

**DE UM CORPO AOS PEDAÇOS A UM SUJEITO: O QUE GEPETO SEMPRE PODE ENSINAR SOBRE ISSO A QUEM EDUCA?**

*Conceição Aparecida Costa Azenha*

**RESUMO**

Em sua conexão com a educação, a psicanálise permite lançar interrogantes sobre o papel da educação na vida dos sujeitos. O objetivo deste trabalho é propor uma discussão sobre a educação e a infância a partir de relatos clássicos como os de Schreber e Itard, bem como de obras literárias, a saber, Pinóquio e Frankenstein. A escolha de tais textos não foi aleatória, mas engendrada em seu tecido comum: a infância em suas diferentes concepções, e as implicações que se lançam no entendimento do que seja educar. A educação torna-se um fato de difícil acontecimento, quando a diferença entre adultos e crianças é negada em nome da Ciência, como sugerem algumas abordagens psicopedagógicas. A educação pode ocorrer de fato quando funciona segundo a ética do desejo. O compromisso deste artigo é o de apontar que o tornar-se sujeito é tributário de uma educação.

**PALAVRAS-CHAVES**

Educação; Infância; Psicanálise; Ética

**FROM A BODY IN PIECES TO A SUBJECT: WHAT GEPETO CAN ALWAYS TEACH ABOUT THIS (ID) TO THOSE WHO EDUCATE?**

**ABSTRACT**

*In its connections with education, psychoanalysis allows one to question the role of education in subjects' lives. The objective of this article is to discuss education and childhood, based on classical texts such as those by Schreber and Itard, as well as on two literary works, namely, Pinocchio and Frankenstein. These texts were not chosen at random, but rather because of an element they have in common, namely, childhood and its various conceptions. These texts also carry with them implications as to the very meaning of the act of educating. Education is a fact that rarely happens when the difference between adults and children is denied in the name of science. Education can indeed take place when it operates according to the ethic of desire. This article is committed to assert that becoming a subject is a tributary of an education.*

**KEYWORDS**

*Education; Childhood; Psychoanalysis; Ethic*

As notícias recorrentes sobre a violência nas cidades e sobre a crise na segurança pública que o Brasil está enfrentando atualmente sempre provocam especulações sobre as possíveis causas para tal situação e também convocam propostas para a solução desses problemas. Mídias, organizações governamentais e sociedade têm levantado questões sobre essa temática. Nesse sentido, apareceram as propostas de pena de morte e a redução da idade penal no Brasil. Os comentários inflamados que ouvimos sobre os casos de violência (principalmente aqueles que dizem respeito a parricídios e infanticídios) tendem a girar em torno das seguintes questões: como terá sido a infância desses assassinos? Será que educando as crianças garantimos que cresçam bons adultos? Ou, pelo contrário, há um tempo para se educar, depois do qual, nada mais há o que se fazer?

O que pretendemos focar aqui não é a polêmica questão da aprovação ou não dessas propostas, mas daquilo mesmo que se deixa escapar nas rodas de conversa e que, ao ser articulado, pode revelar qual é a idéia que sustenta uma ou outra opinião: o que é uma criança? Do que se trata na infância? A educação é capaz de prevenir crimes hediondos e o “desenvolvimento” de psicopatas?

Em relação às respostas que tais questões podem suscitar, concordo com Ghiraldelli (1999, p.11) ao mencionar que os julgamentos da opinião pública parecem se dividir em dois grupos: 1) os que acreditam na inocência da infância e 2) os que pensam a infância como um período característico da vida, não sendo a bondade e a inocência seus atributos essenciais. Concordando com o autor, consideramos que a infância não pode ser discutida apenas dentro dessa dicotomia.

Não é difícil entendermos por que esse é um assunto que nos mobiliza a todos: a infância está presentificada à nossa volta, seja nas crianças que nos cercam, seja no tempo passado e inventariado pelos adultos, fato que se verifica nos não poucos estudiosos da infância e à educação, muitos dos quais acalentam a idéia profilática de um mundo melhor, através da criança-esperança. A criança, como um enigma, sempre convoca um deciframento. A experiência na clínica e na escola sempre nos instiga questionamentos relativos à infância e a educação. A cena escolar – com a escuta de crianças e professores – é palco privilegiado para propor questões sobre a infância e a educação das crianças.

