

O faz de conta tem que prestar contas no neoliberalismo?

Debora Ferreira Leite de Moraes^I

Terezinha de Camargo Viana^{II}

O faz de conta tem que prestar contas no neoliberalismo?

RESUMO

Este artigo articula os novos discursos-práticas pedagógicos destinados à primeira infância, nomeadamente programas de liderança e de *coaching* infantil, à racionalidade neoliberal, com a pretensão de sugerir pautas para uma agenda de pesquisa no campo da psicanálise. Partindo de um cenário composto por reportagens e materiais pedagógicos e de divulgação; considerando que o aparato teórico-metodológico da psicanálise pode e deve, segundo a herança freudiana, se aventurar pelos fenômenos da cultura; indicamos questões sobre as novas formas de subjetivação e sobre os ideais presentes no campo do imaginário social na contemporaneidade. Se brincar é essencial para a constituição do psiquismo e se no lugar do faz de conta nossas crianças devem prestar contas de suas atividades, isso não acontece sem custos psíquicos.

Palavras-chave: Psicanálise; Contemporaneidade; Racionalidade neoliberal; Primeira infância.

Does the make-believe must make accounts in neoliberalism?

ABSTRACT

This paper articulates the new pedagogical discourses-practices for early childhood, namely leadership and child coaching programs, to neoliberal rationality, with the ambition of recommending guidelines for a research agenda in the field of psychoanalysis. Starting from a scenario composed of news reports, pedagogical and advertising materials; considering that the theoretical-methodological apparatus of psychoanalysis can and should, according to the Freudian heritage, venture through the culture; we point out questions about the new forms of subjectivities and the ideals present in the field of the social imaginary in contemporary times. If playing is essential for the constitution of the psyche and if instead of make-believe, our children are making accounts, this should not happen without psychic consequences.

Keywords: Psychoanalysis; Contemporaneity; Neoliberal rationality; Childhood.

¿ El hace de cuenta tiene que rendir cuentas en el neoliberalismo?

RESUMEN

Este artículo articula las nuevas prácticas y discursos pedagógicos dirigidos a la primera infancia, a saber, los programas de liderazgo y de *coaching* infantil, a la racionalidad neoliberal, con la pretensión de sugerir pautas para una agenda de investigación en el campo del psicoanálisis. Partiendo de un escenario compuesto por reportajes, materiales pedagógicos y de difusión; considerando que el aparato teórico y metodológico del psicoanálisis puede y debe, según la herencia freudiana, aventurarse en los fenómenos de la cultura; señalamos preguntas sobre las nuevas formas de subjetividad y sobre los ideales presentes en el campo del imaginario social en la contemporaneidad. Si jugar es esencial para la constitución de la psique y si en lugar de hacer de cuenta de la fantasía, nuestros niños deben rendir cuentas de sus actividades, esto no sucede sin costos psíquicos.

Palabras clave: Psicoanálisis; Contemporaneidad; Racionalidad neoliberal; Primera infancia.

Introdução

O período que compreende a primeira infância não é um intervalo cronológico natural, mas responde a um sistema normativo e, portanto, deve ser pensado do ponto de vista social, histórico e político. Também há que se pensar que “as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem” (Benjamin, 1928/2002, p. 94). De uma perspectiva histórica, Ariès (1981) afirma que – diante da composição dos retratos de família, das representações na pintura e na mudança de vocabulário – uma crescente importância na evolução dos temas relativos à primeira infância acontece a partir do século XVII, embora somente no século XIX tenha uma nomenclatura própria. Desde então novas representações surgem no âmbito do imaginário social e o lugar da primeira infância, no século XX, se consolida como um período cronológico específico – comumente estabelecido do zero aos seis anos. No século XXI, a primeira infância ganha destaque não só no âmbito acadêmico, mas também na imprensa e na agenda internacional tanto em termos de práticas públicas quanto na esfera privada. É também própria do nosso século uma crescente medicalização da infância, uma patologização do sofrimento infantil que se articula, sobremaneira, aos novos discursos-práticas pedagógicas.

Partindo de reportagens jornalísticas e de materiais de divulgação das escolas e outras instituições de educação infantil – que irão compor, em seu conjunto, um cenário de discursos-práticas pedagógicas destinados à primeira infância –, pretendemos destacar e autenticar a pergunta que dá origem a esse trabalho¹: o faz de conta, o brincar da primeira infância, deve prestar contas no neoliberalismo?

Considerando que a criança está na linha de frente do sintoma social (Jerusalinsk, 2017) e tomando o sintoma a partir das considerações freudianas que interlaçam o

¹ Esse trabalho é fruto das investigações da pesquisa de pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica e Cultura da Universidade de Brasília, realizada pela primeira autora sob a supervisão da segunda autora.

sujeito e a cultura, o presente artigo tem como objetivo apresentar pautas para uma agenda de pesquisa no campo da psicanálise; o trabalho também se desdobra em algumas considerações em um campo multidisciplinar e multifacetado que inclui a psicanálise, as ciências sociais e a educação.

