Sumário

Prefácio
Alípio Casali 7

Início de conversa... 13

PRIMEIRA PARTE

Notas sobre Educação e Ensino

Capítulo 1 — Entrando na escola (hipermoderna) pelas mãos de Pinóquio 21

A dimensão pedagógica da obra de Collodi 24

Pinóquio, "filho" de Carlo Collodi 29

Do pedaço de toco ao "nascimento" de Pinóquio: Gepeto, pai ou pedagogo? 33

O Grilo Falante e a Fada Azul: representantes (pedagógicos) da modernidade 39

Pinóquio: herói da era do vazio? 44

Capítulo 2 — Ensinar e aprender: uma relação *não* necessária 49

Da educação e do ensino como atos de vontade: sobre a centralidade do educador 56

Capítulo 3 — Lições de Autonomia: afinal Piaget era psicólogo ou pedagogo? 65

SEGUNDA PARTE

Teorias e Práticas Pedagógicas: questões (ainda) em aberto

Capítulo 4 — Ensinar a aprender: o que é mesmo *ser* construtivista? 77

Capítulo 5 — Aprendizagem e desenvolvimento: ou quem veio primeiro, o ovo ou a galinha? 88

Capítulo 6 — Brincar e aprender: afinidades eletivas entre cigarras e formigas 105

Ainda algumas palavras 119

Bibliografia 123

Prefácio

Revisitar, pelo olhar de Sanny S. da Rosa, a fantasia de Carlo Collodi (1826-1890) com um boneco de madeira que queria tornar-se um "menino de verdade" nos devolve não apenas à nossa própria infância; tampouco apenas ao fecundo tempo de elaboração de matrizes teóricas que buscaram compreender a instituição escolar em plena revolução industrial, na Europa. Devolve-nos ao presente; e arremessa-nos a algum futuro.

A complexidade da trama exige cuidados. Como de costume, a narrativa de gênero tangencial ao mítico guarda sentidos ocultos e inconscientes a serem desvendados. De partida, a releitura dos descaminhos de Pinóquio opera com um alerta ao longo do texto: cuidado, há perigos. Walter Benjamin[1] deve ser convocado, para distinguir entre *experiência* (*Erfahrung*) e *vivência* (*Erlebnis*). A experiência é algo compartilhável, é um processo de produção social de sentidos; a vivência, diferentemente, é um processo de produção de sentidos na interioridade do sujeito, não raro

1. "Walter Benjamin ou a história aberta". Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin a Benjamin, Walter. *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

pouco acessível ao próprio sujeito. Uma vez aceita a distinção, fica evidente que a educação se faz com experiências, mas não sem a agregação das vivências que, simultaneamente, dão densidade à existência dos sujeitos pedagógicos. Sem elas, suas experiências não passam de acontecimentos rasos e ralos, e seu ensino é sem vigor. Mas a palavra alemã usada por Benjamin para referir-se à experiência (*Erfahrung*), em sua riqueza semântica, guarda duas ideias: uma, a de que uma experiência é um *percurso*, um *trajeto* percorrido (o verbo em alemão é *fahren*: viajar, percorrer); outra, a de que todo percurso é *perigoso* (*gefährhrlich*). Estamos no centro da compreensão contemporânea crítica de *currículo*: uma complexa *experiência de formação* que se cumpre como um *percurso* não isento de *perigos* de toda ordem: físicos, emocionais, sociais, políticos, culturais. O fato de as experiências pedagógicas acontecerem entrelaçadas com e por *vivências* subjetivas as torna particularmente mais complexas: o campo do desejo é em sua maior parte desconhecido, e os efeitos de suas realizações são imprevisíveis.

No tempo da Florença de Collodi ainda predominava um percurso escolar supostamente previsível e controlável. Cada educando tinha uma trajetória de vida fortemente preestabelecida. Pinóquio viria a ser um dia, certamente, marceneiro como seu demiurgo Gepeto. Daí o espanto e o tormento de Gepeto diante dos descaminhos de sua criatura: como é possível que um aprendiz recuse o seguro lugar da aprendizagem e se aventure perigosamente atrás de ilusões tão falaciosas? O espanto de Collodi tem dois alvos; um, a escola: como pode ela ser tão incapaz de reter o interesse de Pinóquio? Outro, os aprendizes: como podem

não querer aprender? Note-se a hipérbole da narrativa: se um boneco de madeira tem desejos e caprichos tão incontroláveis, o que dirá um "menino de verdade"?