Sabemos que o homem moderno, prenhe do futuro, permanece numa ilusão de repor às crianças, de maneira antecipada, aquilo que imaginariamente falta ou faltou, a ele, adulto. Na fugacidade do presente, a única possibilidade para o sujeito falar é referendando-se ao que já foi; assim, a fala abre a dimensão histórica, onde a narrativa pode ser considerada como a tentativa de reparar algo que escapou no passado, explicando-o.

Nesse sentido, “não se pode escrever ou falar nada sobre a infância ou a família sem se remeter a Ariès” (CAUVILLA, 1999, p.73). Sabemos, por esse historiador que a infância, tal como conhecemos hoje, nem sempre teve o valor que tem atualmente. Pela cultura historicista, a infância é considerada – para a grande maioria dos estudiosos – como uma *invenção* da Modernidade. Dito de outro modo, foi só no Antigo Regime (ou Tempos Modernos- séculos XVI, XVII e parte do XVIII), a partir das novas formas de falar e sentir dos adultos em relação ao que fazer com a criança é que o sentimento de infância foi surgindo. Vale a pena citar Ariès:

Na sociedade medieval, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. (ARIÈS, 1981, p.156).

Na trilha de Vorcaro (1997), percebemos que a infância foi historicamente objeto de disputa de poderes entre o público e o privado, sendo que a Medicina, a Psicologia e o Direito produziram conhecimentos com a idéia de poder calibrar as ações educativas para que o futuro adulto não sofresse de desadaptação social: acreditava-se, afinal, que achadas as chaves de abertura sobre as raízes das patologias e empecilhos ao desenvolvimento dos seres na infância, seu controle seria uma “certeza”. Por isso, torna-se imprescindível fazermos um resgate rápido sobre a história da infância, na tentativa de aumentar nossa inteligibilidade sobre como a infância se tornou um valor nos tempos modernos.

Sabemos por Ariès (1981) que a criança ocupa um lugar no imaginário coletivo atual bastante distinto de dois ou três séculos atrás. Até a Idade Média, a criança era encaminhada a outras famílias da comunidade local assim que começava a falar para

aprender hábitos comuns como comer, vestir-se, etc. Logo que se livrasse dos embaraços físicos, por volta dos sete anos, voltava a casa para partilhar dos trabalhos e jogos dos adultos. Desta forma, de criança pequena, ela já se transformava em adulto, não havendo um tempo de juventude que diferenciasse os modos de vida dela e de seus pais ou dos demais adultos. Com a Modernidade, a criança não vai mais para outras famílias: ela é colocada numa espécie de quarentena antes de ser solta ao mundo. A escola tem seu início aí, quando se enclausuravam as crianças (como os loucos, os pobres e as prostitutas) para que aprendessem coisas, não mais diretamente com a vida. De fato, é o ambiente escolar o responsável pela origem do sentimento de infância. Interessante notar que esse sentimento de infância não veio da família, mas de fora dela: dos eclesiásticos ou homens da lei e isso não ocorre por acaso. Vejamos: a igreja e estado são as instâncias de poder da época. Assim, a tarefa de decidir qual é a melhor forma de educar fazia parte do “movimento de moralização dos homens promovido pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado.” (ARIÈS, 1981, p.11). Podemos perceber que até essa época a criança era considerada um ser com tendência natural ao mal; um mal que só se dissiparia com uma educação corretiva e cristã. A família deixa, então, de ser apenas uma instituição que transmite bens e nome a seus herdeiros, passando a assumir a função de formação moral e espiritual de seus membros. A partir disso, os educadores debruçam-se sobre a infância com a finalidade de estudá-la, como Comenius, Locke e Rousseau.

Nesse sentido, a visibilidade da criança ampliou-se e fez dela um alvo de investimento afetivo até então inexistente. A saída do *lugar de um quase animal* – que podia ser objeto de troca, na era medieval – para *um lugar de destaque* no projeto civilizatório da humanidade, na era moderna, converteu a criança na esperança do amanhã. Segundo Ariès (*op. cit.*), desde o século XV, com um remanejamento generalizado entre o público e o privado, é que, entre outras coisas, adveio o sistema escolar e a conseqüente obrigatoriedade, a partir da Revolução Francesa, de se freqüentar a escola – uma exigência da sociedade burguesa que nascia naquela época. Não é difícil entender o porquê: com a revolução industrial, a sociedade não se sustenta mais com a atividade artesanal e precisa

de pessoas com outras qualificações que só um ambiente especializado, como a escola, pode oferecer.