Método

Uma postura metodológica que trabalha a partir das interfaces de áreas de conhecimento que incluem a psicanálise, mas não se limitam a ela, coincide com as proposições de Hermann (2010) que concebe a interpretação como predicado fundamental que une as diversas psicanálises e que permite ao psicanalista sair do *setting* clínico tradicional. Não se trata de aplicação da psicanálise *tout court*, mas de uma implicação do método psicanalítico considerando a interpretação como postura que norteia a investigação.

Um compêndio sobre a pesquisa em psicanálise e o alargamento das fronteiras (Silva, 1993) nos indica que o campo da psicanálise é privilegiado justamente para a interlocução entre diversas áreas do saber. No caso do passeio com o divã pelos fenômenos sociais, a legitimação é dada pelo próprio Freud, especialmente nos clássicos textos "Psicologia das massas e análise do eu" (1921/2011), "O futuro de uma ilusão" (1927/2014), "O mal-estar na civilização" (1930/2011), "Por que a guerra?" (1932/2010) e "Acerca das visões de mundo (1933/2010)" que culminam, em seu conjunto, para uma afirmação radical:

se olharmos a relação entre o processo cultural da humanidade e o processo de desenvolvimento ou educação do indivíduo, sem muito hesitar decidiremos que ambos são de natureza muito parecida, se não forem o mesmo processo realizado em objetos diferentes (Freud, 1930/2011, p. 87-98).

Abordar fenômenos sociais a partir do aparato teórico-metodológico da psicanálise significa deslocar o interesse do pesquisador psicanalista do conteúdo manifesto para o conteúdo latente, tratando-se, em última instância, de considerar as patologias do social de forma sobredeterminada, a partir da interpretação de questões da cultura tal como Freud fez, por exemplo, com a religião (1927/2014; 1933/2010) e com a primeira guerra mundial (1915/2010; 1919/2010); significa também esvaecer a divisão entre sujeito e cultura já que "toda psicologia individual é também, desde o início, social" (Freud, 1921/2011, p. 14).

O sintoma, segundo essa perspectiva de imbricação constitucional entre sujeito e cultura, pode ser entendido como uma expressão de desacordo em relação à normatividade social e também como denúncia, em suas entrelinhas, de contradições desse mesmo contexto do qual é oriundo. Isso quer dizer que, se por um lado, escutamos no *setting* clínico tradicional a singularidade do sofrimento de cada sujeito; por outro, também podemos "escutar" as dissonâncias e impasses da cultura e, desse modo, "não há porque recusar que o mal-estar se manifeste como sintoma social" (Kehl, 2009, pp. 30-32). No caso desse estudo, tomamos como ponto de partida "o fato de que as crianças, tais como a infantaria de um exército, estão expostas na linha de frente dos impasses produzidos pela cultura e sociedade de cada época" (Jerusalinsk, 2017). É dessa perspectiva que nos aventuramos a analisar algumas questões, especificamente relacionadas à primeira infância, que nos parecem indicar a constituição de novos ideais e de novas modalidades de subjetivação.

Interpretaremos, assim, os discursos-práticas pedagógicos destinados à primeira infância a partir de reportagens jornalísticas e de materiais de divulgação. Consideraremos o *coaching* infantil e os programas de liderança para primeira infância como

discursos-práticas concebendo, em termos metodológicos, que as práticas têm uma dimensão discursiva e que o discurso deve ser pensado como uma prática social. A partir de Freud e de Foucault, estamos considerando um sujeito *do* discurso e *no* discurso:

visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que se manifesta (ou oculta o desejo); é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (Foucault, 1971/2004, p. 10).

O bebê como capital humano

Em 3 março de 2014 o jornal O Estado de S. Paulo publicou uma reportagem intitulada “Escolas dão aula de finanças, inglês e empreendedorismo a partir dos 3 anos” (Vieira, 2014). As propostas pedagógicas das escolas da capital paulista foram citadas nesta notícia como oportunidades de preparo para as crianças e também para os bebês que escutam desde o berçário (a partir dos oito meses) a língua inglesa a fim de se tornarem adultos mais aptos para o mercado de trabalho. A rotina de aulas nestas instituições (de ensino infantil e fundamental) inclui inteligência emocional, educação financeira, inglês e empreendedorismo e se assemelham mais, pelo menos no que concerne aos assuntos, aos cursos para executivos do que às costumeiras salas de aula de ensino infantil. De acordo com a notícia e com as entrevistas realizadas pelo jornal, os pais não só aprovam essas inovações pedagógicas como também se orgulham dos filhos que, aos cinco anos de idade, já têm metas de curto, médio e longo prazo e poupam dinheiro para comprar o próprio brinquedo. O método utilizado por essas escolas para a educação financeira, segundo a reportagem, é o DSOP: Diagnosticar, Sonhar, Orçar e Poupar. Poderíamos nos perguntar o que significa sonhar para esse tipo de pedagogia. Onde caberá o sonho e como sonharão as gerações que têm que se preparar para o mercado de trabalho desde o berçário?