Tudo isso nos remete aos limites das teorias que, a despeito de sua intenção e seu rigor epistemológico, não são suficientes para dar conta da realidade humana em toda a sua amplitude e profundidade. E se todo processo pedagógico implica "perseguir" os aprendizes (o ideal seria conseguir atraí-los...) para trazê-los de volta de seus devaneios, toda teoria pedagógica e toda prática educativa hão de ser sempre precárias, provisórias, pois sempre persecutivas (atrativas) dos novos interesses dos educandos de cada nova geração.

Os jovens da geração atual não têm feito um *percurso* (currículo) *de formação* retilíneo, uniforme, nem previsível. Ao contrário: suas trajetórias são no mais das vezes tortuosas, sinuosas, fragmentadas, dispersas em múltiplos investimentos. Movimentam-se para a frente, para os lados e para trás. Parecem menos raízes simetricamente fundadas do que rizomas desordenadamente estendidos para os lados onde as melhores oportunidades de desenvolvimento (e os prazeres) são percebidas.

Para nossos *hiper*jovens, da presente geração *hiper*moderna (Lipovetsky), não faz sentido uma educação na semântica de Sócrates (*e-ducere* como *trazer de dentro para fora* potencialidades e conhecimentos), como reconhecimento do já-dado para realizá-lo. Parece fazer mais sentido para eles a semântica de *e-ducare* como *ser conduzido ou conduzir-se de um estado de experiência e conhecimento a outro*.

Muitos desses jovens fantasiam imitar a arte no que ela tem de rupturas criativas. Alguns, ocasionalmente, con-

seguem ser bem-sucedidos: mediante um admirável heroísmo de enfrentar as resistências "disciplinares" (da escola), emancipam-se da mesma escola e ainda fazem de seu percurso profissional e pessoal uma verdadeira obra de arte. Mas esses são exceções. No mais das vezes, suas vidas resultam em simulacros tecnicamente bem ou mal reproduzidos a partir de algum clichê artístico inspirador cuja origem eles mesmos mal identificam.

O educador nesse ambiente cultural mais que nunca é convocado a ser a *autoridade* de que fala Sanny S. da Rosa neste livro. Mas existirá ainda esse personagem "*cuja autoridade moral se sustenta na firmeza de seu saber e numa lógica argumentativa que convence não apenas pelo conteúdo de seu discurso, mas pela forma com que nos toca a alma e nos instila o desejo de sermos mais, de sabermos mais*"?, pergunta-se ela. A pergunta é indispensável, pois fala-se aqui da *auctoritas* do educador que, sendo acima de tudo *autor*-de-si-mesmo, *precede* o educando no propósito de construir-se como um ser *autônomo* (por mais que, paradoxalmente, a construção dessa *autonomia* passe inevitavelmente pela dependência do outro, isto é, pela *heteronomia*).

Convenhamos, o educador é sujeito de um difícil ofício e uma rara arte de operar em três âmbitos, que em boa parte se sobrepõem: a) transmitir todas as ferramentas teóricas (conhecimentos), com seus manuais de instrução e, principalmente, com sua história, sua construção, numa palavra, seus sentidos nas culturas; b) compartilhar suas experiências, e não apenas as do bom manejo técnico desses conhecimentos, senão também e principalmente as de suas devidas aplicações, que tenham resultado em êxito profissional e pessoal do educador (caso contrário, como

haveria ele de exercer algum fascínio sobre seus educandos, sem o que a educação não se completa?); c) ser um testemunho vivo de que sua existência pessoal é tecida também (se não principalmente...) pelas suas vivências, na sua interioridade mais íntima, nas misteriosas tramas dos seus desejos satisfatoriamente bem-sucedidos, na sua reverência diante do desconhecido, no seu respeito diante da dignidade inerente a todas as formas e aos modos de vida humana — especialmente a vida dos outros concretos educandos seus. Não consistiria na realização desses três âmbitos a *auctoritas* do educador?

