

## **Pinóquio e a Escola *Hipermoderna*: reflexões sobre o sentido da educação na sociedade contemporânea**

*Pinocchio and the Hypermodern School: reflections on the meaning of education in contemporary society*

<http://dx.doi.org/10.5007/2178-4582.2013v47n1p34>

**Sanny S. da Rosa**

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, Brasil*

Este artigo tem o objetivo de refletir sobre aspectos da cultura contemporânea que afetam a tarefa educativa e desconsertam os educadores frente a um mundo freneticamente mutante e de opaca compreensão. Esse percurso reflexivo é feito por meio de algumas releituras da fábula de Carlo Collodi, escrita e publicada no final do século XIX. Pinóquio, protagonista da narrativa do autor italiano, é analisado em suas relações com outros personagens que, de formas distintas, cumprem papéis pedagógicos. Procura-se também destacar a função da escola na sociedade moderna em contraste com novos sentidos que lhe são atribuídos na contemporaneidade a partir do conceito de “hipermodernidade” desenvolvido por Gilles Lipovetsky e das contribuições da psicanálise. Trata-se, portanto, de trabalho eminentemente teórico cuja finalidade é levantar questões que problematizam o lugar e o papel dos educadores e da escola no mundo atual.

**Palavras-chave:** Educação – Cultura contemporânea – Hipermodernidade – Psicanálise.

*This article aims to reflect on aspects of contemporary culture that have been affecting the educational task which also confuse educators face a frenetically mutant world of opaque understanding. This line of thought is done through rereadings of the fable of Carlo Collodi, written and published in the late nineteenth century. Pinocchio, the protagonist of the narrative of the Italian author, is analyzed in his relationships with other characters that, in different ways, fulfill educational roles. It also seeks to highlight the role of the school in modern society in contrast to new meanings assigned to it in contemporary society, out of the “hypermodernity” concept developed by Gilles Lipovetsky and the contribution of psychoanalysis theory. It is, therefore, an eminently theoretical work that aims to raise issues to problematize the place and role of educators and school in the current days.*

**Keywords:** Education – Contemporary culture – Hypermodernity – Psychoanalysis.

### **Introdução**

O personagem dispensa apresentação. Quem não se lembra da marionete de madeira, cuja insolência tanto fez sofrer o generoso carpinteiro Gepeto e fazia-lhe crescer, de forma incontrolável, o próprio nariz? Impossível não lembrar também das proverbiais advertências do Grilo Falante e das oportunas aparições da doce Fada Azul nas horas “de aperto” vividas por Pinóquio, em meio às suas aventuras em busca de prazeres e diversões que sempre o desviavam do caminho da escola. O terrível Tragafogo (do Grande Teatro), a Raposa e o Gato (do Campo dos Milagres) e o juiz da cidade de Enrola-Trouxas são também personagens emblemáticos, representantes da crueldade, da contravenção, do engano e da esperteza, cuja função primordial era demarcar,

com nitidez, as fronteiras entre o bem e o mal, indispensáveis nessa narrativa tipicamente “moderna”.

Passado quase século e meio da publicação da obra (pedagógica) - do italiano Carlo Collodi, que mensagens e sentidos educativos podemos ainda extrair dela? Seria possível identificar, em aspectos não explorados da fábula, algum vestígio da infância das crianças do século XXI? E o que dizer dos modelos pedagógicos desempenhados por todos os personagens “pré-digitais” desse conto de fadas? Haverá algo neles que nos ajude a refletir sobre o que fazer da educação em plena era tecnológica? A eleição desta temática lúdica para tratarmos de assuntos da educação atual tem uma intenção precisa: refletir sobre aspectos da cultura contemporânea que afetam a tarefa educativa e desconsertam os educadores em meio a uma realidade assustadoramente mutante e opaca à nossa compreensão. Dito isto, convido o leitor a aventurar-se nesta releitura de Pinóquio usando as lentes da sociedade ‘hipermoderna’.

*Hipermodernidade* é o termo utilizado pelo filósofo francês Gilles Lipovetsky (2004) para se referir às mutações da modernidade por efeito dos valores da cultura de massas como o consumo, individualismo e hedonismo exacerbados. “Hipercapitalismo, hiperclasse, hiperpotência, hiperterrorismo, hiperindividualismo, hipermercado, hipertexto – o que mais não é *hiper*? – questiona-se o filósofo para, em seguida, esclarecer o seu ponto de vista sobre os tempos que estamos vivendo:

Longe de decretar-se o óbito da modernidade, assiste-se a seu remate, concretizando-se no liberalismo globalizado, na mercantilização quase generalizada dos modos de vida, na exploração da razão instrumental até a ‘morte’ desta, numa individualização galopante. (LIPOVETSKY, 2004, p.53)

Uma leitura apressada das considerações do autor poderia sugerir que os tempos atuais se distinguem dos *tempos modernos* - imortalizados no filme do cineasta britânico Charlie Chaplin (1936) - apenas pela exacerbação e pela velocidade com que vivenciamos os *mesmos valores*. Entretanto, uma mudança qualitativa dos padrões de referência que os sustentam nos faz crer que não se trata apenas de uma *evolução* do “mesmo”, mas de uma metamorfose que, preservando os elementos de base, produz *outra* substância, com *outra* aparência. Deixemos que o autor nos explique:

[...] até então a modernidade funcionava enquadrada ou travada por todo um conjunto de contrapesos, contramodelos e contravalores. O espírito de tradição perdurava em diversos grupos sociais: a divisão dos papéis sexuais permanecia estruturalmente desigual; a Igreja conservava forte ascendência sobre as consciências; os partidos revolucionários prometiam outra sociedade, liberta do capitalismo e da luta de classes; o ideal de Nação legitimava o sacrifício supremo dos indivíduos; o Estado administrava numerosas atividades da vida econômica. Não estamos mais naquele mundo (LIPOVETSKY, 2004, p.53-4).