O que nos parece é que a racionalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2016) atravessa também o mundo infantil e tem repercutido nas novas indicações pedagógicas. Fundamentar o neoliberalismo como uma racionalidade parte do pressuposto que possa ser pensado como um “conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (p. 17). Pensar em termos de racionalidade neoliberal é generalizar a lógica de mercado como lógica normativa desde o Estado, a escola etc. até as relações mais íntimas no âmbito familiar. A respeito do neoliberalismo americano, Foucault (1979/2008) nos ensina que “o simples tempo de criação, o simples tempo de afeto consagrado pelos pais a seus filhos, deve poder ser analisado em termos de investimento capaz de constituir um capital humano” (p. 315). Nos novos moldes do capitalismo flexível, se de um lado os acionistas investem capital material, do outro, os trabalhadores são convidados a investir capital humano. Para o sujeito pós-fordista “o que deve interessar é o incremento do próprio capital, tanto quanto interessa aos investidores, o incremento do seu” (Lopes-Ruiz, 2007, p. 248).

Portanto não causa espanto notar que muitos pais se orgulham justamente deste *investimento* no futuro dos filhos – o vocábulo investimento, que decorre do léxico do mercado financeiro, parece dar o tom dos argumentos a favor dessas novas técnicas pedagógicas. Randy (2002) aponta que “a gestão de dinheiro para criança não é só apenas uma preparação para o futuro emprego, mas também um meio de racionalização da casa, de modelar a vida doméstica nos moldes de uma corporação moderna” (p. 55, tradução nossa).

Mas “o que vai produzir capital humano no ambiente da criança? Em que este ou aquele tipo de estímulo, esta ou aquela forma de vida, esta ou aquela relação com os pais, os adultos, os outros, em que tudo isso vai poder se cristalizar em capital humano?” (Foucault, 1979/2008, p. 316). A pergunta é foucaultiana e tem sido respondida, instrumentalmente, por livros de autoajuda, por conselheiros familiares e por práticas pedagógicas.

O modelo-empresa é proposto, por exemplo, por Stawski (2000 apud Randy, 2002) para a família que, não obstante, deve se organizar tal como uma equipe. A “equipe-família” deve estabelecer metas claras para os membros, mesmo para os mais novos. Um contrato pode ser feito e as demandas e responsabilidades devem ser escritas e avaliadas (a sugestão de Stawski é que sejam avaliadas percentualmente: 75% para as tarefas mais ou menos feitas; 100% quando bem-feitas etc.). As metas atingidas pela “equipe-família” podem aparecer numa espécie de diário para que todos possam ter acesso. Ochs; Sadlik (2015) ressaltam que o ideal empresarial de livre-mercado do capitalismo tardio se infiltra na conversa das famílias da classe média e, por meio do método de Stawski, podemos acrescentar que as conversas passam a incluir o desempenho como ordenador comportamental. O desempenho, no âmbito de uma escolarização cada vez mais precoce, tem sido indicador para diagnósticos psicopatológicos, muitas vezes equivocados, na primeira infância.

Para Byung-Chul (2017), passamos de uma sociedade disciplinar, caracterizada pela proibição, pelo mandamento, pela repressão e coerção para uma sociedade do desempenho, em que se preza pelo projeto, pela iniciativa individual, pelo poder ilimitado do sujeito, tomado como empreendedor de si mesmo. Para ele, o paradigma da disciplina dos séculos XIX e XX dá lugar, no século XXI, ao paradigma do desempenho e ao discurso condensado na expressão publicitária “Yes, we can!”. Ehrenberg (2010) localiza a depressão, em termos de sintoma social, justamente nessa passagem da sociedade disciplinar para a sociedade do desempenho e valida suas considerações a partir dos discursos esportivo e empresarial, ambos ancorados no desempenho e na competição. Analisar as depressões como sintoma social da cultura contemporânea significa supor que os depressivos denunciam, em seu conjunto, as contradições de nossa época tal como as históricas revelaram as contradições do século XIX. (Kehl, 2009; Rodineusco, 2000). Trata-se de revelar, pelo avesso, as exigências da normatividade social. “Se as estruturas clínicas não variam, as condições de adaptação dos neuróticos ao seu meio social dependem inteiramente das condições da cultura” (Kehl, 2009, p. 24). É dessa perspectiva que podemos nos questionar sobre as novas formas de subjetivação decorrentes de uma racionalidade em que a norma de conduta é a competição. O que nos chama a atenção é que também a criança deve legitimar seu desempenho por meio de um treinamento das competências adequadas à nova ordem social. Elkind (2004) é taxativo ao dizer que a lógica do desempenho, da pressa e da competição tem repercussão em termos de sofrimentos infantis característicos da contemporaneidade. Para ele, há uma pressão “para crescer depressa” evidenciada pelas novas práticas tanto pedagógicas quanto no âmbito do lazer:

os anos da infância não devem ser desperdiçados no envolvimento com atividades apenas para diversão [...] No *Dollars & Cents Camp*, na Flórida, campistas de 11 anos assistem a conferências sobre fundos mútuos de investimento e aprendem a ler *The Wall Street Journal*. A competição no acampamento e em casa é uma das pressões mais óbvias exercidas nas crianças de hoje para crescerem depressa (Elkind, 2004, p. 35).