Os jovens educandos sob a responsabilidade pedagógica de tal autoridade poderão seguir gastando muito tempo a percorrer caminhos tortuosos, mas terão mais probabilidade de um dia se darem conta de que *e-ducere* não é apenas uma anárquica reinvenção de si, mas sim também o reconhecimento e o cultivo do que vem sendo ancestralmente *tradito* (tradição). Esses jovens poderão, ocasionalmente, ser iludidos pelos "*representantes da crueldade, da contravenção, do engano e da esperteza — o terrível Tragafogo, do Grande Teatro; a Raposa e o Gato, do Campo dos Milagres; o juiz da cidade de Enrola-Trouxas e o Homenzinho, do País dos Brinquedos*", de que também fala a Sanny S. da Rosa neste livro. Quando questionados em suas escolhas, eles poderão, no limite, como Pinóquio, tentar esmagar o grilo falante, seu educador, contra a parede. Mas esse educador com legítima autoridade para conduzir irá atrás dos "desencaminhados" quando possível e pertinente, e estará sempre lá, em algum lugar, ao alcance da vista e do ouvido (ou, no limite, apenas da memória), como marco de referência,

capaz de sinalizar o melhor da tradição a ser preservada e o melhor do futuro a ser inventado.

Guimarães Rosa, pela língua de Riobaldo, no final do percurso do Grande Sertão, reconheceu o que faz o homem humano: a travessia. Percurso. *Curriculum vitae*, um currículo de vida. "*Viver nem não é muito perigoso?*", perguntava Riobaldo. Por que educar haveria de ser um percurso simples, fácil e seguro?

Alípio Casali

Início de conversa...

Recentemente fui convidada a fazer uma palestra para professores com o seguinte tema: *"quem aprende ensina, quem ensina aprende".* Meu primeiro pensamento foi: um tema "tranquilo" para quem, como eu, já tem um bom chão de estrada percorrido na profissão. Aceito o convite, chegou a hora de "trabalhá-lo". Isto é, de decidir como abordar o assunto, por onde começar, que exemplos dar, aonde chegar. Essas coisas que todo professor faz ao preparar uma aula.

Acontece que, como professora, sou um pouco como o grilo falante da fábula de Pinóquio: gosto de provocar meus alunos para fazê-los pensar. Tenho plena consciência de que, por conta desta característica, não sou propriamente uma "facilitadora" da aprendizagem. É que, no fundo, penso que o papel do professor é mesmo o de criar algumas "dificuldades". Afinal, que graça teria aprender se fosse assim tão "fácil"?

Há um preço a pagar por essa espécie de "teimosia pedagógica". Pois, para provocar, é preciso planejar bem as aulas. O "ensaio" é o segredo invisível desta arte. Assim, comecei a preparar a tal palestra colocando um ponto de interrogação no que, a princípio, seria o pressuposto daquela exposição. O título ficou assim, depois de refeito: *"Quem*

aprende ensina? Quem ensina aprende?". Olhando por esse ângulo, a temática daria o que pensar! A primeira questão a ser resolvida — pensei — seria identificar o "sujeito" de cada uma das sentenças! Aparentemente, o da primeira — *"quem aprende ensina"* — referia-se a um hipotético aluno, e o da segunda, por consequência, ao professor. Decidi começar por aí.

Antes de correr à estante de livros para consultar o que diferentes "teorias pedagógicas" teriam a dizer sobre o assunto, dirigi a pergunta a mim mesma: o que, a partir de *minha* experiência docente (e de vida), *eu* teria a dizer? Refletindo um pouco, fui surpreendida pela resposta que formulei: *"nem sempre"*! Quem aprende pode não *querer* ensinar o que aprendeu a alguém. Mas também pode acontecer de ensinarmos algo sem que tenhamos tido essa intenção! Tais pensamentos pareciam contradizer o que sempre tomei como um axioma da profissão: *ensinar é um ato intencional*! Minha experiência, no entanto, também diz que ensinar e aprender, às vezes, simplesmente *acontece*! Além disso, e pensando bem, nem todos os professores *aprenderam* de verdade aquilo que costumam ensinar! O velho ditado *"faça o que eu digo, não faça o que eu faço"* não foi inventado à toa! Deve ter sido por isso que a grande poetisa brasileira Cora Coralina um dia escreveu: *"feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina"*.