O mundo a que se refere Lypovetsky coincide com aquele em que Pinóquio nasceu, cresceu e para o qual prometia tornar-se um ‘menino de verdade’. As referências sociais e éticas desse mundo encontravam-se em processo de consolidação nas últimas décadas do século XIX e permaneceram relativamente estáveis até a metade do século XX. Muita coisa aconteceu nesse curto espaço de tempo, o que tem levado diferentes teóricos contemporâneos – tais como Lyotard (2000), Lypovetsky (1983;2004), Bauman (2001), Zizek (2010; 2011), por exemplo - a tentarem emoldurar tais transformações sob várias nomenclaturas: modernidade, pós-modernidade, hipermodernidade, modernidade líquida, pós-industrial, pós-ideológica, pós-política, entre outras. Àqueles preocupados em compreender o contexto e a natureza dessas mudanças que afetam a fisionomia, a finalidade e a dinâmica das relações dentro da escola, fazemos o convite para adentrarmos nessa aventura pelas mãos de Pinóquio.

### **Explorando a dimensão ‘pedagógica’ da obra de Collodi**

A escolha do personagem não é original para abordar temas da educação. Faremos menção a dois outros trabalhos inspirados na fábula de Pinóquio para ilustrar o que os amantes de literatura já sabem: sua riqueza reside no jogo criativo que se estabelece entre o leitor e o texto. Dessa intertextualidade – sempre subjetiva singular e única - somos brindados com a possibilidade de dialogar com inesgotáveis formas e perspectivas de análise e interpretações de um mesmo objeto. Os dois trabalhos a que nos referimos resultam em interpretações muito distintas da narrativa original, como veremos a seguir.

Com o declarado propósito de contestar a dimensão moralista da história de Collodi, Rubem Alves escreveu *Pinóquio às Avessas* (1986) para, segundo ele, pagar uma “dívida” com as crianças. Neste conto-ensaio, o autor faz uma crítica à frieza e à rigidez (científicas) com que os conhecimentos e os alunos são tratados pela escola. Por isso, na sua versão, as crianças de ‘carne e osso’ que nela ingressam saem transformadas em ‘bonecos de pau’. Os “modernos” rituais e rotinas escolares – disciplinadores, por excelência, como nos ensina Foucault em *Vigiar e Punir* (1987) – foram denunciados por este educador e psicanalista como práticas que visam ‘homogeneizar’ os alunos, culminando com o esquecimento (e a morte!) da curiosidade e ludicidade típicas da infância. Embora na narrativa original Collodi não tenha descrito o que se passava numa sala de aula nos tempos de infância de Pinóquio, as constantes fugas e adiamentos da marionete sugerem sua rejeição às aborrecidas rotinas escolares.

A paródia criada por Rubem Alves foi - e continua a ser, em muitos aspectos - útil e pertinente. Contudo, uma leitura reversa de tal crítica (que prega e enaltece, por oposição, uma escola em que o aprender seja fruto de ‘puro prazer’) pode produzir – e produz – efeitos que distorcem a finalidade da escola e o entendimento sobre o papel dos educadores. Críticas dessa natureza têm colaborado para inundar ainda mais o leito por onde navegam valores hedonistas e imediatistas típicos da sociedade ‘hipermoderna’. Não por acaso,

dentre as questões que hoje mais afligem os educadores destacam-se aquelas relacionadas à violência, à indisciplina e ao desinteresse alunos pelos conhecimentos escolares.

O segundo trabalho tem como foco específico de análise a relação do par Pinóquio-Gepeto, com o objetivo de ancorar o argumento da autora sobre *o ato educativo*, a partir de uma leitura lacaniana. Com este fim, Conceição Aparecida Costa Azenha (2007) contrasta o par pedagógico de Collodi com o de outros dois relatos clássicos: o da relação entre o médico e higienista alemão, Daniel Gottlieb Moritz Schreber, com seus próprios filhos; e de Itard, este também médico, com Vítor - nome atribuído a um garoto selvagem encontrado nas florestas do sul da França com cerca de quinze anos de idade a quem Itard se propõe a educar. A autora nos põe a par do fracasso dos rígidos princípios e intentos educativos dos protagonistas desses dois casos, destacando que “a despeito da *boa intenção* dos preceptores-doutores [...] o tornar-se ALGUÉM não aconteceu para seus pupilos. Ou seja, *a educação não aconteceu*.” (AZENHA, 2007, p. 342).

Como se tem notícia, especialmente por meio de um artigo publicado por Freud, em 1911, sobre o caso Schreber (FREUD, 1996), um de seus filhos cometeu suicídio aos trinta e oito anos e o outro, apesar de ter tido uma carreira brilhante, teve um surto psicótico que o obrigou a abandoná-la. No caso de Itard, analisa a autora, “embora pudesse ter algum nível de compromisso com educação de Vítor (...) o que nos salta aos olhos é que Vítor cabia *no umbigo dos sonhos de Itard*. Isso criava, portanto, um impasse para Vítor constituir-se como sujeito” (Ibid., p.341-2, grifos da autora). Azenha contrasta esses exemplos com o par pedagógico criado por Carlo Collodi, ao procurar respostas para a seguinte questão: o que Gepeto pode nos ensinar? Para a autora, a grande diferença entre eles é que:

(...) 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 (Ibid., p.343).

