de um interlocutor cego e surdo – o alfabeto manual. Por sua parte, parafraseando Françoise Dolto, Itard não *falava com* Victor, porém sim *falava dele* para outros através de seus relatórios, em particular endereçados a seus colegas da *Société des observateurs de l’homme* e ao ministro do interior.

Tudo indica que os conhecimentos psicolinguísticos que Anne possuía eram rudimentares. Ela compartilhava da mesma ideia associacionista de Itard (1994) – falar é associar signos a coisas destinadas a satisfazer uma necessidade. No entanto, a sua posição enunciativa não era a mesma que a do médico. Anne Sullivan agia com Helen tendo a convicção de que a pequena não só era capaz de se comunicar, senão que possuía uma mesma inteligência linguística que ela e, portanto, que habitava simplesmente a linguagem. A convicção era tal que quando se tratava de justificar o progresso de Helen no diálogo, a justificativa dada era rudimentar: como o cérebro de Helen possui todas as ideias (sic), então, só é necessário ter um pouco mais de paciência para poder estabelecer um diálogo que se preze. A precariedade da reflexão teórica de Anne em nada comprometeu esta verdadeira experiência educativa. As ideias mais ou menos científicas que um adulto diz seguir pouco contam na experiência, pois do que se trata sempre é das condições inconscientes de possibilidade que tangem ao desejo adulto. Se este for anônimo (LACAN, 1986) no sentido de que o adulto rechaça a castração inconsciente que o anima e que singulariza o lugar de palavra numa história em curso, então, as coordenadas estruturais de uma educação acabam desmanchando no ar. Por essa mesma razão também devemos desconfiar de toda invocação automática de slogans pedagógicos, por mais politicamente ou psicologicamente corretos que possam parecer.

Anne desejava falar com Helen, tinha algo a lhe dizer, assim como queria escutar alguma coisa dela. Este ‘dela’ faz tanto referência à Helen no sentido de que Anne queria escutar a menina, mas também que Anne queria escutar algo de si mesma, de sua própria intimidade, de sua saga como *falasser*. É graças às cartas que sabemos que Anne tateava no seu papel de educadora. Nesse sentido, o filme de Arthur Penn soube transmitir o que estava em jogo para ela na experiência educativa com Helen. Ele dá a ver uma jovem mulher acuada à noite por fantasmas e lembranças do tempo de infância. A educadora, assim como Helen, também tateava na escuridão.





Itard (1994) – diferentemente de Anne – nada queria saber de tatear na escuridão, de ter que se haver com personagens fantasmáticos e lembranças do tempo de infância, ou mais ainda com perder-se nos sonhos para assim vir a se descobrir outro. A educação de Victor nada mudou na relação de Itard consigo mesmo.

Por outro lado, as reminiscências que Anne Sullivan interrogava tinham sido reavivadas pela sua própria implicação na educação de Helen. Elas não cessavam de a assombrar, reclamando assim serem reconhecidas, acolhidas (DE LAJONQUIÈRE, 2019). Foi justamente essa interrogação na qual Anne tinha se implicado o que permitiu o relançamento da simbolização da diferença de posições do adulto e da criança que entranha toda experiência educativa. Essa implicação de Anne possibilitou à palavra fazer seu trabalho e, assim, vir a relançar uma e outra vez **o desdobramento a conquista de um lugar de enunciação em nome próprio**, de um lugar de palavra para cada uma das protagonistas.

### **A emergência de um sujeito de palavra**

Educar implica em colocar em circulação traços simbólicos ou significantes que permitam à criança se implicar na conquista sem fim de um lugar a partir do qual o desejo lhe seja possível. Trata-se do inverso do que Itard (1994) colocou em ato com Victor. Trata-se disso mesmo que Anne fez sem ter conhecimento algum na matéria, mas sustentada na experiência por um saber inconsciente.

A dita aquisição da fala é o resultado da operação de um sujeito do desejo na criança. **A emergência da palavra ou a fala endereçada a um outro pode ser considerada a marca por excelência da sujeição desiderativa a uma língua qualquer** e efeito *princeps* de uma educação primordial bem-sucedida. Nesse sentido, a precariedade da fala de Victor denota um fracasso do dispositivo educativo sustentado por Itard (1994). No entanto, nunca saberemos qual teria sido o destino do garoto caso não tivesse caído nas mãos do inventivo e tenaz médico. Entretanto, a loquacidade de Helen, tal como a sua rica biografia testemunha, é sem dúvida alguma a marca de uma educação que se preze.

