

O TRABALHO E A EDUCAÇÃO NA LITERATURA INFANTIL DO SÉCULO XIX

Fabiano de Oliveira Moraes¹

Resumo

Este trabalho tem por objetivo analisar dois contos infantis do século XIX com a intenção de demonstrar de que modo as concepções de trabalho e de educação, impostas pelo saber dominante, são representadas em contos que evidenciam a vitória do saber hegemônico e a subalternização da infância e de saberes outros que não o dominante. Com base nas considerações de Foucault sobre o trabalho na Modernidade, na crítica ao paradigma dominante efetivada por Santos, e nas representações da infância e do trabalho no âmbito da escola e da literatura infantil de Ariès e Zilberman foram levantadas categorias que nos permitiram analisar os contos *As aventuras de Pinóquio* e *Os três porquinhos*, vinculando-os aos seus aspectos discursivo, social e histórico e nos conduzindo a uma melhor compreensão da educação como via de perpetuação da imagem de trabalho propagada pelo paradigma dominante e da subalternização de saberes outros.

Palavras-chave: Paradigma Dominante, Educação, Trabalho, *Os Três Porquinhos*, *Pinóquio*

1 INTRODUÇÃO

No século em que a literatura para crianças ganha força (séc. XIX) não faltam, ao lado dos títulos de aventura, representantes da temática maravilhosa e fantástica. Surgem coletâneas e criações originais de contos, como, por exemplo, as de Hans Christian Andersen, totalizando 168 contos publicados entre 1835 e 1872, que descortinam o aspecto maravilhoso na realidade concreta do cotidiano através de relatos de cunho social e humanista a partir da observação de fatos da vida permeados por objetos fabricados, produzidos através do homem

¹ Doutorando em Educação, Mestre em Linguística e Licenciado em Letras-Português pela UFES. Professor Substituto do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação do Centro de Educação da UFES. Endereço:

de sua época. “[...] como “o soldadinho de chumbo”, a “janela com vidraça” de onde ele caiu, à “beira da calçada”, [...] “fósforos” da pequena vendedora [...]; a “pastora de porcelana” e o “limpador de chaminés” [...] ou o “isqueiro” mágico ganho pelo soldado” (COELHO, 1985, p. 119). Andersen aborda o “trabalho” através do cunho social que tomam diversas publicações, como nos contos *O limpador de chaminés* e *A pequena vendedora de fósforos*, para citar apenas dois deles, nos quais o autor levanta aspectos das funções de trabalho destacando sempre o fato de haver em nosso mundo um homem em tal função, um homem tal como os outros que desempenham funções distintas. No último desses dois contos, tratando do vínculo entre infância e trabalho, o autor faz uma crítica social aliada à descrição da vida urbana moderna de então através de um severo questionamento aos valores humanos da sociedade em que vive.

Anos após as publicações de Andersen, ainda no século XIX, são lançadas duas obras que posteriormente viriam a se tornar grandes clássicos da literatura infantil universal, uma delas publicada em 1883, na Itália por Carlo Collodi (*As aventuras de Pinóquio*), a outra em 1890, na Inglaterra por Joseph Jacobs (*A história dos três porquinhos*). Ambos os contos tratam explicitamente do vínculo entre o trabalho e a infância, no entanto de modo diametralmente oposto àquele como tratou Andersen em seu conto-denúncia *A pequena vendedora de fósforos*, talvez por essa razão os contos de Collodi e Jacobs tenham encontrado tão grande aceitação nos processos educacionais, tornando-se os cânones da literatura por excelência na educação das crianças para o trabalho moderno.

Com o intuito de apontarmos para as representações do trabalho nesses dois contos da literatura infantil, iniciamos nosso artigo delineando considerações sobre o trabalho como uma das três grandes positivities do homem moderno, com base em Foucault (1968); em seguida conceituamos, a partir da crítica ao paradigma dominante efetivada por Santos, os lugares da alteridade do Ocidente e a crise do contrato social moderno; por fim, destacamos os aspectos históricos relacionados ao surgimento da infância, da escola e da literatura infantil e as relações das mesmas com o trabalho em sua acepção moderna, fundamentados em Ariès (1981), e Zilberman (2003). A partir da conceituação e da contextualização apresentadas efetivamos o levantamento das categorias de análise dos contos *As aventuras de Pinóquio* e *A história dos três porquinhos*. Buscamos, através da análise proposta, responder às seguintes questões: de que modo se efetiva a propagação dos conceitos modernos de trabalho, infância e

educação através de obras canônicas da literatura infantil? De que modo a teoria social de Santos e a crítica moderna de Foucault podem nos ajudar a compreender melhor os mecanismos através dos quais são efetivadas as segregações do fascismo social e a perpetuação da concepção excludente de trabalho?

2 O TRABALHO NO PERÍODO MODERNO

Segundo Foucault (1968), no fim do século XVIII é anunciado um movimento de ruptura para com a *episteme* clássica. No que diz respeito ao trabalho na Modernidade, período que se delinea a partir do século XIX, Foucault (1968), em sua arqueologia das ciências humanas, analisa o modo como a análise das riquezas dá lugar a uma análise da produção.

A profunda ruptura que desfez a positividade clássica, estabelecendo uma positividade moderna na qual ainda nos encontramos, abrindo espaço ao surgimento de diversas ciências positivas, fez-se notar, no que tange às três grandes positivities humanas modernas: o trabalho, a vida e a linguagem, em duas fases sucessivas. No que diz respeito ao trabalho, na primeira fase, entre 1795 e 1800, define-se a medida do trabalho, e na segunda, entre 1800 e 1825, delinea-se uma economia permeada pela historicidade, anunciando-se o fim da História.

Na primeira fase, segundo o autor francês, é estabelecido o conceito de trabalho – ainda relacionado à noção de riqueza – no entanto, as riquezas, como unidades de medida, decompõem-se, aos poucos, nas unidades de trabalho que as produziram, passando a representar não mais o objeto de desejo, mas o próprio trabalho. Mas se o trabalho tem um preço, o que determina essas novas regras de produção passa a ser a razão existente entre o trabalho relativo a um dia de esforço no sentido de produzir determinado produto e a quantidade de objetos produzidos. Com o aumento da quantidade de objetos por dia de trabalho, proporcional a uma melhor divisão do trabalho, a quantidade de trabalho não diminui, mas o valor de troca desses objetos se reduz de maneira a assegurar maior lucro ao detentor do sistema de produção, o que faz com que o valor que cada trabalhador recebe por um dia de trabalho esteja cada vez mais distante do valor do que este produz. Nesse novo momento, enquanto os homens em sua experiência acreditam trocar o desejado, para o

economista é o trabalho que circula sob a forma de coisas já que o poder de compra dos homens e os valores dos objetos estão submetidos ao esforço, ao tempo, até o limite da morte. O trabalho passa a servir de unidade comum a todas as mercadorias. A possibilidade da troca passa a se fundar no trabalho, de modo que a teoria da produção torna-se anterior à teoria da circulação e da distribuição.