Com esta atitude tipicamente materna, na visão da autora, despojada da arrogância de possuir um (suposto) saber (científico) a respeito do seu ‘filho’ é que Gepeto é bem sucedido no papel de educador, deixando para a escola o papel (social) de indicar o que é ou não permitido, por meio da transmissão da cultura. Em outras palavras, conclui Azenha:

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 (AZENHA, 2007, p.344).

Como se vê, os *mesmos* personagens e a *mesma* história ensejaram leituras e interpretações diferentes, sob óticas diferentes. Rubem Alves vê Pinóquio como ‘vítima’ das pressões e manipulações ideológicas de uma instituição opressiva (escola), cujo papel social seria o de promover consensos, destruindo as singularidades. Embora legítima, sua preocupação diz respeito ao risco que corremos de transformar crianças criativas em ‘marionetes’. Por um caminho de análise diferente, Azenha nos mostra um Pinóquio ‘privilegiado’ pela aposta que faz Gepeto não apenas no “seu” filho, mas na escola como instituição capaz de humanizá-lo por via da transmissão da cultura. Qual das duas leituras seria mais pertinente em se tratando do papel da educação no mundo contemporâneo? A resposta não é simples. É preciso aprofundar este debate. É bem possível que por ambos os caminhos encontremos fragmentos de respostas para aquilo que buscamos.

Como a realidade, a história de Pinóquio é muito mais complexa, cheia de percalços, de idas e vindas, travessuras e arrependimentos. O autor italiano nos coloca em contato com uma história que contém elementos de irreverência, arrogância, inocência e esperteza, traições e lealdade, promessas e descumprimentos, deslizos, tentações, chantagens e manipulações. Parafraseando Nietzsche (2004), nosso personagem é “humano, demasiadamente humano”, para quem começou como um simples pedaço de pau. Ainda que todas essas características possam ser atribuídas a uma ‘natureza’ humana (universal, portanto), o fato é que elas adquirem sentidos e dimensões muito distintas a depender do contexto em que se manifestam. Certamente que as travessuras praticadas por Pinóquio, numa longínqua e hipotética aldeia italiana do final do século XIX, não têm o mesmo caráter inocente, nem as consequências sociais, dos atos violentos praticados por crianças e jovens dos tempos atuais, seja por serem vítimas da miséria ou da excessiva abundância.

Para não perdermos o fio da meada, retomemos as questões deixadas em aberto a respeito dos sentidos educativos, *ainda* atuais, da fábula de Collodi. Para tanto, faremos uso de três versões da mesma história: a do próprio Collodi, publicada originalmente em 1883; a de outro autor italiano, Giorgio Manganelli, cuja obra *Pinóquio: um livro paralelo* refaz a narrativa original e desvenda novos sentidos filosóficos e morais nas atitudes do boneco; e, por fim, da versão cinematográfica da fábula, dirigida e interpretada por Roberto Benigni (2002), baseada na versão produzida e popularizada por Walt Disney.

### **Pinóquio, ‘filho’ de Carlo Collodi**

Embora Walter Elias Disney (1901-1966) tenha sido responsável pela popularização de Pinóquio em todo o mundo, o fato desconhecido por muitos é que seu “pai”, Carlo Collodi, era um funcionário público e jornalista, oriundo

de família pobre da pequena cidade de mesmo nome (Collodi), na região de Florença. Conta-se que seus pais eram servos do Marquês Lorenzo Ginori (apud SILVA, 2008), que custeou seus estudos em um Seminário até os dezotoitos anos de idade. Tendo interrompido a vida religiosa, Carlo Collodi trabalhou em uma conceituada livraria onde, em contato com intelectuais e escritores, despertou interesse pela literatura e pela política, numa época de efervescência social que precedeu a unificação italiana.

Nessa época, praticamente não havia livros para crianças, até porque a ideia de “infância” ainda estava se consolidando no interior do processo de industrialização e urbanização da sociedade europeia da segunda metade do século XIX. Phillipe Ariès (1981) nos informa que a escola, tal como a conhecemos hoje, foi “o” espaço especialmente desenhado para cuidar da educação das crianças, preparando-as para a vida adulta, na passagem da Idade Média para a era Moderna. Podemos afirmar, assim, que a escola foi a instituição concebida pela modernidade para que as crianças se transformassem em ‘adultos de verdade’!

A “concepção” de Pinóquio (por Collodi) é, portanto, contemporânea à solidificação do “sentimento da infância” de que nos fala Ariès. E também da percepção de que as crianças deveriam ser tratadas de forma diferente dos adultos:

[...] uma vez criado este conceito, a Igreja, os moralistas e os pedagogos se sentiram responsáveis pelo desenvolvimento espiritual e intelectual desses pequenos seres. Eles acreditavam que as crianças precisavam de educação e disciplina e viram na Literatura Infanto-Juvenil um veículo para isso.” (SILVA, 2008, p.175).

Deste ponto de vista, é correto associar a trajetória da marionete ao movimento de ajuste das crianças ao projeto político e social da Modernidade. A história de Pinóquio, aliás, é repleta de exemplos do que pode ser chamado de uma “moral burguesa”, ainda fortemente marcada por valores cristãos. Analisando a fábula, Silva destaca estes dois aspectos presentes no discurso de Collodi:

[...] a presença de um espírito cristão, representado na exaltação de virtudes básicas como a resignação, a paciência e uma busca pela bem-aventurança eterna após muito sofrimento terreno e a ênfase no espírito liberal-burguês, representada na exaltação de um individualismo generoso e empreendedor. Esses dois pontos são embalados por uma atmosfera marcada pela tristeza e pela dor, enfatizando a injustiça do explorador e a superioridade humana do explorado (SILVA, 2008, p.177).

