



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Fabiana Fernandes Ribeiro Martins

A estrangeiridade de uma educação errante inspirada nas peraltagens das

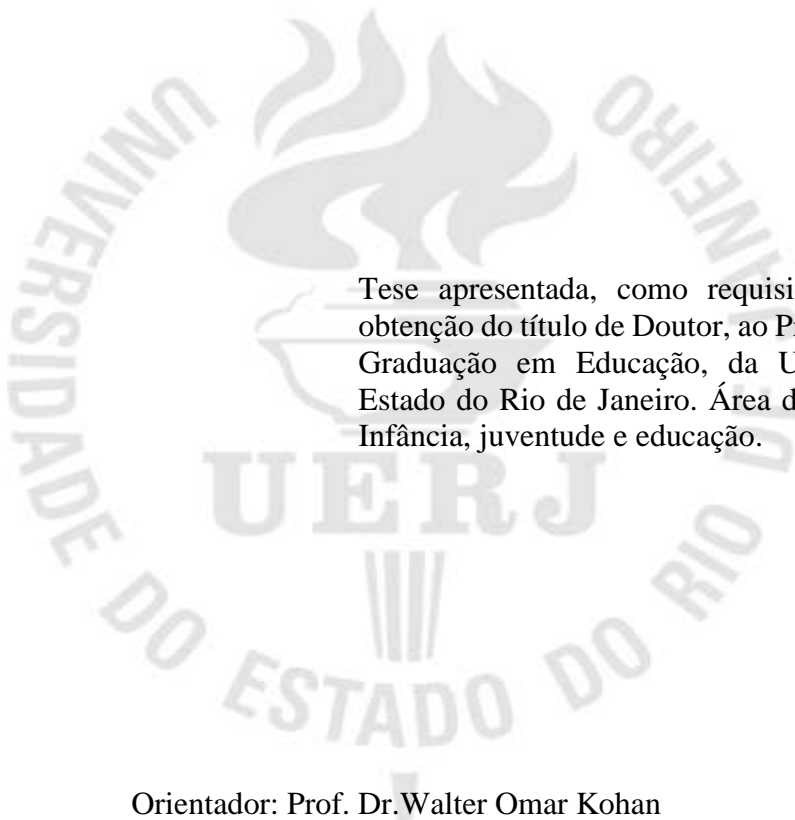
Aventuras de Pinóquio

Rio de Janeiro

2020

Fabiana Fernandes Ribeiro Martins

A estrangeiridade de uma educação errante inspirada nas peraltagens das
Aventuras de Pinóquio



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Infância, juventude e educação.

Orientador: Prof. Dr. Walter Omar Kohan

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

M386 Martins, Fabiana Fernandes Ribeiro.
A estrangeiridade de uma educação errante inspirada nas peraltagens das
Aventuras de Pinóquio / Fabiana Fernandes Ribeiro Martins. – 2020.
196 f.

Orientador: Walter Omar Kohan.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Educação.

1. Educação – Teses. 2. Filosofia – Teses. 3. Literatura – Teses. I. Kohan,
Walter Omar. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Educação. III. Título.

es CDU 37:1

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Fabiana Fernandes Ribeiro Martins

A estrangeiridade de uma educação errante inspirada nas peraltagens das
Aventuras de Pinóquio

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Infância, juventude e educação.

Aprovada em 18 de fevereiro de 2020.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Walter Omar Kohan (Orientador)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof^a. Dr^a. Anelice Ribetto
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof^a. Dr^a. Marina Santi
Università di Padova – Itália

Prof^a. Dr^a. Rosimeri de Oliveira Dias
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof^a. Dr^a. Sandra Albernaz de Medeiros
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Rio de Janeiro

2020

DEDICATÓRIA

Aos que têm fome de mundo e erram pela vida, por amor ou por força.

AGRADECIMENTOS

Aos trens que partiam da Central do Brasil em direção a Realengo por me ensinarem que a vida é feita de corrida e espera, em intervalos irregulares;

Aos aviões que cruzaram oceano e me fizeram ver, do alto, a imensidão do infinito;

Aos meus pés que me sustentam na terra e me fazem criar paisagens;

Aos meus olhos que me permitem ver mundos dentro do mundo;

Ao ProPEd/UERJ e todos os seus funcionários pela oportunidade de estudar num lugar de resistência;

À CAPES e CAPES-PrInt por me permitirem habitar outra cidade, uma outra cultura, uma outra língua e, sobretudo, uma outra Fabiana;

Ao Colégio Pedro II, em especial ao CREIR, pelo cotidiano e suporte.

Aos companheiros do CREIR que extrapolaram as fronteiras da instituição, embarcando numa van: Ana, Aline, Camila, Lu, Raquel.

Aos nefianos, desde sempre, pela importância que o grupo tem na vida dos que por ali passam – e permanecem.

Aos amigos *patavinos*, Álvaro, Elena, Jorge, Nadina, Rodrigo e Alessio por um tempo extraordinário vivido numa terra estrangeira.

Àqueles que me lembram, constantemente, da força do desejo e da beleza, muitas vezes invisível, da vida: Ana Paula, Andréa, Anita, Clara, Dedé, Giuli (Jujuba), Gus, Fil, Isabella, Jojo, Lu, Lud, Marcelo, Maja, Male, Marly (*in memoriam*), Manu, Maria Luiza, Maxi, Thata.

Aos amigos da biodanza, pelos ritmos dançados juntos.

À “galera que chegou junto” nessa reta final: Alicinha, Gio, Andréa (de novo), Clara (uma vez mais);

Às professoras Anelice Ribetto (encontrada, tantas vezes, em distintos lugares), Marina Santi (com que estive realizando meu doutorado sanduiche), Rosemary Dias (desde os tempos de adolescência, quando eu não sabia muito bem como viver - e continuo sem saber) e Sandra Albernaz (desde os tempos da minha primeira graduação partilhando cafés e ideias, no Rio e em Paris) por aceitarem o convite para compor a banca;

A Babu (*in memoriam*) pelo que nenhum estudo é capaz de ensinar;

A minha avó (*in memoriam*) a quem sou grata por um passado que não vivi, mas que é parte daquilo que me torno;

Ao Walter, orientador de uma vida;

A minha mãe, Fafá, por ser quem ela está sempre se tornando.

RESUMO

MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro. *A estrangeiridade de uma educação errante inspirada nas peraltagens das Aventuras de Pinóquio*. 2020. 196 f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

O que pode a vida de Pinóquio nos fazer aprender sobre educação? Quais sentidos *As aventuras de Pinóquio*, de Carlo Collodi, negando significações *a priori*, podem produzir? Com um boneco de madeira manipulável, vemos surgir a possibilidade de se pensar uma educação que abdica da teleologia formativa, afirmando-se errante. Errante, aqui, tem duplo sentido: tanto um sentido de movimento, de um caminhar sem rumo pelo mundo, quanto um sentido de erro, equívoco. Com inspirações no método cartográfico, a presente tese tenta ler o clássico conto de Collodi de modo distinto ao habitual, que usualmente entende que Pinóquio é um personagem de um romance de formação. Para tanto, a tese começa por problematizar o pressuposto da identidade que, servindo como um ponto referencial, constrói conceitos como igualdade e pertencimento. Em seguida, passa a pensar a partir da filosofia da diferença, cuja força consiste em questionar nosso narcisismo antropológico, nos forçando a pensar o modo como vivemos a vida. Quando a diferença deixa de ser vista como uma derivação da identidade, a imagem do estrangeiro aparece como uma inflexão interessante para pensar a alteridade. Procuramos, a partir de então, pensar três planos distintos, intitulados de “estrangeiridade da filosofia”, “estrangeiridade do eu” e “estrangeiridade da infância”. Esses três planos nos levam a construção de um mapa de rastros deixados por Pinóquio, que tem suas aventuras sempre quando sai, justamente, em direção à escola. Errando por caminhos aleatórios, seguindo seus afetos e desejos, Pinóquio se distancia do seu destino, criando para si uma “educação errante”. Nesse sentido, *As aventuras de Pinóquio* não tratariam da construção de identidade de um sujeito, como no romance de formação, mas dos processos de diferenciação de um boneco que tenta, não sem dificuldade, afirmar-se como um novo no mundo. No limite, é uma marionete de madeira, irreverente e peralta, que nos faz pensar se não somos todos um projeto fracassado de marionete. A pergunta que fica é: o que mais poderia fazer aprender o devir-Pinóquio?

Palavras-chave: Educação. Estrangeiridade. Filosofia. Infância. Pinóquio

RÉSUMÉ

MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro. *L'étrangeté d'une éducation errante inspirée des espiègleries dans Les Aventures de Pinocchio*. 2020. 196 f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Que peut nous faire apprendre la vie de Pinocchio sur l'éducation? Quels sens *Les Aventures de Pinocchio*, de Carlo Collodi, si nous nions les significations données *a priori*, peuvent produire? Avec une poupée de bois manipulable, on voit la possibilité de penser à une éducation qui renonce à la téléologie formative, en affirmant être errante. L'errance, ici, a un double sens : à la fois un sens du mouvement, de la marche autour du monde sans direction, et un sens de l'erreur, de l'équivoque. Inspirée de la méthode cartographique, cette thèse tente de lire le récit classique de Collodi différemment de la lecture habituelle, qui comprend généralement Pinocchio en tant que personnage d'un roman de formation. À ce fin, la thèse commence par problématiser le postulat de l'identité qui, en servant de point de référence, permet de construire des concepts tels que celui d'égalité et celui d'appartenance. Ensuite, la réflexion se fait à partir de la philosophie de la différence, dont la force consiste à remettre en cause notre narcissisme anthropologique, nous obligeant à réfléchir sur la façon dont nous vivons la vie. Lorsque la différence n'est plus considérée comme une dérivation de l'identité, l'image de l'étranger apparaît comme une inflexion intéressante pour penser l'altérité. Dès lors, nous cherchons à penser à trois plans distincts, intitulés "étrangeté de la philosophie", "étrangeté du moi" et "étrangeté de l'enfance". Ces trois plans nous amènent à la construction d'une carte des traces laissées par Pinocchio, qui a toujours ses aventures quand il part, justement, vers l'école. Errant sur des chemins aléatoires, en suivant ses affects et ses désirs, Pinocchio s'éloigne de son destin, en se créant une "éducation errante". En ce sens, *Les Aventures de Pinocchio* ne porteraient pas sur la construction de l'identité d'un sujet, comme dans le roman de formation, mais sur les processus de différenciation d'une poupée qui tente, non sans difficulté, de s'affirmer comme nouvelle dans le monde. À la limite, elle est une marionnette de bois, irrévérencieuse et espiègle, ce qui nous fait nous demander si nous ne sommes pas tous un projet de marionnette raté. La question qui demeure est la suivante : qu'est-ce que le devenir-Pinocchio pourrait encore nous faire apprendre ?

Mots-clés: Educação. Étrangeté. Philosophie. Enfance. Pinocchio

RESUMEN

MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro. *La extranjería de una educación errante inspirada en las andanzas de Las Aventuras de Pinocho*. 2020. 196 f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

¿Qué puede hacernos aprender sobre educación la vida de Pinocho? ¿Qué sentidos, negando significaciones *a priori*, pueden producir Las aventuras de Pinocho, de Carlo Collodi? Con un muñeco de madera manipulable, vemos surgir la posibilidad de pensar una educación que abdica de la teología formativa, afirmándose errante. Errante, aquí tiene doble sentido: por un lado, un sentido de movimiento, de un caminar sin rumbo por el mundo; por otro, un sentido de error, equívoco. Con inspiraciones en el método cartográfico, la presente tesis intenta leer el clásico cuento de Collodi de un modo distinto al habitual, que suele entender a Pinocho como un personaje de novela didáctica. Para ello, la tesis parte de cuestionar el supuesto de identidad que, sirviendo de punto de referencia, construye conceptos como igualdad y pertenencia. Luego, comienza a pensar desde la filosofía de la diferencia, cuya fuerza consiste en cuestionar nuestro narcisismo antropológico, obligándonos a pensar la forma en que vivimos la vida. Cuando la diferencia deja de ser vista como una derivación de la identidad, la imagen del extranjero aparece como una inflexión interesante para pensar en la alteridad. A partir de entonces, intentamos pensar tres planos distintos, titulados “extranjería de la filosofía”, “extranjería del yo” y “extranjería de la infancia”. Esos tres planos nos llevan a la construcción de un mapa a partir de los rastros dejados por Pinocho, que siempre tiene sus aventuras cuando sale, justamente, en dirección a la escuela. Vagando por caminos aleatorios, siguiendo sus afectos y deseos, Pinocho se aleja de su destino, creando para sí una “educación errante”. En este sentido, Las aventuras de Pinocho no tratarían de la construcción de identidad de un sujeto, como en la novela didáctica, sino de los procesos de diferenciación de un muñeco que intenta, no sin dificultad, afirmarse como un nuevo en el mundo. En el límite, es una marioneta de madera, irreverente y andariega, que nos hace pensar si no somos todos un proyecto de marioneta fallido. La pregunta que queda es: ¿qué más nos podría hacer aprender lo devenir-Pinocho?

Palabras llaves: Educación. Extranjería. Filosofía. Infancia. Pinocho.

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	9
1	ESCOLA, ERRÂNCIA E ESTRANGEIRIDADE: ALGUMAS PERGUNTAS INICIAIS	13
2	NÓ, NÓS, OUTROS	24
3	ESTRANGEIRIDADE DA FILOSOFIA	33
3.1	Quem é esse, o outro?	39
3.2	Esse outro que pergunta, afinal, quem somos <i>nós</i>	43
3.3	Sócrates: o outro ateniense	48
3.4	Hospitalidade e diferença	54
4	ESTRANGEIRIDADE DO EU	61
4.1	O inconsciente: um estranho que cria	65
4.2	“Eu”: um hábito	68
4.2.1	<u>Paixão pelo infinito</u>	75
4.2.2	<u>Fome de mundos</u>	79
5	ESTRANGEIRIDADE DA INFÂNCIA	84
5.1	Do que os adultos falam: a infância inerente à criança	85
5.1.1	<u>Do que os adultos falam: Platão</u>	87
5.1.2	<u>Do que os adultos falam: as políticas públicas</u>	90
5.1.3	<u>Do que os adultos falam: a criança inventada</u>	94
5.2	Infância inventada	97
5.3	Infância que inventa	104
6	LER PINÓQUIO	110
6.1	Era uma vez um pedaço de pau	118
6.2	As aventuras de Pinóquio: um romance de formação	135
6.2.1	<u>Pinóquio: um herói em busca de identidade</u>	135
6.2.2	<u>A escola: um lugar para formar Pinóquio</u>	140
6.2.3	<u>O papel dos outros personagens na formação de Pinóquio</u>	145
6.3	Pinóquio: as aventuras de um estrangeiro	154
6.3.1	<u>O autor: um outro</u>	154
6.3.2	<u>Pinóquio: uma vida</u>	158
6.3.3	<u>Pinóquio: uma vida errante</u>	167
6.3.4	<u>Pinóquio e a invenção de uma “educação errante”</u>	176
	CONSIDERAÇÕES FINAIS – ÚLTIMAS PERGUNTAS	181
	REFERÊNCIAS	184

APRESENTAÇÃO

É sempre difícil começar. Bom, talvez nem sempre. Quase sempre. Começamos com uma pergunta? Ou uma afirmação? Começamos com uma história ou uma imagem? É sempre (melhor dizendo, quase sempre) hesitante começar. O turbilhão interno mistura sentimentos, desejos, anseios, pensamentos, e fica como que forçando passagem para irromper o silêncio e grafar-se em palavras, como se escrever fosse, a um só tempo, dar voz à voz, mas também calar. Um certo paradoxo: aquilo que se quer escrever (ou necessita expressar) é, também, a expressão de algo inexprimível. O grande problema de começar é, que, sobretudo, sempre queremos começar pelo começo. Então, poderíamos dizer: a dificuldade não é exatamente começar, mas encontrar o começo.

No tempo do era uma vez, tudo, ou quase, é passível de ser inventado: o “era uma vez” abre espaço para as idiosincrasias, as dissonâncias, o absurdo, o grotesco, o imprevisível, o impossível. O “era uma vez” parece uma maneira muitíssimo boa de começar: se coloca num passado insondável e se furta a prometer qualquer futuro: é como se o “era uma vez” abrisse uma temporalidade mágica, atemporal, que nos permitisse entrar na trama da história sem comprometimento com as marcas culturais deixadas por uma determinada sociedade.

Há algo de mágico no tempo do era uma vez: fadas e bruxas, reis e rainhas, dragões e seres inanimados criam cenas que rompem com o princípio do terceiro excluído, instaurando uma narrativa que leva o leitor a um mundo outro, onde antes e depois, verdade e falsidade, factível e inverossímil confluem. Não por acaso, os contos de fadas são lidos no mundo inteiro, perpassando distintas gerações.

A pergunta que se coloca aqui é: pode uma tese começar com o “Era uma vez”?

Se estivéssemos operando dentro das narrativas dos contos de fadas, nesse momento interromperia o narrador, que se dirigiria diretamente ao leitor, dizendo “Ora, meus caros leitores” - porque é quase sempre assim que o narrador se apresenta quando quer dar uma pausa na narrativa e ter uma conversa com quem lê (e quase sempre fala aos “leitores” e não só a um leitor) - “é aqui que começa nossa história, justamente aqui quando vocês sacodem a cabeça dizendo que não”.

Parece inevitável que todo - ou quase todo - narrador de contos de fadas seja, ademais de muito eloquente, um pouco provocador. Ele continuaria, num tom jocoso, que mistura ironia e seriedade: “pois vocês não irão acreditar que, num dia qualquer, a personagem principal dessa história estava sentada à escrivaninha, nos aposentos de sua casa, tentando começar a escrever uma tese quando, subitamente, escreveu ‘era uma vez’”. “Meus caros leitores”, seguiria o

narrador, “é claro que essa simples doutoranda não pôde conter seu susto com o que apareceu a sua frente, no computador onde escrevia aquilo que, um dia, viria a se chamar ‘tese’ e logo apagou aquela epifania louca!”.

Se é bem verdade que uma tese se distingue sumamente de um conto de fadas, não é menos verdade que toda tese tem seus personagens - Deleuze e Guattari (1992) chamaram isso de “personagens conceituais”; esses personagens vão interagindo entre si e criando uma história que, no final, não será chamada de história, mas de tese. Uma tese em química, por exemplo, tem personagens próprios aos contos de fadas do campo da química: os prótons, os elétrons, as proteínas etc etc etc. Uma tese em artes plásticas, tem também seus personagens: as cores, as luzes, os artistas etc etc etc.

Uma tese que se decide ser uma interseção entre o campo da filosofia e o da educação, como essa história aqui, não poderia ser diferente. Mas parece que numa tese, como a que se apresenta aqui, as coisas por vezes se confundem, e não se sabe bem quem é o narrador, quem é um personagem e quem é outro. É como se a tese fosse um conto de fadas fantástico, onde personagem principal se confunde com narrador, que se confunde, muitas vezes, com as paisagens.