Como consequência, a partir da segunda fase a historicidade penetra no campo econômico ao abrir-se um tempo histórico contínuo no qual todo trabalho gera um resultado que é aplicado em outro trabalho em uma cadeia sem fim. Por outro lado, o trabalho, fruto de uma carência originária dos homens, que a ele recorrem para escapar da morte, determina a noção de raridade. Com base na finitude natural do homem anuncia-se o fim da História:

A História, finalmente, atingirá o ponto morto. A *finitude* do homem será *definida* – de uma vez por todas, quer dizer, por um tempo *indefinido*. [...] é o tempo cumulativo da população e da produção, é a história ininterrupta da raridade que a partir do século XIX permite pensar o empobrecimento da História, a sua inércia progressiva, a sua petrificação, e dentro em breve a sua imobilidade rochosa (FOUCAULT, 1968, p. 338-9).

Duas possibilidades são apresentadas diante de tal fato, prossegue Foucault (1968): uma delas, lançada por Ricardo, aponta para um colapso decorrente do momento em que o trabalho não mais será sustentado pelo produto que ele produz, quando a raridade se fará limitar de modo a se ajustar o trabalho às necessidades, o que decorreria numa sobreposição exata de finitude e produção; a outra, apontada por Marx, prevê um aumento das carências que levaria os homens a trabalharem e produzirem sem receberem mais do que o necessário para subsistência, e até mesmo menos do que o indispensável para viverem. O acúmulo do produto do trabalho, somado à miséria crescente, à redução do mercado de trabalho, ao aumento do desemprego e ao crescimento das empresas, conduziria um contingente cada vez maior aos limites de sua condição de vida, cada vez mais próximos da morte. A reversão desse quadro se faria possível através do reconhecimento dessa situação por parte dos trabalhadores, que romperiam com o mecanismo de alienação que estabelece como natural ou decorrente de uma ordem espontânea até mesmo situações como a fome ou a miséria.

No início do século XIX, portanto, emerge um saber no qual se dispõem, em um só tempo, a historicidade da economia, a finitude da vida humana e a delimitação do fim da História. A utopia se apresenta mais à morte do tempo do que ao seu nascer. A *finitude*, ao se

oferecer ao tempo, torna o próprio *tempo finito*. A utopia moderna do fim da História substitui a utopia clássica do retorno às origens.

3 A ALTERIDADE DO OCIDENTE: ASPECTOS CONCEITUAIS

Acerca da alteridade do Ocidente, Santos (2008), em *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*, afirma que o Ocidente, como mais destacado descobridor imperial do segundo milênio, instituiu o seu “Outro”, o seu descoberto, sob “[...] três formas principais: o Oriente, o selvagem e a natureza” (SANTOS, 2008, p. 181). No entanto, no mecanismo de descoberta imperial, o nível conceitual precede o empírico, de modo que a ideia ocidental preconcebida daquilo que é descoberto comanda o processo de descoberta e os atos que se seguem a este, fundamentando-se, tal ideia, na afirmação e reiteração da inferioridade do outro, de forma que o mesmo se reduza a um objeto de violência física e epistêmica: “[...] o descoberto não tem saberes, ou se os tem, estes apenas têm valor enquanto recurso” (SANTOS, 2008, p. 182). Dentre os três lugares da alteridade do Ocidente apontados por Santos (2008), focamos em nosso artigo dois deles: o selvagem e a natureza, intencionando identificar o quanto à infância são relegados tais espaços de alteridade com relação ao paradigma moderno ocidental.

O selvagem, para Santos (2008, p. 185-6), “[...] é o lugar da inferioridade [...] a diferença incapaz de se constituir em alteridade. Não é o outro porque não é sequer plenamente humano [...]”, constituindo uma ameaça irracional mais do que uma ameaça civilizacional. Tal inferiorização conceitual efetivou-se a partir da identificação dos descobertos com os seres irracionais e da natureza, considerando-se suas culturas inferiores à racionalidade científica. A natureza, por sua vez, é o lugar da exterioridade, tanto ameaçando o homem quanto servindo-lhe de recurso. Entretanto, a natureza e o selvagem, como ameaças irracionais constituídas, podem ser dominadas e utilizadas por intermédio do conhecimento que os transforma em recurso. “O selvagem e a natureza são, de facto, as duas faces do mesmo desígnio: domesticar a “natureza selvagem”, convertendo-a num recurso natural” (SANTOS, 2008, p. 188). O autor considera que as três descobertas do Ocidente: o Oriente, o selvagem e a natureza, “[...] permanecem intactas na sua capacidade para alimentar o modo como o Ocidente vê a si próprio e tudo o que não identifica consigo” (SANTOS, 2008, p. 190).

4 O CONTRATO SOCIAL MODERNO E O FASCISMO SOCIAL EMERGENTE

No que tange ao contrato social, este é definido por Santos (2008, p. 317) como “[...] a grande narrativa em que se funda a obrigação política moderna ocidental, uma obrigação complexa porque foi estabelecida entre homens livres [...] para maximizar e não para minimizar esta liberdade”. No entanto, a exclusão e a desigualdade, embora aparentemente incompatíveis com os ideais de igualdade, liberdade, fraternidade e cidadania propagados pelo contrato social moderno, estiveram presentes nas colônias, permeando o tratamento destinado ao “Outro” do Ocidente (Oriente, selvagem e natureza). A contradição fundamental do contrato social moderno está presente no fato de os seus princípios universais de emancipação igualitária e inclusiva se destinarem às metrópoles, enquanto a regulação excludente e desigual é destinada às colônias.

O contrato social, pois, ao fundar-se no princípio de abandono do estado natural para que se constitua a sociedade civil e o Estado Moderno, assentou-se em critérios de exclusão que identificaram e mantiveram os espaços coloniais no estado de natureza, justificando assim a regulação destas em contraposição à emancipação nas metrópoles. O limite da inclusão é, portanto, aquilo que é excluído, ou seja, as ilhas de inclusão metropolitanas definem-se a partir da instituição dos arquipélagos de exclusão coloniais. Santos (2008) destaca ainda que a situação complexa em que vivemos na atualidade comporta muitos riscos, os quais podem ser resumidos em um só:

A emergência do fascismo social. Não se trata do regresso ao fascismo dos anos trinta e quarenta do século passado. Ao contrário deste último, não se trata de um regime político mas antes de um regime social e civilizacional. Em vez de sacrificar as democracias às exigências do capitalismo, promove a democracia até ao ponto de não ser necessário, nem sequer conveniente, sacrificar a democracia para desenvolver o capitalismo. Trata-se, pois, de um fascismo pluralista e, por isso, de uma forma de fascismo que nunca existiu (SANTOS, 2008, p. 333).

Dentre as várias formas assumidas pelo fascismo social, destacamos o *fascismo do apartheid social*, que promove a segregação dos excluídos por intermédio da divisão da cartografia urbana em zonas selvagens e zonas civilizadas. Se as primeiras aproximam-se do estado de natureza, as segundas definem-se pelo contrato social, sendo constantemente ameaçadas pelas zonas selvagens das quais se defendem através da segregação das mesmas.

Cabe ao Estado a função de assegurar através de duas formas de ação distintas esta exclusão, agindo democraticamente como Estado protetor junto às zonas civilizadas e agindo de maneira fascista como Estado predador junto às zonas selvagens. “O polícia que ajuda o menino das zonas civilizadas a atravessar a rua é o mesmo que persegue e eventualmente mata o menino das zonas selvagens” (SANTOS, 2008, p. 334).

