

# INFÂNCIA, TEMPO E EXPERIÊNCIA: OLHARES PARA A EDUCAÇÃO A PARTIR DE “PINÓQUIO”

*Childhood, time and experience:  
a look at education based on “Pinocchio”*

*Infancia, tiempo y experiencia:  
una mirada para la educación de “Pinocho”*

CÉSAR DONIZETTI PEREIRA LEITE  
Universidade Estadual Paulista - UNESP  
cesar@rc.unesp.br

MÁRCIO DANELON  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU  
danelonm@gmail.com

**RESUMO** O tema da formação do homem tem se constituído em um universo bastante profícuo para as pesquisas na área das ciências humanas. Desde a Grécia clássica, a constituição do homem vem sendo retratada por meio de discursos literários/poéticos, filosóficos, ou romanescos. O tema desse texto versa sobre o processo de constituição do sujeito. Para retratar esse processo, apropriaremos-nos da literatura e do cinema, como discursos possíveis para refletir sobre a formação do homem. Tomaremos a obra *As aventuras de Pinóquio*, de Carlo Collodi, e o filme *Pinóquio*, de Benigni, como discursos sobre a formação e constituição do homem. Na primeira parte do trabalho apresentaremos a tipologia do romance proposta por Bakhtin, buscando em *Pinóquio* as características do romance de formação. Na segunda parte, refletiremos sobre o conceito de educação subjacente na obra. Para isso, faremos um paralelo entre a obra de Collodi com o conceito de educação em Durkheim.

**PALAVRAS-CHAVE:** CINEMA; EDUCAÇÃO; FORMAÇÃO; LITERATURA.

**ABSTRACT:** The theme of man’s formation has become a particularly advantageous universe for research in the humanities. Since classical Greece, the constitution of man has been portrayed through literary/poetic, philosophical or Romanesque discourses. The theme of this paper is the subject’s process of constitution. To approach this process, we will resort to literature and cinema as possible discourses to reflect on the formation of man. We will take Carlo Collodi’s work *The Adventures of Pinocchio*, and Benigni’s film *Pinocchio*, as discourses on the formation and constitution of man. In the first part of the paper we will present the typology of the novel as proposed by Bakhtin, searching in *Pinocchio* the features of the romance of formation. In the second part, we will reflect on the concept of

education underlying the work. To do so, we will make a parallel between the work of Collodi and the concept of education in Durkheim.

**KEYWORDS:** CINEMA; EDUCATION; FORMATION; LITERATURE.

**RESUMEN** EL TEMA DE la formación del hombre se ha constituido en un universo particularmente ventajoso para la investigación en las humanidades. El objeto de este trabajo es el proceso de constitución del sujeto. Para interpretar este proceso, tomaremos la literatura y el cine como posibles discursos para reflexionar sobre la formación del hombre. Tomaremos la obra *Las aventuras de Pinocho*, de Carlo Collodi, y la película *Pinocho*, de Benigni, como discursos sobre la formación y constitución del hombre. En la primera parte del artículo se presenta la tipología de la novela propuesto por Bajtín, buscando en *Pinocho* las características del romance de formación. En la segunda parte, se reflexiona sobre el concepto de la educación que subyace en la obra. Para ello, vamos a hacer un paralelo entre la obra de Collodi con el concepto de la educación en Durkheim.

**PALABRAS CLAVE:** CINE; EDUCACIÓN; FORMACIÓN; LITERATURA.

## INTRODUÇÃO

O ser humano é um fenômeno; é aquilo que aparece, que emerge em meio à realidade. Presente no meio do mundo pelo nascimento, o homem vê-se diante de si, do outro e dos objetos como realidade existente e constituinte do mundo. Ao aparecer no meio do mundo, vê-se diante de uma pergunta: o que é o seu ser?, ou, seguindo a pergunta de Heidegger em *O que é isso – a Filosofia?*: “Por que há ser e não o nada?” (HEIDEGGER, 1978, p. 42). O que o constitui como um ser diferente de outros seres? Como transformamo-nos no que somos? Quais caminhos, trilhas, sendas percorremos em nossas travessias e que permitem que nos humanizemos? O que produz em nós os devires infância e os devires adultos? Essas indagações remetem-nos a outro lugar de reflexão, a saber, qual é o ato fundador na natureza humana. Entre muitas, estas são perguntas que tangenciam o mesmo tema: o homem e sua condição humana – tema que é preocupação da filosofia desde a Antiguidade (permitindo o surgimento da “Paideia” grega), que adquiriu os contornos da psicologia na modernidade, *a formação do homem*, e que ganhou suas variantes na religião, nas ciências, nas artes, e, nesta última, destacamos a literatura e o cinema.