O vislumbre da criança como celeiro de esperança da humanidade, não por acaso só acontece após o surgimento de práticas higienistas, pois era preciso encontrar a gênese dos distúrbios e problemas dos adultos localizando suas sementes na infância. Aliás, um ditado popular guarda essa memória: “é de pequenino que se torce o pepino”. Com esse espírito preventivo, e dentro de um contexto iluminado pela Razão, foi sendo atribuída à Escola e à Medicina essa função de prevenção dos males que a infância poderia conter, para garantir a potência adulta nela embutida.

O movimento higienista indicava que os pais precisavam aprender a cuidar das crianças para diminuir o índice da mortalidade infantil. Surge, então, ampla produção textual a esse respeito. É o caso, por exemplo, dos tratados de educação (em especial, o *Emílio ou da educação*), que apontavam para a necessidade de os educadores serem capacitados para cuidar de crianças. Um interessante efeito advém daí: simultaneamente ao nascimento da infância, surge o sentimento de que os adultos (pais e educadores) não sabem como tratar as crianças e, *igualando-se* a elas, precisam aprender. Precisam aprender a educá-las. Podemos pensar também que é a partir desse momento histórico que adulto e criança começam a ser tratados em pé de igualdade, e a diferença (colocada na origem, no nascimento) entre ambos começa a desaparecer. Hoje em dia, os professores bem sabem que a anulação da diferença entre o adulto e a criança é um dos elementos que mais colabora com a indisciplina da sala de aula.

Como educar o educador? A partir de Rousseau<sup>1</sup>, essa questão ganhou um relevo que se mantém até os nossos dias. Assim impulsionadas, as teorias do conhecimento despontadas nessa época travam, até hoje, batalhas entre o que é inato e o que é adquirido,

---

<sup>1</sup> Trata-se do clássico *Emílio ou da educação* (1759). A obra é um ensaio pedagógico sob a forma de romance, e nele Rousseau procura traçar as linhas gerais que deveriam ser seguidas com o objetivo de fazer da criança um adulto bom. É uma clássica referência que orientou as práticas políticas e pedagógicas da educação como projeto do Estado Burguês, na época em plena ascensão. A obra é dividida em cinco livros ou capítulos, equivalentes a 680 páginas. Rousseau propõe uma educação idealizada aplicada sobre Emílio, um aluno imaginário, perfeito, criado pelo autor para problematizar as relações estabelecidas entre o saber, o professor e o aluno. A base do raciocínio de Rosseau é a de que os adultos (pais e preceptores – os professores da época) não estão preparados para essa função.

quando se buscava verificar e validar “as concepções da gênese das funções mentais, passando a delimitar um campo de investigação sobre a criança que não existia até o último quarto do século XIX” (ROUSSEAU, 1759, p.26).

À diferença das concepções medievais sobre a criança, Vorcaro nos diz que

Na modernidade, a criança tem função social determinada. Sua posição é a de permitir à civilização a sustentação do ideal de seus ancestrais, singularmente modalizado pelo narcisismo parental. Os garantes oficiais da sustentação desse ideal são a pedagogia e a medicina, que, por meio dos cuidados com sua inteligência e sua saúde, podem manter a promessa de realização que a posição de criança determina imaginariamente. (VORCARO, 1999, p.155).

Por esse legado histórico, atualmente, a intervenção que se espera do professor, junto a seu aluno, na ação docente, é aquela que ofereça uma garantia prévia dos efeitos que tal ação seja capaz de produzir na criança. De fato, tal indicação, baseada num modelo científico de planejamento e levando em conta os estágios de desenvolvimento<sup>2</sup>, parece fazer parte da ilusão de que tudo pode ser planejado, passo a passo, de modo que nada escape ao educador, a despeito de sua impossibilidade, alimentando o desejo de ver consumado, no futuro, algo que lhe falta no presente. Ao falarmos de infância, estamos diante de um “par dilemático natureza-cultura. É a infância um estado natural ou uma criação cultural?” (CAUVILLA, 1999, p.78). Ao contrário do que geralmente se pensa pode-se concluir, nesta direção, que ao operar uma definição qualquer sobre *infância*, corremos o risco de deixar de fora alguma criança, impossibilitando-a de usufruir os direitos a ela conferidos inclusive pela Lei.

A abordagem histórica da infância coloca a criança no lugar de *dejecto* no século XVII e de *objeto privilegiado* no século XX. No entanto, o que parece ser uma *constante*<sup>3</sup> é que nas diferentes épocas, a criança – provocadora de angústia nos adultos – comparece sempre como fonte de adoração por um lado (e, por isso deve ser protegida) e de repulsa

---

<sup>2</sup> Diz-se das teorias psicológicas que fundamentam suas concepções no desenvolvimento das capacidades físicas, maturacionais e cognitivas (de inteligência) segundo etapas definidas e de maneira crescente (unidirecional), de um estágio de menor para um de maior desenvolvimento e complexidade. Dentre os teóricos mais conhecidos dessa corrente estão Piaget e Wallon.