Para este autor, o processo de amadurecimento da marionete expressa aspectos da vida de Collodi, representante que foi de uma sociedade que come-

çava a romper com uma cosmovisão aristocrática. “Era uma vez... um pedaço de pau”. É assim que começa a fábula, frustrando a expectativa do leitor de encontrar *um rei*. Ainda, como bem observa Manganelli, “o fabulista nos avisa que no lugar do rei há um *simples pedaço de madeira de queimar*.”(2002, p.9). Em outras palavras, o ‘herói’ da narrativa não pertence à nobreza, é uma criança pobre, comum e, por isso mesmo, *precisa* ir à escola e trabalhar *para ser alguém na vida*.

É com este discurso que (ainda) nos dirigimos às crianças de hoje - “hipermodernas” - toda vez que elas nos perguntam por que precisam ir para a escola. Ou seja, a despeito das mudanças ocorridas na fisionomia e na dinâmica escolar, seu “formato” e “finalidades” continuam sendo legitimados *pelo e no* discurso contemporâneo. Não sabemos como era a escola de Pinóquio, mas é possível imaginar uma sala de aula organizada, com carteiras de madeira enfileiradas, onde os alunos acompanhavam, disciplinadamente, os movimentos, os gestos e as orientações de um professor enérgico que exigia atenção a lições esteticamente bem desenhadas numa lousa de giz.

Eis uma sala de aula tipicamente moderna, onde os corpos, os espíritos e as mentes podiam ser “enquadrados”, na expressão de Lypovetsky, uma vez que todo um conjunto de contrapesos, contramodelos e contravalores ainda perduravam para “entravar” o galopante apelo ao individualismo, à competição desenfreada e à satisfação imediata de impulsos que, hoje, orientam nosso estilo de vida já tão distinto daquele em que Pinóquio viveu e cresceu. No entanto, observando bem, é possível identificar nas desventuras daquele boneco de pau alguns “vestígios” (ou, embriões?) da lógica que organiza a dinâmica das relações entre adultos e crianças no mundo atual e que, em certa medida, podem ajudar a compreender a gênese de alguns conflitos, dilemas e desafios a que estamos expostos no cotidiano escolar em pleno século XXI.

## **Do pedaço de toco ao ‘nascimento’ de Pinóquio: Gepeto, pai ou pedagogo?**

Neste tópico, analisaremos como se constitui e como se estabelece a dinâmica da relação de Pinóquio com Gepeto. Relembremos como tudo começa. A primeira cena do filme de Roberto Benigni (2002) retrata, de maneira bastante fiel, o “espírito” daquele toco de madeira que, de repente, irrompe numa pacata cidadezinha chocando-se, aloprado, contra os transeuntes, desbancando barracas de feira, aparentemente desgovernado, até chegar ao seu destino: a oficina de um carpinteiro. O filme suprime parte da narrativa original, pois não nos mostra que, antes de se “apresentar” a Gepeto, aquele toco foi parar na marcenaria de Mestre Cereja, que se arrepiava diante do fato insólito de que aquela madeira...*falava!*

Na versão original, Mestre Cereja é “salvo” com a chegada de Gepeto, descrito pelo autor como um velhinho “birrento” que, quando provocado, vivava uma “fera”. Logo se vê a diferença entre os traços ‘humanos’ que Colloidi lhe dá e a ‘meiguice’ com que Gepeto é descrito no desenho da Disney.

A ambivalência de sentimentos dos personagens criados pelo autor italiano, aliás, os faz muito mais ricos e interessantes do que nos leva a crer o enlatado americano. Como já nos dizendo, Gepeto chega à oficina do colega com um propósito muito claro:

Pensei em fazer eu mesmo um boneco de madeira; mas um boneco maravilhoso, que saiba dançar, esgrimir e dar saltos mortais. Com esse boneco quero correr o mundo para ganhar um pedaço de pão e um copo de vinho; o que o senhor acha? (COLLODI, 2002, p.14).

Após uma discussão acalorada entre os dois, Gepeto vai embora, carregando o seu ‘projeto’ embaixo do braço. Assim, antes mesmo de existir como boneco de madeira, a marionete já habitava o *desejo* de Gepeto. Porém, como bem observou Manganelli (2002, p.19-20), como numa “opção adolescente”, Gepeto queria um boneco para *si*, para “correr o mundo”. É só no momento em que esculpe o boneco, libertando-o de seu invólucro natural, que Gepeto se refere a ele como “filho”. De repente, e ainda pelos olhos de Manganelli, o pedaço de madeira “o torna criador e, portanto, responsável” (Ibid, p.21). Gepeto precisa aprender a exercitar a *paternidade* daquela marionete.

De marionete, aliás, Pinóquio tem muito pouco. Ao contrário, enquanto o pedaço de toco é transformado em boneco de pau, já se manifestam a insolência, a arrogância e teimosia que caracterizam o personagem. E de várias maneiras: a boca debocha, a língua se mostra, as mãos roubam, dá pontapés, enquanto seus grandes olhos desafiam o “pai” de modo incisivo. Isso sem falar de seu impertinente nariz que, recém- feito, “começou a crescer: e cresceu, cresceu, em poucos minutos ficou um narigão que não tinha fim.” (COLLODI, 2002, p.19). “Sem esse nariz Pinóquio é impensável”, assinala Manganelli (2002, p.25).