Vejamos como se enquadram a infância, a escola e a literatura infantil em seus aspectos históricos e ideológicos, no que diz respeito ao trabalho na modernidade para que, mais adiante, de posse dos elementos apresentados, possamos proceder à análise dos contos modernos de Collodi e Jacobs.

5 LITERATURA INFANTIL E TRABALHO: ASPECTOS HISTÓRICOS

O gênero literatura infantil é considerado um dos mais recentes gêneros literários existentes, afirma Zilberman (2003) em sua obra *A literatura infantil na escola*. As primeiras obras destinadas ao público infantil foram publicadas no fim do século XVII e durante o século XVIII, no período clássico. A inexistência desse gênero antes de tal período deve-se ao fato de que, até então, não havia uma preocupação especial com a infância. “A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola [...] são convocadas para cumprir essa missão” (ZILBERMAN, 2003, p. 15).

No período clássico, o núcleo familiar burguês, estimulado ideologicamente em um primeiro momento pelo Estado absolutista e em um segundo momento pelo liberalismo burguês, oferece o sustentáculo ideal para a centralização do poder político, estabelecendo-se dentro de valores herdados da nobreza feudal – fato que contrabalançou a rivalidade entre a burguesia e esta última – sejam eles: “[...] a primazia da vida doméstica, fundada no casamento e na educação dos herdeiros; a importância do afeto e da solidariedade de seus membros; a privacidade e o intimismo como condição de uma identidade familiar” (ZILBERMAN, 2003, p. 17). Tais valores elevam a infância ao patamar de baluarte do modelo familiar. A criança, doravante, converte-se em eixo ao redor do qual a família se organiza, tendo esta última, como missão, a responsabilidade de conduzir os infantes com saúde e prepará-los intelectualmente para a vida adulta. Ariès (1981, p. 210), em *História social da criança e da família*, afirma a esse respeito: “O sentimento de família, que emerge

assim nos séculos XVI-XVII, é inseparável do sentimento da infância. O interesse pela infância [...] não é senão uma forma, uma expressão particular desse sentimento mais geral, o sentimento da família”. Acerca da família, e em conformidade com o que Zilberman (2003) defende, o autor francês nos assegura: “Ela torna-se a célula social, a base dos Estados, o fundamento do poder monárquico” (ARIÈS, 1981, p. 214). O autor, no prefácio da segunda edição de sua obra, utiliza os seguintes termos para apontar para a configuração familiar que então se delineava:

Foi no fim do século XVII e início do XVIII que situei, partindo de fontes principalmente francesas, o recolhimento da família longe da rua, da praça, da vida coletiva, e sua retração dentro de uma casa melhor defendida contra intrusos e melhor preparada para a intimidade. [...] É normal que num espaço tão privatizado tenha surgido um sentimento novo entre a mãe e a criança: o sentimento de família [...] (ARIÈS, 1981, p. 23-5).

Surge, nesse contexto, a idealização da infância, fundada em teorias que postulam: a dependência da criança, em virtude dos aspectos fisiológico e transitório desta faixa etária, e; sua inocência natural, como inexperiência, que tanto precisa ser preservada idealmente quanto gradativamente destruída pela prática pedagógica que visa preparar o infante para a vida adulta. Segundo Ariès (1981, p. 180) “Duas ideias novas surgem ao mesmo tempo: a noção de fraqueza da infância e o sentimento da responsabilidade moral dos mestres”.

Desde o final do século XVII, as crianças são isoladas e distanciadas dos adultos antes de serem lançadas ao mundo, essa espécie de quarentena a que são submetidos os pequenos (compara Ariès (1981, p. 11) no prefácio à segunda edição de sua obra) não é, senão, a própria escola. Zilberman (2003, p. 21-3) acrescenta a esse respeito a afirmação de que a escola, instituição imbuída da tarefa de preparar a criança para o mundo adulto e de protegê-la das violências desse mundo exterior,

[...] acentua a divisão entre o indivíduo e a sociedade, ao retirar o aluno da família e da coletividade, encerrando-o numa sala de aula em que tudo contraria a experiência que até então tivera. Em vez de uma hierarquia social, vive uma comunidade em que todos são igualados na impotência: perante a autoridade do mestre e, mais adiante, da própria instituição educacional, todos estão despojados de qualquer poder. Em vez de um convívio social múltiplo, com pessoas de variada procedência, reúne um grupo homogêneo porque compartilha a mesma idade [...] O sistema de clausura coroa o processo: a escola fecha as portas para o mundo exterior [...] As relações da escola com a vida são, portanto, de contrariedade: ela nega o social, para introduzir, em seu lugar, o normativo. [...] é por omitir o social que a escola pode-se converter num dos veículos mais bem-sucedidos da educação burguesa [...] Neste momento, a educação perde sua inocência, e a escola, sua neutralidade, comportando-se como uma das instituições encarregadas da conquista de todo jovem

para a ideologia que a sustenta, por ser a que suporta o funcionamento do Estado e da sociedade. [...] Desarmada, a criança não reage; e sua impassibilidade é tomada como sinal de aceitação da engrenagem.

Ainda durante o século XVII, ressalta Ariès (1981), o sentido da imposição do conceito de inocência infantil desembocou numa atitude moral de caráter duplo com relação à faixa etária infantil: “[...] preservá-la da sujeira da vida [...] e fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão” (ARIÈS, 1981, p. 146). Nesse âmbito surge a preocupação crescente com a decência tanto na escolha das leituras adequadas a crianças como no nível das conversas que se pode ter diante delas. “Ensinaí-os a ler em livros onde a pureza de linguagem coincida com a seleção de bons temas” (VARET, 1666, *apud* ARIÈS, 1981, p. 143).

Escola e literatura infantil, portanto, servem ao sistema disciplinar em voga desde então. “Para definir esse sistema, distinguiremos suas três características principais: a vigilância constante, a delação erigida em princípio de governo e em instituição, e a aplicação ampla de castigos corporais” (ARIÈS, 1981, p. 180). A principal diferença entre a criança e o adulto é acentuada justamente na sua fraqueza, faz com que a primeira seja “[...] rebaixada ao nível das camadas sociais mais inferiores” (ARIÈS, 1981, p. 181).

No que tange à relação entre trabalho e escola, houve, afirma Ariès (1981, p. 12), uma “[...] polarização da vida social no século XIX em torno da família e da profissão [...]” e para que esta polarização se efetivasse, a escola atuou de maneira ainda mais incisiva, tornando mais criteriosa a separação em faixas etárias específicas e buscando ampliar o isolamento da criança com relação à vida social nas ruas. A respeito desse isolamento, Zilberman (2003, p. 42) afirma que “[...] é quando a escola quer dissolver os laços que prendem os meninos à vida social, como no caso dos trabalhadores, que se mostram claramente seus objetivos isolacionistas”.