No que concerne ao Brasil, além das escolas da capital paulista, programas de liderança no ensino infantil e metodologias para desenvolvimento de inteligência emocional indicam que a extensão da lógica empresarial para a família, como vimos anteriormente na “família-equipe de Stawski”, racionaliza a casa nos moldes do modelo-empresa e mais do que isso, passa a veicular a ideia de que todos estão inseridos, inclusive os bebês, nas texturas da racionalidade neoliberal. As brincadeiras passam a ser instrumentalizadas no sentido de preparar o “filho-líder”, o “filho-empreendedor” para os desafios que enfrentará no futuro e, também, na própria escola.

Em 22 de junho de 2015, o jornal O Estado de S. Paulo publicou uma notícia intitulada: "Pais buscam *coaching* até para crianças de dois anos de idade". De acordo com o jornal, as sessões de *coaching* são oferecidas para crianças a partir dos dois anos de idade e ajudam a preparar os pequenos para a liderança e para o mundo corporativo desde cedo (Palhares, 2015). Duas empresas são citadas na reportagem: FasTrackKids² e CreSerMais. A primeira, especializada em educação infantil, está presente em 53 países e já conta com 10 franquias no Brasil. A segunda, especializada em treinamentos e *coaching* para executivos, também apresenta a nova modalidade para crianças. Os novos ideais, presentes no campo do imaginário social, ficam registrados nos comentários dos pais que destacam, para o referido jornal, os efeitos dessas novas técnicas: "A mudança maior foi com Eduardo, que era mais tímido, e começou a ter espírito de liderança e se posicionar mais. A Maria (à época com 3 anos) desde bem pequenininha já se mostrava como líder"³. A liderança aparece como propósito de uma educação voltada para competências destacadas no discurso gerencial. Ademais, fica disseminada a ideia de uma responsabilidade individual pelo sucesso, o que quer dizer, em última instância, que seu futuro só depende do investimento no seu próprio capital.

A ideia de que supostamente somos capazes de nos administrar, e que existe uma escolha sobre como lidamos com nossas emoções, está ligada a percepção do "eu" que domina a sociedade no capitalismo tardio. Hoje, o verdadeiro "eu" é cada vez mais autoconstruído e, mais do que isso, um projeto individual [...] a ênfase não está na determinação social, mas no projeto de "autofabricação" (Salecl, 2012, p. 15).

Essa lógica já parece questionável mesmo para os trabalhadores adultos que já estão inseridos no mercado de trabalho. Mas por que e para que desenvolver a liderança de uma criança de 2 anos? Essa não é uma pergunta que aparece nas conversas entre os pais e mães que comparam as novas habilidades dos filhos como se estivessem em uma espécie de ranking (prática que vem sendo cada vez mais adotada pelas escolas para selecionar e agrupar os melhores alunos).

O mais perturbador quando abraçamos a noção de competência da criança é o fato de ela refletir nossa tendência a aceitar os estresses cada vez maiores e inexoráveis dos jovens de hoje como sendo "normais" e a nossa disposição para racionalizá-los como sendo realmente benéficos para as crianças! (Elkind, 2004, p. 21).

Os pais e as mães, orgulhosos das novas tarefas estabelecidas pela escola, não só não questionam sobre os discursos-práticas pedagógicas como os validam por meio de um suposto bom desempenho comportamental tanto na escola como em casa: a adaptação à normatividade social, tal como incorporada pela cultura contemporânea, parece autenticar essas práticas.

No âmbito do mercado editorial, para além dos livros de autoajuda no campo nos negócios e da carreira, uma nova vertente, em termos de *best-sellers*, tem sido destinada às questões relativas à parentalidade e à indicação de modelos de pais e mães (e conseqüentemente de crianças) aptas para as exigências do século XXI. As indicações de "como fazer", a prescrição de comportamentos e a promessa de um investimento que recolheria seus derivativos no futuro de um "capital humano mirim" está em consonância com a racionalidade neoliberal conforme entendida a partir de Foucault (1979/2008), Dardot e Laval (2016).

Para Salecl (2012, p.12), o aumento na obsessão por livros de autoajuda se relaciona diretamente com a "ideologia da autocriação de si". Longe de haver uma resposta

² Dados sobre essas empresas podem ser encontrados em seus respectivos sites: <http://fastrackkids.com.br/quem-somos/missao-e-filosofia/> e <http://crersermas.com.br/quem-somos/>.

³ O depoimento é de Cíntia, uma das mães entrevistadas na reportagem.

simples para as perguntas “Quem eu sou?” e “Qual é a minha história ou propósito de vida?”, esse tipo de ideologia nos ilude e é promovida por uma “imensa indústria de conselhos que tenta guiar as pessoas na busca de sua ‘essência’”. Para Roudinesco (2000, p 15), “assistimos, nas sociedades ocidentais, a um crescimento inacreditável do mundinho dos curandeiros, dos feiticeiros, dos videntes e dos magnetizadores”.