Desde as sinuosas viagens de Ulisses, relatadas por Homero, aos enredos das histórias da indústria cinematográfica, do universo poético de construções visuais e musicais de Disney à prosaica saga do realismo dos romances de aventura misturados com contos de fada de Harry Potter, vemos o “homem”, ou os homens, contando histórias sobre si, sobre os outros. É o humano fazendo-se nas diferentes linguagens; são sentidos recortando, marcando lugares, apontando contornos, tecendo fios, apresentando o homem e apresentando-nos como homem.

O encontro entre literatura e cinema já ganhou imagens maravilhosas. Entre os exemplos, vamos escolher um, pois nele encontramos um tema apresentando aquilo que une a educação e a filosofia desde a Antiguidade, e também produziu incontáveis trabalhos na

modernidade por meio da psicologia. Este tema é a infância e sua trajetória, sua filiação com a criança e seu processo de sair da condição daquele que “não é” para aquele que “é”.

Procuramos, neste texto, desenvolver uma relação que dialogue, que estabeleça interfaces entre literatura, cinema, filosofia e educação. Vimos em *Pinóquio*, clássica obra de Carlo Colodi (2005), pseudônimo do polêmico jornalista italiano do séc. XIX, Carlo Lorenzini, possibilidades e caminhos para os diálogos. *Pinóquio* foi inicialmente publicada em 18 capítulos no *Gionale per i bambin*, sob o título de *Storia di um burattino* e, mais tarde, como livro com o título de *Le avventure de Pinocchio – Storia di um burattino*.

Desenvolveremos nossa reflexão a partir da obra de Lorenzini, e do filme – *Pinóquio* – do também italiano Benigni. Nesse sentido, compreenderemos *Pinóquio* como um romance de formação, tomando como pressuposto a tipologia do romance proposta por Bakhtin, e vendo em *Pinóquio* as características deste tipo de romance. Tomando esta ideia como pressuposto, refletiremos sobre o conceito de educação subjacente na obra. Para isso, faremos um paralelo entre a obra de Lorenzini com o conceito de educação em Durkheim.

## **PINÓQUIO COMO ROMANCE DE FORMAÇÃO: CARACTERÍSTICAS - PRIMEIROS OLHARES, PRIMEIRAS LEITURAS**

A literatura relaciona-se sempre com seu tempo, um saber que, desta forma, nos mostra um retrato, uma foto de seu tempo. A literatura é uma forma de registro de uma época, de um tempo. Sendo assim, é uma forma de tecido social. Na aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Collège de France, Roland Barthes define a literatura como a construção real do texto e da escrita sobre o real. Nesse caso, a literatura é a própria expressão do real; a literatura é “absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real” (BARTHES, 1989, p. 18). Desta forma, a literatura apresenta-se e apresenta-nos outro tipo de saber; não um saber científico, um saber outro.

Ela produz saberes singulares que não têm a pretensão de fecharem-se em si mesmos abarcando um objeto. Definir o objeto – dizer o que ele é e o que não é, sua utilidade e validade, dentre outras definições – é findar com o próprio objeto, é findar com a realidade. Se se diz tudo sobre o objeto, pois assim se constitui o projeto moderno da ciência, a literatura assassina essa exterioridade para a qual ela olha e possibilita sua própria existência. Como um saber que atravessa a tessitura do mundo, a literatura é transversal e não refratária a outros saberes sobre o homem e sobre o mundo. A literatura está na fronteira dos saberes que o homem produz. Para Barthes,

a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado ela permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta [...] A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. (1989, p. 18-19).