Tudo isso, porém, parece surreal. É que as teses têm algo de surreal. Melhor dizendo, usando a linguagem de Blanchot, ficcional. As teses precisam fazer nascer, no deserto, algo que possua uma força de vida tal que faça brotar algo ali onde tudo parece inóspito. Nada está dado: o doutorando se vê forçado a lidar com o desconhecido, face a face com seu medo, mas também com algo que ainda não conhece - seu impulso de vida escrevente, que o incita a dar vida ao inanimado.

Esses escritos começaram antes mesmo de serem grafados no papel: pegaram trens cheios com ambulantes irreverentes que faziam tudo para vender suas mercadorias; foram à praia e tomaram uma água de coco ao entardecer; viajaram para uma casinha no meio do mato e lá foram picados por mosquitos, mas também sentiram o cheio do verde; frequentaram espetáculos de dança e shows de música; pegaram avião para cruzar um oceano e falar uma língua pouco conhecida. Esses escritos foram sendo criados com alegria, mas também tristeza; sono e entusiasmo; desespero e confiança. Embebidos pelas contradições típicas de uma vida, os escritos foram se refazendo, enquanto a própria vida ia se reescrevendo.

Contudo, afinal, seriam esses escritos uma tese ou alguma coisa outra?

Chamaremos esses escritos de tese; tese, em grego *thésis*, designa a “ação de colocar”¹ a público uma ideia supostamente original. Contudo, se toda tese deve partir de pressupostos no intuito de fundamentar a suposta ideia original, deveríamos nos perguntar quem, afinal, define a originalidade de uma tese. Por um lado, ao colocar a público, a tese é colocada no centro de um debate – é quando ela é defendida, para usar um termo da universidade. Por outro lado, colocar a público é também tornar público, acessível igualmente a todos – aí, então, ela não precisa ser defendida.

Contudo, a linha que divide tese de qualquer outra coisa parece um pouco tênue: quem define a originalidade? Quem outorga a plausibilidade entre hipóteses e conclusões?

Iole de Freitas, artista plástica brasileira, conta que, certa vez, foi convidada para expor suas obras em um museu no Rio de Janeiro. Ao chegar lá, contudo, esteve de frente a um problema: suas obras eram maiores do que as salas do museu. A partir de então, começou se perguntar “para que servem as paredes dos museus?” (FREITAS, 2013, p.45). Para Iole, as paredes dos museus, embora sirvam para apoiar a arte, parecem funcionar como critério de definição do que é e do que não é arte. Pareceria que as obras deveriam ser “criadas a partir da existência dessas paredes”. “Não seria cômico?”, provoca a artista (FREITAS, 2013, p.90).

Iole de Freitas nos faz ver, ainda, duas coisas. A primeira é que, se existe um outro que cria critérios e padrões, pode existir um outro que questiona esses mesmos critérios e padrões. A segunda, talvez mais interessante, é que talvez seja possível criar, primeiro, e tentar ver modos de expor a criação depois. No limite, os modos de expor precisam ser, também, inventados e inventivos.

Parafraseando a artista, poderíamos perguntar: não seria cômico que as crianças devessem se adaptar à educação e à escola? Ou, ainda, não seria cômico (ou, melhor, trágico) ver que muitos de nós nos adaptamos à escola e à educação?

Inspirada nas aventuras de uma marionete, essa tese encontra algumas tensões, entraves e dificuldades. Primeiro, porque Pinóquio não parece ser um personagem que caberia dentro de uma pesquisa de doutorado em educação – ele é uma marionete de madeira, desobediente, peralta que está sempre se desviando da escola, caminhando por caminhos desconhecidos, seguindo suas curiosidades e seus desejos. Segundo, porque a errância pareceria ser o oposto da educação e da escola, pois enquanto estas se assentam sobre uma perspectiva teleológica, a errância se define, justamente, pela ausência de lugar a chegar. Terceiro, porque pareceria que a educação e a escola transformariam estrangeiros em sujeitos – como se, então, a criança fosse

¹ Cf CASTELLO; MÁRISCO (2007).

uma estrangeira recém-chegada ao mundo que precisasse aprender a língua, as normas de decodificação dos gestos, os conhecimentos e os valores desse mundo onde ela se encontra.

Errando por poemas e contos, pinturas e paisagens, essa tese vai rascunhando uma cartografia com diversas conexões e bifurcações. Enfim, o que tentamos aqui é também questionar limites, identidades e formalidades, no intuito de levar a escola para fora da escola, a educação para fora da educação, tal como Iole levou a arte para fora do museu.

1 ESCOLA, ERRÂNCIA E ESTRANGEIRIDADE: ALGUMAS PERGUNTAS INICIAIS

Para pensar escola, parece incontornável questionar o que entendemos por educação. Ao questionarmos o que entendemos por educação, percebemos que esta possui uma forte ligação com a sociedade, uma vez que a educação seria responsável por formar sujeitos, dando-lhes uma identidade. A escola, nesse sentido, seria um lugar especial para os recém-chegados ao mundo. De fato, dado o modo como escola e educação estão ligadas à sociedade, pelo menos desde a modernidade, seria difícil saber se deveríamos propor uma outra escola no intuito de promover uma outra educação, ou se seria preciso, antes, mudar os pilares que sustentam a educação para, então, mudar a escola.

Nosso intuito, aqui, é pensar uma “escola errante”, dois termos aparentemente incompatíveis. Se escola é um lugar, como pode ser errante? Se errante é aquele que caminha, sem rumo, errando pelo mundo, como pode ele *fazer* escola? Propomos pensar, ainda, num terceiro elemento: a estrangeiridade. Se a escola – tal como a conhecemos agora, uma invenção moderna - foi criada para formar sujeitos para uma determinada ordem social, haveria nela um lugar para a estrangeiridade?

A escola parece ser um lugar que está sempre lá. Ela tem endereço certo: rua, número, CEP, cidade, estado e país. Sua porta parece, pelo menos metaforicamente, sempre aberta para receber os estudantes. Fala-se, com frequência, que ela é um lugar necessário, ao qual todas as crianças e jovens devem ir. “Lugar de criança (e jovem) é na escola” - não cansamos de ouvir isso nas mais distintas esferas da sociedade. É preciso ir à escola para “ser alguém na vida”, dizem os mais velhos. “A escola é para aprender, não só para comer merenda”, brincam os adultos com as crianças. “Você tá na escola?”, pergunta um transeunte a uma criança que pede dinheiro no sinal.

Chata ou legal, instigante ou entediante, com suas dificuldades e idiossincrasias, contudo, parece que a escola é não só um lugar, mas um lugar incontornável, necessário, inquestionável. A escola pode ser tanto um lugar interessante, onde se fazem amigos, joga-se bola ou namora, como pode ser um lugar insuportável, como descreve Pennac num livro cujo título não poderia ser mais emblemático: *Mal de escola*. A despeito da sedução da rua, é para ela que se deve ir, e Pilar, o jovem estudante do *Conto de Escola*, de Machado de Assis (2008, p.35), o sabia muito bem:

A escola era na rua do Costa, um sobradinho de grade de pau. O ano era de 1840. Naquele dia – uma segunda-feira, do mês de maio – deixei-me estar alguns instantes

na rua da Princesa a ver onde iria brincar a manhã. Hesitava entre o morro de S. Diogo e o Campo de Sant'Ana, que não era então esse parque atual, construção de gentleman, mas um espaço rústico, mais ou menos infinito, alastrado de lavadeiras, capim e burros soltos. Morro ou campo? Tal era o problema. De repente disse comigo que o melhor era a escola. E guiei para a escola.

Ora, se a escola é um lugar para onde se deve ir, por que alguns fogem dela? Foi o que aconteceu com Damião, que era a grande promessa do reitor no seminário: sem aptidão alguma para tamanho intento, fugiu. Não sabia para onde iria, mas isso, no fundo, era secundário - importava saber de onde estava partindo:

Damião fugiu do seminário às onze horas da manhã de uma sexta-feira de agosto. Não sei bem o ano, foi antes de 1850. Passados alguns minutos parou vexado; não contava com o efeito que produzia nos olhos da outra gente aquele seminarista que ia espantado, medroso, fugitivo. Desconhecia as ruas, andava e desandava, finalmente parou. Para onde iria? (ASSIS, 2009, p.56)

Até aqui, pensamos dois modos distintos de se relacionar com esse lugar chamado “escola”: um que diz respeito à obrigatoriedade de ir, mas outro que reconhece que, de lá, alguns fogem. Haveria, ainda, um terceiro modo: não se trataria de ir, nem de fugir, mas de não chegar. Não era isso que, continuamente, acontecia com Pinóquio: estar em direção à escola, mas encontrar alguma coisa mais interessante no meio do caminho? Ora, se a escola é um lugar, ela estará sempre lá. "Há sempre tempo para se ir à escola" diz, não sem razão, Pinóquio, para quem a vida, com seus encantos, magias e mistérios, parece não poder esperar.

A imagem da escola como um lugar necessário para aprender e, então, encontrar um lugar no mundo parece bastante consolidada, mas é também contestável². De algum modo, precisaríamos colocar em questão se isso que se entende por escola é, de fato, escola – ou apenas um modo de conceber escola, dentre outros vários modos.

Seria possível pensar uma escola que não tenha um lugar determinado, como um circo, por exemplo, que passa a “existir” a partir do momento em que a tenda é armada no meio da praça? Qual o papel da estrangeiridade nessa escola? Poderia existir uma educação não formativa, nem teleológica, mas errante?

Existem distintas imagens de errância, mas aqui destacamos duas opostas, que nos ajudam a pensar. A primeira, da história judaico-cristã: quando Caim mata Abel, ele é condenado a viver uma vida de errante; errar é, nessa perspectiva, não só um castigo, mas possivelmente o pior dos castigos possíveis para uma pessoa. A segunda: é errando que Zaratustra (NIETZSCHE, 2006) convoca os homens a rirem de si, como quem ri da teleologia

² Cf. Illich (1973), Rancière (1988, 2003, 2010), Biesta (2011, 2012, 2013abc), Biesta e Safstrom (2011), Masschelein (2011), Masschelein e Simons (2008, 2010, 2013)

da vida. Errar, nesse segundo sentido, é o que abre espaço para uma vida mais viva, mais potente. “O que posso amar no homem, ó meus irmãos, é que ele é uma transição e um ocaso”, proclama Zaratustra (NIETZSCHE, 2006, p.335), depois de haver ido à praça do mercado e visto os pequenos homens que pregavam a resignação e a desambição. Parece que errar pode ser tanto uma coisa boa quanto uma coisa ruim, tanto um castigo quanto uma oportunidade ato de criação de um outro modo de vida.

Caim, condenado a errar, é também condenado a uma vida estrangeira. Zaratustra, ao errar, se coloca como um estrangeiro em relação ao modo ordinário como os homens vivem. No primeiro caso, a estrangeiridade parece trazer a marca da negatividade e, ainda, da resignação. No segundo caso, ao contrário, a estrangeiridade traz a marca da positividade - e é justamente ela que tem o potencial de tirar os homens da resignação.

Poderíamos, também, pensar a estrangeiridade de um outro modo. Caetano, quando exilado na Inglaterra, compôs *London London*³, uma música que talvez não pudesse ser mais emblemática: escreve em inglês e descreve sua sensação de se sentir ao mesmo tempo pertencente, mas estrangeiro, num lugar onde alegria e felicidade são expressas em silêncio; Caetano caminha por Londres sem rumo, se sente estrangeiro, sozinho, mas sem medo. É também em Londres que, escrevendo para sua irmã Maria Bethânia, Caetano pensa que todas as cidades foram construídas para serem destruídas e, não à toa, ele pede à Bethânia que lhe envie uma carta, dizendo-lhe que as coisas no Brasil estão melhorando. Outra imagem de estrangeiro está em Camus: o Estrangeiro é aquele que, infringindo a lei, é submetido às penalidades do lugar, mesmo sendo de fora. Em ambos os casos, o que se vê é a relação estrangeiridade com um determinado território. Contudo, curiosamente, enquanto a imagem do estrangeiro construída por Caetano é a de um hipersensível, a de Camus é a de um afetivamente desconectado – pouco lhe importa o processo, a prisão, a morte.

Zaratustra, Caetano e Machado de Assis, dentre outros, podem nos ajudar a pensar os conceitos de escola, errância e estrangeiridade. Esses conceitos são aparentemente incompatíveis, mas, quando colocados em jogo, abrem espaço para pensar o que se entende por identidade e diferença, eu e outro, singular e plural. Nesse jogo, vemos um tipo de um tipo de polarização que parece ser dada de antemão, como se pudéssemos, então, perceber mais nitidamente o modo como comumente nos relacionamos conosco, com o outro e com o mundo.

Começamos, então, expondo nosso primeiro pressuposto: o de que, quando analisamos esses três termos – escola, errância e estrangeiro -, comumente pensamos sob a perspectiva da

³ Faixa do álbum *Caetano Veloso* (1971)

identidade. Nesse sentido, o estrangeiro é o outro que não *nós* – e, ainda que nós possamos ser, perspectivamente, o outro, somos em relação a um determinado *nós*; a escola é um lugar criado para que possamos dar seguimento à existência do *nós* – entendendo, modernamente, a escola como uma instituição socialmente criada no bojo da constituição dos Estados-nação, ou seja, como um lugar necessário para a educação das gerações futuras; o errante é aquele que, pelo modo de vida, não se fixa, não cria um grupo de identidade – no limite, ele criaria uma relação de *bando*⁴ com aqueles com os quais caminha, mas não um grupo social estruturalmente organizado.

Contudo, no afã de encontrar sempre o mesmo no outro, ou de sublinhar a distância que nos separa do outro, “acabamos por tomar o atalho que nos leva ao que realmente, no fim e no fundo, nos interessa, a saber: nós mesmos” (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p.21). Ou seja, com a chegada do estrangeiro somos convidados a abrir a nossa porta e a oferecer nossa hospitalidade, mas também, e sobretudo, somos convidados a nos visitar dentro da nossa própria morada.

Tomamos como referência o conceito de estrangeiridade e, mais especificamente, a figura do estrangeiro, porque ele parece uma figura interessante para colocar em questão a supremacia da identidade e é como se ele tivesse uma capacidade singular de, pelo menos hipoteticamente, nos fazer colocar a questão: “afinal, quem somos *nós*”?

Aquele que chega é, sempre, uma minoria: seja imigrante, exilado, expatriado, viajante, estrangeiro - é sempre assim que se refere a eles, os “outros”. E, aí, pouco importa se diz respeito ao número incontável de imigrantes que desembarcam nos navios fugindo da guerra, ou a um grupo pequeno de orientais que visitam os pontos-turísticos de uma grande cidade europeia. Aqui, minoria não diz respeito à quantidade, mas à relação: minoria em relação a um regimento, uma norma, uma regularidade, uma homogeneidade (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

Tentamos, então, abrir um espaço no qual se possa pensar uma “antropologia menor” cuja atitude consistiria em “proliferar as pequenas multiplicidades” (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, pp.27-28). Antes, contudo, seria preciso dizer: não se trata, aqui, de inverter a perspectiva, como se a solução fosse pensar a partir da diferença, como se bastasse romper com a homogeneidade. Seria sedutor esse caminho, porque, afinal, quem não escolheria a diferença como uma forma de superar a identidade, causadora de tantos ruídos e embates, tanta discórdia e exclusão? O que entra em cena, nesse caminho sedutor, é aquilo que Viveiros de Castro (2015, p.21) afirma como “fantasmagoria subjetiva” que, num apelo à dialética, conduz à “produção

⁴ Cf. Careri (2017)

objetiva do Outro”. De algum modo, ao mudarmos a pergunta para “quem é, afinal, esse outro?”, estamos, de início, pressupondo uma resposta – o outro que não eu.

Encontramos, então, o segundo pressuposto: o de que é a diferença, e não a identidade, que, ao colocar em xeque as (até então) firmes fronteiras da alteridade, nos faz estar de frente ao nosso “narcisismo antropológico” (FOUCAULT, 2008). Ou seja: não é que, deliberadamente, optemos pela diferença, mas é a diferença que nos força a pensar no mundo e em nós mesmos (DELEUZE, 2009a).

O que queremos, então, é pensar o que esse outro tem a dizer sobre nós. E não se trata somente de uma mudança de perspectiva, mas de entender que aquilo que se vê como diferente é consequência do fato de que, anteriormente, algumas coisas foram concebidas como idênticas (VIVEIROS DE CASTRO, 2015). Ou seja, comumente se pensa o outro, o diferente, a partir de um ponto de vista da identidade; contudo, a partir do momento em que concebemos a possibilidade de que o outro nos faz pensar, somos forçados a romper com o princípio da identidade.

Quem poderia provocar mais nosso “narcisismo antropológico” senão o errante que, passando por diversos lugares, vai deixando rastros enquanto ultrapassa barreiras e desertos, num caminhar sem destino? Esse outro muito distinto, que não tem fixidez de morada; esse para quem os pontos do mapa não são mais do que passagens mais ou menos intensivas; esse para quem cada lugar parece radicalmente novo mas que, logo, se torna inevitavelmente antigo, pela força do impulso que o faz sair e seguir caminhando? O errante parece a encarnação de uma máquina de guerra: se furta a ser capturado pelo Estado, enquanto denuncia o próprio Estado pela força que exerce para a “perpetuação ou conservação de órgãos de poder” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p.20).

Trata-se, então, de um terceiro pressuposto: o de que pensar alteridade não é, necessariamente, mudar de uma perspectiva da identidade para a diferença, porque não somos nós que definiríamos a alteridade; antes, talvez seria a alteridade que nos definiria.

Para pensarmos nisso, na tentativa de não decalcar a escrita sobre procedimentos normativos, tentamos seguir algumas *Pistas do método cartográfico*⁵ que, com uma perspectiva construtivista, parece abrir as fronteiras da pesquisa e permite afirmar o pensamento (e a escrita) como um ato de criação. Nesse movimento, conceber o processo de pesquisa sob os escopos de uma “política atencional” (KASTRUP, 2015), numa “atitude de espreita”, parece importante,

⁵ Cf. PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA (2015)

porque nos ajuda a sair dos parâmetros acadêmicos tradicionalmente institucionalizados que, por princípio, teriam o direito de dar veracidade e plausibilidade a um pensamento.

Esse modo cartográfico de se relacionar com a leitura e a escrita não é convencional. Com efeito, ele cria um espaço territorial existencial (ALVAREZ; PASSOS, 2015) onde co-habitam pesquisa e pesquisador. Assiste-se, assim, à “dissolução do ponto de vista do observador”, sob um “plano implicacional”, em que sujeito e objeto, pesquisador e pesquisado, emergem a partir da experiência (PASSOS; EIRADO, 2015). No limite, a cartografia coloca o *nós* e outro numa condição de igualdade, como se fossemos, nesse novo espaço, ambos estrangeiros.