Mas o fato de auto-reconhecer-se como pai não é suficiente para afirmarmos que Gepeto desempenha uma *função paterna* na relação com Pinóquio. Precisamos descobrir ainda que lugar Gepeto ocupa na vida (e na subjetividade) de sua marionete. No estudo anteriormente mencionado, Azenha sugere que Gepeto ocupa um lugar ‘materno’:

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.”(AZENHA, 2007, p.344).

Ao especular sobre as origens daquele pedaço de madeira, Giorgio Manganelli, assim sugere:

E de onde vem? Não é verossímil que, aos trancos e barrancos, pueril e cabeçudo, mas fatalmente movido, tenha chegado aqui



por montes e vales, depois de ter se separado da matéria inicial de uma floresta *materna*? Logo o saberemos capaz de arrancos desajeitados, e foi provavelmente desse modo que se desprendeu de uma *árvore-mãe* e se movimentou em busca de uma oficina recendendo ao cheiro *fraterno* de todas as formas e modos da madeira (MANGANELLI, 2002, p.10 *grifos nossos*).

Considerando que é Gepeto que, além de assumir todos os cuidados e satisfazer as necessidades de “seu” boneco (como uma boa mãe), é também quem o inscreve no mundo simbólico (linguagem), ao nomear-lhe “Pinóquio”, é razoável pensar que, de fato, Gepeto ocupa desempenha uma função materna. A função paterna, em contraste, é eminentemente ‘civilizatória’. Sabemos que, na perspectiva lacaniana, o Pai representa a Lei. É dele a tarefa de interromper a (aparente) perfeita relação de complementaridade entre a mãe e *seu* bebê. Pela interdição paterna, se desfaz a dupla narcísica “mãe-filho”, introduzindo-se nessa ‘fissura’ o universo simbólico da ‘cultura’.

Ora, Gepeto decididamente não cumpre, a princípio, este papel. Embora se ‘queixe’ das impertinências de Pinóquio, no fundo o acolhe, carinhosamente, como faria uma ‘boa mãe’ (moderna). Na primeira travessura do boneco de pau, que lhe valeu uma noite na prisão, Gepeto sequer o repreende. Ao contrário, ao voltar para casa, e vendo seu pobre filhinho a chorar (porque havia queimado os pés num braseiro), se enche de compaixão e, enternecido, fabrica-lhe novos pés.

Mas, se é verdade, como já vimos, que “a marionete é um projeto mágico” de Gepeto e que “o *assentimento* do ‘pedaço de madeira’ é que vai dar partida na história”, é legítimo afirmar que é o filho quem faz o pai. Ou, ainda, que a condição de “adulto” não é suficiente para que um indivíduo saiba como *agir* como pai (ou mãe). Com isso, queremos enfatizar que esta é uma aprendizagem contemporânea ao nascimento e desenvolvimento da “criança”, entendida como um conceito histórico. Em outras palavras, o que está em questão aqui é a própria ideia de infância que, como vimos em Ariès (1981) é uma categoria ‘moderna’.

É conveniente assinalar também que essa mesma perspectiva histórica se aplica à teoria psicanalítica, utilizada em diversas passagens deste trabalho na “leitura” da narrativa de Collodi. Tal como a fábula, os conceitos clássicos da psicanálise – como formulados por Freud e Lacan, por exemplo – referem-se à organização psíquica de sujeitos nascidos e crescidos na era moderna, particularmente do final do século XIX a meados do XX. Não por acaso, essas mesmas “lentes” parecem um pouco desfocadas para ler e interpretar os efeitos subjetivos produzidos nos sujeitos pelas profundas transformações da “hipermodernidade”. Voltaremos a este tema mais adiante.

Voltando à Gepeto, podemos afirmar que ele seguramente foi pego ‘desprevenido’ em sua súbita condição de ‘pai’ e ‘cidadão’ daquela pequena aldeia italiana no final do século XIX. Como se sabe, durante toda a Idade Média a educação das crianças costumava ficar a cargo de outros adultos (amas), em geral, longe da família. Quanto à educação escolar, esta somente se torna obri-

gatória e um dever do Estado a partir dos efeitos políticos e sociais produzidos pela Revolução Francesa. E muito lentamente, com ritmos diferentes em cada região e localidade. Assim, dada a incipiência desse projeto moderno naquele momento, é muito provável que Gepeto não dominasse muito bem os códigos de sua responsabilidade como educador, na esfera privada (isto é, como pai). Entretanto, a narrativa sugere que ele já sabia que competia à escola (como espaço público) cumprir essa tarefa na esfera social. Daí sua insistência, empenho e sacrifícios para *conduzir* Pinóquio para a escola.

A palavra “condução”, aliás, é uma chave importante para respondermos a pergunta que norteia este tópico, pois está na raiz etimológica das palavras pedagogo/pedagogia – em grego, *paidós* (criança) e *agogé* (condução). Sabemos que, na Grécia antiga, o pedagogo era exatamente aquele (escravo) que conduzia a criança à escola. Note-se que, ao pedagogo, não competia ensinar, mas *conduzir* o jovem na trajetória que separa o espaço privado (da família) do público (o do convívio social). Neste sentido, Gepeto cumpre, sim, um papel pedagógico importante se entendermos como “pedagógicos” os seus esforços na direção de fazê-lo crescer e tornar-se “um menino de verdade”.