Com o deslocamento das crianças para os colégios tornou-se possível um duplo controle, pois, por um lado a inexperiência da criança provoca a “[...] sua marginalização em relação ao setor da produção, porque exerce uma atividade inútil do ponto de vista econômico (não traz dinheiro para dentro de casa) e, até mesmo, contraproducente (apenas consome) [...]” (ZILBERMAN, 2003, p. 19), por outro lado a dependência da criança abre precedentes para que o adulto exerça sua autoridade, mantendo-a sob sua inquestionável superioridade, aumentada esta última na medida em que a criança é, cada vez mais, afastada do processo de produção, afastamento justificado através da alegação da fragilidade e da dependência da

criança. No entanto, tal alegação mascara as circunstâncias ideológicas que, tornando a criança incapacitada para a ação, possibilitam a manipulação e o isolamento do infante.

O Estado, pois, com a intenção de buscar um equilíbrio do sistema capitalista que favorecesse a burguesia, procedeu ao incentivo e ao estímulo às famílias proletárias para que estas matriculassem seus filhos na escola.

Pois foi por causa dos alunos oriundos da classe operária que o ensino tornou-se obrigatório na Europa, a partir do século XIX. Assim, foi retirado do meio proletário um contingente significativo de mão de obra, com o fito de proteger a infância e evitar o aviltamento dos salários. Ao mesmo tempo, porém, essa providência provocou a diminuição da renda familiar, o que repercutiu necessariamente no aumento da produtividade do adulto (ZILBERMAN, 2003, p. 42-3).

Zilberman (2003, p. 43), a partir de Donzelot (1979), prossegue:

[...] no século XIX, eram as crianças que recebiam melhores oportunidades de emprego. Mão de obra mais barata, geravam lucro imediato; porém, menos habilitados, apresentavam produtividade menor. Além disso, empregando os filhos, os adultos passavam o dia em bares, participando de movimentos políticos ou provocando violência. Havia urgência em ocupá-los exaustivamente, assim como em capacitar os operários do futuro. Fazendo obrigatório o ensino, as crianças eram retiradas do mercado; porém, era preciso estimular os pais a colocarem os filhos no colégio.

Com essa ação, a difusão da leitura nos diversos níveis sociais e faixas etárias, e não apenas nos níveis eruditos, tornou acessível a um público maior a assimilação cotidiana das informações, afirma Zilberman (2003). O papel central desempenhado pela leitura na sociedade burguesa torna necessária uma propagação cada vez maior da mesma. O estabelecimento das escolas e da literatura infantil corrobora tal projeto, integrando a criança ao mundo burguês. Esse mecanismo de difusão da leitura, ao mesmo tempo, reforça em sua prática “[...] o individualismo e o isolamento, processos que a criança passa a vivenciar desde cedo [...]” (ZILBERMAN, 2003, p. 56), concomitantemente, o fortalecimento do mercado editorial destinado à publicação de obras da literatura infantil e juvenil se estabelece em torno da escola, vinculado ao projeto pedagógico de sua maior patrocinadora e consumidora. Para Zilberman (2003), é justamente quando a literatura infantil torna-se instrumento de doutrinação ideológica utilizado no contexto escolar que as forças de ambas as instituições se assomam no sentido de envolver a criança (colocada em uma situação de dependência e fragilidade) com os comportamentos e normas sociais que esta deve assumir e cumprir, desempenhando seu papel ao preparar os infantes para o trabalho em sua concepção moderna.

6 O *CORPUS*

Com o intuito de apontarmos para elementos relacionados à doutrinação para o trabalho, em sua concepção moderna ocidental, presentes na literatura infantil, apresentamos os resumos dos dois contos por nós analisados, ambos publicados pela primeira vez na penúltima década do século XIX, que figuraram, desde então, como verdadeiros cânones da literatura infantil perpetuando, junto ao processo educacional, a concepção moderna de trabalho instituída pelo paradigma dominante, e que têm sido, ainda hoje, propagados e utilizados em suas variadas versões, no processo educacional.

O primeiro conto a compor o *corpus* deste trabalho, *As aventuras de Pinóquio*, da autoria de Carlo Collodi, foi publicado pela primeira vez em 1883, na Itália. Utilizamos como fonte textual de nossa análise a tradução de Áurea Marin Burocchi publicada pela editora Paulinas (COLLODI, 2004 [1883]) feita a partir do trabalho de revisão e organização de Ornella Castellani Polidori que, em 1983, publicou uma edição crítica com base em vários manuscritos revisados pelo próprio Collodi desde a primeira publicação em 1883 até o ano de sua morte: 1890. Para efeito de conferência com o original em italiano, consultamos a reedição da primeira publicação de 1883 *Le avventure di Pinocchio: storia di un burattino* (COLLODI, 2001 [1883]).

O outro conto presente no *corpus* por nós analisado, *A história dos três porquinhos*, tem como título original *The story of the three little pigs* (JACOBS, 1890), da autoria do folclorista Joseph Jacobs, australiano que viveu na Inglaterra, onde a publicou em 1890. A tradução por nós resumida é parte do livro *Contos de fadas: de Perrault, Grimm, Andersen e outros* (JACOBS, 2010). Com o intuito de procedermos à conferência com o original em inglês, foi consultada a publicação *The story of the three little pigs* do livro *English fairy tales* (JACOBS, 1890).

6.1 As aventuras de Pinóquio (COLLODI, 2004 [1883])

Um pedaço de madeira que falava foi dado a Gepeto que com ele construiu um boneco atrevido e impertinente que logo fugiu de casa, levando seu “pai” a ser preso. Surgiu o Grilo Falante que lhe deu algumas lições de moral, mas Pinóquio se recusou a escutá-las e disse que

iria fugir para não ter que ir à escola. O grilo lhe respondeu que assim ele se tornaria um burro e que o seu destino seria o hospital ou a cadeia. Pinóquio matou o grilo. Gepeto ao voltar da prisão deu sua comida a Pinóquio que prometeu estudar e se comportar, ganhando uma cartilha nova.

Pinóquio, desobediente e rebelde, envolveu-se então em diversas aventuras: vendeu sua cartilha para ir ao teatro de marionetes; foi enganado por uma raposa que fingia ser manca e por um gato que se fazia de cego que tentaram roubá-lo e matá-lo; foi salvo por uma menina (a Fada Azul), ocasião em que mentiu para ela e viu seu nariz crescer; seguiu, em vão, seu pai mar adentro ao saber que este havia partido em um barco à sua procura; desembarcou em uma cidade onde todos trabalhavam e, recusando-se à labuta, encontrou a Fada Azul que o adotou como filho e a quem prometeu se comportar bem e ir à escola; envolveu-se em uma enorme confusão ao faltar aula junto a colegas pouco dedicados aos estudos, ocasião em que um garoto acabou gravemente ferido; foi preso e depois fugiu para a casa da Fada jurando que iria estudar e se comportar; tornou-se o melhor aluno de sua turma; quando faltava um dia para se tornar um menino, partiu escondido com Pávio para o País dos Brinquedos, um lugar sem escolas onde as crianças passavam o dia brincando e se divertindo; foi transformado em um burro, assim como Pávio, e vendido para uma companhia de palhaços, onde lhe ensinaram a dançar e saltar; tropeçou e ficou manco em sua primeira apresentação no circo; foi revendido para um homem que usaria a sua pele para fazer um tambor e que, com a intenção de matá-lo afogado no mar, acabou fazendo com que os peixes, ao comerem a pele e a carne do burro, libertassem o boneco de madeira que estava em seu interior; fugiu para o mar e foi engolido por uma Baleia, encontrando dentro dela seu pai que havia sido engolido dois anos antes; fugiu pela boca da Baleia e nadou com Gepeto agarrado aos seus ombros até a praia; em terra firme, encontrou o gato, agora cego, e a raposa, agora manca, pedindo esmolas e recusou-se a ajudá-los; foi acolhido em uma cabana pelo Grilo Falante, que continuava vivo e que lhe disse que a Fada havia partido pensando que nunca mais encontraria o boneco. Saiu em busca de um copo de leite para o seu pai que estava muito fraco, aceitando trabalhar para um lavrador em troca do leite, pois o burrinho do homem estava morrendo. Pinóquio descobriu que o burrinho, que morreu minutos depois, era Pávio. O boneco levou o leite para o seu pai e a partir daquele dia trabalhou por cinco meses em troca de um copo de leite por dia para Gepeto. Aprendeu a fazer cestos e aumentou seu ordenado, exercitando também a leitura e a escrita. Um dia, ao sair para comprar roupas novas, soube que a Fada estava hospitalizada e