Seria forçoso dizer que o que nos propomos aqui é um tipo de pesquisa que abdica de hipóteses ou que desconhece o lugar de fala politicamente construído por muitos dos autores aqui citados. O que tentamos aqui é uma espécie de ode à espreita: habitar um certo estado atencional onde seria possível ser afetado pelos acontecimentos da pesquisa, permitindo-se perder tempo para redescobrir, através da experiência, o sentido do tempo perdido. Isso seria um pouco como discordar de Derrida (2003), para quem a hospitalidade irrestrita seria impossível: a hospitalidade poderia, sim, ser irrestrita, mas num terreno inventado, onde todos seriam estrangeiros.

Encontramos, então, o quarto pressuposto: o de que a hospitalidade poderia ser pensada de modo distinto, quando colocada num terreno deserto a ser povoado pelos os que por ali passam. Em outros termos, a hospitalidade tem uma configuração mudada quando se sai da dicotomia *nós* e outros e passa-se a pensar ambos como sendo estrangeiros.

Operada pelos estados atencionais, a pesquisa assume uma dimensão inventiva, a partir do momento em que assume que a seleção, organização e análise dos dados produzem e são produzidas por processos de individualização, que suspendem as inclinações e expectativas do eu, “que operariam uma seleção prévia, levando a um predomínio da reconhecimento e conseqüente obturação dos elementos de surpresa presentes no processo observado” (KASTRUP, 2015, p. 36).

Há, portanto, uma “política da narratividade” (PASSOS; BARROS, 2015): narrar é encontrar um modo de expressar processos. Nesse sentido, o que se tenta, aqui, é compor uma escrita que vai dando testemunho de processos emergidos entre leitura, escrita e docência. Porque, se é verdade que essa tese é feita de leituras e escritas, não é menos verdade que a prática docente no correr desse período foi sendo embebida pelo que se lia e se escrevia - assim como aquilo que se lia e se escrevia também ia ganhando sentidos com as experiências emergidas da prática docente. Não se trata de um tipo de escrita sobre a prática ou a partir da prática, mas de um revezamento entre teoria e prática, num entrelaçamento que abre distintas

perspectivas, num tipo de “multiplicidade de peças e pedaços ao mesmo tempo teóricos e práticos” (DELEUZE, 2006c, p.266). Trazemos aqui, então, rastros de um percurso que pense uma “educação errante” e problematize o lugar que a estrangeiridade ocuparia nessa educação.

No primeiro capítulo, intitulado “Estrangeiridade da filosofia”, encontramos um estrangeiro que teria causado uma fissura na identidade: o Estrangeiro de Eléia e o parricídio. Também é aí que encontramos um cidadão de Atenas que viveu toda sua vida na cidade e sempre esteve às voltas com as questões concernentes à cidade: Sócrates, o ateniense mais estrangeiro de Atenas. Essa primeira parte abriu espaço para conceber a diferença onde, a princípio, só haveria identidade: tanto o Estrangeiro pronuncia o impronunciável, dando visibilidade ao não-ser, quanto Sócrates se coloca como um estrangeiro em sua terra natal, pela forma singular com que vive sua vida.

No segundo capítulo, a pergunta “quem somos *nós*” toma outros contornos: e se o estrangeiro não fosse um outro, mas nós mesmos? A “Estrangeiridade do eu” colocaria a questão da alteridade e da hospitalidade de modo absolutamente distinto, nos fazendo repensar as fronteiras que, até então, pareciam bem consolidadas. Deleuze e Guattari parecem levar isso ao limite: leitores de Blanchot, eles fazem do outro uma zona de possibilidade de mundos, numa destituição do eu que não é destruidora, mas criadora. Aí, então, o outro não é tão somente aquele que se apresenta a nós ou que habita em nós, mas aquele que nos leva para fora de nós mesmos, na descoberta de muitos outros modos possíveis de viver.

A “Estrangeiridade da Infância”, terceiro capítulo da tese, lida com dois conceitos que muitas vezes se confundem: infância e criança. Passando por alguns autores, percebemos que a criança é vista quase sempre como um ser incompleto, incapaz, dependente. Por outro lado, alguns estudiosos tentam pensar a infância como um conceito que ajudaria a sair da negatividade dada às primeiras etapas da vida, para além das tentativas de normatização e enquadramento. A partir dessa segunda perspectiva, encontramos a infância não como uma etapa, mas como uma força criadora. Busca-se, então, pensar a relação entre a “infância inventada” e a “infância que inventa” (dois termos aqui cunhados), tendo como referência principal Lyotard, para quem a arte e a literatura como teriam o papel fundamental de dar testemunho de um resto de *infantia* que nos habita por toda a vida. De algum modo, Lyotard parece nos perguntar se, afinal, não temos todos um grau de estrangeiridade, e se essa estrangeiridade não poderia ser, justamente, um mote para colocar em questão valores, crenças e morais da ordem social.

Como a “Estrangeiridade da filosofia”, a “Estrangeiridade do eu” e a “Estrangeiridade da infância” podem, juntas, nos fazer pensar educação e, mais especificamente, “escola”? É

com uma marionete peralta e irreverente, Pinóquio, que tentaremos retomar as três estrangeiridades, no intuito de pensar uma “educação errante” e, ainda, uma “escola errante”. Seria, no mínimo, curioso repensar escola a partir de um personagem conhecido por não gostar de ir à escola, mas o que tem essa marionete a nos fazer pensar, justamente, por isso? Ainda, o que, no modo de vida dela, nos coloca frente às nossas certezas e nos faz rever o que entendemos por educação?

Através das andanças de Pinóquio, por meio de caminhos não previstos e não decodificados *a priori*, procura-se afirmar uma política de escrita que inclua as contradições, os conflitos e os não-sensos. Um modo talvez mais errático de escrever, aberto ao que os desvios podem produzir na subjetividade daquele que escreve como vive. Trata-se de fazer um exercício de extrair linhas de fuga ali onde só existiriam segmentos e, com isso, “descobrir devires, que não a história, mesmo quando nela recaem” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.125).

Ler e escrever sobre Pinóquio, a partir dessa perspectiva inventiva, torna-se uma experiência performática que visa a expressar o “cruzamento de várias forças que vão se produzindo a partir de encontros entre os diferentes nós da rede de enunciação da qual emerge, como seu efeito, um mundo que pode ser compartilhados pelos sujeitos” (PASSOS; EIRADO, 2015, p.116). Com o deslocamento da linguagem para a esfera do performativo (DELEUZE; GUATTARI, 1995a), surgem três consequências: a refutação da linguagem como código, a impossibilidade de se afirmar uma semântica inerente ao ato de fala e, por fim, a negação da distinção entre língua e fala, uma vez que a fala não pode mais ter uma significação extrínseca a ela. Em suma, a linguagem deixa de ser um “regime de significante” que conferiria forma ao expresso.

Neste sentido, o que fazemos é ir acompanhando os movimentos e os processos de Pinóquio, entendendo que as aventuras se fazem, justamente, pelas linhas de fuga, pelos desvios, pelos erros, constituindo “agenciamentos” (DELEUZE; GUATTARI, 2003; 1995b). Pinóquio parece um “aprendiz-cartógrafo”, não tem a identidade das certezas, mas “a paixão de uma aventura” (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p.138). Nosso intuito, aqui, é analisar algumas das aventuras dessa marionete a partir de uma perspectiva deleuziana e, com isso, pensar uma “escola errante”.

Poderíamos dizer que existiriam dois modos de ler e escrever. Um modo, que chamaríamos de clássico, é aquele que busca justificar a obra pelo autor, sob uma perspectiva da expressão. Nesse contexto, tudo se passaria como se a escrita estivesse sobrepujada a uma “forma de interioridade”, e pensar sobre essa escrita seria rever o percurso do autor, encontrar uma relação causal entre aquilo que ele escreve e aquilo que ele é para, a partir de então, elucidar

o conteúdo significado pela sua obra. Aí, uma obra (e um autor) se define pelo que expressa. A tentativa de erigir um sentido originário à obra está diretamente relacionada ao objetivismo da leitura e da escrita: tudo se passa como se a obra fosse aquilo que a história tornou possível ser visível. Arrisca-se, assim, a “manter os privilégios do autor sob a salvaguarda do *a priori*: ele faz subsistir, na luz obscura da neutralização, o jogo das representações que formaram uma certa imagem do autor” (FOUCAULT, 2009b, p.271). Nesta primeira perspectiva, então, o livro de Collodi seria um romance de formação e Pinóquio simbolizaria o percurso de amadurecimento que todos, em teoria, precisariam passar para a construção de uma identidade.

Haveria um outro modo de ler e escrever: aquele que não procura nada, mas acaba por encontrar algo, num tipo de “jogo de signo”. Nessa perspectiva, compreende-se a escrita como algo que “se desenrola como um jogo que vai infalivelmente além de suas regras, e passa assim para fora”. Em outros termos, “trata-se da abertura de um espaço onde o sujeito que escreve não para de desaparecer” (FOUCAULT, 2009b, p.268). Ainda, completariamos dizendo que se trata de uma abertura onde aquele que lê não cessa de se perder na própria obra.

Nessa segunda perspectiva, o livro é entendido com um “livro rizoma” ou como uma pequena máquina que produz múltiplos sentidos (DELEUZE; GUATTARI, 1995). O rizoma coloca em jogo, inevitavelmente, os regimes de significados e os estados das coisas, descentrando as dimensões e os registros das coisas: não existem estratos ou segmentos no rizoma, mas linhas intensivas que não se deixam sobrecodificar ou multiplicidades que criam um plano de consistência, sempre aberto a se expandir através das conexões que estabelece entre suas linhas e o fora. Encontra-se, então, uma ruptura a-significante, pois “todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar” (DELEUZE; GUATTARI, 1995). É por isso que o livro-rizoma só pode ser lido como um mapa, sem começo nem fim e que vai, continuamente, sendo desenhado por direções e vetores móveis.

Somos partidários da ideia de que ler, assim como escrever, é uma “questão de performance” (DELEUZE; GUATTARI, 1995), que acompanha os gestos e movimentos do personagem. Não procuramos, portanto, as razões que teriam levado Collodi a escrever Pinóquio, muito embora seja vasta a bibliografia que compara a vida de um à vida do outro; tampouco procuramos estabelecer relações causais entre o que lemos e o que escrevemos, como se a escrita desse testemunho da leitura.

Nesse sentido, não se pretende, aqui, fazer um estudo histórico da obra; também não buscamos, a partir de um determinado recorte epistemológico, analisar o livro no intuito de

entendê-lo e explicá-lo. Tampouco, e muito menos, visamos a reafirmar *As aventuras de Pinóquio* como uma obra pedagógica (e moral), que evocaria, à guisa de anti-exemplos, a soberania da verdade, da ordem e da temperança. Por isso, não nos preocupamos com as linhas de segmentaridade da obra, mas nos ocupamos em abrir espaço para um mapa “conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantes” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.21).

Quais sentidos *As aventuras de Pinóquio*, negando significações *a priori*, produz? O que a vida de Pinóquio tem que poderia nos fazer repensar a educação e a escola?

Acompanhando os passos de Pinóquio, percebemos que o que faz Pinóquio, Pinóquio, é sobretudo aquilo que ele deixa de fazer, aquilo que ele se recusa a realizar; é mais seu percurso desviado e sua hipersensibilidade à vida (com sons e cores, animais que falam e seres inanimados que ganham gestos e sentidos) do que uma suposta teimosia ou desobediência; o que vai construindo o personagem é mais o que não ocorre do que, efetivamente, o que ocorre. Em outros termos, não é só a ida de Pinóquio à escola que nos interessa aqui, mas sobretudo sua dificuldade em chegar à escola; não é o nariz dele que cresce porque teria contado uma mentira que é foco de nosso estudo, mas como ele vai criando um modo singular de se relacionar consigo e as coisas, a despeito da verdade ou da mentira, do certo e do errado.

Primeiro, Pinóquio nem é um ser humano e isso, por si só, já é muito interessante: onde Gepetto, seu criador, estava com a cabeça quando resolveu enviá-lo à escola? Segundo, antes mesmo de existir como marionete, Pinóquio era tão somente um pedaço de pau qualquer – mas já sentia cosquinha e zombava dos mais velhos. Terceiro, Pinóquio foi forjado com o intuito de realizar o sonho de Gepetto, que era nada menos do que rodar o mundo atrás de pão e vinho. Ou seja, um pedaço de pau qualquer vira uma marionete para sair por aí se apresentando em troca de dinheiro, mas precisa, antes, ir para a escola – lugar destinado a crianças e jovens, não a bonecos ou marionetes. E aí que surge o problema.

Pinóquio precisa ir à escola. Ninguém o leva, vai sozinho. A princípio, sabe muito bem o destino: é só seguir a estrada reta. Porém, entre a casa e a escola, tanta coisa acontece!... Como resistir aos encantamentos das coisas que encontra pelo caminho? Seria preciso censurar os afetos, fechar os olhos, tapar os ouvidos, mas isso parece impossível para uma marionete hipersensível ao mundo. Muitas crianças também passam por isso: um cheirinho de bolo, um menino com uma bola de futebol na mão, um velhinho que atravessa a rua com bengala, um cachorro que puxa o dono para tentar alcançar um outro cachorro, uma loja de brinquedos, uma banca de jornal cheia de revistas... Com frequência, contudo, as crianças têm um adulto que barra o desvio e as mantém no caminho reto.

Pinóquio não tem ninguém que lhe barre o caminho, nenhum adulto que o conduza e o mantenha na rota. Por isso, transforma a rua em labirinto: entra por um lado, sai pelo outro; não encontra caminho e precisa voltar; na volta, outra coisa lhe chama atenção e, então, mais uma vez entra em um labirinto... O caminho traçado pela marionete é composto mais por uma intensidade *atencional* do que por uma diretividade intencional (INGOLD, 2015). Parece mesmo que Pinóquio cria uma cidade paralela dentro da própria cidade – ou, ainda, um mundo paralelo dentro do mundo que lhe é apresentado. No limite, é isso que queremos mostrar aqui: Pinóquio inventa uma escola fora da escola e forja uma educação paralela a sua educação.

Com esse personagem, pode-se pensar o percurso como uma “arquitetura da paisagem” (CARERI, 2013), numa certa ideia de que o caminho e a prática do perambular constituam um espaço provisório paralelo. Assiste-se, ainda, à instauração de um tempo paralelo, onde o passado não parece ser referência, nem o futuro destino; tempo em que se pode correr atrás de borboletas, subir em árvores e caçar passarinhos, como sonha a marionete (e tantas crianças).

Se assumirmos o discurso histórico que defende que parte humanidade construiu sociedades sedentárias depois de longas caminhadas, através das quais foi construindo espaços, simbolismos e modos de interação, não seria forçoso dizer que o boneco parece nos colocar a pergunta “quem, afinal, somos *nós*?”. Quem somos nós que vivemos numa sociedade com Estado, que definimos um modo de vida sedentário e que construímos instituições destinadas a regular nossa política e economia? Essa pergunta abre espaço para uma outra: por que nós definimos um lugar específico para a formação de sujeitos para nossa sociedade? Em outros termos: por que a escola precisa ser, necessariamente, um lugar?

Contudo, Pinóquio não faz isso de maneira direta e estruturada: ele faz isso criando para si uma educação errante. Sem perceber, errando, a marionete vai construindo um modo de estar no mundo: não se preocupa em chegar à escola porque sabe que a escola está sempre lá; não aceita que lhe digam o que deve fazer, porque ele precisa vivenciar a fome, o medo e mesmo a morte para, com isso, criar seus próprios limites; precisa, faminto, abrir um ovo e ver sair um pintinho, para aprender que o mais previsível pode, contudo, ser surpreendente; precisa plantar moedas e ser roubado, porque tem um desejo imenso de poder dedicar seu tempo ao ócio, enquanto a sociedade parece lhe querer impor o tempo do negócio.

No limite, é Pinóquio que, com sua errante e estrangeira vida, nos coloca frente ao espelho e nos faz indagar se não somos nós um projeto fracassado de uma marionete perfeita – mas um exímio projeto de seres humanos cordatos -, e se a escola não poderia ser, então, um tempo de ócio pela qual se perambula, sem destino, mas não sem desejo.

2 NÓ, NÓS, OUTROS

Quem somos *nós*? O imigrante, o exilado, o refugiado, o expatriado são pessoas em situações específicas que, dada a circunstância na qual se encontram, parecem reacender a pergunta. Mas também a criança, o portador de necessidades especiais, o morador de rua... Ao pronunciar o *nós*, estamos diante de uma contradição performativa que, se não coloca em xeque a identidade sobre a qual foi construída nossa subjetividade coletiva, a qual permitiria uma enunciação qualquer na primeira pessoa do plural, pelo menos traz à cena aquilo que estaria nos bastidores – a existência de um outro.

Quem somos *nós*? “Nós, estudantes do ensino superior”; “nós, mulheres”; “nós, brasileiros”; “nós, professores”... Na língua portuguesa, *nós* é uma palavra que pode ser usada em alguns sentidos, mas destacamos dois.

No primeiro sentido, como nos exemplos expostos aqui, *nós* é um pronome pessoal correspondente à primeira pessoa do plural. Em outras palavras, *nós* seria um conjunto de “eus”. Neste primeiro sentido, *nós* equivale-se a “a gente”, um conjunto de pessoas que, de uma maneira ou outra, possuem identificações entre si.

Então, por exemplo, “nós, estudantes do ensino superior” denota um amplo conjunto de estudantes do terceiro grau, que pode ser formado por brasileiros, húngaros, japoneses ou chineses – pouco importa a nacionalidade, importa o grau de escolaridade no qual o sujeito se encontra. Aqui, o *nós* atravessa a fronteira do território. A expressão “nós, brasileiros”, por exemplo, mostra o contrário: tem-se circunscrito o território brasileiro, independentemente do nível de formação dos sujeitos – independentemente, ainda, da idade, do gênero ou de alguma outra variante. “Nós, brasileiros” é um conjunto que abarca outros conjuntos, tendo como critério o conceito de nação – a saber, a nação brasileira.

O primeiro sentido da palavra *nós*, então, visa a determinar um conjunto, agrupando os sujeitos segundo determinadas características. Cria-se, assim, um tipo de identidade, delimitando as problemáticas que o grupo deve gerir. Essa identidade pode ser tanto uma identidade padrão, quanto uma identidade minoritária: pode ser tanto um grupo de homens brancos europeus, quanto um grupo de mulheres analfabetas da Argélia, por exemplo. Pode ser, ainda, um grupo de heterossexuais ou um grupo de homossexuais. Embora a questão da maioria e da minoria seja imprescindível para pensar, a partir de uma perspectiva filosófica e política a sociedade, o importante agora é entender o que é isso *nós*.

Há, contudo, ainda dentro dessa perspectiva, uma questão latente: para haver *nós* é preciso haver mais de um *eu*, mas o *eu* só existe quando em ato: eu e tu são “morfemas

gramaticais referencialmente vazios”, que somente passam a ter existência quando enunciados. No limite, na linguística, “todo *tu* é um *eu* em potência e todo *eu* um *tu* em potência”, pois “um indivíduo não é colocado como *tu* senão por antecipação ou retrospecção ao *eu* que o constitui”⁶ (MAINGUENEAU, 1981, p.14).