<sup>3</sup> De acordo com Claudia de Lemos em sua conferência de abertura da III Jornada de Psicanálise com crianças de Americana, em 25/05/07.

por outro (o que abre espaço para todo tipo de intolerância em relação à criança). Em todas as épocas podemos encontrar registros de ações que pretendiam afastar da criança tanto a morte como a sexualidade. Essa *constância* faz da criança sempre um tema *atual*. Vale ressaltar que lembra-nos que “o termo ‘atualidade’ remete tanto ao que é da ordem do que se apresenta no tempo presente quanto ao que não passa, não cessa de não se escrever, como diz Lacan sobre o real” (LEITE, 2006, p. 117), ou seja, ao que é da ordem estrutural, a despeito das vicissitudes históricas.

Ao nosso juízo, essa é uma discussão muito cara aos educadores, pois dependendo da concepção que se tenha de infância e de criança e, ainda, da dimensão de angústia que toda criança abre para o adulto, faz-se uma ou outra coisa em nome da educação. No presente artigo, pretendemos abordar os efeitos de *uma* educação. Por isso, de forma bastante simplificada, lembraremos três *educadores* clássicos Dr. Schreber, Dr. Itard e Dr. Frankenstein.<sup>4</sup>

### **SCHREBER E SEUS FILHOS**

O Dr. Daniel Gottlieb Moritz Schreber tornou-se célebre, como se sabe, por suas obras de anatomia, fisiologia, higiene, cultura física e pedagogia. A sua autoridade foi enorme enquanto viveu (e por largo tempo depois de sua morte). Era escutado por educadores, médicos e pais. Deve-se-lhe a elaboração de regras de vida fundadas numa disciplina impecável. (MANONNI, 1988, p.24).

O Dr. Schreber empenhou-se em colocar em prática os seus princípios educativos também em sua vida doméstica, com seus filhos. Mesmo com tanto *esmero educativo*, um de seus filhos se suicidou aos trinta e oito anos. O outro – Daniel Paul Schreber - teve uma carreira brilhante, chegando a ser presidente do Supremo Tribunal de Saxe até o momento que apresenta um surto psicótico: começa a pensar que é uma mulher que carrega algo em seu ventre. Em seu delírio, torna-se objeto do amor de Deus, abandonando todas suas marcas de virilidade.

Os princípios educativos do pai de Daniel Paul eram:

---

<sup>4</sup> Para uma leitura mais detalhada dos casos, remetemos o leitor à bibliografia cuja citação vem logo após o breve relato dos mesmos.

- 1) A criança é má de nascença. É necessário submetê-la ao adestramento moral e físico, alternando terror e sedução;
- 2) A criança deve adquirir precocemente a arte da renúncia. Para isso, espera-se que a criança deseje algo para em seguida lhe recusar. Chorar sem razão exprime capricho e esse comportamento deve ser tratado por um desvio rápido de atenção, palavras severas e golpes aplicados na cama. Tais gestos surpreendem as crianças e param o pranto. No máximo duas vezes. Daí em diante, tem-se o domínio da criança para sempre. Isso deve ser feito no primeiro ano de vida.
- 3) controle que o adulto adquire sobre as tendências da criança deve poder adquirir igualmente sobre o corpo dela. (daí todo o desenvolvimento da ideologia corretiva do corpo que encontra a sua expressão na ginástica médica e diversas ortopedias).

O Dr. Schreber achava que com sua educação corretiva poderia mudar os desígnios do mundo: *‘sei qual é o problema e sei qual é a solução!’*, poderia ele dizer, o que revela, em si, sua idéia delirante. As *Memórias* de Daniel Paul Schreber nos dão pistas para entendermos que os filhos do Dr. Schreber funcionaram como *objetos* para que ele convalidasse suas teorias, impossibilitando-os de se tornarem *sujeitos* de seu próprio desejo.