Contudo, uma leitura mais atenta da trajetória de Pinóquio nos faz pensar que os efeitos educativos que o tornaram um ‘menino de verdade’ não se devem tanto à ação direta do carpinteiro, mas à evocação de sua *figura paterna* presente no discurso de outros personagens ‘pedagógicos’ desta fábula. Em particular, o Grilo-falante e a Fada Azul de quem trataremos a seguir.

## **O Grilo-falante e a Fada Azul: representantes (pedagógicos) da cultura moderna**

A primeira vez que o conhecido Grilo Falante entra em cena é quando Pinóquio, volta para casa, esbaforido, após ter logrado escapular, primeiro, das mãos de Gepeto e, depois, de um ‘guarda’: o representante da ordem social que leva Gepeto para a prisão pelas estripulias do filho. Tão logo chega em casa, Pinóquio joga-se no chão e dá “um grande suspiro de felicidade”. Como se casa fosse toda sua! É quando ouve um ‘cri-cri-cri’...do Grilo-Falante, que se apresenta como habitante daquela casa ‘há mais de cem anos’. Esta introdução nos leva a discordar da tese comumente aceita de que o Grilo representa a ‘voz da consciência’ de Pinóquio. Seria talvez mais preciso afirmar que ele é um representante de uma certa ‘tradição’ cultural (moderna). Seu discurso oscila entre a moral católica e a burguesa. Ambas irritam a marionete. Vejamos como isso se passa.

Ignorando o declarado direito do Grilo àquela moradia, Pinóquio rebate, assertivo: “*Agora porém, este lugar é meu...vá embora!*” Ao que o Grilo responde, incontestemente: “*Não irei embora daqui antes de dizer-lhe uma grande verdade.*” É quando o Grilo disfer a primeira lição pedagógica: “*ai daqueles meninos que se revoltam contra os seus pais e que abandonam, por teimosia, a casa paterna. Não farão nada de bom neste mundo e cedo ou tarde haverão de se arrepender amargamente.*” (COLLODI, 2002, p.24)

Há, nessa passagem, alguns elementos da tradição cultural referida acima. Primeiro, o tom de sentença com que o Grilo lhe diz aquela “grande verdade”. Com ela, o Grilo não tem apenas a intenção de ‘ensinar’ algo a Pinóquio, mas antes de alertá-lo sobre as regras morais de convívio social então vigentes. Em seguida, evoca aquele a quem compete ser o guardião da Lei: a autoridade paterna. É claro que, embutido na sua mensagem, existe um forte apelo ao “sentimento de culpa” do boneco, herança da tradição cristã, na qual se constitui a modernidade. Finalmente, há o vaticínio acerca das consequências decorrentes de sua desobediência ao “Pai”: o fracasso (social) e o arrependimento (moral) como punições, caso Pinóquio não mude de comportamento. Palavras típicas de um pedagogo (moderno), também percebidas por Manganelli:

E por que o Grilo continua a confundir ‘meninos’ com ‘marionetes’? Claro, é um pedagogo: não lhe interessam as distinções, meninos e marionetes são pequenos seres que é preciso educar, ensinar a agir como se fossem velhos, ponderados, debilitados, sedentários, moribundos (MANGANELLI, 2002, p.31).

Mas é preciso acrescentar: a missão de um pedagogo tipicamente moderno era mesmo a de “disciplinar” as crianças para que se tornassem adultos, para que atingissem a “maioridade”. O sentido mais preciso desse projeto educativo está presente no pensamento de Kant (2008) e diz respeito à capacidade do sujeito de fazer ‘uso da razão’. Pinóquio, porém, não estava interessado naquela “falação” e, assim, responde ao Grilo: *“meu querido Grilo, você pode dizer o que bem entender... eu quero ir embora daqui, porque se eu ficar, vai acontecer comigo o que acontece com todos os outros meninos...me mandarão para a escola.”* (COLLODI, 2002, p.24).

Mas Pinóquio não queria crescer. É que o astuto boneco intuía que crescer significava abrir mão dos seus prazeres imediatos: “comer, beber, divertir-me e vagabundear de manhã à noite” (Ibid.). Evidente que o Grilo não tinha lido Foucault, mas conhecia muito bem o destino daqueles que praticam esse “ofício”: “acabam quase sempre no *hospital ou na prisão*!”. Essa ameaça pareceu demais a Pinóquio: enfurecido, e armado com um martelo de madeira, não teve dúvida, esmagou o grilo contra a parede! A morte do Grilo Falante está na origem de toda uma série de sentimentos tipicamente *humanos* vividos, daí em diante, pela marionete em suas (des)venturas: fome, arrependimento, culpa e hesitações frente à necessidade de escolher entre os caminhos “do bem” ou “do mal”.

Não por acaso, Pinóquio faz para si mesmo uma série de promessas: ser obediente, aprender a ler e escrever, fazer contas para no futuro ganhar dinheiro e recompensar o sacrifício de Gepeto. Contudo, a marionete não sustenta essas promessas. No caminho da escola, outros “mais curtos” (ou ‘rentáveis’) se interpõem e ele acaba cedendo à fruição de uma vida de prazeres e abundância. Quem não se lembra das inúmeras confusões nas quais o boneco de pau se vê envolvido até o fim da história? Em diferentes ocasiões

se depara com a Fada Azul, que o acolhe e protege mas, sobretudo, lhe dá boas lições práticas.