Nesse sentido, é da literatura como um saber aquém e além da ciência, um lugar fronteiro, como formas e vias de produção de sentidos possíveis do e para o homem, um saber possível do homem e do mundo, que queremos estabelecer um diálogo entre literatura e educação. Um lugar que não se amarra a conceitos, mas se propõe em formas plurais de dizer, de sentir e de se afetar. De fato, a literatura, de acordo com Barthes, ensina-nos a escapar das verdades estabelecidas, das definições prontas, dos conceitos secularizados, das conclusões institucionalizadas. Para Barthes, a literatura

nunca é inteiro nem derradeiro: a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe *de* alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens. (1989, p. 19; grifos do autor).

A literatura ensina a educação a fugir da pretensão positivista de ser o conhecimento derradeiro sobre a formação humana. Ao contrário disso, igualmente ensina a educação a constituir-se como um saber sobre o homem e sua formação, um saber rico e polissêmico sobre os trajetos e contornos que faz o homem ser o que é, de constituir-se como pessoa. O que se pretende aqui não é olhar para a educação como algo que defina e defina-se como espaços dados de sentidos predefinidos, mas como espaço desde onde os olhares e os sentidos possam circular e criar, gerando formas múltiplas, formas diversas. Que possa gerar um espaço estético para pensar a educação e o ato educativo. Não queremos analisar, cavar, esmiuçar a educação. Não queremos tomá-la como um objeto que prendemos nas teias conceituais, estipulando verdades e falsidades, diagnósticos e prognósticos, formas corretas de procedimento. Tal qual a literatura, a educação é um fenômeno de multifronteiras que dialogam entre si. Fechar as fronteiras para manter aberta somente a da ciência como porta de entrada para a educação significa instaurar nela a opacidade: somente o olhar opaco da ciência penetra na educação. Para além disso, queremos a educação como uma série de experiências que todos vivenciamos do nascimento à morte. São essas experiências que nos constituem como pessoas. Trata-se do drama de cada um consigo mesmo e com o mundo. A educação, esse ato de formar-se como pessoa, expressa-se na forma dramática das experiências cotidianas. O real que experienciamos dramaticamente em nosso cotidiano permite-nos tecer escritos e textos de e sobre nossa historicidade, formando-nos como sujeitos. Drama, este é o nó que condensa educação e literatura: “a literatura engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita: através da escritura, o saber reflete incessantemente sobre o saber segundo um discurso que não é mais epistemológico, mas dramático” (BARTHES, 1989, p. 19). Sobre essas experiências dramáticas, todas as áreas de saber podem produzir interpretações, falas, textos, escritos e diálogos. É assim que literatura e cinema encontram-se como possibilidades, experiências educativas.

Esta fronteira, este olhar para a literatura convida-nos a pensar o drama do boneco de madeira que quer se transformar em “gente de verdade”. É esse drama de querer ser gente – todos nós, seres humanos, passamos por esse drama – que se constitui o discurso fronteiro com a educação. Aqui se trata, de fato, da trajetória dramática de Pinóquio de formar-se gente. São as experiências vividas ele que operam a passagem formativa de

boneco de madeira para gente. São as experiências propriamente e as experiências como possibilidade de ser, expressas o tempo todo por Pinóquio em sua repetida frase dramática *Você não sabe o que eu passei*. É nesse real, que é o mundo humano e as experiências educativas, sobre as quais a fala dramática da literatura produz escrita e texto, que queremos refletir sobre a obra *As aventuras de Pinóquio*, pois o drama do boneco de madeira que quer ser gente oferece-nos um “saber sobre algo”, ou seja, um saber sobre isso que nos faz ser o que somos: pessoas.

Havendo conexões entre literatura e educação, a vinculação de conteúdos pedagógicos na literatura deu-se por meio dos romances de formação, bastante importantes no século XVIII. Particularmente importante, o *Emílio*, de Rousseau (2014) foi, talvez, o romance de aprendizagem que mais influência exerceu sobre a pedagogia na constituição de seu saber sobre a educação. Com a chave de interpretação do romance de formação, queremos tomar *As aventuras de Pinóquio* como uma obra que conserva em seu interior elementos da *Bildungsroman*. Escrito entre 1881 e 1883, após, portanto, o aparecimento do romance de formação, Pinóquio expressa o processo formativo do herói em sua jornada repleta de desafios para atingir seu objetivo: tornar-se “gente de verdade”. Nesse caso, o romance de formação revela um

Aprendizado na medida em que o herói constrói, a partir de um *telos* (uma meta) interior, a sua própria personalidade e seus princípios de ação moral. Formação na medida em que instituições sociais como a família, a escola, o teatro, a igreja, a loja maçônica, pelas quais transita o herói, procuram influenciá-lo, direcioná-lo segundo seus valores e normas específicas. (FREITAG, 2001, p. 68).