Os contos de fadas têm dividido espaço com os livros destinados à educação financeira e ao preparo precoce para o trabalho. Como exemplo, alguns títulos do acervo infantil: “Quero ser rico: rico de verdade” (Modernell, 2010), “O pé de meia mágico: educação financeira” (Modernell, 2012), “Finanças é coisa de criança” (Pregardier, 2014); “Caderno de educação financeira” (Domingos, 2010a), “O Menino e o dinheiro” (Domingos, 2010b) e “O menino, o dinheiro e os três cofrinhos” (Domingos, 2011).

Ora, se os atributos da primeira infância e os discursos-práticas a que estamos nos referindo, respondem a um sistema normativo e, portanto, devem ser pensados do ponto de vista social, histórico e político. Se o período que compreende a primeira infância não pode ser considerado como dado natural, tão pouco os ideais instituídos por essa nova racionalidade.

As agências financiadoras tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), *United States Agency for International Development* (Usaid), Associação Cristã de Moços, Plan Internacional e Banco Interamericano de Desenvolvimento vêm apoiando, em conjunto com o Banco Mundial, iniciativas dedicadas aos estágios iniciais do desenvolvimento. Este último já emprestou mais de um bilhão de dólares em apoio a programas de desenvolvimento e cuidado à primeira infância (Penn, 2002).

No Brasil, a Lei nº 13.257/2016 – que dispõe sobre as políticas públicas especificamente destinadas à primeira infância – serviu como base para o Decreto nº 8.869/2016 que, por sua vez, instituiu o “Programa Criança Feliz” (Brasil, 2020) . O enunciado do programa é revelador do modo como se concebe a primeira infância na cultura contemporânea: “Todo mundo torce para que seu bebê se transforme em um vencedor na vida. Estimular as crianças corretamente desde o começo é a melhor maneira de garantir essa vitória (Brasil, 2020) .

Subjacente às preocupações do Banco Mundial e do Ministério do Desenvolvimento Social do Brasil está a ideia de que a primeira infância seria uma espécie de reduto de intervenções necessárias e suficientes para transformar o sujeito num adulto bem-sucedido. As técnicas de aprendizagem, as estimulações especificamente desenhadas para a primeira infância, apoiadas pelo discurso científico, inclusive aquele formado no âmbito da psicologia, se articulam ao aumento da produção editorial destinada aos pais e mães. A parentalidade, na contemporaneidade, é marcada pela constituição de novos ideais que estão atravessados pela racionalidade neoliberal. O investimento no futuro “empreendedor de si mesmo” é prescrito, inclusive, na gestação:

Alguns profissionais criaram todo um programa educacional e uma “Universidade Pré-Natal”, que instruem os pais a ler Shakespeare e tocar Mozart para o feto que está no útero. Presumivelmente, essa estimulação aumenta o QI da criança e lhe dá uma “vantagem” na competição (Elkind, 2004, p. 20).

O investimento no início significaria, necessariamente, a recompensa futura e, esta, fundamentalmente vinculada ao sucesso profissional ou, como apontou Foucault (1979/2008), ao capital humano. O que nos parece é que:

A aliança entre os ideais de precisão científica e de eficiência econômica produz uma versão fantasiosa da vida humana como um investimento no mercado de futuros, cujo sen-

tido depende de se conseguir garantir, de antemão, os ganhos que tal investimento deverá render. É evidente que, de acordo com a lógica subjacente a esse projeto, o campo incerto da subjetividade, tributário do movimento errante do desejo inconsciente, deve ser reduzido à sua dimensão mais *insignificante* a fim de que nenhum rodeio inútil se interponha entre cada projeto de vida e sua meta final (Kehl, 2009, p. 56, grifos da autora).

Fazer de conta ou fazer conta?

Sabemos do ponto de vista da psicanálise, que não há como garantir essa “vitória” preconizada pelo “Programa Criança Feliz”, pelas técnicas de *coaching* apresentadas na escola ou pela exposição do feto às composições de Mozart; sabemos ainda que as marcas e as fissuras deixadas na infância não são definidas por uma causalidade linear e que os episódios de cada enredo serão interpretados e reinterpretados pelo sujeito *a posteriori*. A noção freudiana *Nachträglichkeit* (Freud, 1950[1895]/1996) nos revela que não se trata de uma ordenação temporal linear, mas de uma outra forma de se contar uma história (Moraes, 2019).

Para a psicanálise, no avesso da adaptação, estaríamos diante da singularidade da história de cada sujeito e de modos de subjetivação atrelados ao campo incerto do desejo. Mas, também da perspectiva freudiana, estaríamos diante de um sujeito na (da) cultura de modo que poderíamos nos perguntar se não seria toda educação – entendida como socialização, seja no âmbito familiar ou escolar –, adaptativa à ordem vigente.

Freud é radical ao afirmar que “toda educação é facciosa porque busca inserir a criança na ordem vigente, sem considerar se esta é valiosa ou sustentável em si mesma” (Freud, 1933/2010, pp. 312-313). Não se trata, portanto, de valorar a racionalidade neoliberal, mas de questionar sobre as possíveis consequências da adaptação de uma criança a essa ordem vigente onde o faz de conta deve prestar contas. Será que há consequências dessas novas modalidades pedagógicas para a própria constituição do psiquismo?