Pois bem, este livro foi escrito com este espírito: o de questionar algumas verdades já "surradas" pelo *senso comum* pedagógico. Pensei comigo: se for para repetir o que já estamos cansados de ouvir e ler sobre determinados temas da educação, ou para *atender* às expectativas do leitor, que valor teria mais um livro sobre ensinar e aprender? Mas

fazer este exercício não foi fruto de mero capricho. Questionar por questionar (só para contrariar o *já dito*) não seria, só por isso, de grande utilidade. Minha intenção é provocar o leitor a abordar certos temas conhecidos por outros ângulos. Ou, ainda, levar em conta as experiências *vividas* pelos educadores para dialogar com teorias e pressupostos já consagrados.

Do mesmo jeito que as aulas não acontecem exatamente como as planejamos, este livro também não corresponde *exatamente* ao que imaginei no começo: o texto final preserva sempre certa autonomia em relação às intenções do autor. É que, no curso do diálogo que procurei travar com meus leitores imaginários, algumas ideias, alguns exemplos e questões foram se colocando e definindo os rumos e o tom desta *conversa*. Não me afastei, contudo, de um objetivo bem definido desde o começo: tratar dos temas sugeridos procurando fugir da fórmula do "*ou* isso *ou* aquilo". Estou convencida de que se quisermos avançar em nossas reflexões (e nas práticas) temos de considerar o fato de que, quase sempre, os dilemas e desafios da educação se colocam em termos de "isso" *e* "aquilo". Ou seja, para toda afirmação é sempre possível considerar o seu contrário. Em meu entendimento, "pensar *criticamente*" consiste em enfrentar (destemidamente) a tensão entre os opostos. Chamam a isso "dialética".

Organizei este trabalho em duas partes. Na primeira, que denominei de *Notas sobre educação e ensino,* meu objetivo foi colocar na pauta de nossa conversa temas que considero matérias-primas de qualquer fazer pedagógico. Abro estas reflexões por um caminho lúdico: faço uso do personagem "Pinóquio", do escritor italiano Carlo Collodi,

para pensar o papel da escola e dos educadores na sociedade contemporânea na qual imperam o individualismo e o hedonismo exacerbados. No segundo capítulo, trato dos atos de ensinar e de aprender não como categorias "teóricas", mas como atividades eminentemente humanas que, por isso mesmo, sempre serão precárias e inconclusas. Também neste capítulo procurei problematizar a tese comumente aceita de que o *"aluno é o centro"* do processo educativo. Sustento que não é preciso discordar deste princípio para afirmar a centralidade do papel do professor na condução do processo de ensino. Isso *e* aquilo! O terceiro capítulo trata da questão da *autonomia* (moral e intelectual) como condição e consequência da aprendizagem, um conceito que, na prática, afeta as relações interpessoais que se estabelecem dentro da escola. Como todo professor sabe, quando tais relações não são bem resolvidas, é difícil concentrar-se na atividade principal que compete aos professores e à escola: *ensinar.*

A segunda parte do livro — *Teorias e práticas pedagógicas: questões (ainda) em aberto* — aborda temas de interesse e preocupação dos professores para o trabalho de sala de aula. Fiz questão de alertar o leitor, desde o início, acerca da impossibilidade de apresentar receitas ou fórmulas de fácil aplicação. Ensinar é oficio artesanal, único e intransferível. Sendo assim, e considerando que pudesse ser útil esclarecer e desmistificar alguns "jargões" e "*slogans*" pedagógicos que nos levam a insistir que a *"teoria na prática é sempre outra",* coloquei em pauta conceitos e pressupostos das abordagens *"construtivista"* e *"socioconstrutivista"*, procurando evidenciar as diferentes implicações didáticas e pedagógicas para o trabalho do professor quando se toma, por exemplo, os pen-

samentos de Piaget e Vygotsky como referências teóricas equivocadamente compreendidas como "complementares". Por fim, encerro as reflexões deste livro apontando similaridades e diferenças entre os atos de "brincar" e "aprender", considerando sobretudo a multiplicação de equívocos resultantes de certa apologia — típica da sociedade contemporânea — de que é *preciso* aprender brincando.