Nesse sentido, *eu* e *tu* estão sempre associados e dependem, constantemente, de uma “esfera de locução”⁷ para ganharem sentido (MAINGUENEAU, 1981, p.15), ou seja, eles são “potencialmente intercambiáveis” de acordo com o diálogo entre eles (LYOTARD, 1991, p.135)⁸. No limite, *eu* e *tu* são dois polos que, numa conversa, se intercambiam, conforme uma “temporalidade fenomenológica ‘inter-subjetiva’ que surge no ato da fala, mas que é comumente “transformada em um tempo ordinário ou objetivo (aquele das ciências, e especialmente da história-*História*)”⁹ (LYOTARD, 1991, p.135, grifo do autor).

Maingueneau (1981) sublinha que existe ainda uma questão política que circunscreve a linguística: o *nós* seria, também, uma forma de falar pelo outro, mas sem dar ao outro a palavra. Isso fica mais facilmente compreendido quando o plural majestático é usado, por exemplo, quando se diz “*nós* somos melhores”, “*nós* fazemos um serviço de qualidade”, “*nós*...” De qualquer forma, torna-se interessante remarcar que, para além da estrutura linguística, o *nós* pode ter a violenta força de falar pelo outro, fazendo-o calar; mas pode ser, também, que esse *nós* possua uma expressão de afeto ou mesmo de modéstia. Por exemplo: quando um médico diz ao seu doente “*nós* vamos superar essa doença juntos” (ora, o médico não está doente, ao contrário, ele é o responsável por curar o doente); quando se escreve na primeira pessoa do plural em um artigo, um livro ou mesmo uma tese (o que parece acontecer é uma espécie de chamado do leitor para a obra, como se, ao falar *nós*, o escritor incluísse o leitor e o fizesse refém de suas ideias, sem que o leitor mesmo se aperceba); ou, ainda, quando um presidente pronuncia algo como “nosso senado está trabalhando para visibilizar mudanças estruturais necessárias à sociedade” (ora, o senado é lugar do povo, como pode, então, o senado decidir o que é necessário para o povo sem consultar o próprio povo?).

Encontramos, então, o duplo aspecto do pronome pessoal *nós*: uma marcação territorial, que delimita os sujeitos da enunciação; mas também uma marcação territorial, que enuncia no

⁶ Tradução livre da autora. O texto em língua estrangeira é: “en tant que morphème grammaticaux référentiellement vides”; “tout *tu* est un *je* en puissance et tout *je* un *tu* en puissance”; “un individu n’est posé comme *tu* que par anticipation ou rétrospection du *je* qu’il constitue”.

⁷ Tradução livre da autora. O texto em língua estrangeira é: “sphère de la locution”.

⁸ Tradução livre da autora. O texto em língua estrangeira é: “potentiellement échangeables”.

⁹ Tradução livre da autora. O texto em língua estrangeira é: “cette temporalité phénoménologique ‘inter-subjective’, comme on dit, est des sciences, et notamment de l’histoire-*Histoire*”.

lugar daqueles que se encontram dentro das fronteiras do território. No limite, o *nós* pode tanto falar quanto fazer calar.

Haveria, ainda, uma outra maneira de pensar o *nós*, para além de um pronome pessoal: como substantivo masculino, advindo do latim *nodus*. Nesse segundo sentido, *nós* é o plural de “nó” e designa um ponto de convergência de duas linhas, um laço ou enlace. Significa, então, um elo entre duas ou mais coisas. E, embora a palavra assumindo papel de substantivo pareça muito diferente quando usada como pronome, de um modo ou outro o que vemos é a assunção de uma ligação, um elo, seja de sujeitos, seja de coisas. Poderíamos, neste sentido, seguir dizendo que o *nós* é a marca de uma junção e denota a partilha de algo em comum¹⁰.

Para haver o *nós* basta haver uma estrutura a partir da qual se possa definir quem faz parte do *nós* e quem não faz? É suficiente a instauração de um funcionamento regular, de um enquadre ou uma moldura para a emergência do *nós*? Pode-se dizer que sim e também não. Sim, porque o *nós* só pode ser operado a partir de uma instauração de normas, regras e procedimentos; mas não, porque não pode haver a instauração desse modo de proceder na vida sem que, contudo, se crie uma zona indiscernível para a qual todos aqueles fora do enquadre são remetidas. Quando cria-se o *nós*, cria-se, paralelamente, o eles (outros). Sem eles, não existe *nós*. Assim, a palavra *nós* parece ter a força de delimitar uma fronteira entre o dentro e o fora, o comum e o diferente, o incluído e o excluído¹¹.

Ora, nossa história como humanidade nasceu da necessidade do deslocamento, para a garantia da sobrevivência - o homem deslocava-se para caçar, pescar, colher frutos. Quando se desloca, os limites se movem, os espaços se modificam. Poderíamos mesmo dizer que nascemos, enquanto humanidade, já na condição de estrangeiridade – sem mapa, sem fronteira. Posteriormente, o deslocamento foi ganhando outras formas simbólicas. Se a história da origem da humanidade é prenhe de relatos de deslocamentos, pode-se dizer que, de algum modo, foi com ela que os seres humanos começaram a apropriar-se dos territórios e mapeá-lo. Em outros

¹⁰ Existe uma expressão brasileira, mais usada no Rio de Janeiro e em São Paulo, que parece sublinhar bastante essa concepção de identidade e união, de uma única vez, “é nós”, cuja origem é incerta. Em uma rápida procura na internet, podemos encontrar distintas procedências do termo, como oriundo de um modo de comunicação de favelas cariocas e paulistas ou derivação de uma antiga expressão paulista “é nois na fita”. De todo modo, é interessante notar que, qualquer que seja a origem, essa expressão é interessante na medida em que o *nós*, ali colocado como predicado, é afirmado como sujeito.

¹¹ Foucault, em seu livro *Os anormais*, faz uma definição interessante de norma, que tangencia o que estamos tentando problematizar quando pensamos a instauração do *nós* concomitante à criação “dos outros”. Diz ele: a “norma não se define absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica. Por conseguinte, a norma é portadora de uma pretensão ao poder. A norma não é simplesmente um princípio, não é nem mesmo um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado” (FOUCAULT, 2001, p.62).

termos, “é como se o Tempo e a História cada vez fossem atualizados ao caminhá-los” (CARERI, 2013, p.44)¹². Esse modo de ver o deslocamento, visivelmente historiográfico nos permite, a princípio, pensar que toda a humanidade, se não é, pelo menos já foi, em tempos remotos, nômade.

Contudo, se damos prioridade à história, em detrimento da geografia (DELEUZE; GUATTARI, 2012b), acabamos por carregar, de alguma forma, a ideia de que o destino de todas as sociedades é o Estado - ou, ainda, de que a sociedade existe para o Estado, como se os nômades formassem sociedades carentes e atrasadas (CLASTRES, 1979, p.183). Ao pesarmos as sociedades nômades, por exemplo, a partir de uma leitura etnocêntrica e historiográfica, terminamos por concebê-las sob uma perspectiva da falta, como se faltasse a essas sociedades (ou grupos) o Estado, a escrita, o mercado, a história. E é nesse sentido que se poderia dizer que a história dos povos nômades seria como a história de um povo sem-história, que luta contra o poder do Estado-nação.

Clastres (1979, p.192) é assertivo em afirmar que “as sociedades primitivas não são embriões retardatários das sociedades ulteriores”. A grande diferença entre uma e outra residiria no modo como a economia é gerida: se as sociedades com Estado pensam a economia do excesso para o fluxo do mercado, as sociedades sem Estado poderiam ser vistas "sociedades sem economia, por recusa da economia" (CLASTRES, 1979, p.193), embora possuam tipo muito específico de economia, numa “considerável limitação do tempo consagrado às economias produtivas” (CLASTRES, 1979, p.187).

A despeito das diferenças de organização social, espacial, temporal, é possível encontrar, contudo, algo de comum em todas as sociedades nômades: todas são sociedades sem economia, por recusa à política da estocagem e, portanto, à lógica de mercado. Isso se traduz na recusa que essas sociedades têm em ocupar todo o tempo com o trabalho e a produção, na refutação à lógica da concorrência – ou seja, “na interdição, não formulada mas suposta, no entanto, da desigualdade” (CLASTRES, 1979, p.193).

É a partir da perspectiva das sociedades sem economia que Oswald de Andrade (1970) encontra a origem da desigualdade social brasileira, por exemplo. Trazendo uma “religião de caravela” (NUNES, 1979), violentamente os colonizadores instituíram o trabalho escravo, a

¹² Careri (2013, p.50) salienta para a necessidade de distinção entre nomadismo e errância, entendendo o primeiro como “deslocamentos cíclicos do gado durante a transumância”, e o segundo como um movimento “ligado às perseguições às presas pelo homem coletor-caçador da era paleolítica”, sendo o segundo a “evolução cultural” do primeiro. Aqui, contudo, passamos transversalmente por esta distinção, porque interessa-nos mais pensar a ideia de deslocamento num sentido mais amplo do que o historiográfico.

divisão da sociedade e a ideia de que o ócio seria um pecado, muito embora uma promessa de uma vida pós-morte.

Se, por um lado, podemos assistir historicamente à tendência da passagem do nomadismo à sedentarização, com a concentração de um povo em uma determinada terra, cuja organização está ligada a um poder central, por outro lado seria necessário assumir que foi a presença do Estado que “operou a partilha tipológica entre selvagens e civilizados” (CLASTRES, 1979, p.194). À reboque, assiste-se a mudanças na forma como a temporalidade é concebida: no que diz respeito à organização dos sujeitos - os que têm tempo, dos que não têm tempo -, no que diz respeito à história - com um sentido linear, progressivo e único -, no que tange à economia - que passa a ser pensada a partir da ideia de excedente, deixando de ser de subsistência e passando a ser de mercado.

Não sem razão, quando Oswald de Andrade fala das guerras, das invasões de terra, dos processos de colonização, ele denuncia que o que está em jogo, no fundo, é isso: a conquista do ócio. Ora, quando se opera a mudança no modo de pensar o tempo, o que era comum a todos passa a ser de poucos, instaurando-se diferenças sociais. Aí, então, opõe-se quem pode dedicar-se ao ócio a quem precisa destinar o tempo ao negócio. Num horizonte não difícil de ser pensado com uma “utopia caraíba”, contudo, seria possível o surgimento dos seres humanos livres (e com tempo livre) porque a técnica substituiria a mão-de-obra humana (ANDRADE, 1970).

Oswald, então, concordaria com Clastres. Contudo, parece que ele foi um pouco além ao pensar como seria a transposição do passado mítico a um futuro utópico, porque “com o advento do *homem natural tecnizado*, que é a síntese dialética do tipo ancestral, antropofágico e do tipo civilizador, messiânico, fecha-se uma longa fase da aventura humana” (NUNES, 1979, p.71).

Maffesoli (2004) propõe uma outra maneira de pensar o nomadismo. Para o autor, é possível encontrar, mesmo nas sociedades com Estado, espectros do nomadismo, ou seja, um “impulso de vida errante” (MAFFESOLI, 2004). Aí, então, nomadismo e sedentarismo seriam duas formas de vida entrelaçadas - ou, ainda, partes de uma mesma vida.

Careri defende que o nomadismo sempre manteve estreita relação com o sedentarismo, de modo que a questão da constituição de um Estado seria, talvez, secundária. Assim como Clastres, Careri também vê no nomadismo uma contemporaneidade, e critica, como o fez Clastres, a tipologia temporal que leva a uma perspectiva historicista dos nômades. Contudo, Careri (2017, p.42, grifo nosso) pensa o nomadismo como um tipo de temporalidade presente “que, de tempos em tempos, *ocupa* aqueles segmentos de território sobre os quais ocorre o deslocamento”. O autor encontra, na própria cidade, espaços nômades e espaços sedentários,

num fluxo permanente entre ambos, o que o leva a pensar que “hoje a cidade nômade vive dentro da cidade sedentária, nutre-se dos seus resíduos, oferecendo em troca a sua própria presença, como uma nova natureza que pode ser percorrida somente se for habitada” (CARERI, 2017, pp.30-31).

O que se coloca aqui, e que perpassa todos os autores, é a existência de uma certa força vital do nomadismo. Se é verdade que a história nos mostra muitos casos violentos de sedentarização de povos nômades, não é menos verdade que esses povos mostram, constantemente, uma forte resistência. É nesse sentido, então, que Maffesoli (2004, p.24) pensa o processo de sedentarização como uma “regulamentação da circulação” que ocorre paralelamente ao “impulso de vida errante”. Assim foi, por exemplo, que no Brasil nunca fomos catequizados, mas fizemos o carnaval.

Contudo, até aqui, o que se vê é um pensamento dual em relação ao nomadismo, como se ele não pudesse existir sem sua contrapartida, ou seja, a sedentarização. Não sem um tipo de dinamismo, é verdade, mas sobretudo baseado na ideia de uma formação de sociedade com Estado. Aí, então, o nomadismo é entendido como uma variante indispensável para analisar a relação entre sujeito e sociedade. No limite, o “impulso de vida errante” seria a constituição subjetiva pensada a partir de uma concepção dada de sociedade.

No intuito de romper com um pensamento dual, Deleuze e Guattari salientam que a tarefa de Clastres era não só a de se opor a uma concepção evolutiva de sociedade, mas a de colocar à mesa a existência de sociedades que são contra o Estado - ou seja, contra uma determinada configuração social cuja existência seria marcada pela presença e perseverança de instituições de poder. Investindo na guerra, as sociedades nômades tentam resistir ao Estado – a guerra é, pois, um aparato contra o poder do Estado. Desse modo,

Clastres considera que, nas sociedades primitivas, *a guerra* é o mecanismo mais seguro contra a formação do Estado: é que a guerra mantém a dispersão e a segmentaridade dos grupos, e o guerreiro é ele mesmo tomado num processo de acumulação de suas façanhas que o conduz a uma solidão e a uma morte prestigiosas, porém sem poder (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p.20).

A grande contribuição dos povos nômades seria a invenção de uma “máquina de guerra” que subsiste ao próprio Estado, e cuja forma de exterioridade faz com que esta só exista através de suas metamorfoses. Não deve ser em termos de autonomia e distância que essa máquina deve ser pensada, mas num “*campo perpétuo de interação*” (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, grifo dos autores), onde Estado e sociedade sem estado, exterior e interior, máquinas e impérios co-existem. Ou seja, “a lei do Estado não é a do Tudo ou Nada (sociedades com Estado *ou*

sociedades contra o Estado), mas a do interior e do exterior” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p.25).

Nessa lei do Estado, diz Careri, encontra-se o medo do outro. É por medo, então, que o Estado visa a barrar o movimento, conter o nomadismo. Por um lado, sedentarizar é controlar a produção, a troca e os modos de habitar o espaço; por outro lado, sedentarizar é criar fronteiras que delimitam territórios e impedem (ou, pelo menos, dificultam) o encontro com o desconhecido, com o outro. O outro é fonte de medo por dois motivos: ou bem porque ele possui outros códigos e jogos de poder, ou bem porque ele encontra um espaço vazio que prescinde de coordenadas semióticas e modelos e, portanto, não encontra meio de se expressar – ou, se encontra, é expresso através da negação, do preconceito, do aniquilamento da alteridade.

Ou, ainda, poderíamos dizer que o medo se expressa também na visão missionária da colonização, de acultramento alheio e de imposição do Mesmo no outro. Acaso não seria esse tipo de etnocentrismo que levou ao extermínio dos povos originários na América Latina? Ou a catequização dos povos ditos primitivos por parte dos europeus na época das grandes descobertas? A criação dos campos de concentração, o encarceramento da chamada “loucura”, o cerceamento das áreas públicas, a privatização dos espaços abertos...?

Todas essas nuances abrem brecha para infinitos modos de pensar o *nós* e o outro. E é neste sentido que, por exemplo, Sócrates pode ser pensado como um cidadão por excelência, mas também como estrangeiro. Ou que Marco Polo, o estrangeiro hospedado no Grande Império, torna-se cidadão desse grande império na medida em que narra ao Mestre Khan seus percursos em terras distantes, a fim de que o Mestre possa criar a cartografia de seu império – e o narra em gestos, pois não fala a mesma língua do império. Ou, ainda, que Swann é, a um só tempo, cidadão da cidade, mas estrangeiro aos afetos amorosos que emergem na própria cidade – como se os signos de Odette fossem pontos de exterioridades.

No limite, todos os cidadãos possuiriam um coeficiente de exterioridade; toda igualdade teria um coeficiente de desigualdade. Duas faces de uma mesma moeda: aquilo que cria a igualdade e constitui um coletivo é aquilo que, por sua vez, define a desigualdade e estabelece as fronteiras que segregam. Enfim, o *nós*, como um recurso da linguagem, indica ser a marca de uma relação que tem pressupostos implícitos, “com atos imanentes ou transformações incorpóreas que ele exprime, e que vão introduzir novos recortes entre os corpos”, configurando “agenciamentos [que] se reúnem em um *regime de signos ou máquina semiótica*” (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p.24).

A questão do *nós* em relação ao estrangeiro toma, então, uma proporção maior: é que o estrangeiro não fala a mesma língua, não compartilha os mesmos hábitos, não tem as mesmas

normas, de modo que seu processo de subjetivação e seu movimento de assimilação e significação remetem a regimes de signos completamente distintos àqueles compartilhados pelo *nós*. E, aqui, o estrangeiro não precisa ser necessariamente um exilado ou um imigrante. Poderíamos alargar nosso conceito de estrangeiro: quantas vezes, por exemplo, uma pergunta de uma criança já nos desestabilizou e nos fez repensar nossas referências, certezas e crenças? Não se poderia dizer que a criança fala uma língua distinta à do adulto? Ou que um grupo que vive numa determinada região da cidade compartilhe práticas sociais distintas a um outro grupo? Ou que a cultura da favela se revela estrangeira à cultura do asfalto e vice-versa, embora social e politicamente têm-se a tendência de dar primazia à segunda sobre a primeira?

Em outras palavras, o estrangeiro nos coloca frente ao espelho para olharmos a nós mesmos, e não olharmos o outro como “reflexo epistemopolítico”¹³ de algo que possamos compreender, assimilar, reconhecer. A questão do *nós* poderia ser reconhecida como uma questão de identidade, mas o conceito de identidade nos levaria a remontar a origem do pensamento da filosofia ocidental, no intuito de encontrar as bases que levaram à criação do conceito. Aqui, contudo, tentaremos pensar de modo mais amplo. Resumidamente, pensamos assim: a identidade é aquilo que se é (SILVA, 2000); ou seja, quando alguém afirma alguma coisa sobre si, estaria afirmando sua identidade, tal como “eu sou brasileira”, “eu sou professora”, “eu sou mulher”. E, assim, o *nós* vai sendo configurado.