### ITARD E VICTOR

Em seus relatórios originais (Banks-Leite & Galvão, 2000) lê-se que Jean Itard era médico e aluno do Dr. Philippe Pinel<sup>5</sup>. Imediatamente após tomar conhecimento do aparecimento de um garoto selvagem encontrado nas florestas do sul da França com, aparentemente, doze a quinze anos de idade, Itard interessa-se pelo caso. Pinel entendia que o Selvagem do Aveyron era um débil mental e, por isso, não podia ser educado. Itard, ao contrário, acreditava que poderia educar o garoto, mas para isso seria imprescindível

---

<sup>5</sup> representante da psiquiatria esclarecida, que havia, em 1793, libertando das correntes os internos em Bicêtre, França; uma figura de destaque naquela época.



sua guarda total, a qual é outorgada a ele pelo Ministro do Interior da França, naquela época.

Itard, com ajuda de sua governanta, lança-se na empresa de educar a quem chamou de Vítor. Ensina ao garoto as diversas sensações possíveis, *trabalhando* com todos seus *órgãos* dos sentidos. A princípio, pensava que Vitor era surdo, impondo-lhe vários testes auditivos; porém o próprio Itard não *dava ouvido* a um dos homens que encontrou o garoto quando lhe disse que Vítor não se saía bem nos testes propostos por Itard mas que, curiosamente, na floresta, virava-se quando ouvia nozes caindo no chão ou ao quebrar da sua casca.

Em nove meses, Itard, conseguiu ensinar todas as letras do alfabeto e uma única palavra a Vitor: *LAIT*<sup>6</sup>. Mas aquilo que *o médico mais desejava* – que Vítor falasse – ele não conseguiu. Embora o selvagem balbuciasse a palavra *LAIT* depois de tomá-lo, Itard não considerava isso linguagem porque, segundo nosso metódico doutor, a palavra deve anteceder o ato. Por acreditar terem fracassado – ele e o selvagem, Itard encaminha Vítor vai para uma instituição de surdos-mudos algum tempo depois e lá fica por dez anos. Dado seu estágio estacionário, é entregue definitivamente à Md. Guérin, governanta de Itard. Vítor falece em 1828, com quarenta anos de idade, amedrontado e semi-selvagem.

Não é demais ressaltar que Vitor dá muitas mostras de interação e entendimento em relação ao doutor-professor e principalmente à Md. Guérin. No entanto, Itard não reconhece tal possibilidade pelo fato de os comportamentos sociais de Vitor não aparecerem na *hora certa*, segundo o médico.

Itard sonhava em poder mostrar as belezas de Paris para o Selvagem se extasiar. Assumir um caso como esse configuraria um status profissional inimaginável para um médico em início de carreira, como ele. Seu prestígio viria de fato a seguir, com sua dedicação ao trabalho como médico de surdos-mudos, tornando-se um precursor da Fonoaudiologia. Embora pudesse ter algum nível de compromisso com educação de Vítor (achava indigna a atitude de abandono da sociedade uma vez que ela mesmo havia arrancado o garoto da floresta) o que nos salta aos olhos é que *Vítor cabia no umbigo dos*

---

<sup>6</sup> leite, em francês.

*sonhos de Itard*<sup>7</sup>. Isso criava, portanto, um impasse para Vítor constituir-se como sujeito, pois ficava alojado nessa posição objetal em relação a Itard.

### **DR. FRANKENSTEIN E SEU MONSTRO**

Clássico do cinema, o Dr. Frankenstein encarna, nessa ficção o médico que consegue deliberar sobre a vida e a morte. Juntando pedaços de corpos, ele *fabrica* um monstro (que não poderia ser outra coisa). Interessante notar que, exatamente por ser fabricado, esse monstro não é um SER, mas um monstro. Nesse sentido, não é à toa que não recebe nome, pois só os seres têm um nome próprio. Um sujeito não é um apêndice metonímico de seus pais, como Frankenstein (ou um psicótico), nem corpos estranhos aos pais, como pré-figuram aos autistas. Os seres humanos (ou, como nomeia a psicanálise, os sujeitos neuróticos) são todos aqueles que representam uma familiaridade simultaneamente a uma estranheza, ou diferença, em relação aos pais que, *numa antecipação de futuro* (assim vão nos chamar) batizam-nos com um nome.