Antes que o leitor vire a página e comece a leitura, gostaria de acrescentar algumas palavras sobre o prazer que tive de escrever este livro e discutir certas questões de natureza "científica" sem a sisudez e a formalidade dos trabalhos acadêmicos. Como em uma aula ou numa boa conversa, tive a sensação de estar frente a frente com meus colegas (ou alunos) e travar com eles um diálogo franco e aberto sobre temas que nos afligem e preocupam no dia a dia deste ofício. Ficarei feliz se, ao final, o leitor tiver sido instigado a colocar *outras* perguntas para respostas já conhecidas.

Sanny S. da Rosa

São Paulo, primavera de 2011

PRIMEIRA PARTE

Notas sobre Educação e Ensino

Capítulo 1

Entrando na escola (hipermoderna) pelas mãos de Pinóquio

O passado não reconhece o seu lugar: está sempre presente.

Mário Quintana

O personagem dispensa apresentação. Quem não se lembra da marionete de madeira, cuja insolência tanto fez sofrer o generoso carpinteiro Gepeto, como também crescer-lhe incontrolavelmente o nariz? Impossível também não se lembrar das advertências certeiras do Grilo Falante e das providenciais aparições da doce Fada Azul nas horas de aperto, em meio às aventuras de Pinóquio na busca de prazeres e diversões que o desviavam do caminho da escola. Os representantes da crueldade, da contravenção, do engano e da esperteza — o terrível Tragafogo, do Grande Teatro; a Raposa e o Gato, do Campo dos Milagres; o juiz da cidade de Enrola-Trouxas e o Homenzinho, do País dos Brinquedos —, que cumprem a função de demarcar, com nitidez, as fronteiras entre o bem e o mal, são também indispensáveis componentes da narrativa.

Passado quase século e meio da publicação da obra literária — e "pedagógica" — do italiano Carlo Collodi, que mensagens e sentidos educativos podemos ainda extrair dela? Seria possível identificar, em aspectos não explorados desta fábula, vestígios das características da infância das crianças do século XXI? E o que dizer dos modelos pedagógicos, encarnados nos personagens pré-digitais desse conto de fadas: haverá algo neles que possa nos ajudar a refletir sobre "o que fazer da educação" em plena era tecnológica? Que fique clara, desde o início, minha intenção ao eleger esta temática "lúdica" para tratar de assuntos da educação atual: correr o risco de livre pensar sobre fragmentos da cultura contemporânea que afetam a empreita educativa e nos desconsertam no papel de educadores num mundo assustadoramente mutante e opaco à nossa compreensão. Nem que quisesse, portanto, poderia me comprometer com respostas certas ou definitivas. Posto isto, convido o leitor a aventurar-se nessa tentativa de reler Pinóquio com as lentes da sociedade "hipermoderna".

Começo com o esclarecimento da expressão recém-mencionada e que também aparece no título. *Hipermodernidade* é o termo que expressa o conceito formulado pelo filósofo francês Gilles Lipovetsky (2004) para se referir às mutações da modernidade (e da pós-modernidade) por efeito do consumo de massas e dos valores dele decorrentes, como o individualismo e o hedonismo exacerbados. *"Hipercapitalismo, hiperclasse, hiperpotência, hiperterrorismo, hiperindividualismo, hipermercado, hipertexto — o que mais não é hiper?"* — questiona-se o filósofo, para em seguida esclarecer melhor 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 velocidade com que vivenciamos os *mesmos valores*. Entretanto uma mudança qualitativa dos padrões de referência que os sustentam parece nos fazer crer que não estamos falando apenas de uma *evolução* do mesmo, mas de uma metamorfose que, preservando seus elementos de base, produz e apresenta *outra* substância, com *outra* aparência. A pergunta que decorre imediatamente parece óbvia: mas, então, o que permaneceu e o que mudou em nosso estilo de viver e de nos relacionarmos com o mundo e com os outros? Deixo a dica a cargo do autor, por me parecer que suas ponderações fazem muito sentido para o propósito de, mais adiante, retornarmos à análise dos personagens e episódios vividos nas *Aventuras de Pinóquio*:

> [...] até então a modernidade funcionava enquadrada ou entravada 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).