sem dinheiro para se alimentar. Pinóquio deu o dinheiro que possuía para que fosse levado à Fada e aumentou ainda mais seu ritmo de trabalho diário para mantê-la.

Depois de trabalhar bastante e até muito tarde, adormeceu e sonhou com a Fada a lhe beijar. Quando acordou, viu que havia se transformado em um menino de verdade, com roupas novas e com dinheiro no bolso. Gepeto encontrava-se curado e tudo se devia aos méritos e às virtudes de Pinóquio. Depois de virar um menino, Pinóquio viu um boneco de madeira e considerou-o ridículo, declarando o quanto estava contente por ter se tornado um bom menino.

6.2 A história dos três porquinhos (JACOBS, 2010 [1890])

Na história, uma porca sem condições de sustentar os seus porquinhos mandou que tentassem melhor sorte pelo mundo. O primeiro deles pediu palha a um homem, com o que construiu sua casa, o lobo chegou e quis entrar, mas o porco disse que não, então o lobo soprou, bufou, destruiu a casa e comeu o porquinho. O segundo porquinho pediu a um homem galhos de tojo, com o que construiu a sua casa, o lobo veio e quis entrar, o porquinho disse que não, mas o lobo soprou, derrubou a casa e o comeu. O terceiro porquinho fez a sua casa com tijolos que pediu a um homem, o lobo quis entrar e o diálogo se repetiu, mas desta vez o lobo, por mais que soprasse, não conseguiu derrubar a casa. Para atrair o terceiro porquinho para fora da casa, o lobo convidou-o para, na manhã seguinte, colher nabos. O porquinho saiu uma hora mais cedo do que havia combinado, colheu os nabos e voltou para a sua casa antes do lobo chegar. O lobo convidou o porquinho para colher maçãs, marcando para o dia seguinte uma hora mais cedo. O porquinho saiu antes do combinado e, enquanto colhia maçãs sobre a árvore o lobo chegou, ele então lançou uma maçã para despistá-lo e correu em segurança para a sua casa. O lobo, por fim, convidou o porquinho para irem à feira à tarde, mas o porquinho saiu antes que o lobo chegasse e, na volta, quando viu o lobo próximo à sua casa, escondeu-se em uma desnatadeira que trazia da feira e rolou morro abaixo assustando o lobo, que fugiu. O lobo voltou à casa do porquinho, contou que se assustou com uma coisa que rolava e o porquinho disse que essa coisa era ele dentro de uma desnatadeira. O lobo, furioso, disse que iria entrar pela chaminé para comê-lo. O porquinho pôs um caldeirão com água na lareira onde o lobo caiu, sendo cozido e comido pelo porquinho que viveu feliz para sempre.

7 ANÁLISE DOS CONTOS

7.1 Da natureza selvagem ao homem civilizado

A infância representada no conto pelo personagem Pinóquio ocupa, de um lado, o lugar do selvagem como Outro da Modernidade: “A infância corporifica [...] dois sonhos do adulto. Primeiramente, encarna o ideal da permanência do primitivo, pois a criança é o bom selvagem, cuja naturalidade é preciso conservar enquanto o ser humano atravessa o período infantil” (ZILBERMAN, 2003, p. 18-9) e de outro lado o lugar da natureza como alteridade do saber dominante, posto ser de um tronco de madeira que surge o boneco como protótipo de menino, tal como um embrião humano, em princípio tão semelhante aos embriões de outras espécies da natureza torna-se feto e posteriormente recém-nato ao vir ao mundo como protótipo de ser humano, ainda sem as vestes e comportamentos humanos que o transformarão em um homem civilizado.

Zilberman (2003, p. 19) afirma ser, “[...] a natureza o âmbito preferencial da criança; não apenas seu hábitat mais adequado, como aquele que abriga o modo mesmo como a infância é concebida. [...] tal faixa etária corporifica o não-contaminado da natureza, com o qual se identifica. [...]”. A criança, nesta situação, tal como o boneco Pinóquio ao ser criado por Gepeto, ainda não se encontra preparada para a vida (leia-se: para a vida adulta), e apenas o estará através dos estudos, da escola: “[...] traço de união entre os meninos e o mundo [...]”. (ZILBERMAN, 2003, p. 40)

Essa imagem da criança, retratada em Pinóquio, é contraditória, pois “[...] o adulto e a sociedade nela projetam, ao mesmo tempo, suas aspirações e repulsas. A imagem da criança, [...] reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos [...], transforma-se, pouco a pouco, em realidade da criança” (CHARLOT, 1983, p. 108-9).

Por um lado, a criança idealizada pode vir a tornar-se civilizada caso assimile os valores e a concepção de mundo do paradigma dominante propagado pela escola, instrumento disciplinar e de manutenção do saber moderno, tornando-se a criança, ao submeter-se a essa disciplina e a essa ordem, o futuro homem em potencial que os adultos idealizam para a

infância. Pinóquio, em um dos momentos nos quais revela a intenção de vir a tornar-se um homem, escuta as recomendações da Fada:

[...] você vai se tornar se souber merecer isso [...] [se] acostumar-se a ser um bom menino [...] As crianças boas são obedientes [...] têm amor pelo estudo e pelo trabalho [...] dizem sempre a verdade [...] vão para a escola com satisfação [...]. A partir de amanhã [...] você vai começar indo para a escola. [...] Depois vai escolher uma arte ou profissão [...] (COLLODI, 2004, p. 119-21).