Diferente do Grilo, o papel pedagógico da Fada Azul não se pauta por “palavras”. Ela não discursa, mas atua – com seu “poder mágico” - frente às manhas e caprichos do boneco. Como na vez em que, estando Pinóquio muito doente e recusando-se mesmo assim a tomar um remédio ‘amargo’ que o salvaria da morte, ela aciona quatro coelhos pretos que traziam aos ombros um pequeno caixão de defunto. A morte avizinha-se, então, como algo *real*. Diante disso, Pinóquio resigna-se, toma o pozinho amargo e sobrevive. Rindo, a Fada assiste crescer-lhe sem parar o nariz, por conta de suas sucessivas mentiras sobre os episódios em que se envolvera na companhia da Raposa e do Gato. Collodi nos conta que a fada deixou que o boneco chorasse e berrasse por uma boa meia hora até que corrigisse o vício de contar mentiras. O papel “pedagógico” da Fada se cumpre no adiamento da gratificação que impõe ao boneco. Pinóquio vive, pela primeira vez a tensão entre o “princípio da realidade” e o “princípio do prazer” de que fala Freud (1996, v. XI).

Finalmente, é preciso salientar o sentido simbólico do desfecho da fábula dado por Collodi: para que Pinóquio se tornasse um ‘menino de verdade’ foi preciso ‘salvar o pai’ da barriga do Tubarão, isto é, do “monstro” que ameaça a “Civilização”. Pois é ele o guardião da “constituição não escrita da sociedade” – no dizer de Slavoj Žižek, “a segunda natureza de todo ser falante” (2010, p.16). Para preservá-la, todos (incluindo Gepeto) precisam se submeter à Lei. Esta é a ‘senha’ de que precisávamos para sintetizar a mensagem educativa da fábula: a condição de existência do *ato educativo* é que ele esteja referenciado na existência do *outro*, que retira o sujeito de sua condição “natural” (de madeira bruta) e o humaniza. Esta conquista - como parece ter aprendido Pinóquio - não se dá sem renúncias, sem o adiamento do prazer. O mesmo se aplica à atividade de aprender, que demanda tempo e capacidade de resistir a frustrações.

### **Pinóquio: herói na era do vazio?**

Os adultos, hoje, já não educam mais as crianças! Esta mensagem subjaz às críticas frequentes à permissividade das relações entre adultos e crianças, tanto na família como na escola no mundo atual. Esse discurso, feito tantas vezes em tom melancólico e saudosista, explica o grande sucesso de *best-sellers* ‘pedagógicos’ que visam resgatar a ‘autoridade’ do educador. Nem tanto ao mar, nem tanto à terra. Muitos avanços e direitos foram conquistados neste campo, decorrentes de uma maior e melhor compreensão das características de crianças e adolescentes e que não podem ser perdidos “jogando a criança junto com a água do banho”.

As mudanças sociais, culturais e tecnológicas que se desdobraram do capitalismo global nas últimas décadas foram tão radicais e velozes que nem bem os ‘Gepetos’ começavam a compreender a importância do seu papel educativo e novos imperativos sociais (e culturais) os (re)conduziram a um lugar

de ‘irresponsabilidade’. Não é o caso de “encontrar os culpados” pelo atual estado de coisas. Este seria, sem dúvida, um caminho mais ‘fácil’, mas também mais simplista e igualmente moralista. As coisas são um pouco mais complexas na sociedade contemporânea, na qual a perspectiva neoliberal, com seus princípios privatizantes e valores individualistas, se tornaram hegemônicos.

Uma das consequências mais preocupantes de tais mudanças, no campo da educação, é que as instituições sociais tipicamente modernas (família, escola, Estado) não têm conseguido promover laços sociais sólidos capazes de vincular os indivíduos a valores e ideais coletivos e universais. Neste trecho do livro de Lypovetsky sobre a ‘era do vazio’, o autor nos dá pistas dos ingredientes básicos de tais mudanças:

O ideal moderno de subordinação do individual às regras racionais coletivas foi pulverizado; o processo de personalização promoveu e incarnou maciçamente um valor fundamental, o da realização pessoal, do respeito pela singularidade subjetiva, da personalidade incomparável, sejam quais forem, sob outros aspectos, as novas formas de controlo e homogeneização simultaneamente vigentes. Sem dúvida, o direito de o indivíduo ser absolutamente ele próprio, de fruir ao máximo a vida, é inseparável de uma sociedade que erigiu o indivíduo livre em valor principal e não passa de uma última manifestação da ideologia individualista (LYPOVETSKY, 1983, p.9).

No plano das relações familiares, hoje concebidas sob os mais variados formatos e organizações, prevalece também o culto ao individualismo e à eterna juventude. Como Gepeto, muitos pais se comportam como “adolescentes” e têm dificuldade para opor resistência à ousadia dos pequenos. A respeito disso, Azenha observou:

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 [...]. 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*” [...] 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 [...] 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 antidepressivos em crianças menores de cinco anos de idade (Azenha, 2007, p.345).

Enquanto isso, na esfera das novas relações sociais assiste-se à intensificação dos cuidados com as questões raciais, de gênero e religiosas, entre

outras *diferenças* que passaram a constituir a identidade coletiva. “A liberdade parece possível unicamente na esfera privada, o que leva à progressiva privatização da cidadania” (DUPAS, 2003, p.61). Acompanhando essa tendência, a escola contemporânea é “privatista”, tanto em seus ideais como nas relações intersubjetivas que promove. A ideia de educação, paulatinamente, foi reduzida à de “ensino”, sempre adjetivada “de qualidade”, entendida e medida a partir do seu valor no mercado e como resultado de uma “gestão” eficiente. O conhecimento também é visto pelo seu valor utilitário, isto é, como acesso a informações instantâneas via dispositivos (individuais) como *notebooks, tablets, celulares* – e que supõem o domínio de uma linguagem universal colocada à disposição na ‘nuvem’.