A identidade parece ter uma força produtora de subjetividade. Desde pequeno, o menino ouve que deve dizer “obrigado” e fazer xixi em pé; a menina, por sua vez, desfralda já sentada no penico e aprende que não se diz “obrigado”, mas “obrigada”. Desde cedo, os filhos das classes médias e altas vão à escola, frequentam cursos, sonham com o futuro; os filhos das classes pobres, ao contrário, não têm tanta oportunidade e precisam, desde muito cedo, ajudar nas despesas da casa.

Nessa perspectiva, a diferença é pensada como uma derivação da identidade – ou, mais precisamente, uma oposição à categoria de identidade. Sob esta ótica, “a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença”, o que tende a fazer com que pensemos que o que somos “como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos” (SILVA, 2000, pp.75-76). Politicamente, isto leva a um problema: a produção da diferença a partir da identidade acaba por estabelecer um eixo norteador que serviria de crivo para a classificação. Tudo se passaria, então, como se o “nós” produzisse o outro, sempre a partir do referencial do próprio “nós”.

¹³ Cf. Viveiros de Castro (2015, p.17)

Normalizar, ou seja, tornar normal aquilo que é comum ou conhecido, é um dos dispositivos fundamentais para a construção da identidade. Silva explica (2000, p.83):

Numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, "ser branco" não é considerado uma identidade étnica ou racial. Num mundo governado pela hegemonia cultural estadunidense, "étnica" é a música ou a comida dos outros países. É a sexualidade homossexual que é "sexualizada", não a heterossexual. A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade.

Aquilo que nos faz *nós* talvez seja nosso maior fardo: “ser o animal universal, o animal para quem existe um universo” (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p.20). Mas e se pensássemos não a partir a identidade, mas justo o contrário: a partir da diferença? E se *nós* fôssemos os estrangeiros que, numa terra árida, criaram condições de partilha, instauraram regras de convívio, fincaram aramado para distribuir as propriedades, inventaram uma língua através da qual pudessem se comunicar? E se *nós* fôssemos uma minoria em relação à “metafísica ocidental”, que deu origem a toda sorte de colonialismo (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p.22)?

Pensar o nomadismo como um coeficiente de desterritorialização talvez seja um modo de colocar à mesa a relação que se estabelece com o fora, um fora que nem sempre é, forçosamente, exterior ao espaço, mas parte dele. Talvez pensar-nos como nômades não é mais do que abrir a circularidade através da qual o Estado cria seus órgãos de poder, organiza um bando em grupo e instaura uma sociedade de supostos iguais.

A questão da estrangeiridade torna-se dúbia, a partir de então. Até que ponto falamos *nós* e até que ponto falamos outro? Até que ponto é o *nós* que fala e até que ponto é o outro que fala? Onde começa e onde termina nossa territorialidade?

3 ESTRANGEIRIDADE DA FILOSOFIA

Pareceria estranho começar um estudo sobre as categorias de estrangeiridade com Sócrates. E, de certa forma, o é. Pela história da filosofia ocidental, Sócrates teria inaugurado, com a atitude de seu discípulo Platão em escrever seus diálogos tidos em vida, a filosofia. Ora, o que pode ser mais contraditório do que pensar a estrangeiridade com aquele que teria inaugurado um modo de pensar intitulado de filosofia? A partir da publicação de seus diálogos por Platão, Sócrates passa a ser considerado um marco fundacional, o crivo a partir do qual se pensa a filosofia – não por acaso, os filósofos da *physis*, como Heráclito, Tales de Mileto, Anaximandro e Anaxímenes passaram a ser denominados, doravante, como “pré-socráticos”? Aristóteles foi quem, dentre outros, definiu Sócrates como o fundador da filosofia, como sendo quem haveria dado à filosofia essa identidade. Nesse sentido, como considerar o fundador de um campo de conhecimento como “estrangeiro”, se foi justamente com ele que se passou a definir as fronteiras entre o que é e o que não é filosofia?

Deveríamos suspeitar, então, do que se entende por história da filosofia e dessa invenção de uma história da filosofia que começa com Aristóteles, entendendo que toda história é um discurso, e todo discurso é uma perspectiva tida a partir de um ponto de vista. Quando Foucault lança a questão de como são estabelecidas as relações entre os acontecimentos, à primeira vista desconectados, procurando saber como a ideia de sequência, continuidade e causalidade foi construída, ele o faz no intuito de deixar evidente que existe uma tomada de poder discursivo por trás do que chamamos de história. É que, embora a história do pensamento, o que inclui aí a história da filosofia, se apresente por rupturas e continuidades, continuidades e descontinuidades, “a história propriamente dita, a história pura e simplesmente, parece apagar, em benefício das estruturas fixas, a irrupção dos acontecimentos”, ou seja, “a história é, para uma sociedade, uma certa maneira de dar status e elaboração à massa documental de que ela não se separa” (FOUCAULT, 2008, pp.6-8).

Não procuramos, aqui, encontrar brechas dentro do que se poderia chamar de história, tampouco visamos a repensar a história a partir da crítica foucaultiana, embora isso poderia nos levar a pesquisas interessantes. Esse adendo sobre história, discurso e poder foi colocado porque podemos questionar se, de fato, Sócrates teria fundado a filosofia ou se, com ele, teria sido instaurado um novo modo de filosofar.

A pergunta que poderíamos fazer aqui é: teria a filosofia, de fato, nascido na Grécia? Renato Nogueira (2016) e Wanderson Flor do Nascimento (2016), para citar dois exemplos brasileiros, mostram que a perspectiva de uma história oficial da filosofia – marcadamente

ocidental, que encontra em Sócrates a figura fundacional -, opera uma invisibilidade de outras práticas de pensamento. Decerto, a “história da filosofia tem se confundido com a historiografia filosófica do ocidente”, e não seria forçoso dizer que o Ocidente se tornou, para além de uma região no mapa, um paradigma cultural. Nesse paradigma, a filosofia teria demarcado um território e, a partir dele, instaurado o que Noguera chama de um mito da “homogeneização racial do negro” (NOGUERA, 2016, p.193) – que, no limite, é o mito da instaurado a homogeneização do outro, do não pertencente. Por isso,

[...] quando tratamos de Ocidente emergem diversas fontes, dentre as quais vale apenas citar as seguintes: a filosofia grega, a tradição religiosa de matriz judaico-cristã (uma estrutura em que a busca pela salvação informa que apenas um “povo eleito” terá direito ao paraíso), o modelo político de um Estado tripartido assentado nos princípios da Revolução Francesa, a ciência como modelo de desenvolvimento da racionalidade humana (NOGUERA, 2016, p.194).

Trazer à baila a questão da origem da filosofia é, de algum modo, como aponta Nascimento (2016), abrir brechas para pensar uma política do conhecimento (e do pensamento) distinta à hegemônica. Mais do que isso: é expor como os processos de subjetivação levaram à constituição de um sujeito e uma história, em detrimento de outros modos de vida e outras histórias. Seria interessante perguntar, portanto, se a filosofia seria mesmo um pensamento localizado geograficamente ou se a ideia de uma filosofia universal, que supostamente negaria as delimitações espaciais, não estaria escondendo a deslegitimação de outras filosofias - como a africana, por exemplo.

Aqui, não pretendemos adentrar pelo estudo do que se chamou por “filosofia africana”, mas expor como a “filosofia ocidental” é, no fundo, uma prática discursiva – e, como toda prática discursiva, fruto de uma tomada de posição, ou seja, poder. Em suma, aqui não pretendemos fazer uma análise crítica do que se chamou por filosofia (europeia e ocidental), mas pontuar que, como todo discurso, o discurso acerca da filosofia, da história do pensamento filosófico, mostra que a “separação entre o verdadeiro e o falso não é nem arbitrária, nem modificável” (FOUCAULT, 1996, p. 14). Em outra escala, se procurarmos encontrar o que sustentou esse discurso e o que foi sustentado por ele, encontramos o discurso sobre a verdade atravessada por toda história - ou seja, a “verdade da filosofia”, a “verdadeira história do pensamento filosófico”.

Há sempre uma condição de possibilidade para que uma verdade se estabeleça; há sempre algo de arbitrário para que uma verdade seja inventada. Em outras palavras, diz Foucault (1996, p.35):

É sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma “política” discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos.

Pensar a verdade como algo inerente a um jogo talvez seja interessante, porque a “categoria de jogo remete tanto ao registro do social, que produziria e plasmaria a regra, quanto ao da história, que a reproduziria pelo seu uso recorrente” (BIRMAN, 2002, pp. 306-307). Nesse sentido, saímos do registro da verdade universalista e entramos no âmbito dos “jogos de verdade”, ou seja, jogos responsáveis pela regulação do “modo de produção de seus enunciados e as regras de produção de sua legitimidade” (BIRMAN, 2002, pp. 306-307).

Contudo, para que os jogos de verdade se estabeleçam, a produção de verdade precisa se fundar nas ações dos dispositivos de poder, sem os quais não poderiam ocorrer processos de subjetivação dos corpos. Há sempre uma necessidade de verdade para que o poder se afirme: é preciso saber dizer o que as coisas são para que seja possível, então, operar sobre os processos de subjetivação dos sujeitos. Sempre apoiada sobre um suporte institucional, a verdade é:

[...] ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades dos sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado e uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído (FOUCAULT, 1996, p.17).

No limite, os jogos de verdade regulamentam a própria produção da verdade e nos mostram a impossibilidade viver fora das tramas do poder. Então, se entendermos que “separação entre o verdadeiro e o falso não é nem arbitrária, nem modificável” (FOUCAULT, 1996, p. 14), podemos colocar em questão a suposta verdadeira história da filosofia. Quantas histórias são excluídas em nome de uma única história?

Deleuze e Guattari pensam a filosofia à luz do que se poderia chamar “greicidade”. Para eles, foi no solo da Grécia onde houve a condição para a fundação da filosofia: uma sensibilidade em relação com a imanência, o prazer pela associação e o gosto pela conversação. Uma visão eurocêntrica, sem dúvida, e muito questionável. Contudo, quando falam de “Grécia”, não falam de “Grécia” enquanto território, mas enquanto terra, e todo seu potencial de desterritorialização. Então, diria-se que:

Os movimentos de desterritorialização não são separáveis dos territórios que se abrem sobre um alhures, e os processos de reterritorialização não são separáveis da terra que restitui territórios. São dois componentes, o território e a terra, com duas zonas de indiscernibilidade, a desterritorialização (do território à terra) e a reterritorialização (da terra ao território). Não se pode dizer qual é primeiro (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.113)

Quando se pergunta sobre a Grécia e sua relação com a filosofia, o que deve ser colocado à mesa é, sobretudo, o modo como um território não é nunca um lugar fechado, mas um ponto de territorialidade, que não existe sem seu ponto de desterritorialidade. Nesse sentido, pensa-se a terra não como um elemento a mais, mas como um meio que reúne todos os outros elementos, com os quais pode tanto criar territórios quanto desterritorializar. E é, pois, sempre um estrangeiro que vem a refundar ou reterritorializar a terra. Ou, ainda, é sempre algum outro, que não mesmo, que vem territorializar uma terra, pois “territorialização” e “reterritorialização” são devires que se cruzam. Nesse sentido, não é possível distinguir o estrangeiro do pertencente, porque:

o estrangeiro se torna autóctone no outro que não o é, ao mesmo tempo que o autóctone se torna estrangeiro a si mesmo, a sua própria classe, a sua própria nação, a sua própria língua: nós falamos a mesma língua, e todavia eu não entendo você... Tornar-se estrangeiro a si mesmo, e a sua própria língua e nação, não é próprio do filósofo e da filosofia, seu "estilo", o que se chama um galimatias filosófico? Em resumo, a filosofia se reterritorializa (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.142).

Ora, qualquer que seja a origem da filosofia, se é que se pode afirmar uma origem do pensamento filosófico, “os filósofos são estrangeiros”, porque o pensamento só pode ocorrer quando encontra o impensado (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.115). A “*filosofia é o que chega inesperadamente*”, diz Faye (1996, p.363, grifo do autor), em *A razão Narrativa*. Para que “surgisse a filosofia” havia sido preciso, então,

um encontro entre o meio grego e o plano de imanência do pensamento. Foi preciso a conjunção de dois movimentos de desterritorialização muito diferentes, o relativo e o absoluto, o primeiro operando já na imanência. Foi preciso que a desterritorialização absoluta do plano de pensamento se ajustasse ou se conectasse diretamente com a desterritorialização relativa da sociedade grega (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.122).

A geofilosofia de Deleuze e Guattari concebe, então, o território como um meio ou um conjunto de meios tornados expressivos. Territorializar é o ato de investir em um meio para extrair dele uma expressão. A relação entre o estrangeiro, a filosofia e o território, então, se dá da seguinte maneira: pensar é um jogo que se faz entre território e terra. Só se pensa quando se abandona as formações territoriais, e só se cria um pensamento na medida em que se cria um novo território. Para criar um território, para chamar de território um recorte de terra seria preciso, então, três coisas: um conjunto de conceitos, um certo número de coisas representadas e uma zona de possibilidades.

A opção por Sócrates, portanto, não é trivial: se lhe é dado, por força do discurso, o papel de fundador da filosofia, a ele nos reportamos para repensar esse lugar. Se, por um lado, estamos cientes de que a imagem consagrada a ele como o primeiro filósofo é fruto de um

discurso que pode ser questionado, por outro lado encontramos nele uma figura, digamos, emblemática para pensar a questão da estrangeiridade. Ou seja: não trazemos Sócrates aqui porque ele haveria fundado uma verdadeira filosofia, ou porque ele haveria erguido os pilares do que se poderia definir por pensamento filosófico. Ao contrário: o trazemos justamente porque, a partir do momento em que o tiramos desse lugar, podemos questionar o valor da verdade na filosofia ocidental e colocar a problemática do estrangeiro.

Talvez seja interessante pensar, como o fez Foucault (2010), que com Sócrates não nasce exatamente “a filosofia”, mas um modo de filosofar. E o que tentamos aqui não é, necessariamente, um modo à maneira de Benjamin (2012), “escovar a história à contrapelo” no intuito de fazer ver aquilo que, a princípio, haveria sido negligenciado e silenciado. É, quiçá, o oposto: rever a história para ver o que, nessa história mesma, não teve lugar. E, embora pareçam projetos similares, são distintos.

Benjamin, por exemplo, pensa a história como um tipo de reminiscência do passado que reluz no presente do “sujeito histórico” quando ele está face a um perigo – qual seja: a aceitação do discurso e da prática da classe dominante; à humanidade redimida, repensada historicamente a partir do ponto de vista do oprimido, é dada a plenitude do passado. Para Benjamin, portanto, a história seria uma documentação feita pelo vencedor, e não haveria um patrimônio cultural que não fosse erguido sobre os escombros da barbárie. Foucault, por seu turno, se afasta da dialética procurando, pelo método arqueológico, encontrar aquilo que existiu, mas não foi contado pela história. Não quer dizer, contudo, que outras histórias não tenham existido, que outras práticas de resistência não tenham sido colocadas em jogo. Ao contrário: o que Foucault tenta mostrar é como uma suposta história universal haveria abafado outras histórias; não fazer uma história que não foi contada, mas ver o que, na história que foi contada, ainda há para ser dito. Isto é, arriscar-se a entrar no labirinto que se apresenta quando se pretende escrever uma história dos jogos de verdade e escrever sobre aquilo que não teve lugar¹⁴.

“Não ter lugar”, aqui, não é um simples jogo de palavras: *Fedro* afirma que Sócrates é o mais estranho de todos; Alcebiades, no *Banquete*, diz que Sócrates tem qualidades admiráveis, mas salienta que sua maior qualidade é a de não se assemelhar a nenhum dos homens, antigos ou modernos; em *Górgias*, Sócrates coloca-se como, se não o único, pelo

¹⁴ O esforço de Foucault (2009c, p.16) foi o de tentar fazer um tipo de “exercício filosófico” no intuito de “saber em que medida o trabalho de pensar sua própria história pode liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar diferentemente”. Nesse exercício, Foucault encontra o que chama de “artes da existência”. Não trabalharemos essa questão aqui, mas importa destacar que, ao repensar a história, o autor identifica práticas através das quais os seres humanos encontraram o conhecimento de si como forma de resistência.

menos um dos poucos em toda Atenas a dedicar-se à “verdadeira arte política” (521d); na *Apologia*, Sócrates se diz sentir um estrangeiro diante dos tribunais.

A pergunta que se coloca é: o que se abre com Sócrates, o mais sem lugar (*atopóstatos*, *Fedro*, 230c) que, no entanto, sempre negou-se a sair de sua própria cidade, a partir do momento em que a filosofia passa a ser pensada não necessariamente como um arcabouço de teorias, mas sobretudo como modo de vida? Talvez seja muito apressado dizer, mas arrisquemo-nos: com Sócrates inaugura, antes de tudo, um modo de relacionar-se consigo que, inevitavelmente, leva à mudança no modo de relacionar-se com os outros. Em poucas palavras: Sócrates traz o paradoxo de fazer nascer a “estrangeiridade da filosofia” ou a “filosofia como estrangeiridade”.

Seria necessário, antes, distinguir dois modos de estrangeiridade. Um primeiro modo, que diz respeito à relação entre o igual e o outro, o idêntico e o diferente, ele e nós, nós e outros; estrangeiridade, em suma, que se refere diretamente à relação com o pertencimento. Neste primeiro sentido, estrangeiro é aquele que veio de outra cidade, o que fala outra língua e possui outra cultura. Este é o estrangeiro pensado por Derrida (2003): aquele que requer que pensemos a relação entre diferença e hospitalidade, o *Estrangeiro* de Camus, que parece alheio às leis do lugar, ao mesmo tempo em que se submete, sem constrangimento, às consequências de ter matado, a sangue frio, um transeunte numa praia vazia; é o estrangeiro daquele que se vê forçado a deixar seu país, transformando-se em um exilado.

Numa outra perspectiva, a estrangeiridade aparece como uma relação que se cria entre iguais, e talvez seja essa a mais interessante: como surge a desigualdade ali onde todos os esforços são destinados à instauração da igualdade? Ou, ainda: como é possível surgir a diferença ali onde é terreno da identidade? Duas coisas são colocadas em jogo, aqui: igualdade e desigualdade; diferença e identidade. Poderíamos tensionar isso, perguntando, por exemplo: qual a relação da igualdade com a identidade? E qual a relação da desigualdade com a diferença? Esse seria o tipo de estrangeiridade sentido, por exemplo, pelo artista Ai Weiwei¹⁵, cuja perspectiva política, contrária à chinesa, o fez ser um sujeito isolado em seu próprio país; o mesmo sentido pela população LGBT, especialmente em países nos quais a homofobia é

¹⁵ Ai Weiwei se tornou famoso em todo mundo pela sua obra engajada. Nascido em uma família comunista, filho de um poeta e intelectual, criado dentro do sistema chinês, Weiwei viveu de perto a repressão. Teve que se mudar distintas vezes de cidade, chegando a ser forçado a ir ao exílio. Pode-se dizer que a obra desse artista mistura distintos pontos de vistas: ele se coloca, ao mesmo tempo, como intérprete da vida chinesa e ocidental, entendendo que “ser artista tem mais a ver com estilo de vida e atitude do que com produzir algum produto” (WEIWEI, 2018, p.23). Não é de se espantar, então, que, quando preso por 81 dias em regime de cárcere fechado, ele tenha produzido importantes obras que, no contexto geral de sua produção, se tornaram símbolo de uma postura ao mesmo tempo ética, política e estética. Depois, por quatro anos, Weiwei esteve ainda no que ele chama de “detenção branca”, conhecida por nós como “prisão domiciliar”, impedido de sair do território chinês.

crescente, como é o caso do Brasil; também o sentido pelos deficientes auditivos, por exemplo, que vivem numa sociedade logocêntrica etc.