Por que falamos? Para ensinar e interrogar. Que coisa? A verdade. Embora os animais se comuniquem, a dimensão da verdade não lhes diz respeito. A verdade só diz respeito ao *fallasser*. Sigmund Freud, contrariamente a Jean Itard, não entendia que o homem entrasse na dimensão da verdade graças ao contato sistemático com as coisas. Segundo Freud (1973a), a dimensão da verdade entranha a fabricação psíquica da **Ideia de Pai** no seio da experiência da vida junto a outros. A Ideia de pai é uma ideia *sui generis* porque tanto carece de significado



algum quanto trata-se de uma ideia inconsciente que foge à reflexividade. Por essa dupla razão, a Ideia de pai é chamada no pensamento laciano de o **significante Nome-do-Pai**. Trata-se do significante diretor do campo da palavra e da linguagem que visa à verdade do *falasser* (DE LAJONQUIÈRE, 2013; 2019). A produção psíquica do significante Nome-do-Pai faz as vezes do fio de Ariadne que nos possibilita não perder o norte na experiência, tateando na escuridão das paixões e reminiscências mais ou menos secretas conforme os testemunhos de Helen Keller e Anne Sullivan. Falar implica em emplacar uma Ideia de pai aí onde antes no horizonte só havia a sombra de um pai-omnipotente que amordaça a palavra, conforme a hipótese de Freud (1973a). A emergência da palavra instaura uma diferença na filogênese do humano: da horda primeva de órfãos à mercê do primata mais forte a uma primeira organização humana regida pela ideia inconsciente de pai (FREUD, 1973a). A palavra carrega a lembrança mítica de um prazer compartilhado entre órfãos mudos em vias de se autoproduzirem humanos quando do assassinato do chefe da horda. Nesse sentido, a dita aquisição da fala carrega o traço do prazer compartilhado entre a criança e o adulto em terem barrado a **omnipotência do ser**, condição *sine qua non* para a emergência do *falasser*<sup>7</sup>.

O que significa a educação ideada por Itard (1994) segundo os princípios da medicina moral da época? Simplesmente o estilhaço das coordenadas da emergência da palavra. Nesse sentido, para que Victor viesse a ter chances de se safar do destino funesto que lhe era reservado, teria sido necessário que sua educação tivesse algo daquela de Helen. Pois bem, não se tratava de ‘curar moralmente’ Victor ou de lhe extirpar seu ‘ser selvagem’, mas de deixar germinar na experiência a produção psíquica de uma Ideia de Pai graças ao interrogante do desejo que todo adulto deve testemunhar na educação de uma criança. A produção dessa ideia teria sido o indício da orientação do garoto na experiência de se dizer a que veio ao mundo junto a outros. As chances de ele ocupar um lugar singular de enunciação numa história eram poucas desde o início, em se considerando o tipo de implicação subjetiva por parte do médico na experiência. Se o médico tivesse feito seu 50% necessário, então, ao garoto lhe teria restado fazer o 50% suficiente para emplacar ‘seu’ 100%. Porém, o dispositivo pedagógico de Itard bancava a onipotência do ser, fazendo da educação um fato de difícil acontecimento (DE LAJONQUIÈRE, 1999).

Como Itard (1994) massacrava as possibilidades da Ideia de pai vir a operar, a entrada no registro da verdade passou a ser um ato de difícil acontecimento. A ausência dessa operação reduzia Victor ao estatuto de um animal a ser adestrado, isto é, a ser sempre ‘aí’ nesse preciso

<sup>7</sup> Numa próxima oportunidade, desenvolveremos esta hipótese ao tratar especificamente da fala da palavra ‘água’ por parte de Helen.



lugar onde era procurado obcecadamente pelo médico. Se, ao contrário, a Ideia de pai tivesse operado na experiência, o garoto poderia ter usufruído de um lugar tanto filial quanto familiar, ora como discípulo, ora como aprendiz de Jean Itard. Porém, não foi o que aconteceu. O médico recusou a possibilidade de se descobrir outro diferente de si-mesmo. Se assim tivesse acontecido ele teria dado testemunho na educação de **estar sujeito à castração ou à lei do desejo** (DE LAJONQUIÈRE, 1999; 2013; 2020a; 2020b).