### **GEPETO E PINÓQUIO**

O que Gepeto pode nos ensinar? Embora diferentes entre si, escolhemos esses casos, pois há algo comum a eles: a despeito da *boa intenção* dos preceptores-doutores Schreber, Itard e Frankenstein, o tornar-se *ALGUÉM não aconteceu* para seus pupilos. Ou seja, *a educação não aconteceu*. A concepção de educação que privilegiamos é, em sentido amplo, aquela que se refere à transmissão de marcas simbólicas e não apenas aquela que diz respeito ao ensino/aprendizagem de certas habilidades ou mesmo à escolarização. A transmissão de marcas simbólicas é que permite a um ser situar-se na história, numa cadeia desiderativa, percebendo sua pertinência a um grupo, podendo, a partir daí estabelecer laços sociais, *amar e trabalhar*, como já nos ensinou o pai da psicanálise. Havendo a escuta do desejo, há possibilidade de se encontrar um lugar para sua produção, a partir de um lugar de enunciação conquistado.

---

<sup>7</sup> Como disse Leandro de Lajonquière durante uma mesa de debates.

A clássica história contada por Collodi (1992), apresenta Gepeto como um marceneiro que recebe um pedaço de pau falante e com ele faz um boneco. Gepeto sonha com o dia em que Pinóquio possa se tornar um menino de verdade. Enquanto isso não acontece, Gepeto não se posiciona (subjetivamente) como criador ou dono de Pinóquio, mas exercendo aquilo que, pela psicanálise, podemos identificar como a função materna. Enquanto não se torna um menino de verdade, diferentemente de Itard, Gepeto aposta em Pinóquio: leva-o para a cidade – pois sabe que é ali que ele poderia aprender a viver – e para a escola, para aprender com outras crianças. O marceneiro sábio acredita que na porta da escola não vai haver uma placa dizendo que lá não entram ‘cabeças de pau’. Com essa atitude subjetiva, Gepeto concretiza em ato as condições para que Pinóquio consiga realizar sua promessa: tornar-se um menino de verdade. Até que o boneco de pau se torne gente, há vários descaminhos, encruzilhadas, colocando a Pinóquio sempre uma escolha a fazer. Pinóquio torna-se gente porque, mesmo atribulado e atrapalhado muitas vezes, aos olhos de seu pai e da fada, ele revela, segundo Ghiraldelli (1999, p.13), uma atitude de responsabilidade e bondade.

## CONCLUSÃO

À diferença de Itard, Schreber e Dr. Frankenstein, Gepeto educa porque justamente não se endereça a Pinóquio em nome da razão ou da ciência, mas a um sujeito que deseja crescer e, nesse sentido Gepeto, assim como as mães, constrói a hipótese de que a ele falta um saber; falta um saber sobre o que é ser mãe/pai e o que é ter um filho. Em sua mirada ao filho, investindo falicamente<sup>8</sup> em seu rebento, o nosso agente materno aqui personificado por Gepeto, faz a hipótese que o filho, de alguma forma, venha a lhe responder e informar sobre *isso*. Se não fosse essa falta de saber, essa não onisciência,

---

<sup>8</sup> Fleig (2000) nos informa que a relação de valor fálico aparece inicialmente na tragédia grega, quando no culto ao deus Baco, durante a procissão havia um carro abre-las que levava um grande falo, representando o que tinha valor. Segundo Fleig “é daí que vem a tradição em dizer que o valor é dado pela posse de um atributo fálico”. Freud, em sua teorização utilizou inúmeras vezes o significante fálico, o que possibilitou a Lacan conceber o investimento fálico como aquele que atribui um grande valor a determinados objetos (ou a determinadas pessoas) por um sujeito, “especialmente na medida em que tais objetos se apresentam como o que faz falta” ao sujeito e, uma vez conquistado, lhe devolveriam uma suposta completude. (MAURANO, D. 1999).

Gepeto sempre se remeteria a um boneco de pau, como quem sabe como esculpi-lo. Pela psicanálise, sabemos que é pela função materna que um ser deixa de ser puro organismo para se tornar um sujeito. O sujeito é a resposta do real ao significante: é efeito da captura que o simbólico (a linguagem) opera sobre o real de um organismo, a partir do imaginário materno.

De fato, trata-se de um conto, uma ficção de um escritor. Uma obra de arte. Mas, desde Freud, sabemos que a arte é uma expressão do inconsciente: uma verdade não sabida que se faz saber pela obra. Com Lacan, aprendemos que “a obra e o artista farão perceber o que a teoria ainda desconhece”. (VORCARO, 2003, s/p.).

Na história de Pinóquio, Collodi (1992) permite-nos entender que é a família que funda o aparelho psíquico, mas cabe à escola pode indicar os modos de gozo permitidos por uma sociedade, transmitindo-lhe a cultura.