Por outro lado, a criança pode vir a manter-se no lugar reservado à alteridade do saber dominante ao esquivar-se da escola e do trabalho, como pretende Pinóquio na continuidade do diálogo anterior com a Fada: “Mas eu não quero ter nem uma arte nem uma profissão [...] Porque trabalhar me cansa” (COLLODI, 2004, p. 121). Um dos espaços da exclusão, da exterioridade, destinado aos que se tornam alheios a essa ordem moderna é anunciado em seguida pela Fada: “[...] aqueles que falam assim acabam quase sempre na cadeia ou no hospital. [...] O ócio é uma doença muito feia, e é preciso curá-la logo, desde criança, se não, quando formos grandes, não se cura mais” (COLLODI, 2004, p. 121). Este diálogo se assemelha à conversa ocorrida no início da história, quando Pinóquio afirma que não tem vontade de estudar e que deseja seguir a profissão de comer, beber, dormir e se divertir, levando “uma vida de vagabundo” e o Grilo Falante lhe diz que “[...] todos aqueles que têm essa profissão terminam quase sempre no hospital ou na cadeia [...]” (COLLODI, 2004, p. 32). Portanto, o conto reafirma que aqueles que não passam pela escola ou que não assumem um trabalho acabam no hospital ou na cadeia, pois é nos estabelecimentos de ensino que é possível “[...] caracterizar a aptidão de cada um, situar seu nível e capacidades, indicar a utilização eventual que se pode fazer dele [...]” (FOUCAULT, 1987, p. 158), na escola e nas demais instituições disciplinares (quartéis, hospitais, prisões) é possível tornar seus os “corpos dóceis” e disciplinados.

Outro detalhe a ser destacado é o fato de Pinóquio ser constantemente vigiado pelo Grilo Falante, pelos diversos animais que assumem a fala do Grilo (dentre eles um vaga-lume e uma marmota), pela Fada em suas diversas representações (menina, cabra, mulher), pelos policiais e pelos médicos (um corvo, uma coruja e o próprio Grilo). O panóptico moderno examina a todo tempo o boneco e o reconduz a cada instante através de mecanismos de coerção, de punição, de exame, de sanção e de gratificação, ao saber dominante escolar para que ele não tenha como destino uma cadeia ou um hospital (outras versões do mecanismo panóptico que a todos vigia e examina). Portanto, o panóptico moderno é, ao mesmo tempo,

segundo Foucault (1987, p. 185) “[...] um poder direto e físico que os homens exercem uns sobre os outros [...]” e uma tecnologia política “[...] polivalente em suas aplicações: serve para emendar prisioneiros, mas também para cuidar dos doentes, instruir os escolares, guardar os loucos, fiscalizar operários, fazer trabalhar os mendigos e ociosos” (FOUCAULT, 1987, p. 170).

Assim, resta ainda àqueles que em certo nível se tornam alheios ao saber moderno, por não terem frequentado as escolas ou por não possuírem um trabalho, o lugar do selvagem a ser domado, como afirma uma Marmota que “tenta consolar” Pinóquio ao ver que este está se transformando em um burro: “[...] está escrito nos decretos da sabedoria que todas as crianças preguiçosas que, não gostando de livros, de escola e de professores, passam os seus dias como bobos em jogos e diversões, têm que acabar, cedo ou tarde, transformando-se em pequenos burros” (COLLODI, 2004, p. 164). Se a doença chamada “febre do burro” anunciada pela Marmota se instaura em determinados indivíduos da nossa sociedade moderna, não podendo encontrar cura na idade adulta, como preconiza a Fada, resta aos acometidos e condenados a esta síndrome serem posicionados no lugar destinado ao selvagem como alteridade do homem civilizado, seja em um hospital, seja em uma prisão, seja em um manicômio, seja na marginalidade ou nas ruas ou na realização de trabalhos subalternizados; sejam eles colonizados, proletários, favelados, mendigos. O domador de burros que compra o burro Pinóquio e lhe ensina a dançar e a saltar destaca, ao apresentá-lo ao público:

Meus respeitáveis ouvintes! Não estaria aqui lhes dizendo mentira sobre as dificuldades por mim frentadas [sic] para compreender e subjugar este mamífero, enquanto pastava livremente, de montanha em montanha, nas planícies das regiões tórridas. Observem, por favor, quanta selvageria transborda dos seus olhos. Tendo, assim, resultados idos [sic] todos os meios para domesticá-lo à vida dos quadrúpedes civilizados, tive que recorrer muitas vezes ao afável dialeto do chicote. Entretanto, toda a minha gentileza, em vez de tornar-me benquisto por ele, arruinou ainda mais o seu ânimo. Eu, porém, seguindo o sistema de Gales, encontrei na sua cabeça uma pequena cartilagem óssea, que a própria faculdade médica de Paris reconhece ser o bulbo regenerador dos cabelos e da dança pírrica. E, por isso, eu quis amestrá-lo na dança, e nos relativos saltos com argola, e dos barris forrados de papel. Admirem-no e, depois, julguem-no! (COLLODI, 2004, p. 173).

Destino semelhante encontra grande parcela dos cidadãos excluídos pela lógica de mercado do contrato social. Zilberman (2003, p. 42) afirma que com relação ao proletariado, ao contrário do que ocorre com a criança burguesa, “[...] a preservação da criança visa à formação e manutenção de um contingente obreiro disponível [...]”, efetivando-se, também desta maneira, o fascismo social que segrega determinados segmentos às zonas selvagens

enquanto aos mais abastados a preservação dos infantes e a sua educação os destinam às zonas civilizadas.

Por fim, Pinóquio, ao tornar-se um menino e receber roupa nova e dinheiro no bolso, após trabalhar e estudar com afinco, afirma “Como eu era ridículo quando era um boneco! E como estou contente de ter me tornado agora um bom menino!” (COLLODI, 2004, p. 201). A infância é, portanto, negada como espaço de emergência de saberes outros, ausentes no presente contraído e mesmo exterminado da faixa etária infantil, a qual é relegada a mero lugar de fase preparatória para um futuro expandido e previsível (a vida adulta), seja na forma da aceitação plena do indivíduo civilizado, situando-o nas zonas civilizadas, seja na exclusão do mesmo através da subalternização de seus saberes e fazeres ou da sua reclusão em hospitais, hospícios, penitenciárias, guetos, aldeias, colônias, classes proletárias, segregando-o nas zonas selvagens. Uma enorme parcela da população do globo é banida, dessa forma, desde a mais tenra infância até o fim de suas vidas, ao lugar da alteridade do saber moderno, do paradigma dominante.

Deleuze (1988, p. 161) em seu livro intitulado *Foucault*, afirma que

[...] exilar, enquadrar são a princípio funções de exterioridade, que os dispositivos de internamento apenas efetuam, formalizam, organizam. A prisão enquanto segmentaridade rígida (celular) remete a uma função flexível e móvel, a uma circulação controlada, a toda uma rede que atravessa também os meios livres e pode aprender a sobreviver sem a prisão. [...] o internamento remete a um lado de fora, e o que está fechado é o “lado de fora”. É “no” lado de fora, ou por exclusão, que os agenciamentos internam, tanto em relação à interioridade psíquica quanto no internamento físico.