No plano ideológico, o conhecimento é associado (sobretudo no plano discursivo dos educadores “hipermodernos”) a uma construção de um sujeito “singular”, “único”, em detrimento da ideia de que resulta de um processo coletivo e histórico. O “currículo oculto” da escola, de que falava Apple já há algum tempo (1982), cumpre nova função: difundir a crença de que vivemos numa era “pós-ideológica” em que, como adverte o filósofo e psicanalista esloveno, a “mobilização capitalista da capacidade produtiva de uma sociedade também pode servir a metas ecológicas, à luta contra a pobreza e a outros fins meritórios” (ZIZEK, 2010, p.40). Diferente da escola de Pinóquio, a escola atual não mais se refere a um ideal civilizatório comum, ou a um projeto de socialização de conhecimentos, entendidos como um *bem público*.

O sistema escolar é cada vez menos uma rede compulsória elevada acima do mercado e organizada diretamente pelo Estado, portadora de valores esclarecidos (*liberté, égalité, fraternité*); em nome da fórmula sagrada de ‘menor custo, maior eficiência, vem sendo cada vez mais tomado por várias formas de PPP (parceria público-privada) (ZIZEK, 2010, p.10).

Como instituição à qual compete promover laços sociais, a escola vem perdendo força, na medida em que se vê obrigada a estimular a competitividade entre todos os que dela fazem parte. Não escapam dessa roda viva, professores movidos a ‘bônus’ em função de uma suposta ‘produtividade’ objetivamente mensurável. Os alunos, por sua vez, são pressionados por mecanismos, por vezes perversos, a melhorar sua “performance” em exames e avaliações estandardizados, cuja função última é alimentar os *rankings* e o *marketing* das escolas (sejam elas privadas ou públicas). Diante de tudo isso, somos obrigados a dar a mão à palmatória às críticas antes feitas por Rubem Alves, agora aplicáveis à escola hipermoderna que transforma seres humanos em fantoches, verdadeiros ‘bonecos de pau’.

Ao salvar Gepeto do grande ‘monstro do mar’, Pinóquio, sem o saber, emerge como um grande herói na ‘era do vazio’. Pois nossa personagem, mesmo tentado a ceder às sedutoras promessas (imediatistas) de autorrealização, opta pelo caminho mais longo: o de sua humanização. Decide ir para a escola,

aprender e trabalhar como todos os outros meninos. Se continuamos a fazer o mesmo discurso (moderno) sobre o valor da escola, resta-nos averiguar, com cuidado, se o que temos a oferecer aos Pinóquios, em plena hipermodernidade, é mesmo uma ‘escola de verdade’.

## Referências bibliográficas

ALVES, Rubem. *Estórias de quem gosta de ensinar*. 6ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

APPLE, M. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

AZENHA, Conceição Aparecida Costa. De um corpo aos pedaços a um sujeito: o que Gepeto sempre pode ensinar sobre isso a quem educa? *ETD – Educação Temática Digital, Campinas*, v.8, n. esp., p.333-348, jun. 2007.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BENIGNI, Roberto. *Pinóquio*. [Título original: Pinocchio]. Direção de Roberto Benigni, Itália: Melampo Cinematográfica, 2002 [Filme/vídeo, 108 minutos]

COLLODI, Carlo. *As aventuras de Pinóquio*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002.

CHAPLIN, Charlie. *Tempos Modernos*. [Título original: Modern Times/The masses]. Direção de Charlie Chaplin. Estados Unidos: United Artists/Charles Chaplin Productions, 1936 [Filme/vídeo, 88 minutos]

DUPAS, Gilberto. *Tensões contemporâneas entre o público e o privado*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. História da violência nas prisões. 11ª.ed. Trad. Lígia M. Pondé Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREUD, Sigmund. Formulações sobre os dois princípios de funcionamento mental. In: *S. Freud Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, vol. XI. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Trabalho original publicado em 1911).

\_\_\_\_\_. Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia (*dementia paranoides*) relatado em autobiografia (“O caso Schreber, 1911). In: *S. Freud Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, v. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Trabalho original publicado em 1911).

KANT, Immanuel. *Crítica da razão prática*. 3ª.ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2011.

LIPOVETSKY, Gilles. *A era do vazio*. Ensaio sobre o individualismo contemporâneo. Lisboa: Antropos, 1983.

\_\_\_\_\_. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 6ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

MANGANELLI, Giorgio. *Pinóquio: um livro paralelo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. *Humano, demasiado humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SILVA, Alexander Meireles da. *Pinóquio e o Bildungsroman: uma leitura comparativa com a literatura norte-americana*. TriceVersa, Assis, v.2, n.1, maio/out. 2008.

ZIZEK, Slavoj. *Como ler Lacan*. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

\_\_\_\_\_. *Primeiro como tragédia, depois como farsa*. Trad. Maria Beatriz de Medina. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

Recebido em: 20/03/2013

Revisão em: 27/04/2013

Sanny S. da Rosa é Doutora em Educação (PUC-SP) e pesquisadora integrante da linha de pesquisa de Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da PUC-SP. Visitante acadêmica do Institute of Education of University of London (2010-2011), Faculty of Policy and Society. Endereço para correspondência: Rua Morgado de Mateus, 482 ap. 91. São Paulo/SP, Brasil. CEP 04015-051  
E-mail: [ssdarosa@uol.com.br](mailto:ssdarosa@uol.com.br)