Um adestrador de animais não é nem mestre, nem pai, nem mãe. Ele não pode perder-se em devaneios, sonhos e reminiscências do tempo de infância, caso não queira perder a cabeça na jaula dos leões. Ao contrário, mestres, pais e educadores devem estar dispostos a perderem a sua, pois é sabido que não conseguirão segurar a barra uma vez metidos a educar. A produção por uma criança da Ideia de Pai implica na renúncia do adulto a colar no lugar de todo-poderoso que não reconhece a lei que interdita de responder narcisicamente ao *odioamorção* (LACAN, 1975, p. 84) endereçado pela criança. De fato, mestres, pais e mães devem endereçar-se à criança como gente comum, ou seja, referidos à lei do desejo que rege o desdobramento do laço social.

Itard (1994) tinha uma necessidade imperiosa de ignorar o desejo. O desejo era um *affaire* que lhe fazia literalmente perder a cabeça. Esforçando-se para não vir a perdê-la na educação de Victor, fez de tudo para achá-lo onde o procurava. Em suma, **fez o que não deve ser feito na educação de uma criança**, pois para que esta venha a ter a cabeça no lugar, o adulto – como bem lembra a experiência da educação de Helen – deve estar disposto a perder-se, a perder seu pretenso lugar de mestria.

### Considerações finais

A ‘educação do selvagem’ tornou-se paradigma daquilo que passou a se chamar a pedagogia especializada. Até a emergência das primeiras iniciativas educativas alternativas como, por exemplo, a escola de Bonneuil, inspiradas em décadas de experiência acumulada de psicanálise com crianças, a educação *à la Itard* se impôs como uma experiência a ser reduplicada na educação a ser oferecida às crianças chamadas ora idiotas, ora deficientes, ora com necessidades educativas especiais (DE LAJONQUIÈRE, 1999; 2020c). O ‘espírito de Itard’ acabou se tornando hegemônico no imaginário social, virando, assim, a chave para se entender toda e qualquer educação. Ele foi, por exemplo, invocado no início do século passado, mas sem o médico ser explicitamente lembrado, pelo psicólogo norte-americano John B. Watson, quem com seu manifesto comportamental emplacou a ilusão adulta de fabricar crianças



sempre predispostas a responder desse lugar fantasmático onde são procuradas pelos adultos. Hoje em dia, o ‘espírito de Itard’ ou a ilusão onipotente de que entre a criança e o adulto nada venha a faltar, vindo, assim, a encorpar o fantasma de um pai-onipotente, é emplacada pela indústria farmacêutica.

**Toda educação cobra um preço, aquele de reconhecer o desejo que nos habita enquanto *falasseres* e, portanto, exige renunciarmos à medicalização *d’isso* que não tem remédio.** Condição indispensável para que uma educação possa vingar aí onde menos narcisicamente a procuramos. Pretender que uma educação vingue, sem a criança vir a se deslocar desse lugar que lhe é reservado inconscientemente pelos adultos, constitui uma contradição em seus termos que fármaco algum virá remediar. A saga do Dr. Itard ilustra a nossa insistência em procurarmos o nosso pretense si-mesmo sempre no mesmo lugar, ao preço de condenar as crianças ao destino funesto de não poder se dizerem junto aos outros.

Na educação de uma criança hoje em dia, assim como antes, mais vale virmos a nos arrimar do lado de Anne Sullivan, isto é, de nos sabermos gente comum às voltas com a irremediável diferença que se aninha em nosso endereçamento educativo à criança. Sabermos inconscientemente dessa inevitável diferença faz com que aquilo que fazemos ou deixamos de fazer não venha remediar de coisa alguma, mas simplesmente a testemunhar de nossa posição singular de sujeito de palavra numa história em curso.

**AGRADECIMENTOS:** Consórcio CAPES-COFECUB, projeto Sh 940/19.

## REFERÊNCIAS

DE LAJONQUIÈRE, L. **Infância e ilusão (psico)pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DE LAJONQUIÈRE, L. A psicanálise e o debate sobre o desaparecimento da infância. **Educação & Realidade**, v. 31, n. 1, p. 89-106, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/22973>. Acesso em: 10 jan. 2022.