Portanto, o “lado de fora” do mundo moderno civilizado ao qual são destinados os indivíduos situados na alteridade do saber dominante é representado tanto pela escola como pela prisão e pelos hospitais, pelo País Pega-Trouxas, pelo País das Brincadeiras, pela mendicância e marginalidade do Gato e da Raposa e pelo destino de Pavio, que morre de tanto trabalhar por não ter frequentado a escola. O espaço da alteridade do Ocidente, ocupado no conto prioritariamente pelo personagem Pinóquio e pelos representantes do estado de natureza, habitantes das zonas selvagens que o assediam, é vigiado pelos olhos, atentos aos detalhes, do panóptico moderno representado pelos policiais, guardas e pelos guardiões que buscam conduzi-lo à civilização enquanto é tempo, enquanto dura a sua infância, enquanto ele ainda não se perdeu, protegendo-o assim nas zonas civilizadas, nas ilhas de inclusão, para que Pinóquio, junto aos poucos incluídos pela ‘democracia’ do contrato social, esteja a salvo das

zonas selvagens, dos arquipélagos de exclusão criados pelo fascismo social, aos quais é relegado um enorme contingente da população do planeta.

7.2 A vitória do saber hegemônico

O conto moderno *A história dos três porquinhos*, traz elementos relacionados ao progresso tecnológico do homem, como indicado por Bettelheim (1980, p. 53), em *A psicanálise dos contos de fadas*, no capítulo específico intitulado “Os três porquinhos”: “As casas que os três porquinhos constroem são simbólicas do progresso do homem na história [...]”. No entanto, em uma análise efetivada com base nas características do lugar do Outro como o selvagem e a natureza, tanto a palha quanto o tojo são materiais da natureza, enquanto o tijolo é um objeto criado pelo trabalho e pelo engenho humano. Foucault (1968, p. 432) afirma que na Modernidade é no homem que as coisas encontram sua origem, seu começo, “[...] ele é a abertura a partir da qual o tempo em geral se pode reconstituir [...]”, portanto, se empiricamente as coisas são inapreensíveis em sua origem é pelo fato de o homem estar distanciado das coisas que são anteriores a ele.

A episteme moderna, na qual se fundam os objetos, temas, conceitos e tipos de enunciado, constituídos discursivamente e que podem vir à tona neste período, como pudemos verificar em Moraes (2010), materializa-se textualmente no conto *Os três porquinhos*, através dos saberes em voga neste período, portanto, se na Modernidade a origem do homem tem seu lugar na origem das coisas que ele produz através do seu trabalho, no conto em questão tal origem encontra-se na figura do terceiro porquinho que, com objetos fabricados, beneficiados ou produzidos pelo homem e, ainda mais, com a força do seu trabalho, distancia-se da natureza representada em primeira instância pela palha e pelo tojo dos dois primeiros porquinhos, e se estabelece como representante do saber hegemônico ao tornar a natureza (Outro com relação ao seu saber dominante) externa, por intermédio da inviolabilidade e do hermetismo da casa de tijolos. Nesse sentido, o lobo também figura com o seu sopro impotente ante a tecnologia de construção moderna, uma força da natureza, exterior às cidades e construções da civilização moderna.

A morte dos dois primeiros porquinhos e do lobo indica uma semelhança de função entre tais personagens. O lobo e os dois primeiros porquinhos retratam, como Outro do saber

hegemônico, tanto o lugar da natureza como vimos acima, quanto o lugar do selvagem como destacamos a seguir.

Os dois primeiros porquinhos representam o selvagem tanto pelo fato de suas casas serem feitas de palha e de galhos, elementos da natureza, tal como as moradias de alguns povos considerados selvagens pela Modernidade, quanto em virtude de, ao serem comidos pelo lobo que historicamente representa o selvagem, se tornarem parte do próprio lobo.

No lobo, por sua vez, a natureza e o selvagem não se dissociam pelo fato deste não se permitir domesticar. Retratando os saberes não-hegemônicos, ele é vencido, por um lado pela tecnologia de construção, por outro lado por uma desnatadeira, objeto fabricado pelo homem com que o lobo se assusta. Outro fator que promove a derrota do lobo é o trabalho (signo incontestavelmente moderno, uma das três grandes positivities humanas, como afirma Foucault (1968)) do terceiro porquinho presente tanto na construção de sua casa quanto no seu esforço por acordar cada vez mais cedo, como convém ao bom trabalhador moderno. Por fim, o lobo é comido pelo porquinho, de modo que a sua natureza selvagem torna-se ‘domesticada’ ao ser convertida em recurso, como inferimos com base em Santos (2008, p. 188).

Assim, detectamos que tanto o lobo quanto os dois primeiros porquinhos ocupam, como Outro do saber dominante representado pelo terceiro porquinho: o lugar da natureza como externa à civilização moderna, podendo por esta ser aceita apenas como recurso ou quando domesticada, e; o lugar do selvagem em razão de suas diferenças se estabelecerem na inferioridade, constituindo apenas uma ameaça irracional, longe de serem uma ameaça civilizacional, como verificamos fundamentados em Santos (2008, p. 185-6).

7.3 A contração do presente e a dilatação do futuro

O distanciamento da natureza acentuado na Modernidade trouxe consequências para o conceito de tempo e de história. Foucault (1968) afirma a esse respeito: “Só há história na medida em que o homem *como ser natural* é finito [...] Quanto mais o homem se instala no cerne do Mundo, quanto mais avança no domínio da Natureza, mais fortemente também urge a finitude, mais se aproxima da sua própria morte” (FOUCAULT, 1968, p. 339, grifo nosso).

Segundo o autor, a finitude da existência humana marca um *fim da História*. A utopia clássica já não encontra lugar nessa nova configuração. “O *tempo* torna-se *finito* [...]”

(FOUCAULT, 1968, p. 343) por proceder do próprio homem, o qual doravante só se constituirá como sujeito de História na sua vida, na sua linguagem e nas coisas que produz com a força do seu trabalho.

O terceiro porquinho, representando a episteme moderna, anuncia a sua origem no fruto do seu trabalho que lhe permite permanecer vivo e lhe garante a supremacia do seu discurso. O conto reafirma, pois, o fim da História ao contrair o presente, tornando ausentes tanto o Outro representado pelo selvagem e pela natureza, como os saberes colonizados ao tornar o futuro previsível apenas sob a ótica do saber dominante, o que é perceptível na monocultura do tempo linear vinculada ao progresso evolutivo do homem com sentido e direção delineados, encerrados apenas nas possibilidades de futuro viabilizadas pelo saber moderno. “Um futuro assim concebido não tem de ser pensado [...]” (SANTOS, 2008, p. 115), o que inviabiliza a democracia de saberes que possibilitaria a emergência de outras alternativas como “[...] trabalho de imaginação epistemológica e de imaginação democrática com o objetivo de construir novas e plurais concepções de emancipação social [...]” (SANTOS, 2008, p. 134).

Zimbaro e Boyd (2009, p. 53) afirmam, em *La paradoja del tiempo: la nueva psicología del tiempo*, que *A história dos três porquinhos* é um relato sobre a necessidade de se preparar para o futuro. O conto, portanto, propagando e consolidando a razão indolente do paradigma dominante, ao conceder a vitória à razão metonímica como saber total e hegemônico que contrai o presente e, à razão proléptica que ao tornar previsível o futuro o expande de modo que apenas nele se vislumbre possibilidades de melhora, impossibilita a emergência de saberes outros, impede a constituição de uma razão cosmopolita fundada em um trabalho de tradução que promova a justiça cognitiva, capaz de nos conduzir à justiça social.