Para a psicanálise tanto a infância como tempo de uma realidade histórica quanto o infantil – como uma noção que se apoia e se articula à metapsicologia freudiana –, são elementos cruciais para se refletir sobre a constituição do psiquismo (Zavaroni, Viana, & Celes, 2007). Os autores ressaltam que “pensar o infantil como um conceito psicanalítico passa pela compreensão de uma infância que desliza da simples cronologia e das experiências passíveis de narração à realidade psíquica, e da fantasia como um elemento irrevogável da constituição do psiquismo” (p. 66).

Em seu artigo “Escritores Criativos e Devaneios” (1908/1996), Freud indica uma articulação entre o brincar na infância, o fantasiar e o sonhar na idade adulta. A atividade imaginativa presente nos três casos e a realização de desejo, como denominador comum, aponta que nossa rede simbólica depende fundamentalmente do brincar na fase infantil, mesmo que a brincadeira, em grande parte das vezes, seja uma imitação da atividade adulta:

O brincar da criança é determinado por desejos: de fato, por um único desejo – que auxilia o seu desenvolvimento –, o desejo de ser grande e adulto. A criança está sempre brincando “de adulto”, imitando em seus jogos aquilo que conhece da vida dos mais velhos. Ela não tem motivo para ocultar esse desejo. Já com o adulto é diferente. Por um lado, sabe que dele se espera que não continue a brincar ou a fantasiar, mas que atue no mundo real (p. 137).

Imitar os jogos adultos é bem diferente do que ter que participar deles de forma concreta: brincar de “mãe” ou de “pai” ou ainda ajudar nas tarefas domésticas não tem mesmo efeito das metas estabelecidas pela “família-equipe” para aferir

o desempenho de cada membro. Ora, se no lugar do conto de fadas e das brincadeiras de faz de conta, nossas crianças fazem conta sobre o investimento no seu próprio capital, isso não deve acontecer sem consequências para a estruturação do sujeito em termos simbólicos.

Winnicott, em "O brincar e a realidade" (1975), também relaciona o brincar ao sonhar e conclui que:

A criança traz para dentro dessa área da brincadeira objetos ou fenômenos oriundos da realidade externa, usando-os a serviço de alguma amostra derivada da realidade interna ou pessoal. Sem alucinar, a criança põe para fora uma amostra do potencial onírico (p. 76).

A brincadeira, nesses termos, opera como fator fundamental na constituição do psiquismo já que articula a realidade externa aos movimentos do desejo. Mas trata-se, tanto perspectiva freudiana quanto winnicottiana, de um brincar que deve ser espontâneo para que possamos pensá-lo do ponto de vista criativo, em termos de simbolização.

Teóricos do campo da psicologia do desenvolvimento (Piaget, 2006; Vigotski, 2007) também concordam que brincar é absolutamente necessário para a constituição psíquica, seja do ponto de vista cognitivo, seja do ponto de vista afetivo: "As maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade" (Vigotski, 2007, p. 118).

O mundo imaginário da criança – exposto no brinquedo – resolve, segundo Vigotski (2007), a tensão instituída pelo adiamento do prazer. Com Freud (1930/2011) podemos pensar que, em última instância, o pacto social, instituído pela renúncia ou adiamento da satisfação pulsional, depende do brincar. Cabe ressaltar que Vigotski é taxativo ao dizer que não se pode definir o brinquedo como uma atividade que dá prazer (diferentemente de Freud ou de Winnicott), ao mesmo tempo, porém, considera que ao criar uma situação imaginária, a criança pode realizar em outro plano aquilo que não compete ao real. Nas palavras do autor: "a criança pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo" (Vigotski, 2007, p. 109).

Ora, o mundo imaginário de Vigotski ou a atividade imaginativa aludida por Freud e Winnicott trata do mesmo fenômeno e destaca a mesma importância da brincadeira. A constituição do psiquismo, do ponto de vista da psicanálise especialmente, está atrelada às condições de simbolização. Mas o que acontece quando as crianças são impedidas de brincar ou quando brincam com propósitos especificamente designados para o mercado de trabalho? A instrumentalização do brincar nos preocupa particularmente já que nesses discursos-práticas pedagógicas, tais como o *coaching*, o predicado "lúdico" parece eximir a escola da responsabilidade de uma prática voltada para o mercado de trabalho. Mas seria possível não ser lúdico? Quando a escola se propõe a desenvolver as técnicas de *coaching* ou a liderança com crianças de 2 anos, poderia fazê-lo sem ser de forma lúdica? Estamos aqui diante de uma questão importante enunciada por esses discursos-práticas: não se trata de retirar o brincar da primeira infância, mas de instrumentalizá-lo de acordo com a racionalidade neoliberal. O problema parece ser o seguinte: na cultura contemporânea o faz de conta tem que prestar contas.

Considerações finais

Consideramos que o cenário que foi exposto – a partir dos discursos-práticas pedagógicas destinados à primeira infância – legitima a pergunta que deu origem a esse trabalho, respondendo-a afirmativamente e destacando que o faz de contas não só tem prestado contas, em termos de investimentos no mercado de futuros

(do capital humano), como também tem sido contabilizado no montante de afetos necessários para tornar o bebê um “bom competidor” nos *rankings* que enfrentará ao longo da vida.