Com essa caracterização do romance de formação, o drama de Pinóquio revela-nos sua trajetória de formação humana. No início de *As aventuras de Pinóquio*, a meta do herói está posta: transformar-se em “menino de verdade”. É essa a finalidade do herói talhada na madeira dura com a qual Pinóquio foi feito; sua personalidade moral. O processo formativo da jornada dramática do herói pinoquiano foi passar de boneco mal educado a um “bom menino”, como veremos adiante. O herói completa sua jornada alcançando a meta desejada, porém não em um processo solitário, porque ninguém se educa sozinho, mas acompanhado da instituição família (o pai, Gepeto, e a fada de cabelos azuis que assume a figura da mãe sempre aconselhando-o e disciplinando-o) e do trabalho (foi após trabalhar arduamente para sustentar o pai que Pinóquio transforma-se em “menino de verdade” como recompensa por seu esforço). Assim, é pela educação que se opera, nessa obra, o processo formativo de Pinóquio em sua passagem de boneco a “menino de verdade”.

No texto, “Por uma tipologia histórica do romance”, presente na obra *Estética da criação verbal* (1997), Mikhail Bakhtin traça uma tipologia do romance. Há, por parte desse autor, a “tentativa de uma classificação histórica destes aspectos, baseada nos princípios estruturais da imagem do herói principal – no *romance de viagem*, *romance de provas*, *romance biográfico (autobiográfico)* e no *romance de educação ou de formação*” (BAKHTIN, 1997, p. 223). No romance, segundo Bakhtin, esses quatro elementos esta-

belecem a vinculação do herói com o desenvolvimento da trama. No caso, o herói, para chegar ao *telos*, tem sua jornada construída nas experiências de viagens em que os desafios e provas são partes integrantes do drama e que colocam em xeque seu caráter, sua coragem, sua lealdade, sua fé e sua moralidade.

Ao mesmo tempo em que as viagens e as provas têm a função formadora do caráter do herói, permitem-lhe, também, conhecer e descobrir a si mesmo. Nesse caso, o herói revela-se no desenrolar da trama. Em vários romances, a própria essência do herói aflora em sua jornada. As experiências vivenciadas em sua jornada compõem a tessitura formativa do herói. Este se constitui como pessoa naquilo que sua jornada proporcionou-lhe. Na construção de sua pessoa, o processo formativo do herói é atravessado por experiências formadoras de seu caráter.

Os romances de viagem, de prova e os relatos biográficos entrelaçam-se e relacionam-se intimamente. Assim como o romance de formação, poderíamos identificar isso na caracterização do herói nestes romances. Neste caso, a tipologia deste romance apresenta-o com uma dinâmica constante: o herói está em processo de formação, na medida em que os elementos da viagem, das provas e do conhecimento de si atuam sobre si. Para Bakhtin,

A imagem do herói já não é uma *unidade estática*, mas, pelo contrário, uma *unidade dinâmica*. Nesta fórmula de romance, o herói e seu caráter se tornam uma *grande variável*. As mudanças por que passa o herói adquirem importância para o enredo romanesco que será, por conseguinte, repensado e reestruturado. O tempo se introduz no interior do homem, impregna-lhe toda a imagem, modificando a importância substancial de seu destino e de sua vida. Pode-se chamar este tipo de romance, numa acepção muito ampla, de *romance de formação* do homem. (1997, p. 237, grifos do autor).

Apesar de estabelecer uma tipologia classificatória do romance, Bakhtin postula a inexistência de um tipo puro de romance, ou seja, um romance tipicamente de viagem ou de provas. Segundo esse autor: “O princípio geral não aparece de forma pura em nenhuma das variantes concretas historicamente atestadas, manifestando-se na predominância de um ou outro princípio estrutural do herói” (1997, p. 223). Nesse caso, os elementos são interdependentes no desenvolvimento dramático do herói: “Dada a interdependência de todos os elementos, um determinado princípio de estruturação do herói se relaciona com determinado tipo de tema, com uma concepção de mundo e com uma composição romanesca” (BAKHTIN, 1997, p. 223).