8 CONCLUSÃO

No conto italiano, o personagem Pinóquio, ocupando o espaço da alteridade do Ocidente junto aos outros habitantes das zonas selvagens que o assediam, é vigiado pelos olhos do panóptico moderno representado pelos policiais, guardas e guardiões que tentam conduzi-lo à civilização, ao lugar do homem trabalhador, enquanto é tempo, enquanto dura a sua infância, enquanto ele ainda não está, de todo, perdido, protegendo-o nas zonas

civilizadas, nas ilhas de inclusão, para que Pinóquio, junto aos poucos incluídos pela ‘democracia’ do contrato social, aprendendo um ofício e desempenhando um trabalho, esteja a salvo das zonas selvagens, arquipélagos de exclusão instituídos pelo fascismo social aos quais se destina enorme parcela da população do nosso planeta. No conto inglês, os espaços de exclusão representados pelo lobo e pelos dois primeiros porquinhos são estabelecidos de modo que a inclusão dos aceitos e protegidos tenha por limite justamente o que é excluído. No modelo propagado e perpetuado através do conto, a socialização da economia se dá no âmbito das ilhas de inclusão (a casa do terceiro porquinho) e dos arquipélagos de exclusão (a condição itinerante e desterritorializada do lobo e as casas dos outros dois porquinhos), frutos da crise do contrato social moderno que nos conduz rumo a um crescente fascismo social.

Diante desse quadro alarmante propagado e perpetuado por tantas vias, inclusive através dos contos analisados, Santos (2008, p. 377) propõe a redescoberta democrática do trabalho. Para isso é necessário, em primeiro lugar, que o trabalho seja democraticamente partilhado em dois sentidos: “No novo contrato social, o trabalho humano tem de saber partilhar a actividade criadora com o trabalho da natureza. A segunda partilha do trabalho é interna ao trabalho humano. [...] Há, pois, que redistribuir, a nível global, o stock de trabalho disponível” (SANTOS, 2008, p. 377). Esta última partilha, prossegue Santos (2008: 378) requer a redução do horário de trabalho, o estabelecimento internacional de direitos laborais mínimos “[...] e a flexibilização das leis de imigração com vista à progressiva desnacionalização da cidadania [...]”, a qual, concedendo aos imigrantes (em geral provenientes das colônias) condições que garantam por um lado a igualdade e por outro o respeito às diferenças, permitirá que a “[...] partilha do trabalho se converta em partilha multicultural da sociabilidade” (SANTOS, 2008, p. 378). Em segundo lugar, há urgência em se reconhecer o carácter polimórfico do trabalho como critério democrático de inclusão e não como critério fascista de exclusão. Este reconhecimento do polimorfismo do trabalho “[...] reside na promoção de qualificação profissional qualquer que seja o tipo e a duração do trabalho” (SANTOS, 2008, p. 378).

Essas relevantes e urgentes alternativas apresentadas pelo autor português, indicando perspectivas que visam reverter esse quadro, também detectado através de nossa análise, muito distante de vir a esgotar o tema abordado nos colocam frente a uma questão que lançamos à guisa de conclusão: até quando serão perpetuadas nas salas de aula das nossas escolas, através destes e de tantos outros contos canônicos apresentados às crianças desde a

mais tenra idade sem uma devida reflexão crítica, representações de trabalho de caráter excludente que vêm relegando à infância e aos menos favorecidos o espaço de alteridade do saber dominante, e, em enorme proporção, vêm destinando tantos indivíduos, grupos sociais e mesmo nações às zonas selvagens e aos arquipélagos de exclusão?

WORK AND EDUCATION IN THE NINETEENTH CENTURY CHILDREN'S LITERATURE

Abstract

This paper aims to examine two tales for children of nineteenth century in order to demonstrate how the concepts of work and education, imposed by the dominant knowledge are portrayed in these tales which shows the victory of hegemonic knowledge and the subalternization of childhood and others knowledges than not the dominant. Through the considerations of Foucault about the work in modernity, the criticism of the dominant paradigm of Santos, and the representations of childhood and work within the school and the children's literature, based on Ariès and Zilberman, the categories raised allowed the analysis of the tales *The Adventures of Pinocchio* and *The Three Little Pigs* by linking them to their discursive, social and historical aspects and led us to understand education like way of perpetuation of the image of work propagated by the dominant paradigm and of subalternization of others knowledges.

Keywords: Dominant Paradigm, Education, Work, *The Three Little Pigs*, *Pinocchio*

EL TRABAJO Y LA EDUCACIÓN EN LA LITERATURA INFANTIL DEL SIGLO XIX

Resumen

Este trabajo busca analizar dos cuentos infantiles del siglo XIX con el objetivo de demostrar de qué forma las concepciones de trabajo y de educación, impuestas por el saber dominante son representadas en cuentos que ponen de manifiesto la victoria del saber hegemónico y la subalternización de la infancia y de los 'saberes otros' que no el dominante. Con base en las

consideraciones de Foucault acerca del trabajo en la Modernidad, en la crítica al paradigma dominante realizada por Santos, y en las representaciones de la infancia y del trabajo en el ámbito de la escuela y de la literatura infantil de Ariès y Zilberman fueron levantadas las categorías que nos permitieron analizar los cuentos *Las aventuras de Pinocho* y *Los tres cerditos*, vinculándolos a sus aspectos discursivo, social e histórico y conduciéndonos a una mejor comprensión de la educación como vía de perpetuación del imagen de trabajo propagada por el paradigma dominante y de la subalternización de los ‘saberes otros’.

Palabras clave: Paradigma dominante, Educación, Trabajo, *Los tres cerditos*, *Pinocho*

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S. A., 1981.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indoeuropeias ao Brasil contemporâneo*. São Paulo: Quíron, 1985.
- COLLODI, Carlo. *Le avventure di Pinocchio: storia di un burattino*. [Prima edizione: Firenze: Felice Paggi libraio-editore, 1883.] Firenze: Giunti Gruppo Editoriale, 2001.
- _____. *As aventuras de Pinóquio*. São Paulo: Paulinas, 2004.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- DONZELOT, Jacques. *The policing of families*. Nova York: Pantheon Books, 1979.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Lisboa: Portugalia Editora, 1968.
- _____. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GÓES, Lúcia Pimentel. *Introdução à literatura para crianças e jovens*. São Paulo: Paulinas, 2010.
- JACOBS, Joseph. The story of the three little pigs. In *English fairy tales*. London: David Nutt, 1890. p. 68-72.

MORAES, Fabiano de Oliveira.

_____. A história dos três porquinhos. In *Contos de fadas: de Perrault, Grimm, Andersen e outros*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. p.264-9.

MORAES, Fabiano de Oliveira. O 'medo' em Chapeuzinho Vermelho (da Idade Média à Modernidade). *Leitura em revista*. Rio de Janeiro, n. 1, p. 57-60, out. 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2008.

VARET, Alexandre-Louis. *De l'education chrétienne des enfants selon les maximes de l'écriture sainte et les instructions des Saint Peres de l'Eglise*. Paris: Coignard, 1666.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

ZIMBARDO, Philip; BOYD, John. *La paradoja del tiempo: la nueva psicología del tiempo*. Barcelona: Paidós, 2009.

Data de recebimento: 16/03/2011

Data de aceite: 12/09/2011