Esquecem-se os especialistas em primeira infância (principalmente aqueles que dão sustento para essa promessa que alia a lógica econômica à lógica científica) que, embora seja possível proclamar a promessa de ganhos futuros, não há garantias dos dividendos já que existe uma imprevisibilidade inerente ao campo, sempre incerto, da subjetividade. O desejo, dessa perspectiva, não pode ser contabilizado e a errância dos movimentos inconscientes indica que não há previsão nem dos rendimentos nem dos custos das novas exigências.

Se, conforme dissemos no início de nossas considerações, a criança está na linha de frente do sintoma social, então a primeira infância se constitui, de fato, como terreno privilegiado de pesquisa. Ainda que este estudo tenha pretendido investigar justamente essa seara privilegiada, reconhecemos que algumas questões merecem aprofundamento de modo que sugerimos, nesta conclusão, dentro de um contexto teórico-metodológico da psicanálise, pautas de pesquisa como possíveis desdobramentos a partir do que consideramos até aqui:

Em 1933, quando Freud apresenta as possíveis aplicações da psicanálise ao campo da pedagogia, indica que a primeira tarefa da educação é a da limitação das satisfações de nossos impulsos – tarefa repressora, por natureza. Se podemos, por um lado, analisar a dimensão repressora e adaptativa da educação, por outro, devemos considerar que é justamente por meio da educação que podemos, em tese, garantir nossa “entrada” na civilização ou, dizendo de outro modo, essa condição nos permitiria um certo bem-estar coletivo promovido por meio de um pacto civilizatório. Se em 1930, Freud revela o mal-estar constitucional de um sujeito que troca um tanto de satisfação individual de seus impulsos por um tanto de segurança “garantida” pela civilização, cabe aprofundar estudos sobre essa “troca” no século XXI. Estaríamos ainda diante das “garantias” de um bem-estar coletivo numa sociedade do desempenho e da competição? Deveríamos reformular as considerações freudianas acerca do mal-estar na cultura? Poderíamos falar sobre uma subjetividade neoliberal? Segundo uma perspectiva de imbricação constitucional entre sujeito e cultura, fundamento da herança freudiana que constitui o aparato da psicanálise, se o sintoma pode ser entendido como uma expressão de desacordo em relação à normatividade social e também como denúncia, em suas entrelinhas, de contradições desse mesmo contexto do qual é oriundo, poderíamos pensar em novos sintomas, especificamente relacionados à racionalidade neoliberal?

Na esteira de uma sintomatologia especificamente contemporânea, articulada à primeira pauta, tem se conjecturado no campo da psicanálise, que as várias modalidades de expressão do sofrimento psíquico na atualidade revelam, em seu conjunto, dificuldades no plano da simbolização. Ora, se de acordo com os autores que fizemos referência neste estudo, a simbolização está relacionada ao brincar na primeira infância e se a brincadeira tem sido instrumentalizada pela educação (seja no âmbito familiar ou escolar), deve-se investigar mais acuradamente uma possível relação entre a falta de brincar e a falta de simbolização nas novas modalidades de sofrimento que se apresentam na clínica. Estaríamos diante de uma falta de simbolização ou de novas formas de simbolização na cultura contemporânea?

Referências

Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. (D. Flaksman, Trad.). Rio de Janeiro: Guanabara.

- Benjamin, W. (2002). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. (Marcus Vinicius, Trad.). São Paulo: Editora 34. (Trabalho original publicado em 1928).
- Brasil. Ministério da Cidadania (2020) *Programa Criança Feliz*. Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/crianca-feliz/o-programa-1/o-programa>. Acesso em 18 de outubro de 2020.
- Byung-Chul, H. (2017). *Sociedade do cansaço*. (E. P. Giachini, Trad.). Petrópolis: Vozes.
- Dardot, P., & Laval, C. (2016). *A nova razão do mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal* (M. Echalar, Trad.). São Paulo: Boitempo.
- Decreto nº 8.869, de 5 de outubro de 2016. Institui o Programa Criança Feliz. Diário Oficial da União, 6 de outubro de 2016.
- Domingos, R. (2010a). *Caderno de educação financeira*. São Paulo: Editora DSOP.
- Domingos, R. (2010b). *O menino e o dinheiro* São Paulo: Editora DSOP.
- Domingos, R. (2011). *O menino, o dinheiro e os três cofrinhos*. São Paulo: Editora DSOP.
- Ehremberg, A. (2010). *O culto da performance: Da aventura empreendedora à depressão nervosa*. (P. Bendassolli, Trad.). Aparecida: Ideias & Letras.
- Elkind, D. (2004). *Sem tempo para ser criança: A infância estressada* (M. F. Lopes, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Foucault, M. (2008). *O nascimento da biopolítica: Curso dado no Collège de France (1978-1979)* (E. Brandão, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1979).
- Foucault, M. (2004). *A ordem do discurso: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970* (L. F. A.Sampaio, Trad.). São Paulo: Loyola. (Trabalho original publicado em 1971).
- Freud, S.(2010). Considerações atuais sobre a guerra e a morte. In S. Freud, *Obras completas* (P. C. Souza, Trad., Vol. 12). São Paulo: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1915).
- Freud. S. (1996). *Escritores criativos e devaneio*. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. 9). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1908).
- Freud, S. (2010). Introdução a psicanálise das neuroses de guerra. In S. Freud, *Obras completas* (P. C. Souza, Trad., Vol. 14). São Paulo: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1919).
- Freud, S. (2014). O futuro de uma ilusão. In S. Freud, *Obras completas* (P. C. Souza, Trad., Vol. 17). São Paulo: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1927).
- Freud, S. (2011). *O mal estar na civilização*. (P. C. Souza, Trad.). São Paulo: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1930).