Quando Foucault pensa a questão da loucura, por exemplo, é sobre o segundo aspecto que ele se detém: a loucura é criada pela ideia de normalidade, e não o inverso. A loucura é o que foge da norma, o que desvia da regra, o que difere da identidade. E é neste sentido que Foucault (2006b, p.163) diz que “a loucura só existe numa sociedade, ela não existe fora das normas da sensibilidade que a isola e fora das formas de repulsa que a excluem ou a capturam”. No limite, poderíamos mesmo dizer que identidade e diferença (normalidade e anormalidade) são definidas por uma produção sociocultural. E é justamente no interior dessa produção que o segundo tipo de estrangeiridade aparece: uma estrangeiridade produzida, forjada ali onde se cunha um princípio de identidade.

Paralelamente, poderíamos dizer que o estrangeiro só existe em uma sociedade. Isso soaria contraditório, mas não se pensarmos que o outro só existe a partir de um *eu* ou de um *nós* que o nomeia como tal. Aqui, para pensarmos a “estrangeiridade da filosofia”, com Sócrates, vamos tentar trabalhar com os dois sentidos de estrangeiro. Começemos, então, pelo primeiro sentido, o mais forte: aquele que vem de fora.

Releva-se, nessa relação com o outro, a questão da hospitalidade: como relacionar-se com aquele que é distinto? Derrida (2003) propõe pensarmos a hospitalidade em dois sentidos, um no qual ela é relativa, e impõe ao outro certas normativas em relação ao mesmo, outro no qual ela é absoluta, mas tange a impossibilidade - afinal estaríamos constantemente pensando o outro a partir de nossas próprias referências. Eis, aí, mais um paradoxo: é como se a hospitalidade só fosse possível quando o outro, minimamente, entrasse no jogo do mesmo. Sócrates viveu esses paradoxos. Tantos outros personagens também - personagens tanto fictícios, quanto reais. Porque, de fato, importa pouco se o personagem diz respeito a uma pessoa que, de fato, existiu, ou se é a invenção de um escrito: importa, no fundo, o que cada um deles nos faz pensar sobre a alteridade.

3.1 Quem é esse, o outro?

No *Timeu*, conta-se que teria sido o demiurgo, com sua mimética criacionista, quem haveria criado o mundo. Foi assim: o demiurgo misturou o Mesmo com o Outro, e essa mistura acabou resultando no Ser. Sabe-se que o demiurgo põe os olhos sempre naquilo que é imutável, dando forma e propriedade às coisas que cria, e tudo o que cria é belo – se fosse mutável, ao

contrário, não poderia ser chamado de belo, pois nada que é mutável pode ganhar esse atributo (PLATÃO, *Timeu*, 28a-b).

E, então, “era uma vez” a alma. Depois, o demiurgo encarregou-se em criar o corpo. A alma, anterior ao corpo, é mais velha e, portanto, mais “madura”: coube a ela o papel de dominar e governar o corpo. Assim foi feito o ser, uma mistura entre o indivisível e o divisível, dentro de um corpo, que toma uma terceira forma. Faz sentido: se somos todos muito influenciados pelos acontecimentos e causalidades, como poderia ser que, dada tanta diversidade e tantos movimentos, o ser pudesse existir apenas enquanto ser? Por isso, o ser não se identifica nem com o movimento, nem tampouco com o repouso absoluto. Eis como foi feita a criação do ser humano: uma mistura estranha entre o mesmo e o outro, numa semelhança com o inteligível¹⁶.

Contudo, o outro é difícil de ser domado e, tendo o demiurgo criado o ser em imagem semelhança ao inteligível, algo se passou que estava fora de seu controle. E é isso que Teeteto terá que dar-se conta, quando do parricídio de Parmênides: que o Mesmo não pode abarcar, pelo menos não sempre, o Outro. Está, aí, o caos, onde “a custo se mantiveram ligados uns com os outros [círculos do Mesmo e do Outro], movendo-se irracionalmente, ora voltadas [as órbitas da alma] ao contrário, ora de forma oblíqua, ora invertidas” (PLATÃO, *Timeu*, 43e). Em outras palavras, quando as sensações se impõem, aquilo que era harmônico se desestabiliza, porque mexe na mistura feita por demiurgo, o criador mimético do mundo.

Eis aí a imagem do outro consagrada pela história dominante da filosofia ocidental: o outro é o que desvia, o que perturba, o que escapa, o que não se deixa enquadrar; ao passo que o mesmo seria aquilo que daria estabilidade, normatividade e garantiria o percurso do mundo. Como pontuam Deleuze e Guattari:

Platão entrevê por um curto instante que o Devir não seria apenas o caráter inevitável das cópias ou das reproduções, mas um modelo que rivalizaria com o Idêntico e o Uniforme. Se ele evoca essa hipótese, é apenas para excluí-la; e é verdade que se o devir é um modelo, não somente a dualidade do modelo e da cópia, do modelo e da reprodução deve desaparecer, mas até mesmo as noções de modelo e de reprodução tendem a perder qualquer sentido.

O outro é, desde então, um problema. É o outro quem comete o parricídio, no *Sofista*; e é o outro quem precisa ser classificado e enquadrado a fim de que se possa conviver com ele, como em *As Leis*. Contudo, o outro parece também ser uma figura importante: é a ele que Sócrates recorre quando em sua *Apologia* pede para falar numa língua estrangeira, a de sua

¹⁶ “Tomando as três naturezas, misturou-as todas numa só forma e pela força harmonizou a natureza do Outro – que é difícil de misturar – com o Mesmo. Procedendo à mistura de acordo com o ser, formou uma unidade a partir das três, e depois distribuiu o todo por tantas partes quantas era conveniente distribuir, sendo cada uma delas uma mistura de Mesmo, de Outro e de ser” (PLATÃO, *Timeu*, 35a-b).

infância; é ao outro a quem Críton se refere ao propor a fuga de Sócrates – o outro lugar, fora da *polis*. Encontramos, então, ali onde tradicionalmente rende-se homenagem ao mesmo, uma linha de fuga: eis a questão da alteridade ali onde a filosofia chamada ocidental diz ter nascido.

Contudo, precisamos recuar um pouco. É que, como lembra Loraux (1990), considerar os gregos como uma unidade seria um equívoco. Ao mesmo tempo, foi o que tentou fazer, por exemplo, Platão, a quem Loraux concede a responsabilidade de haver criado um fosso entre “os gregos” e “os outros”, num “imperialismo do mesmo”, onde se reunisse toda multiplicidade do exterior em uma unidade. Torna-se claro, aí, que uma sociedade ganha sua identidade na medida em que reserva, ao estrangeiro, o “lugar do Outro” (LORAUX, 1990, p. 117). O risco aí é perder-se de si, porque precisa-se sempre do outro para afirmar a si mesmo.

Resumidamente, poderíamos dividir a existência de dois tipos de estrangeiros para os gregos: os estrangeiros não originários da cidade, como os metecos¹⁷ e os residentes temporários, e os bárbaros – povos considerados em oposição aos gregos. É importante destacar uma questão econômica: aquelas cidades que travam trocas comerciais, especialmente as que dependem do mar, tendem a ser mais abertas aos estrangeiros. Ao mesmo tempo, observa-se que aquele estrangeiro que vai à cidade tão somente para troca comercial não recebe o mesmo tipo de hospitalidade que aquele que vai em missão oficial.

Cassin (1993) e Hartog (2003) salientam que a relação entre gregos e bárbaros é fundada não com base em aspectos naturais, mas com base na sua diferença cultural. Assim, de modo especial, os gregos teriam conseguido articular civilização, civilidade e cidadania, sob os auspícios de uma identidade fechada (HARTOG, 2003, p.109). É, pois, em correlação à experiência a alteridade que a identidade grega se constrói (FIALHO, 2010, p.113).

Em suma, poderíamos dizer que a regra geral seria a de não expulsar o estrangeiro, mas que havia uma série de restrições, normas, impostos e condutas para o estrangeiro, como se fosse preciso, a todo momento, afirmar a outreidade. É que, embora alguns estrangeiros sejam

¹⁷ Conforme define Bornet, “os metecos são, comumente, os cidadãos gregos livres que trocaram de cidade. Eles ocupam uma posição intermediária entre o *status* de escravos e o de cidadão livre. Contudo, existem algumas restrições: os metecos devem ter um patrão (o *prostátes*), não podem nem votar nem casar com uma mulher nativa e devem pagar um imposto especial (o *metoikion*). A assimilação social não é, portanto, completa. Em contrapartida, geograficamente não há nenhuma segregação. Não existem bairros de metecos, e eles podem se integrar à cidade”. Tradução livre da autora. O texto em língua estrangeira é: “les métèques sont le plus souvent des citoyens grecs libres qui ont changé de cité. Ils occupent une position intermédiaire entre le statut d'esclave et celui de citoyen libre [...]. Mais certaines restrictions subsistent : les métèques doivent avoir un patron (le prostates), ils ne peuvent ni voter ni épouser une femme autochtone et doivent toujours s'acquitter d'un impôt spécial (le metoikion). L'assimilation sociale n'est donc pas complète. Sur le plan géographique, en revanche, aucune ségrégation n'est perceptible. Il n'y a pas de quartiers de métèques, et ces derniers peuvent se fondre dans la cité.”(BORNET, 2000, pp.116-117).

vistos como benéficos para a cidade, e logo veremos como isso aparece na obra de Platão, a assimilação completa não existiria (BORNET, 2000).

No livro XII das *Leis*, assiste-se à alusão ao perigo da ida ao exterior: pode-se misturar os caracteres, e incorrer no risco de causar danos aos povos bem governados. Neste sentido, seria necessário, afirma “O ateniense”, criar regras para que aqueles que se dirijam ao exterior não sejam corrompidos. Primeiro, que ninguém vá para fora da cidade antes dos quarenta anos. Segundo, que, quando saia dos limites da cidade, nunca saia como um indivíduo isolado, mas como um representante público. Em terceiro lugar, torna-se imperativo que, aquele que foi ao exterior, ensine aos jovens, quando da sua volta, que as instituições da cidade são muito superiores àquelas vistas fora dos muros. Resumidamente, “a única razão de sair da cidade é em nome de todos, em nome do povo [...] e pelo bem coletivo da cidade”¹⁸ (BORNET, 2000, p.119).

A ida ao exterior, portanto, é bem-vinda. Segundo “O ateniense”, só se pode formar a cidade ideal tendo conhecimento de cidades inferiores a essa, bem como só se pode formar bons homens conhecendo tanto os de bom quanto os de mau caráter. Fala “O ateniense”:

Para quem reside num Estado bem ordenado é sempre acertado empreender uma viagem de investigação por terra e mar em busca de tais indivíduos [maus seres humanos e bons seres humanos], desde que ele próprio seja incorruptível, e desse modo confirmar quais as leis de seu Estado natal foram corretamente promulgadas, e quais são deficientes, necessitando correção. Na ausência de tal inspeção e investigação, um Estado não preservará sua perfeição, como também não o logrará se a inspeção for mal conduzida (PLATÃO, As leis, p.487).

Dessa feita, as viagens ao estrangeiro ajudariam na formação de humanos civilizados e perfeitos. Aí, percebe-se que o exterior é visto com dubiedade: por um lado, é algo nocivo, porque nenhum outro lugar seria tão bem governado como Atenas; por outro lado, o exterior se torna um meio de estudo para a contínua construção do Estado perfeito. Interessa, então, perceber que Platão pensa a cidade e as leis também a partir da observação de uma realidade exterior àquela em que vive (BORNET, 2000)

A representação do estrangeiro nos diálogos socráticos é feita de duas maneiras: ora positiva, ora negativa. Há de se notar que esta ambivalência está presente na sociedade grega antiga. Coadunando com essa perspectiva, Bornet (2000) faz um estudo em que mostra duas maneiras, claras e objetivas, de conceber o estrangeiro na Grécia Antiga. Por um lado, assiste-se a mitologias e instituições que dão testemunhos de que o estrangeiro seria alguém bem

¹⁸ Tradução livre da autora. O texto em língua estrangeira é: “la seule raison de sortir de la cité, c'est au nom de tous, au nom du peuple [...] e et pour le bien collectif de la cité”.

acolhido pela cidade. Por outro lado, alguns indícios históricos indicariam medo e repulsa do estrangeiro, especialmente dos bárbaros.

Haveria de se pensar, pois, quais os estrangeiros seriam bem-vindos e quais não seriam. Nessa empreitada, “O ateniense” propõe que se divida a categoria de estrangeiro em quatro. O primeiro grupo é aquele que vai à cidade fazer trocas comerciais, especialmente no verão, tal como “aves migratórias”, e este deve ser recebido nas ágoras, nos portos ou nos edifícios públicos, a fim de que se evite qualquer tipo de influência sobre a cidade. O segundo tipo de estrangeiro, “o inspetor”, é aquele que vai à cidade observar as apresentações musicais, e deve ser recebido com “hospitalidade cordial”. O terceiro tipo de estrangeiro, aquele que vai à cidade por ocasião do trato de algum negócio público e recebe a hospitalidade a cargo do oficial que lhe foi designado. Por fim, o quarto tipo de estrangeiro é aquele que visita a cidade com intuito de inspecionar e observar a cidade, assim como o fazem com os atenienses quando vão para o exterior.

3.2 Esse outro que pergunta, afinal, quem somos *nós*

Um estrangeiro marcou o pensamento filosófico ocidental. Um estrangeiro cujo nome não se sabe, mas sabe-se que vem de Eléia - o “Estrangeiro de Eléia”. Duas são as razões pelas quais selecionamos esse diálogo. A primeira, porque aparece o Estrangeiro como um personagem central do diálogo. A segunda, porque é o Estrangeiro quem coloca em questão a verdade incontestável da sociedade, porque introduz, no mesmo, o referencial do outro. Foi preciso, então, um estrangeiro para colocar em questão a identidade e a univocidade do ser. Ainda, seria preciso um estrangeiro para denunciar a tentativa grega de calar o outro (VICENZI, 2017).

O “Estrangeiro de Eléia” nos faz ver, claramente, que é o outro que dá testemunho do *nós*, porque é ele quem introduz a diferença ali onde só há identidade:

A dimensão do outro, emergido como rigorosamente singular na contingência do encontro, é envolvida desde logo na depreciação do contingente que está presente na inspiração da filosofia do logos [...] o evento fica entregue à ponderação e ao cálculo da prudência (VAZ, 2007, p.232)

A questão central do *Sofista* recai sobre o estudo da unidade do ser, a partir de sua delimitação frente ao não-ser; ao Estrangeiro caberá dar visibilidade ao não ser e pensar a relação do não-ser com o ser. Parece ser incontornável, então, o parricídio, quando face à necessidade de dar realidade ao não-ser, sob dois aspectos, a saber: ontológico e linguístico.

Primeiro ponto a ser destacado no diálogo: em momento algum o estrangeiro possui nome. Assim, esse desconhecido, vindo de outras terras, começa e termina o diálogo sendo nomeado de “Estrangeiro”. Segundo ponto, como bem observado por Bornet (2000): o Estrangeiro não se apresenta diretamente a Sócrates, ele é apresentado por Teteeto, que o define como um filósofo que vem do exterior. Nesse momento, Sócrates indaga a Teteeto se, por acaso, esse estrangeiro não seria um enviado dos deuses¹⁹. A figura do estrangeiro, nos *Sofistas*, parece “colocar em questão a validade dos argumentos dos pensadores reunidos em torno de Sócrates e este último assume ser, desde o início, superior a eles”²⁰ (BORNET, 2000, p.125). Tão logo Teteeto contesta essa pergunta, começa o Estrangeiro a fazer suas digressões a respeito do pensamento de Parmênides.

Analisando a arte dos sofistas, a saber, a arte de discussão, na qual o sujeito que a possui acredita - e faz acreditar - estar apto a falar sobre qualquer assunto, o Estrangeiro se depara com uma questão: pode um homem, com pretensão de conhecimento universal, falar sobre todas as coisas?

Obviamente, nenhum homem mortal, pelo menos, seria capaz de saber tudo sobre todas as coisas, então o sofista pareceria trazer “uma falsa *aparência* de ciência universal, mas não a realidade” (*Sofistas*, 233c-d, grifo meu). O sofista seria, assim, um mimético: ele trataria tão somente de usar imagens (*eithos*) faladas das coisas às quais se refere, e seria justamente por isso que falaria aos jovens não mais do que ficções verbais. Dentro do gênero imagem, é possível ainda, salienta o Estrangeiro, definir dois tipos: a arte da cópia, que trabalha com o paradigma do modelo, e a imagem do simulacro, que distorce o paradigma, criando um “simulacro da realidade”. A arte sofística encontra-se no segundo tipo, e faz do sofista um mimético da realidade.

Aqui, aparece uma dificuldade que irá guiar o diálogo através de num plano lógico-verbal. Se, a imagem, não sendo um verdadeiro ser, é falsidade e, portanto, não-ser, como é possível dizer algo sobre uma coisa sem dizer o que é a coisa?

¹⁹ Encontra-se, aqui, um indício da mitologia grega no pensamento socrático. Recordemos a Odisseia, quando muitas vezes Telêmaco, em busca de seu pai, desaparecido mais de dez anos findada a Guerra de Troia, foi visto como um enviado dos deuses nas ilhas nas quais aportava. Também Telêmaco recebe em seu palácio pessoas que, a princípio, saberiam o paradeiro de seu pai, e o modo como os recebe é bastante emblemático: pede-lhes que entrem, que se sirvam, se sentem para, posteriormente, indagar-lhes quem são e o que sabem de Ulysses; Menelau recebe Telêmaco sem perguntar seu nome e prontamente oferece-lhe comida e hospedagem. Vale lembrar, ainda, que Menelau havia sido advertido por um de seus súditos que de o hóspede pareceria um filho de Zeus.

²⁰ Tradução livre da autora. O texto em língua estrangeira é: “mettre en question la validité des raisonnements des penseurs réunis autour de Socrate et ce dernier présume d'emblée qu'il leur est supérieur”.

O sofista parece, neste momento, apresentar um impasse para o Estrangeiro. Se o ser pensado pelo Estrangeiro é o ser parmenídico, a recusa ao não-ser atribui verdade a todo e qualquer enunciado, posto que só se pode falar o que é²¹. A linguagem, tida como verdade, evidencia um obstáculo a ser superado pelo diálogo, e as dificuldades advindas do poema de Parmênides forçam o reconhecimento da existência do ser do não-ser. A questão central do diálogo se encontra aqui: é preciso pensar a unidade do ser frente ao não ser.