Podemos pensar que o educador que não dá tudo pronto, *deixa a desejar*. Deixa o aluno a desejar: na medida em o adulto não toma a criança como seu objeto de satisfação de seu desejo é que permite à criança desejar aprender; o aluno pode, por vezes, apaixonar-se pela paixão do professor em aprender/ensinar.

Na modernidade, a educação tem se caracterizado por tecer inúmeras críticas aos antigos educadores, responsabilizando-os pelo presente inóspito, buscando na ciência as ferramentas educativas que garantam um suposto mundo melhor. Dito de outro modo, para o educador moderno, é preciso fazer diferente das gerações passadas: Assim, enquanto no passado os homens buscavam *a satisfação total* – mesmo sabendo da sua impossibilidade – junto aos deuses no paraíso, o homem moderno – a partir dos ideais levantados desde Revolução Francesa – tem procurado tal satisfação aqui mesmo, na Terra. Filha desta época, a criança facilmente se tornou a depositária da esperança do adulto moderno em poder habitar, no futuro, um mundo melhor. Se, de fato, a escola dita tradicional era extremamente rígida e cometia absurdos em nome de uma autoridade desmedida, os modelos atuais de educação têm demonstrado, aqui e ali, a dificuldade de o aluno saber o seu lugar na escola além dos péssimos resultados nos exames oficiais do governo.

Podemos acrescentar aqui toda a dificuldade de se apontar, nos dias de hoje, quem é a criança e quem é o adulto, na medida em que os mais velhos engendram várias transformações em seus corpos para parecerem mais novos, tais como cirurgias plásticas, silicones e botox. Por outro lado, as formas de vestir das crianças estão cada vez mais *adultizadas*. Neste sentido, cotidianamente temos a sensação de receber uma mensagem dos adultos que parece dizer: “*não vale a pena envelhecer*” – pois todos que lá chegam fazem de tudo para negar sua idade. Ao mesmo tempo, denegam tal sensação em relação às crianças “apressando seu crescimento”, seja nas roupas modelo adulto que compram para os pequenos usarem, seja em autorizações precoces para dirigir um carro ou namorar. Tais atitudes geram, não poucas vezes, uma tensão psíquica inexistente em outras épocas da História. Exemplo disso é o índice alarmante e crescente de uso de antidepressivo em crianças menores de cinco anos de idade.

Aproximamo-nos daqueles que concebem a infância como uma *quarentena* necessária ao sujeito para se constituir: a criança parece aturar o que precisa em nome do desejo de crescer. E é esse mesmo desejo que a anima a aprender e que lhe dá fôlego para esperar enquanto cresce.

O professor ensina o aluno a esperar, a pacientar quando, de alguma forma, lhe diz: “enquanto você não é adulto, vá aprendendo matemática, tabuada, gramática... Quando você crescer será alguém que sabe”. Parece pouco, mas foi o que justamente faltou às crianças que, não podendo esperar, passam ao ato em um homicídio. A educação é sempre um ato de promessa e, como tal, não há nada que a garanta. É só depois que uma educação acontece é que se pode reconhecer: *aqui houve uma educação*. Esse é o sentido do caráter de impossibilidade que Freud já nos alertou.

Pelos trabalhos de Lacan, parece lícito supor que o que a criança precisa não é de um professor que saiba tudo, mas que tenha um semblante tal que a criança possa supor-lhe um *saber fazer* com a vida e assim – por não estar alojada no lugar de objeto de satisfação do desejo do adulto – pode, então, desejar saber. Mais do que elogios e estímulos adequados, o que a criança precisa é poder sentir júbilo frente às suas próprias conquistas e, a partir do olhar do Outro (encarnado no educador) reconhecê-las como

próprias. Esse júbilo testemunha uma inscrição simbólica, uma filiação humanizante, que revela ao pequeno uma pertinência a uma “*mesma tribo*” que os adultos, sem se confundir com nenhum deles e revela ainda *que o homem não pode ser o lobo do homem*, como nos mostra Gepeto.

A metáfora de Pinóquio contribui muito com a Educação: o velho marceneiro sabia que um adulto *deve*<sup>9</sup> educar quem chega a esse mundo, *cabeça de pau* ou não, e não se furtou a isso. Pinóquio, por sua vez, *por amor* ao pai, identifica-se<sup>10</sup> com o menino que os olhos de Gepeto podiam ver nele e deseja ser tal qual esse menino visto pelo pai. Apesar de *faltar-ser* um menino de verdade, Gepeto dá um nome ao que já não é mais apenas um pedaço de pau. Batizado, Pinóquio é condecorado por *seu pai* com medalhas futuras, por feitos que ele ainda vai realizar (ou não), como muitas mães fazem com seus bebês, numa *sublime loucura*<sup>11</sup>. Também nós, ao nascermos, não somos um ser, mas uma *falta em ser*. Acaso nós também não somos apenas um amontoado de carne – ou *um bife com olhos*, nos dizeres de Jerusalinsky<sup>12</sup> – quando bebê? Quem pode saber, no nascimento, se o bebê será *cabeça dura* ou não?