O faz de conta tem que prestar contas no neoliberalismo?

- Freud, S. (2010). Por que a guerra?. In S. Freud, *Obras completas* (P. C. Souza, Trad., Vol. 18). São Paulo: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1932).
- Freud, S. (2011). Psicologia das massas e análise do eu. In S. Freud, *Obras completas* (P. C. Souza, Trad., Vol. 15). São Paulo: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1921).
- Freud, S. (1996). *Projeto para uma psicologia científica* (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol.1). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1950 [1895]).
- Freud, S. (2010). *34ª Conferência: Esclarecimentos, explicações, orientações* In S. Freud, *Obras completas* (P. C. Souza, Trad., Vol. 18). São Paulo: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1933).
- Herrmann, F. (2010). *A clínica psicanalítica: A arte da interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Jerusalinsk, J. (2017). *O tempo da nossa infância e a infância de nossos tempos*. Disponível em: <http://www.institutocpfl.org.br/evento/intoxicacoes-eletronicas-na-primeira-infancia-com-julieta-jerusalinsky/>. Acesso em 24 de agosto de 2017.
- Kehl, M. R. (2009). *O tempo e o cão: A atualidade das depressões*. São Paulo: Boitempo.
- Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Diário Oficial da União, 9 de março de 2016.
- Lopes-Ruiz, O. (2007). *Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo: Capital humano e empreendedorismo como valores sociais*. Rio de Janeiro: Azougue.
- Modernell, A. (2012). *O pé de meia mágico: educação financeira*. Brasília, DF: Mais Ativos.
- Modernell, (2010). A. *Quero ser rico: rico de verdade*. Brasília, DF: Mais Ativos.
- Moraes, D. F. L. (2019). *O sujeito à deriva: Temporalidades, narrativas e subjetivação na contemporaneidade*. São Paulo: Zagodoni.
- Ochs, E., & Sadlik, T. K. (2015). How postindustrial families talk. *The Annual Review of Anthropology* (pp. 87-103.) Disponível em: <https://www.annualreviews.org>. Acesso em 18 de janeiro de 2016.
- Palhares, I. (2015, 22 de junho). *Pais buscam coaching até para crianças de apenas 2 anos de idade*. Estado de São Paulo. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,pais-buscam-coaching-ate--para-criancas-de-2-anos---imp-,1710796>. Acesso em 19 de junho de 2017.
- Penn, H. (2002). Primeira infância: A visão do Banco Mundial (F. Rosemberg, Trad.). *Cadernos de Pesquisa*, (115), 7-24. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100001>

- Piaget, J. (2006) *Seis estudos de Psicologia* (M. A. Magalhães, D. Amorim e P. S. L. Silva, Trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Pregardier, A. (2014). *Finanças é coisa de criança: educação financeira livro para pais e professores*. São Paulo: Leader.
- Randy, M. (2002). *Financialization of daily life*. Philadelphia: Temple University Press.
- Roudinesco, E. (2000). Por que a psicanálise? (V. Ribeiro, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Salecl, R. (2012). *Sobre a felicidade: Ansiedade e consumo na era do hipercapitalismo*. São Paulo: Alameda.
- Silva, M. E. L. (Org.). (1993). *Investigação e psicanálise*. Campinas: Papyrus.
- Vieira, V. (2014). *Escolas dão aulas de finanças, inglês e empreendedorismo a partir dos 3 anos*. Disponível em: <https://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,escolas-dao-aulas-de-financas-ingles-e-empreendedorismo-a-partir-dos-3-anos-imp-,1136726>. Acesso em 16 de setembro de 2015.
- Vigotski, L. S. (2007). *Formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche, Trans.). São Paulo: Martins Fontes.
- Winnicott, D.W. (1975) *O brincar e a realidade* (J. O. Aguiar Abreu, V. Nobre, Trans.). Rio de Janeiro: Imago.
- Zavaroni, L. M., Viana, T. C., & Celes, L. A. (2007). A constituição do infantil na obra de Freud. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 12(1), 65-70. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2007000100008>

Submetido em: 29/11/2018

Revisto em: 08/12/2019

Aceito em: 09/12/2019

Endereços para correspondência:

Debora Ferreira Leite de Moraes
deborafilmoraes@gmail.com

Terezinha de Camargo Viana
tcviana@unb.br

I. Professora Doutora da Universidade Católica de Brasília

II. Professora Titular do Departamento de Psicologia Clínica da Universidade de Brasília