Sem espírito de discussão ou brincadeira, o Estrangeiro questiona Teeteto “a que objeto se deve aplicar este nome de ‘não-ser’” (*Sofistas*, 237c). É afirmado que é um absurdo atribuir o ser ao não-ser. Igualmente, não se pode atribuí-lo ao “qualquer”, pois o qualquer se relaciona ao um, e, portanto, ao ser; o mesmo se passa quando se tenta atribuir “quaisquer” a dois ou vários. Inevitavelmente, afirma o Estrangeiro, “quem não diz alguma coisa, ao que parece, absolutamente, nada diz” (*Sofistas*, 237e). Então, questiona-se se o esforço de não dizer o não-ser é nada dizer.

Ao passo que ao não-ser não se pode unir o ser, e que o ser é o número em sua totalidade, um novo problema se impõe ao diálogo: ao enunciar os não-seres, o sujeito de enunciação já pressupõe, inevitavelmente, um número plural - e, opostamente, ao enunciar o não-ser, pressupõe a unidade e afirma o uno. Parece, aqui, que Sócrates é partidário da identidade e o Estrangeiro da diferença.

Nesta parte do diálogo, vemos dois aspectos com os quais Teeteto e o Estrangeiro terão que trabalhar: primeiro, a quais consequências absurdas condiz a colocação do não-ser; depois, que todo esforço para definir a imagem é obrigado a dar lugar ao não-ser e, por conseguinte, encontra a mesma dificuldade. (GOLDSCHIMIDT, 2002). Instala-se, assim, um paradoxo: “se o erro tem por objeto o não ser, como poderá alguém pensar ou exprimir o erro, já que ninguém pode pensar e exprimir o não-ser?” (LIMA VAZ, 2007, p.18). Caberá aos interlocutores do diálogo quebrar este paradoxo.

Teeteto, nesta empreitada, concebe a imagem como um “segundo objeto igual, copiado do verdadeiro” (*Sofistas*, 240b). Assim, compreende “a necessidade de fundar a legitimidade da noção de imitação sobre a prova da existência do não ser” (GOLDSCHIMIDT, 2002, p.162). Juntamente ao seu interlocutor, afirma que a imagem tem um ser próprio, o ser da semelhança. Teeteto e o Estrangeiro são forçados a reconhecer a ligação direta entre a opinião falsa e a proposição que a exprime. A imagem falada pelo sofista se apresenta como um estranho

²¹ Parmênides afirmava que o ser é e não pode vir a não ser, do mesmo modo que o que não-ser é necessário não ser. Desta forma, não se pode pensar nem dizer o não-ser, somente o ser. Postulava, assim, o princípio de identidade pela triangulação mundo-linguagem-pensamento.

“entrelaçamento” entre o ser e o não-ser, o que conduz à necessidade de afirmar que, de alguma forma, o não-ser é.

Neste momento, é afirmada a possibilidade de unir o ser ao não-ser de muitas formas, e o diálogo mostra uma saída do plano discursivo para a entrada no fundamento do “Ser-Uno” parmenídico. Primeiramente, são levantadas as teorias antigas do ser, a saber: a que afirma que existem três seres que se unem; a que afirma que são somente dois (como quente e o frio, o seco e o úmido) que se coabitam; e, por fim, a teoria dos eleatas, que compreendem o Todo como um único ser. Também há a teoria das Musas da Jônia e da Sicília, que combinam as duas primeiras, e compreende o ser como sendo uno e múltiplo, ora uno na coesão, ora múltiplo na discórdia.

Após esta breve introdução, cabe ao Estrangeiro indagar o papel da aplicação do “é” nas proposições a respeito do ser. A esta indagação, ele propõe a escolha de uma das vias: ou o ser é um terceiro termo exterior aos elementos ou se identifica com um dos destes ou bem se une a todos.

Pelo estudo das doutrinas unitárias, as quais afirmam que o “Todo é uno”, o diálogo começa a esboçar os primeiros resultados do estudo do ser e do não-ser. Ora, se se afirma que o “Todo é uno”, se aplicam dois nomes para um mesmo objeto, mas se o ser se apresenta como uno absoluto, como dar a denominação de ser e uno (ou Todo e uno)? Ademais, se tudo foi criado a partir de alguma coisa que não era e passou a ser sob a forma de um todo, é necessário admitir o Uno ou o Todo no número dos seres. Inevitavelmente, concebe-se à unidade uma dualidade concebida pelo nome e pela coisa designada por esse nome - ou seja, divide-se o uno ao dar-lhe uma predicação.

No âmbito do discurso, o Estrangeiro já havia levantado a questão de que o discurso é sempre sobre uma coisa e que, necessariamente, articula nome e verbo. Agora, ele é levado à recusa da concepção unívoca do ser como um todo e à introdução da unidade relativa do ser. Nisso o ajudou Górgias que, ao inverter o pronunciado parmenídico, abriu espaço para o estudo do ser em dois sentidos: um sentido forte, no qual o ser é tomado como substância - com qualidade de realidade e existência -, e um sentido fraco, no qual o ser torna-se um verbo de ligação entre o sujeito e o predicado.

De volta à questão do não-ser, e com esses dois sentidos pronunciados por Górgias, Platão sublinha o verbo ser como expressão de identidade: “o ser é”, significa dizer “o ser é ser”, e acaba por dar realidade ao não ser, pois dizer “o não-ser é”, significa, igualmente, dizer que “o não-ser é não-ser”. Ademais, conforme aponta Cassin (2005), quando se pronuncia algo, há a necessidade de um artigo (“o não ser”). O artigo é responsável por indicar a posição do

sujeito em uma proposição e, portanto, é pressuposto de existência, tornando-se uma marca de substancialidade. O ser se mostra, pela primeira vez no diálogo, como poder de enlaçamento e conjugação, como um “laço estruturante” (FRANCALANCI, 2007).

O pensamento platônico sai da identidade e, introduzindo os pares mesmo e outro, uno e múltiplo, ganha outra possibilidade de pensamento. É que, nas palavras do Estrangeiro, torna-se necessário reconhecer que falar do não-ser não é, necessariamente, falar ao contrário ao ser, mas alguma outra coisa que não o ser.

Na tentativa de definição do ser, o diálogo estabelece uma relação entre corpo e alma: enquanto o primeiro se encontra do âmbito no devir, em constante movimento, o segundo, ao contrário, em comunhão com o ser verdadeiro, é idêntico em si e imutável. O que acontece, portanto, com o conhecimento? O Estrangeiro afirma que conhecer é agir, de forma que o objeto conhecido sofre a ação. O ser, ao ser conhecido é, assim, movido. Desta forma, torna-se necessário conceber o movimento, a vida, a alma e o pensamento fora do âmbito do ser absoluto e, ainda, reconhecer o movido e o movimento como seres.

Eis que, ao se afirmar que “ser é movimento e repouso”, posto que se pode ser movido é porque se encontra em repouso, admite-se que o movimento e o repouso são, e o ser ganha conotação de terceiro termo. A questão, aí, gira em torno de como introduzir o movimento no ser inteligível, “a fim de superar a rigidez do Uno eleático, cujas propriedades os Amigos atribuíam às Ideias” (VAZ, 2007, p.28). E é, justamente, o Ser que traz essa possibilidade.

Assim, é possível acontecer que “designemos uma única e mesma coisa por uma pluralidade de nomes” (*Sofistas*, 251b), pois o ser passa a ser único e múltiplo, ou seja, sujeito único com múltiplas atribuições. Pelas atribuições, ele se relaciona com as coisas e pode formar comunidade pelas associações feitas ou não, pois “há algo que se presta e algo que não se presta à mútua associação” (*Sofistas*, 252e). Ainda assim, ele preserva sua unidade, porém é uma unidade que comporta uma multiplicidade numa comunidade. Por exemplo, é possível afirmar “um homem é branco”.

A partir de então, o Estrangeiro é levado a matar o pai Parmênides e a conceber o não-ser não como um contrário do ser, mas como um outro que o ser. É que dizer é sempre dizer algo. Para tanto, é preciso matar ao pai, para quem o ser é um efeito da linguagem, uma vez que “a impossibilidade de dizer o que não é constitui uma fonte de todos os paradoxos sofisticos referentes à impossibilidade do *pseudos*, da mentira e do falso” (CASSIN, 2005, p.99). Decerto, o Estrangeiro só pôde fazer isso porque inquiriu o logos parmenideano, terminando por forçar o não-ser a ser algo “numa certa relação [posto que] tudo o que é, é no modelo do não-ser, aquele que passa a ser simplesmente porque o enunciam” (CASSIN, 2005, p.35).

O parricídio de Parmênides, possibilitado pela relatividade introduzida pelo Estrangeiro ao ser parmenídico, possibilitou a demonstração da clivagem do ser e levou à quebra da diferenciação, pelo menos em termos linguísticos, da *doxa* e da *alethéa*. Além disso, o parricídio levou à abertura do pensamento platônico para além da Forma concebida até então, como unidade e identidade e, assim, pôde introduzir na teoria de Platão a ideia de multiplicidade e alteridade.

Vê-se, aí, o estrangeiro como aquele que traz consigo uma maneira de pensar diferente àquela dos nascidos em Atenas, e é como se a estrangeiridade permitisse que se colocasse em questão aquilo que se tem por inquestionável. Dessa feita, a introdução do interlocutor estrangeiro parece ser

metáfora da não indiferença levada à alteridade na filosofia platônica. De modo que a hospitalidade do grupo socrático o salva do solipsismo parmenídico, da circularidade da obra em um enunciado do tipo “o ser é e o não ser não é” (BORNET, 2000, p.127)²².

Talvez agora, depois do parricídio, possamos passar para o segundo tipo de estrangeiridade. Parece que certas coisas e algumas ideias só são possíveis de serem colocadas e pensadas depois que ocorre uma ruptura. Normalmente, pensa-se na vida frente à eminência da morte; coloca-se em questão o valor de algo quando estamos prestes a perdê-lo ou a ganhá-lo; duvidamos de alguns acontecimentos quando eles parecem apontar como um breve clarão no meio da noite – um desemprego, uma gravidez, um acidente. É como se, com a introdução do não-ser, pudéssemos passar em revista o ser.

3.3 Sócrates: o outro ateniense

Sócrates é o filho da cidade, um grego por excelência. Mas Sócrates, filho legítimo, é muitas vezes visto como um estranho, o mais sem lugar (*atopóstatos*), estrangeiro. Curioso caso em que aquele que se afirma tão enfaticamente pertencer a um lugar acaba sendo visto como o mais não-pertencente.

Aqui, partimos da premissa de que a *Apologia* de Sócrates talvez veja o ápice da afirmação de uma “estrangeiridade filosófica”. Face à morte, Sócrates afirma a vida. Face à vida, Sócrates não teme a morte. Se a vida de Sócrates se destina a seguir seu *daimon*, a guiar-se pelo que mandam os deuses, morrer por essa “missão” não seria mais do que afirmar a vida.

²² Tradução livre da autora. O texto em língua estrangeira é: “métaphorique de la non-indifférence portée à l'altérité dans la philosophie platonicienne. De sorte que l'hospitalité du groupe socratique le sauve du solipsisme parmenidien, de la circularité à l'œuvre dans un énoncé du type «l'être est et le non-être n'est pas»”

Se a morte de Sócrates é quase certa, só o é na medida em que ele afirma a vida - se negasse a vida, poderia tentar viver de outro modo, porém seria mais superficial, mais fácil. Sócrates está comprometido com a relação entre o que se diz e o que se vive, entre o que se vive e o que se pensa.

Desta feita, com a *Apologia* vemos com clareza o segundo sentido da palavra “estrangeiro”, não mais aquele que vem de fora, mas aquele que, de dentro, se coloca como sendo de fora. Ou seja, a estrangeiridade como um modo de vida. Como diz Derrida (2003, p.13):

Por vezes, o estrangeiro é o próprio Sócrates, Sócrates o homem perturbador da questão e da ironia (isto é, da questão, o que quer também dizer a palavra "ironia"), o homem da questão maiêutica. O próprio Sócrates tem as feições do estrangeiro, ele representa, ele figura o estrangeiro, ele desempenha o papel do estrangeiro que não é.

Seria de se colocar em questão se Sócrates desempenha um papel que não é o seu, ou se Sócrates tem, também, esse papel que desempenha. Ou, ainda, se Sócrates não faz das suas andanças, dos seus diálogos, do seu modo de vida, enfim, uma estrangeiridade, como se, de fato, ele procurasse desempenhar esse papel – ou, ainda, ser esse personagem, o estrangeiro.

Há, assim, um fino limiar para pensar Sócrates e a estrangeiridade: se, por um lado, ele se coloca como estrangeiro nos tribunais, ele só o faz na medida mesma em que afirma sua identidade grega. Sócrates se recusa a aceitar a acusação que fazem contra ele, mas se recusa na medida mesma em que entende que seu papel, dentro da sociedade, não é nem perigoso, nem menor: é o papel dado pelo *daimon*, do qual não pode se esquivar.

Acusado de corromper os jovens atenienses com sua filosofia, Sócrates vai ao tribunal para se defender. Na *Apologia*, frente à linguagem dos tribunais, Sócrates se sente não-pertencendo àquele lugar; diz que é um estrangeiro (*xénos*) que chega, pela primeira vez, num tribunal. Pede, então, licença para falar na sua língua de infância, estrangeira à dos tribunais (marcadamente a língua dos sofistas). Esse pedido parece abrir espaço para a afirmação de uma estrangeiridade, mas não qualquer uma: a estrangeiridade na *Apologia* pareceria dizer respeito à afirmação de si como outro, um outro em relação à retórica.

Primeiro, porque a língua que ele usa é aquela do cotidiano, das praças públicas, dos mercados, língua corriqueira, longe de qualquer *tekhné*. Segundo, porque a linguagem que usa é aquela que vem de seu espírito, falada pelo seu *daimon*. Terceiro, porque é a linguagem que diz-a-verdade, aquilo que se pensa, numa espécie de pacto Sócrates consigo mesmo²³. Desde

²³ Já em *Fedro*, a crítica à linguagem utilizada nos tribunais, a retórica, havia aparecido, cf a passagem: “[...] geralmente nos tribunais nenhum cuidado com a verdade dessas coisas ninguém tem, mas sim com o convincente; [272e] e isto é o verossímil, ao qual deve aplicar-se o que se propõe a falar com arte. [...] E em

logo, o filósofo articula, de modo claro, a relação do discurso filosófico com a *parresía*, segundo a qual “falar a linguagem de todos os dias, dizer o que vem à mente, afirmar o que se acredita ser justo são três coisas que, para Sócrates, andam totalmente de mãos dadas” (FOUCAULT, 2010, p.285).

Sócrates desenvolve sua *Apologia* por um percurso peculiar, diríamos: por que o acusariam de corromper os jovens se nunca foi mestre de ninguém? Primeiramente, Sócrates pergunta ao auditório quem o ouviu, alguma vez, discursar. A resposta é dada por ele mesmo. À retórica resposta negativa, Sócrates afirma que nunca instruiu ninguém e sequer ganhou dinheiro para tal fim. De onde, pois, haveria nascido a acusação?

De fato, afirma, alguma sabedoria ele tem, mas é preciso examinar que sabedoria é essa, e a cargo do que ela está. Neste momento, Sócrates fez a conhecida referência ao oráculo Delfos, que havia afirmado que não havia ninguém mais sábio que ele. Como se segue essa digressão, sejamos breves: Sócrates descobre que é o mais sábio porque não supõe, como muitos outros, saber aquilo que não sabe. Poderíamos mesmo dizer que Sócrates parece viver uma vida estrangeira dentro da própria *polis*, quando, face à retórica, afirma a necessidade do dizer verdadeiro.

No diálogo com Meleto surge, com mais clareza, os motivos pelos quais Sócrates estaria sendo acusado. Em uma passagem sobre a relação dele com a teologia ateniense, surge uma questão: Sócrates acreditaria em deuses que não são os da cidade, e ensinaria os jovens, por exemplo, a conceber a lua como terra e o sol como pedra. Em resposta a essa acusação, Sócrates relembra a Anaxágoras e seu tratado *Sobre a Natureza*. Vê-se, nesse ponto, duas questões: uma, que diz respeito ao modo como Sócrates se defende nesse momento, trazendo o nome de um outro filósofo para lhe servir de amparo; outra, talvez aqui mais interessante, é que a acusação, aí, gira em torno de elementos estrangeiros à cidade: acreditar em outros deuses (e, além de deuses, em demônios), para além dos atenienses, seria como afirmar um fora²⁴ inconcebível para as leis da cidade.

geral quando se discursa é o verossímil que carece perseguir, com muito adeus despedindo o verídico; pois é o verossímil que, formando-se através de [273a] todo o discurso, constitui toda a arte”

²⁴ A questão do fora, ou da exterioridade, é trabalhada por Foucault em “O pensamento do exterior”, publicado em *Ditos e Escritos*. Ali, Foucault pensa o fora positivamente. Adiante, no capítulo “Estrangeiridade do Eu” entraremos mais nessa questão; por ora interessa, contudo, pensar o papel que o fora desempenha na sociedade grega. Em poucas palavras, a afirmação da cidade-estado grega não poderia ser feita sem a criação de uma fronteira que estabeleça a borda entre o dentro e o fora, entre atenienses e bárbaros, entre nós e outros. Hartog (2003, p.7) pontua que, desde Sócrates, a quem se confere o papel de ter feito emergir a “grecidade como cultura”, a diferença entre os bárbaros e os gregos passa a ser, sobretudo, uma questão de cultura, e não de natureza.

Sabe-se que, diante do tribunal, submetido às leis da cidade, Sócrates foi condenado. Nas vésperas de sua morte, Sócrates recebe um convite, à primeira vista, irrecusável: fugir. Críton e outros discípulos têm um plano bem feito, infalível, de levar Sócrates para fora da cidade. Fugir, contudo, seria agir contra as convenções, desrespeitar as leis, coisa que faria o mais vil dos escravos, não um homem que, como Sócrates, prometeu cumprir os deveres de cidadão à sua cidade, onde viveu toda sua vida, casou-se e teve filhos. Fugir seria infringir as leis da cidade, as mesmas que o julgaram injustamente; e ir para outra cidade seria trair a própria cidade de pertencimento, a mesma que o colocou na prisão - lugar um pouco incomum, estranho, semelhante a um “exterior internalizado” (BUTLER, 2018).

Em *Críton*, a estrangeiridade é “uma espécie de castigo, de cuja ameaça “As leis” querem convencer Sócrates de que não escape” (KOHAN, 2011, p.138). Vê-se, aí, como ir ao estrangeiro, se exilar, é tido como uma infração: ir para fora dos muros da cidade é, brevemente, negar-se a se submeter às leis da cidade – e as leis da cidade, sobretudo, são as que garantem que, ali, todos sejam iguais. É curioso: o *atopóstatos* se diz julgado injustamente, mas se recusa a sair da cidade que o julga.