Apostando que ali onde havia a pura matéria, adviria um sujeito, Gepeto torna possível que Pinóquio se torne um menino. De *vários pedaços* de pau, Pinóquio pôde se tornar *um* sujeito. Será mesmo que o “milagre” operado foi *obra* da fada?

---

<sup>9</sup> Para Lajonquière, educa-se por dever e aprende-se por amor. Aprofunda-se sobre o tema na obra de LAJONQUIÈRE, L. *Infância e ilusão psicopedagógica*. Escritos de psicanálise e educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

<sup>10</sup> Para a psicanálise, em sua vertente lacaniana, a alienação do *infans* ao desejo do outro, é necessariamente o primeiro momento de constituição da subjetividade humana. O momento seguinte é o da separação.

<sup>11</sup> No dizer belíssimo de José de Alencar, no Clássico “O guarani”.

<sup>12</sup> Em comunicação pessoal.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**, 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. **A educação de um selvagem**. As experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000.

CAUVILLA, W. Sobre o momento da constituição da idéia de infância: ponto de vista de um historiador. **Estilos da Clínica: Revista sobre a infância com problemas**, São Paulo, v.4, n.6, p.72 –79, jul. 1999.

COLLODI, C. **As aventuras de Pinóquio**. São Paulor: Paulinas, 1992.

FLEIG, M. A tese do declínio da imago social do pai e o deslocamento da autoridade. In: COLÓQUIO DO LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS PSICANALÍTICAS E EDUCACIONAIS SOBRE A INFÂNCIA – IP/ FE - USP, 2, 2000, São Paulo. [Anais...] **A psicanálise a educação e os impasses da subjetivação no mundo moderno**. São Paulo: Annablume, 2000.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. A infância na cidade de Gepeto ou possibilidades do neopragmatismo para pensarmos os direitos da criança na cultura pós-moderna. **Estilos da Clínica: Revista sobre a infância com problemas**, São Paulo, v.4, n.6, p.10-17, jul. 1999.

LACAN, J. O estádio de espelho como formador da função do eu. In: \_\_\_\_\_. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p.96-103

LAJONQUIÈRE, L. A psicanálise, a Educação e o esgotamento da Infância. In: COLÓQUIO DO LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS PSICANALÍTICAS E EDUCACIONAIS SOBRE A INFÂNCIA– IP/FE – USP, 3, 2001, São Paulo. [Anais...] **A Psicanálise, a Infância, a Educação**. São Paulo: Annablume, 2001.

\_\_\_\_\_. Itard Victor!!! Ou do que não deve ser feito na educação. In: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. **A educação de um selvagem**. As experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000. p.105-116.

\_\_\_\_\_. **Infância e ilusão psicopedagógica**. Escritos de psicanálise e educação Petrópolis: Vozes. 1999.

MANNONI, M. **Educação impossível**. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1988.

MAURANO, D. **A face oculta do amor**. Disponível em: <http://www.geocities.com/HotSprings/villa/3170/DeniseMaurano.htm>. Acesso em: 31 mai. 2007.

**DOSSIÊ**

**Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza**  
**Área Temática: Diferenças e Subjetividades em Educação**

---

VORCARO, A. **Incorporação do organismo na música do outro desejanste**. Inédito, 2003.

\_\_\_\_\_. **Crianças na psicanálise**. Clínica, instituição, laço social. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

\_\_\_\_\_. **A criança na clínica psicanalítica**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud. 1997.

**CONCEIÇÃO APARECIDA COSTA AZENHA,**

Psicóloga com aperfeiçoamento em Psicanálise, Infância e Educação pela FE/USP, Psicopedagoga da Coordenadoria Municipal de Educação de Nova Odessa/SP (2000/2004), mestre e doutoranda em Linguística no Instituto de Estudos da Linguagem – IEL da UNICAMP e pesquisadora do Grupo SEMASOMA do mesmo Instituto.

E-mail : [cissazenha@terra.com.br](mailto:cissazenha@terra.com.br)

Aceito em: 21/06/2007  
Publicado em: 23/07/2007