Não nos equivoquemos: o "mundo" a que se refere Lipovetsky coincide mais ou menos com aquele em que Pinóquio nasceu e cresceu com o propósito de se transformar num "menino de verdade". As referências do que isso significava nas últimas décadas do século XIX estavam ainda em processo de consolidação e permaneceram relativamente estáveis até a metade do século XX. Muita coisa aconteceu neste curto espaço de tempo, o que levou diferentes teóricos como Lyotard (2000), Lipovetsky (2004) e Bauman (2001) a tentar emoldurar essas transformações sob várias nomenclaturas: pós-modernidade, hipermodernidade, modernidade líquida, entre outras. Aos educadores preocupados em se localizar e compreender o contexto e a natureza dessas mudanças que afetam a fisionomia, a finalidade e a dinâmica das relações dentro da escola, reforço o convite para começarmos essa aventura pelas mãos de Pinóquio.

A dimensão "pedagógica" da obra de Collodi

A escolha do personagem não é original para tratar de assuntos da educação. Farei menção a dois outros trabalhos para demonstrar o que os amantes e teóricos da literatura já sabem sobejamente: sua riqueza reside no jogo que se estabelece entre o leitor e o texto. É essa característica eminentemente lúdica da literatura que promove o exercício criativo e de liberdade entre aquele que lê e a escritura. 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.

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. Nesta versão crítica à frieza e à disciplina "científicas" com que os conhecimentos e os alunos são tratados pela escola, as crianças de "carne e osso" saem transformadas em "boneco de pau". Aqui, os rituais e as rotinas escolares (modernos) — disciplinadores, por excelência, como já nos ensinara Foucault em *Vigiar e Punir* (1987) — são denunciados pelo educador e psicanalista como práticas que visam a "homogeneizar" os alunos e culminam com o esquecimento (e a morte!) da curiosidade e da ludicidade típicas da infância. Embora na narrativa original o autor não descreva o que se passa na sala de aula — uma vez que Pinóquio sempre "foge" ou adia sua ida para a escola —, fica subentendido que a rejeição da marionete pelos estudos se associa à ideia de submeter-se a um trabalho chato e repetitivo.

Dentro de um determinado contexto de crítica e denúncia das motivações ideológicas e dos abusos de autoritarismo cometidos por essa instituição e pelos professores, a paródia criada por Rubem Alves foi (e continua a ser, em muitos casos) útil e pertinente. Contudo a leitura em negativo de tal crítica, que prega e enaltece a escola e o aprender como território e prática de "puro prazer", pode produzir — e produz — efeitos que distorcem e desviam o entendimento da finalidade da escola e do papel dos educadores. Sabemos, hoje, que o transbordamento de críticas dessa

natureza ajudou a inundar ainda mais o leito por onde navegam os valores hedonistas e imediatistas típicos da sociedade "hipermoderna". De tal forma que a grande questão que hoje aflige os educadores é como lidar com a violência, com a indisciplina, com o desinteresse e a insubordinação dos alunos. Será que essas preocupações também não afligiam a professora de Pinóquio?

O segundo trabalho a que me referi acima elegeu, especificamente, o par Pinóquio/Gepeto para ancorar certo argumento sobre *o ato educativo,* a partir de uma leitura psicanalítica de abordagem lacaniana. Neste trabalho, publicado em 2007, Conceição Aparecida Costa Azenha contrasta o par pedagógico de Collodi com outros relatos clássicos como o de Schreber, o de Itard e a obra literária de Frankenstein. A autora nos põe a par sobre o fracasso dos rígidos princípios e intentos educativos do médico e higienista alemão, o Dr. Schreber, com seus próprios filhos: um deles cometeu suicídio aos 38 anos, e o outro, apesar de ter tido uma carreira jurídica brilhante, foi vítima de um surto psicótico. Este caso, analisado por Sigmund Freud em artigo de 1911, nos dá "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" (Azenha, 2007, p. 340).