Além de não haver um tipo puro de romance, e de os elementos constitutivos serem interdependentes, o romance de formação apresenta a característica singular de aglutinar em sua tipologia os elementos da viagem, das provas e da autobiografia, conforme a interpretação de Barbara Freitag:

A característica *sui generis* do romance de aprendizagem ou de formação do século XVIII consiste em condensar em um romance singular, simultaneamente, os elementos centrais de cada um dos tipos anteriormente discriminados: a viagem, as provas, o relato biográfico e o aprendizado. (2001, p. 69).

A obra *As aventuras de Pinóquio* apresenta-nos a trajetória e o drama do boneco para atingir seu objetivo: virar “menino de verdade”. Na narrativa, emerge o processo de transformação do herói, que se apresenta no início da trama com um caráter definido. Ao ser talhado em madeira dura, Pinóquio nasce com seu caráter e moralidade já definidos e culmina, ao final da obra, como um herói totalmente mudado em sua essência. Trata-se, então, do processo de formação do herói e da construção de seu caráter, na eliminação dos vícios e no cultivo das virtudes. Enquanto boneco de madeira, Pinóquio é marcado pelo não-ser, pela negatividade, por sua *in-fância*, ou seja, a humanidade, com seus valores, seus ideais, suas virtudes; sua moralidade não lhe pertence. É no processo de transcendência – de boneco de madeira a “menino de verdade” – que se constitui o processo formativo de Pinóquio. Nesse caso, é a educação, desde a Grécia antiga, que opera essa passagem do não-ser (boneco de madeira) para o ser humano, com seus valores, regras e virtudes. Em *As aventuras de Pinóquio*, os elementos romanescos da viagem, das provas, do relato de si mesmo e do aprendido estão presentes de forma recorrente. É deste princípio que partirá nossa análise.

## EDUCAÇÃO E MORALIZAÇÃO DA INFÂNCIA

Segundo Gagnebin (1997), Santo Agostinho afirma que a criança é o testemunho vivo do pecado, pois desde seu nascimento ela já representa a falta de uma harmonia com o divino, uma separação. Diz Santo Agostinho (1973, p. 40): “Jazia eu, pobre criança, à beira deste abismo de corrupção [...] que coisa houve mais corrupta aos vossos olhos do que eu?” E é contra essa separação e o estado de falta que nos resta lutar durante nossa vida para sairmos da situação em que vivemos. Porém, para isso, precisaríamos entrar para o mundo onde esses instintos animais fossem aniquilados, ou seja, para o mundo da razão, que permitirá controlar nossos instintos. Então, para Santo Agostinho, a infância está longe de ser o estado da inocência; é, sim, e sobretudo, a época em que se revela a marca do pecado, não só porque cada criança é o sinal latente do pecado carnal de seus pais, profundamente marcada pelo pecado original, mas também por ser a infância o momento em que a criança manifesta seu desejo e ódio, o que significaria dizer que ela não é pura. Desse modo, essas manifestações precisam ser censuradas e reprimidas.

Essa forma de pensar, tanto sobre a criança como sobre os modos de relacionar-se com ela, passa por vários séculos de história, dentro de diversas culturas, aponta para um modo de educação pautado nas relações do cotidiano, mas indica também que, a partir das posições pedagógicas que surgem juntamente com a escola na modernidade, um amálgama vai se formando entre esse modo de pensar a criança e o trabalho da escola.

Isso fica claro na visão desses pensadores. Para Durkheim, por exemplo, educar é “declarar guerra interminável e sem tréguas contra as paixões” (FERNANDES, 1997, p. 64). Aqui a paixão deve ser entendida como o desejo indisciplinado pelas coisas novas e desconhecidas que tiram o homem do caminho da disciplina, da abnegação e da autonomia da vontade. Poderíamos, aqui, sem medo de estarmos sendo apressados, fazer uma direta analogia com Pinóquio e sua dramática jornada de aventuras. Contemporâneo do autor de Pinóquio, Durkheim, em *Sociologia, educação e moral* (1984), afirmou que:

A criança não possui a mínima percepção de que existem limites normais àquilo de que carece. Quando gosta de qualquer coisa, deseja-a veementemente [...] A criança não sabe distinguir o possível do impossível e, por conseguinte, não sente que a realidade opõe aos seus desejos limites intransponíveis. (p. 235).