DE LAJONQUIÈRE, L. **Figures de l’infantile**. Paris: L’Harmattan, 2013.

DE LAJONQUIÈRE, L. Des réminiscences, de la vérité et de l’histoire chez Freud. **Analyse Freudienne Presse**, n. 26, p. 49-60, 2019. DOI: 10.3917/afp.026.0049

DE LAJONQUIÈRE, L. De l’invention bien humaine de la haine. **Analyse Freudienne Presse**, n. 27, p. 53-66, 2020a. DOI: 10.3917/afp.027.0053



DE LAJONQUIÈRE, L. Por uma escola inclusiva ou da necessária subversão do discurso (psico)pedagógico hegemônico. **Revista Política & Sociedade**, v. 19, n. 46, p. 39-64, 2020b. DOI: 10.5007/2175-7984.2020.e73724

DE LAJONQUIÈRE, Leandro. Pour que l'éducation soit au rendez-vous dans l'inclusion scolaire. **Psychologie Clinique**, n. 50, p. 25-35, 2020c. DOI: 10.1051/psyc/202050025

DE LAJONQUIÈRE, L. Pour une clinique de l'apprendre entre connaissance et savoir. **Cliopsy**, n. 24, p. 89-105, 2020d. DOI: 10.3917/cliop.024.0089

DE LAJONQUIÈRE, L. A psicanálise, o autismo e a prevenção na infância: a polêmica Lei 13.438. In: CAPONI, S.; STOLF-BRZOZOWSKI, F.; DE LAJONQUIERE, L. (org.). **Saberes expertos e medicalização da infância**. São Paulo: Liber Ars, 2021a. p. 91-117.

DE LAJONQUIÈRE, L. De um psicanalista na educação. In: ROSADO, J.; PESSOA, M. (org.) **As abelhas não fazem fofoca**. Estudos psicanalíticos no campo da educação. São Paulo: Instituto Langage, 2021b. p. 13-38.

FREUD, S. Tótem y Tabú [1912-13]. In: FREUD, S. **Obras completas**. Madri: Biblioteca Nueva, 1973a. v. 2, p. 1745-1850.

FREUD, S. Prefacio para un libro de August Airchhorn [1925]. In: FREUD, S. **Obras completas**. Madri: Biblioteca Nueva, 1973b. v. 3, p. 3216-3217.

FREUD, S. Em malestar en la cultura [1929]. In: FREUD, S. **Obras completas**. Madri: Biblioteca Nueva, 1973c. v. 3, p. 3017-3067.

ITARD, J. **Victor de l'Aveyron** [1801]. Paris: Éditions Allia, 1994.

KELLER, H. **The story of my life – with her letters (1887-1901) and a supplementary account of her education, including passages from the reports and letters of her teacher, Anne Mansfield Sullivan**. New York: Doubleday Page & Company, 1903.

LACAN, J. Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse [1953]. In: LACAN, J. **Écrits**. Paris: Éditions du Seuil, 1966. p. 37-322.

LACAN, J. **Le Séminaire**. Livre XX - Encore [1972-1973]. Paris: Editions du Seuil, 1975.

LACAN, J. Deux notes sur l'enfant [1969]. **Ornicar?** n. 37, 1986. p. 13-14.

LACAN, J. Joyce le Symptôme [1975]. In: LACAN, J. **Autres écrits**. Paris: Editions du Seuil Paris: Editions du Seuil, 2001. p. 565-570.

O GAROTO selvagem. Direção: François Truffaut, Título Original: L'enfant sauvage. França, 1969.

O MILAGRE de Anne Sullivan. Direção: Arthur Penn. Título original: The Miracle Worker. Estados Unidos da América-USA, 1962.

PIAGET, J. **Biologie et connaissance**. Paris: Gallimard, 1967.



**Como referenciar este artigo**

DE LAJONQUIÈRE, Leandro. Sobre a irremediável educação. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 27, n. esp. 2, e022018, 2022. e-ISSN: 1982-4718. DOI: <https://doi.org/10.52780/res.v27iesp.2.16717>

**Submetido em:** 15/06/2022

**Revisões requeridas em:** 10/07/2022

**Aprovado em:** 12/08/2022

**Publicado em:** 30/09/2022

**Processamento e edição: Editora Ibero-Americana de Educação.**  
Correção, formatação, normalização e tradução.