Na mesma linha de raciocínio, a autora relata o caso do par Itard/Vítor, o primeiro sendo médico e ex-aluno do famoso psiquiatra francês Phillipe Pinel, e o segundo, um garoto selvagem encontrado nas florestas do sul da França com cerca de 15 anos de idade a quem Itard se propõe a educar, tendo por base "conhecimentos científicos". Mas, como o Dr. Schreber, também sem sucesso. Para a autora,

"embora pudesse ter algum nível de compromisso com a 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" (Azenha, 2007, p. 341-2). No campo da ficção, a autora ainda se refere ao famoso médico Dr. Frankenstein, que, em laboratório, juntando pedaços de corpos, criou não um "ser", mas um monstro. Estes três exemplos são contrastados com o par pedagógico criado por Carlo Collodi, com o objetivo de encontrar 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 (Azenha, 2007, p. 343).

Com esta atitude — 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 pudemos perceber, os *mesmos* personagens e a mesma história ensejaram leituras e interpretações diferentes, por ópticas diferentes. Rubem Alves vê Pinóquio como "vítima" das pressões e manipulações ideológicas de uma instituição opressiva (escola) cujo papel social é o de promover o consenso e a homogeneidade a partir da destruição das singularidades. Sua preocupação — legítima a meu ver — diz respeito ao risco que corremos de transformar crianças criativas em "marionetes". Por um caminho diferente, o raciocínio construído por Azenha nos conduz a um Pinóquio "privilegiado" pelas condições que lhe são dadas e pela aposta de Gepeto não apenas em seu filho, mas na escola como instituição capaz de humanizá-lo por meio da transmissão da cultura. Quem estaria com a "verdade"? Desafio o leitor com este debate, adiantando que minha suspeita é que por ambos os caminhos podemos encontrar fragmentos daquilo que buscamos.

Entretanto, como a realidade, a história de Pinóquio é muito mais complexa, cheia de percalços, de idas e vindas, travessuras e arrependimentos, irreverência, arrogância, inocência e esperteza, traições e lealdade, promessas e descumprimentos, deslizes, tentações, chantagens e manipulações. Parafraseando Nietzsche, nosso personagem é *humano, demasiadamente humano,* para quem começou como um simples pedaço de pau. Entretanto, ainda que todas essas características possam ser definidas como atributos de uma "natureza" humana (universal, portanto), o fato é que elas adquirem sentidos e dimensões muito diferentes em função

do contexto em que se manifestam. Certamente as travessuras praticadas por Pinóquio numa longínqua e hipotética aldeia italiana do final do século XIX não têm a mesma inocência e o mesmo peso social de atos violentos e antissociais cometidos tanto por crianças vítimas da pobreza, mas também daquelas vitimadas pelo abandono, fruto do excesso e da abundância.

Para não perder o fio da meada, retomo as questões que deixei em aberto no começo. Meu objetivo era ir atrás de possíveis mensagens e sentidos educativos *ainda* atuais na fábula de Collodi. Perguntava-me também se seria possível identificar, em Pinóquio, vestígios da infância das crianças do século XXI. E por fim, em quais personagens encontramos modelos "pedagógicos" que nos ajudem a pensar "o que fazer da educação" na sociedade "hipermoderna" descrita por Lipovetsky. O desafio é grande, mas divertido. Novamente convoco o leitor a prosseguir nessa "aventura", para a qual lançarei mão de três versões da mesma história: a do próprio Collodi, publicada pela primeira vez em 1883; a de outro autor italiano, Giorgio Manganelli, cuja obra *Pinóquio: um livro paralelo* refaz a narrativa original desvendando novos sentidos filosóficos e morais do boneco; e, por fim, da versão cinematográfica da fábula, dirigida e interpretada por Roberto Benigni, muito próxima à versão do desenho animado produzido e popularizado pela Walt Disney.

Pinóquio, "filho" de Carlo Collodi

Embora a indústria de cinema produzida por Walter Elias Disney (1901-1966) tenha sido responsável pela popu-