Essa ausência de limites aos desejos e paixões é o problema que Pinóquio enfrenta em seu projeto de “tornar-se gente de verdade”, pois toda educação é instituição da humanidade na criança, ou seja, de socialização da infância, tal qual a perspectiva durkheimiana. Por ser a educação socialização, Pinóquio experimenta a luta dramática entre seus desejos e as normas estabelecidas, entre o ócio da brincadeira e a necessidade social de ir para a escola e trabalhar.

Fernandez (1997, p. 63) aponta que Durkheim, ao avaliar as condições da sociedade de sua época a considerou doente, pois a mesma atravessava uma crise de moralidade, o “que Durkheim denominou anomia” e assim acaba propondo um tecido composto pelo fio da criança e pelo fio da escola como processo de cura. Para ele, essa paixão presente no homem moderno manifesta-se de forma mais latente na criança, que é um ser “curioso, imaginativo, instável, e que possui o que há de bicho no homem, isso que a faz habitante do mundo primitivo; semelhante aos déspotas; análoga às mulheres, aos loucos, aos poetas” (FERNANDEZ, 1997, p. 64), um infante. A imaginação, a fantasia e a imprevisibilidade da criança são o que provoca medo.

Em Durkheim, a criança é marcada pela negatividade, pela falta de ser:

a criança é ainda demasiadamente jovem; a sua vida intelectual ainda é muito rudimentar, e a sua vida afetiva é pobre e simples; ela não oferece uma matéria mental que possa bastar à constituição das noções e dos sentimentos complexos que se encontram na base da nossa moralidade. (DURKHEIM, 1984, p. 115).

E, do nosso ponto de vista, provoca medo também no adulto e na própria escola, porque isso nos leva ao mundo do desconhecido, do descontrolado, bastante diferente daquele do adulto normalizado, respeitador das normas e regras sociais, um adulto cidadão um adulto moral. Por ser marcada pela falta de ser e pela negatividade do não-ser, a criança é marcada pela imprevisibilidade. Esse é o desconforto que a instituição escola impõe a cada criança que adentra em seus muros. É esse também o desconforto que Pinóquio gera, pois nunca se sabe sobre suas escolhas, suas ações e pensamentos.

É provavelmente essa noção de criança proposta por Durkheim que nos permite entender o caminho que o leva a dizer que lugar de criança é na escola, pois

essa criança imaginária fraturada possui uma parte útil, a que serve de alavanca ao papel do educador, e, uma parte bicho, a que o educador manterá sob vigilância constante, transformará em faltas e submeterá à censura e punição, produzindo desse modo, na criança, o remorso e a vergonha. (FERNANDEZ, 1997, p. 64).



De fato, vemos, tanto na obra de Lorenzini como no filme de Benigni, nas inúmeras cenas em que o remorso e a vergonha são explicitamente estampados, todo esse princípio da moralização que passa pelo olhar do outro, pela palavra do outro, pela vigilância, até serem internalizados como olhar, palavra e vigilâncias próprias.

Para o sociólogo, educar “é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda se não encontram amadurecidas para a vida social” (DURKHEIM, 1984, p. 17). O discurso durkheimiano está ainda presente na escola contemporânea, cujo objetivo é educar para transformar a criança em ser cidadão que, dentro do percurso que Durkheim desenvolve na sua “sociologia”, e também no que a própria escola contemporânea fez, é aquele sujeito que é

apenas normal, sinônimo dessa chateza do traçado, dessa timidez das aspirações, desse desaparecimento, ou esmagamento do desejo. [...] Quem sabe possa ser aquele que a polícia nos acostumou a chamar de cidadão de bem para nos diferenciar do marginal. (FERNADEZ, 1997, p. 67).

O projeto de Durkheim só se efetiva na medida em que ele vê duas coisas que ocorrem concomitantemente na criança e no educador. Na criança, aparece a capacidade, por sua própria natureza, de *tradicionalismo, credulidade e receptividade às ordens*, mas que se contrapõe às outras características naturais da criança: *curiosidade, imaginação, instabilidade*. Já no educador aparecem duas características: a *sugestionabilidade* e o *poder hipnotizador* (sugestionabilidade e hipnose que ficam explícitas nas palavras, movimentos, gestos e posturas da Fada de cabelo azul).

Graças ao poder hipnotizador, o educador, desde que saiba ocupar o lugar de magnetizar, ganha a potência de corrigir o outro [...] com sugestionabilidade, a possibilidade de sufocar no outro o que é avaliado como mau e, mais ainda, de criar no outro algo que lá não estava. (FERNANDEZ, 1997, p. 68-69).

Isso é extremamente relevante, pois se voltarmos, tanto à obra de Lorenzini quanto ao filme de Benigni, sugestionabilidade e hipnose ficam explícitas nas palavras, nos movimentos, nos gestos e posturas da fada de cabelo azul. É essa postura afetiva e suave, sedutora e compreensiva, amigável, que chora e morre com o erro do outro ou com a própria incapacidade de não poder em relação ao forte discurso da liberdade.

Neste sentido, perguntamo-nos sobre a educação, e nela própria e em seus fazeres encontramos possibilidades e desvios. Procuraremos fazer isso a partir de dois momentos do filme de Benigni: 1) o primeiro é a situação em que Pinóquio é seduzido por seu mais terno amigo, que ele – no filme – carinhosamente chamava de *Espírito Nobre* “Lucignolo” (Lucignolo é aquele que dá a luz. Na história original, Lucignolo chama-se Romeu – peregrino de Roma — e é conhecido por Pávio, que significa pávio). Lucignolo leva Pinóquio para a cidade dos brinquedos, a Brincolândia. O segundo momento é a última cena do filme em que, após ser acompanhado de casa à escola pela sombra do boneco, Pinóquio, o garoto, entra na escola deixando do lado de fora a sombra, que, alegre, sai correndo atrás da bela borboleta azul.

Lucignolo explica a Pinóquio que neste país, cada semana é composta de seis sextas-feiras e um domingo; sugere que as férias de outono começam no primeiro dia de janeiro e só terminam no último dia de dezembro, ou seja, é como se o amigo de Pinóquio estivesse propondo uma subversão, uma negação do tempo fixo do calendário, uma suspensão.

O fato é que, nada se alia tão bem ao ritmo de um calendário como a possibilidade de sua ritualização. Lévi-Strauss, em vários de seus estudos, diz que os ritos fixam as etapas do tempo do calendário como as localidades em um itinerário. Estas mobilizam a extensão, aquelas, a duração, ou seja, para Lévi-Strauss, a função própria do ritual é preservar a continuidade do vivido (AGAMBEN, 2005).

Se o convite que Lucignolo faz a Pinóquio é correspondido, e isto se efetiva, tanto no filme quanto no livro, o que este lugar acaba por representar é um espaço de transgressão da ordem, do tempo, do rito. Porém esta transgressão dá-se por meio do jogo e com ele se relaciona, levando-nos a crer que podemos considerar que o rito fixa a estrutura, o calendário; o jogo, ao contrário, mesmo que não saibamos ainda como e por que, altera-o e destrói. Deste modo, vemos que, brincando, o homem desprende-se do tempo sagrado e “esquece-o” no tempo humano, e, com isso, e por oposição, temos que tempo e brinquedo ligam-se nas atividades humanas.

O brinquedo é como se fosse uma bricolagem, lida com os fragmentos das coisas velhas e novas, das máscaras, das peças. O brinquedo compõe como o cineasta a partir de fragmentos de cenas, de histórias e de narrativas que entrecruzam o tempo através dos “*era uma vez*”, “*um dia...*” “*you were...*” “*you will be*”. Esse tempo é sempre presente e sempre produto das histórias e dos enredos, dos brinquedos e dos filmes, das histórias que vivemos e que contamos. O brinquedo, então, liga-nos ao passado e ao porvir, a uma dessacralização dos objetos nas mãos das crianças e a uma sacralização deles próprios nos sentidos possíveis nas narrativas e experiências de quem brinca. O jogo, então, transgredir, transforma e, ao mesmo tempo, produz sentido, amarra, ordena, organiza. O brinquedo nos faz criar o jogo do disciplinamento, do cerceamento com a liberdade, com a possibilidade.

Essa possibilidade, que queremos indicar, não se apresentaria como um fato da vida adulta, de quem, como procura nos ensinar *Pinóquio*, já construiu sua suposta autonomia e emancipação, sua maioridade, mas queremos apontar a liberdade como começo, como início, como criação, como criança, como minoridade, ou, como diria Larrosa (2004), a liberdade não estaria do lado de um sujeito constituindo-se como tal em sua autoconsciência, mas, sim, na transformação poética dessa forma de subjetividade. Trata-se da liberdade que não se dá agora na história, e, sim, em uma interrupção, não na temporalidade linear e cumulativa da história, mas na descontinuidade, na fissura, ou talvez poderíamos dizer no brinquedo, ou ainda, na Brincolândia.

Nietzsche (1977) indica-nos uma ideia que aponta um caminho para essa liberdade; ela não estaria na maioridade do adulto, mas, sim, em outro lugar. Ao falar nos três estados do espírito, Nietzsche diz como o espírito transforma-se em camelo e depois em leão e, por fim, em criança. Ao dizer isso podemos estabelecer uma breve e rápida relação do espírito camelo como uma mescla de moral cristã, má consciência e espírito ascético, um animal

gregário, domesticado, escravizado, servil e de carga que se lhe impõe e que encontra sua felicidade em cumprir seu dever. O leão, por sua vez, é o espírito crítico, rebelde e negativo. O espírito transforma-se em leão porque pretende conquistar a liberdade, opondo seu “eu quero” ao “tu deves” inscrito em cada uma das escamas do dragão-amor, contra o qual ele luta. O leão representa o movimento heroico do fazer-se livre lutando contra o amor e vencendo-o. Da criança, nada se pode dizer. A criança não pode se antecipar, nem se projetar, nem se idealizar. A criança não cumpre nada, não realiza nada, não culmina nada, é um limite, uma fronteira, um salto, um intervalo, um mistério. O leão representa a crítica do que somos, do que nos constitui, do que nos parece necessário; a criança abre um devir que não é senão o espaço de uma liberdade sem garantias, uma liberdade que não se sustenta mais sobre nada, uma liberdade trágica, uma liberdade que não pertence a uma história, mas que inaugura um novo começo, uma liberdade libertada.

A liberdade é a experiência da novidade, da transgressão, do ir além do que nós somos, da invenção de novas possibilidades de vida. Nesta linha, a liberdade está na brecha entre o leão e a criança. É a liberdade que conquista Pinóquio, que leva sua sombra à escola e que, na porta, a deixa para que ela possa ir além e fazer novas descobertas, acenar novas possibilidades.

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. **Infância e história**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- AGOSTINHO. **Confissões**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1989.
- COLLODI, C. **Pinóquio**. Porto Alegre, L&PM, 2005.
- DURKHEIM, E. **Sociologia, educação e moral**. Porto: Rés, 1984.
- FERNANDES, H. Infância e modernidade: doença do olhar. In: GUIRALDELLI JR P. (Org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.
- FREITAG, B. **O indivíduo em formação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GAGNEBIN, J. M. Infância e pensamento. In: GUIRALDELLI JR., P. (Org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.
- HEIDEGGER, M. **O que é isso – a filosofia?** São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- NIETZSCHE, F. **Assim falava Zarathustra**. São Paulo: Hemus, 1977.
- PINOCCHIO. Direção: Roberto Beghini. Produção: Gianluigi Braschi, Nicoletta Braschi, Elda Ferri. Intérpretes: Roberto Benigni, Nicoletta Braschi, Carlo Giuffrè e outros. Roteiro: Roberto Benigni e Vincenzo Cerami. Itália: Miramax Films/Buena Vista, 2002.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou da Educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Editora, 2014.

**DADOS DOS AUTORES:**

**CÉSAR DONIZETTI PEREIRA LEITE**  
Docente do Programa de Pós Graduação em Educação da  
Universidade Estadual Paulista - UNESP

**MÁRCIO DANELON**  
Docente do Programa de Pós Graduação em Educação da  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Submetido em: 26/02/2014

Aprovado em: 26/08/2014