Contudo, se é verdade que Sócrates se recusa a sair de Atenas porque se diz filho da *polis*, não é menos verdade que esse é um filho rebelde, irreverente e (por que não dizer?) bastardo. Ou, ainda, Sócrates é um filho infantil da *polis*, porque sua língua é a não-fala compartilhada com aqueles que o julgam no tribunal, a língua da infância – que seria também a língua da filosofia (KOHAN, 2011).

A questão que se coloca em jogo é entre a filosofia e a política: se a filosofia diz respeito ao exame da vida que se vive, e se a política se apresenta sob os escopos da retórica, encontra-se, aí, uma oposição. Sócrates se submete à prisão em cumprimento da lei que, aí, aparece como a representação da justiça. O tribunal, a princípio, nada faria além de assegurar que a isonomia e equidade seja mantida na cidade: aqueles que vivem sob o mesmo território, devem ter seus deveres (e direitos) igualmente garantidos. Contudo, o tribunal usaria uma linguagem de persuasão, pouco comprometida com a verdade, e incorreria ao risco de julgar erroneamente um de seus cidadãos. O discurso de Sócrates está, justamente, apoiado na relação entre linguagem e verdade, lei e vida: no tribunal, quem não vive como a maioria, é acusado; no tribunal, que não faz uso dos artifícios da linguagem para convencer o júri de sua inocência é, via de regra, culpado.

Assim, Sócrates, o mais estrangeiro em Atenas, se recusa a ser estrangeiro fora de Atenas, assumindo sua morte como quem assume seu pertencimento à cidade. Ao fazer isso, ele se nega a abandonar seu modo de viver e, mesmo com a iminência da morte, afirma a estreita

relação entre linguagem, palavra e verdade (FOUCAULT, 2010, p.285). Ou seja, aquele que afirma sua identidade até o limite da morte, é o mesmo que, de saída, se coloca como “outro”. Mas não é qualquer outro: é um outro dos tribunais. Um outro dos lugares de poder. Um outro da linguagem da persuasão.

Em *Alcebiades*, fica clara a postura que Sócrates adota entre a filosofia e a vida, a verdade e a palavra, pensamento e cuidado de si, política e ética. Perguntado sobre como poderia se preparar para governar a cidade, Sócrates diz a Alcebiades que ele cuide de si: o cuidado de si é a condição para o conhecimento de si, e somente aquele que tem acesso a si pode se governar a si mesmo e depois governar outros. É preciso que Alcebiades cuide de si, porque o cuidado exige a contemplação da alma, e, portanto, o conhecimento de si. O conhecimento de si como forma de acesso à verdade, diz Sócrates, leva à transformação daquele que a busca, e a prova da verdade não é sustentada pelas condições internas e externas à produção de conhecimento científico, tal como na ciência moderna, senão pela relação entre o que se diz, quem diz e como se vive.

Ao coadunar o conhecimento de si ao cuidado de si e estabelecer uma estreita relação entre conhecimento e modo de vida, Sócrates faz do modo de vida a prova do discurso do sujeito e, portanto, a prova da verdade enunciada pelo sujeito do discurso. A formação do governante ou do guerreiro, a formação do cidadão, em última instância, passava, antes, pela formação de si. Com Sócrates, explicita Foucault (2010, p.286):

A linguagem retórica é uma linguagem escolhida, moldada e construída para produzir seu efeito sobre o outro. A linguagem filosófica, seu modo de ser é ser étymos, isto é, a tal ponto despojada e simples, a tal ponto conforme ao que é o próprio movimento do pensamento, que, sem ornamento, será tal que é, em sua verdade, adequada ao que se refere.

O conhecimento de si seria o que possibilitaria o cuidado (de si) e abria a via para uma vida racional, de condutas justas no interior da sociedade, uma vez que o conhecimento e o cuidado levam o sujeito a conhecer suas paixões e virtudes e, deste modo, a saber distinguir entre justo e injusto, certo e errado, guerra e paz. O pensamento socrático se inseria num tipo de experimentação de si: o cuidado de si como conversão de si conduziria a uma forma de vida, o que levaria o sujeito a estabelecer relações consigo, encontrando a liberdade neste percurso. Neste sentido, o cuidado de si seria mais uma ética do que uma moral, porque estaria estreitamente relacionado a uma prática, a uma maneira de ser e viver, e não a normas e valores socialmente instituídos.

O filho da polis se diz estrangeiro, “estrangeiro em relação a esse campo político”, mas o faz na medida mesma em que respeita as leis atenienses (FOUCAULT, 2010, p.283). Haveria,

assim, uma intrínseca relação entre infância e estrangeiro. *Infans*, sem fala, ausência de fala, impossibilidade de articulação da língua; o mesmo ocorre com o estrangeiro. Nos dois casos, pois, assiste-se a “um movimento análogo que inscreve o outro – o estrangeiro, o infantil – em uma lógica de ausência e negação” (KOHAN, 2011, p. 12).

No diálogo *Fedro*, ocorrido em andanças pelas bordas da cidade, Fedro, um jovem, lhe diz sem maiores delongas: “tu, de fato, ó admirável um tipo estranhíssimo [*atopóstatos*] te revelas!” (*Fedro*, 230c). Um tom típico da jovialidade, sem rodeios, sem hesitação: Sócrates é estranho e comporta-se, tantas vezes, mais como estrangeiro do que como um habitante da cidade, pois parece desconhecer os lugares pertencentes a sua própria terra. De fato, Sócrates chega a elogiar o jovem Fedro, dizendo-lhe que havia se mostrado como um excelente guia ao estrangeiro.

Nesse ínterim, Sócrates confirma o sentimento de Fedro, e talvez seja um dos poucos momentos em que o filho da cidade se nomeie estrangeiro. Contudo, esse é também um momento distinto, porque não diz respeito às regras da cidade, tampouco aos modos de vida compatíveis com ela, mas aos territórios que Atenas abarca. Ou seja, ser estrangeiro talvez não quisesse dizer somente vir de fora, mas desconhecer os bosques, as bordas e os limites da própria cidade.

Por um lado, os estrangeiros não podiam participar das decisões políticas da cidade e, de fato, Sócrates podia. Por outro lado, pareceria que Sócrates estaria inscrito em um regime jurídico distinto àquele que seus co-cidadãos estariam inscritos – seus deveres e seus direitos são “retorcidos” quando deixa de ser um cidadão livre e vira um preso; é como se Sócrates tivesse sido submetido a um exílio na própria cidade.

Se é verdade que nosso conceito de igualdade e democracia remonta, de um modo, à Grécia Antiga, não é menos verdade que, para pensar a igualdade, essa mesma sociedade define os que são desiguais. Ou seja: igualdade não é uma característica inerente a todos: as crianças, as mulheres e os escravos não eram “iguais”, porque não compartilhavam dos mesmos direitos. “Iguais” eram aqueles que restavam depois da cisão com os diferentes: homens atenienses livres. Nesse sentido, Sócrates era um igual: homem ateniense e livre, tinha tempo livre para participar da vida pública da cidade.

Por outro lado, contudo, a vida que levava parecia à vida de um estrangeiro, não porque não respeitasse as leis, tampouco porque se mostrava alheio à política, mas porque, diante da política, questionava os modos de vida que os cidadãos viviam. Em outras palavras:

[...] o filosofar aparece como um mandato que dita uma maneira de viver. O filosofar socrático não se apresenta com uma origem humana, nem sequer como um desejo do

próprio Sócrates. Ele o diz explicitamente: tem uma relação involuntária (*ákon*, *Apologia*, 26a) com sua arte. Trata-se de um estilo de vida que não aceita condições, que vale em si mesmo como um princípio com base no qual se abrem certos sentidos, mas que não pode ser negociado, regateado, restringido, sequer dominado pela própria vontade. Nesse modo de vida, filosofar consiste em examinar, submeter a exame, a si mesmo e aos outros (KOHAN, 2011, p.77).

Com o fundador da filosofia ocidental, então, funda-se a ideia de que uma vida verdadeiramente filosófica não é possível se não for examinada e uma vida filosófica não pode ser outra coisa que uma vida estrangeira à retórica. É como se, com Sócrates, a filosofia só pudesse ser verdadeiramente filosófica em sendo estrangeira: colocando em questão aquilo que o senso comum toma como certo, perguntando aquilo que, de modo geral, é considerado verdadeiro, indagando o que, comumente, todos entendem por justiça.

Esse seria, então, o segundo tipo de estrangeiridade, aquela que não diz respeito, necessariamente, a alguém diferente que veio de outro lugar, mas alguém que, pertencendo ao lugar, parece ter uma vida estrangeira. E é com Sócrates, então, que conseguimos pensar a ideia de “estrangeiridade da filosofia”.

3.4 Hospitalidade e diferença

[...] antes de ser uma questão a ser tratada, antes de designar um conceito, um tema, a questão do estrangeiro é uma questão de estrangeiro, uma questão vinda do estrangeiro, e uma questão ao estrangeiro, dirigida ao estrangeiro. Como se o estrangeiro fosse, primeiramente, aquele que coloca a questão ou aquele a quem se endereça a primeira questão. [...] Mas também aquele que, ao colocar a primeira questão, me questiona.

Derrida, 2003, p.5

Vimos como, com Sócrates, pode-se pensar um segundo tipo de estrangeiro: aquele que vive uma vida “estranha”, porque distinta à convencional; uma vida que se recusa a enquadrar-se num padrão social que dita os modos de relacionar-se consigo e com os outros. Mas, certamente, Sócrates não foi o único a se sentir um “estranho no ninho”, para usarmos um termo cotidiano. O analfabeto que entra pela primeira vez numa universidade, para a festa de formatura do filho também se sente estrangeiro; negros, por força de uma história racista e excludente, sentem-se vigiados ao entrarem em um shopping²⁵, como se fossem estrangeiros.

²⁵ Ficou muito conhecido no Brasil, em 2013, o movimento do “rolezinho”, que consistia no encontro de um de jovens negros da periferia em grandes centros comerciais em São Paulo. A expressão “dar um rolê” ou “fazer

Nesse segundo tipo de estrangeiridade, o que está em jogo não é a nacionalidade, tampouco o estado de direito, mas as relações de afeto. É como se, nesse tipo de estrangeiridade, fosse criada uma desterritorialização do sujeito, que só pudesse se reterritorializar na medida em que compusesse, com outros, um re-arranjo articulado por sensações, sem qualquer mediação da norma ou da moral.

Eis uma outra relação geopolítica que, com efeito, “arranca a história do culto da necessidade, para fazer valer a irredutibilidade da contingência” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.125). De fato, toda sociedade tem, no fundo, desejos e crenças, e o que a macropolítica faz é sobrecodificar os códigos, de modo que nada escape a ela. Ora, essa estrangeiridade vai no cerne da questão: rompe com a relação entre o que entende por social e o que se concebe por indivíduo, afirmando os fluxos a partir de significantes coletivos. É como se ela desarticulasse o meio da origem e fizesse ver aquilo que ocorre – mas que muitas vezes fica invisibilizado. A relação passa a ser não de direito, mas de “afecto”²⁶. Em outras palavras:

Enquanto que as representações definem de antemão grandes conjuntos ou segmentos determinados numa linha, as crenças e os desejos são fluxos marcados de *quanta*, que se criam, se esgotam ou se modificam, e que se somam, se subtraem ou se combinam (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p.108)

Então, por exemplo, é capaz que um menino de rua se sinta muito mais estrangeiro num shopping (em algum lugar do Brasil) do que um norte-americano; ou que um negro se sinta muito mais estrangeiro em uma praia do litoral brasileiro do que um canadense; ou que um professor visitante se sinta muito mais pertencente à universidade brasileira do que um trabalhador terceirizado de serviços gerais dessa mesma universidade. Nesse sentido, não é a origem, não é o pertencimento, mas os agenciamentos que são criados, cruzando fronteiras.

Mas a questão da estrangeiridade perpassa, também, pela sua contrapartida: a hospitalidade. É inevitável: a questão do estrangeiro é, ainda, a questão de como se recebe o estrangeiro, lembra-nos Derrida (2003). Como se recebe e, acrescentamos, como se percebe o

um rolê” era uma usada pelos jovens quando se referiam a sair a passeio, “zoar”, “paquerar”. No caso, o “rolezinho”, marcado para acontecer em shopping de classe média alta, tinha, muito além de um caráter lúdico, o intuito estético e político de expor o fosso social e racial existente na cidade; um modo que os jovens negros encontraram de ocupar lugar e dar visibilidade àquilo que muitas vezes passa despercebido (ou mesmo aceito) pela população: o racismo, que esconde a produção cultural e afetiva dos grupos marginalizados pela sociedade. Caldeira (2014) argumenta que se, por um lado, o movimento do “rolezinho” diz respeito aos novos modos de ocupação do espaço público por parte daqueles que foram, durante muito tempo, apartados, por outro lado seria preciso entender que esse movimento diz respeito, ainda, à questão do consumo, revelando transformações na estrutura socioeconômica do país. O que parece é que essa mudança teria sido desconfortável para aqueles que sempre estiveram em posições privilegiadas. O movimento repercutiu nas redes sociais e conseguiu inúmeros adeptos, não sem a crítica e a repressão de um setor conservador da cidade.

²⁶ “Pois o afecto não é um sentimento pessoal, tampouco uma característica, ele é a efetuação de uma potência de matilha, que subleva e faz vacilar o eu” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.21).

estrangeiro, porque perceber parece ser um pouco mais do que receber: perceber é colocar em jogo os afetos que movem o campo, e fazer, desse afeto, uma relação com o estrangeiro. Receber bem ou mal, afinal, não diz respeito ao modo como sentimos a chegada do outro, através de nossa percepção, mas também através de nossas crenças, nossos valores, nossos sonhos e medos?

Sócrates sabia disso: logo no início do *Sofista*, ele se preocupa em saber quem é o estrangeiro; na *Apologia* ele tinha se colocado como um estrangeiro; em *Fedro* assume-se como o mais estrangeiro e agradece o jovem Fedro pela hospitalidade que este lhe concede ao levá-lo para conhecer partes da polis nas quais não havia estado antes; em *As Leis*, uma série de distinções em relação ao estrangeiro abre espaço, também, para pensar o modo como cada estrangeiro deve ser recebido pela cidade. É como se, para começar qualquer tipo de diálogo, qualquer *logos*, seria preciso saber com quem se compartilha esse *logos*, esse princípio caro à filosofia ocidental, que tem nele a descoberta do universal e imutável.

A questão da recepção do estrangeiro diz respeito, pois, à hospitalidade, e com ela uma série de perguntas se apresenta: deve-se indagar quem esse estrangeiro é ou devemos recebê-lo independentemente de seu nome e sua origem? Deve-se exigir que ele fale a língua da cidade ou pode-se deixá-lo falar sua própria língua? Pensar sobre o estrangeiro – e a hospitalidade – é sempre colocar à mesa o que se entende por familiar e não-familiar, o conhecido e o desconhecido. Particularmente, alerta Derrida (2003), trata-se de refletir sobre o privado e o público.

Derrida (2003, p.49) nos faz lembrar que a hospitalidade diz respeito ao modo como se é senhor da própria casa, e começa-se a estabelecer regras, normas e identidades àquele que chega à casa. É que o hospiteiro, senhor da casa, filtra quem entra, ao mesmo tempo em que determina quem fica de fora. Eis aí uma das antinomias da hospitalidade: só é possível quando se há uma “soberania de si para consigo” - não há hospitalidade irrestrita. Em outras palavras, “a soberania só pode ser exercida filtrando-se, escolhendo-se, portanto, excluindo e praticando-se violência”.

Vê-se, pois, que a hospitalidade por direito comete uma injustiça com o outro: é preciso que o outro aceite as leis, siga as normas, fale a língua da cidade para poder ter direito à hospitalidade; é preciso que o outro deixe, pelo menos um pouco, de ser outro, para poder ser aceito. Ser estrangeiro, então, é colocar-se, inevitavelmente, numa condição paradoxal. Ao mesmo tempo, cabe ao estrangeiro, e primordialmente a ele, pronunciar o impronunciável,

contestar o incontestável - como bem se percebe, por exemplo, no parricídio²⁷. Não porque seja uma função daquele que chega, senão porque aquele que chega, o outro, o diferente, acaba por colocar em questão, de uma maneira ou outra, a forma como vivemos. É como se, em suma, o estrangeiro nos colocasse frente a nós mesmos, questionando nossa identidade, nossos costumes, nossos valores e crenças. É por intermédio do outro, pois, que temos notícias de nós mesmos.

Na análise de Robson Crusoé, Deleuze se coloca a pensar sobre a existência e a presença do outro. Para tanto, começa por pensar os *efeitos* do outro. O primeiro, afirma, diz respeito à “organização de um mundo marginal”, que se forma em torno do objeto. O outro, em primeira instância, traz o efeito de um campo virtual, com potencialidade de atualização. Ora, diz Deleuze (2009b, p.163), “um tal saber ou sentimento de existência marginal não é possível a não ser por intermédio de outrem”. Neste sentido, aquilo que não se vê pode ser pensado como possível, porque pode ser visto e sentido por outrem.

Quando Marco Polo narra ao Grande Khan suas aventuras em outras terras, ele faz existir, para o imperador, mundos sobre os quais ele não tinha notícias até então. Se os lugares visitados eram ou não verdadeiros pouco importa: é o ato de narrar qualquer coisa torna a coisa, senão real, ao menos imaginável – não por acaso, o livro que trata da relação entre esses dois personagens e as cidades chama-se *Cidades Invisíveis*. Todos esses lugares, bem pontua Marco Polo, existem, mas possuem um segredo – só conhecem partidas e não retornos. Justamente nesse momento, o Grande Khan começa, ele mesmo, a narrar cidades para Marco Polo, no intuito de saber se essas são tão somente cidades de sua imaginação ou se de fato existem. “Eu recolho as cinzas das outras cidades possíveis que desaparecem para ceder-lhe o lugar”, diz Polo (CALVINO, 1972, p.26).

Também quando Swann se apercebe apaixonado por Albertine, Albertine mostra a Swann muitos outros mundos que a povoam, desconhecidos por Swann – e, por isso, causa de seu ciúme. Quando Albertine não lhe causava nenhum tipo de afeição, pouco lhe importava seus amores anteriores, as cidades por onde esteve, as noites em que passou fora de casa. A existência de Albertine como ser amado, a existência dela como outro, descortina uma infinidade de mundos possíveis (PROUST, 1982).

Não é preciso, contudo, ir tão longe. Nossas experiências diárias podem, com facilidade, nos mostrar isso: quando uma criança anda, de mãos dadas, com um adulto, pelo meio do centro da cidade; quando um negro entra em uma loja num shopping e se vê constrangido pelos olhares

²⁷ Cf Subcapítulo “Esse outro que pergunta, afinal, quem somos nós”.

dos vendedores e clientes; quando uma pessoa vai à praia pela primeira vez, mesmo vivendo em uma cidade litorânea; quando um morador de rua se aproxima de uma pessoa para pedir comida e é visto com medo e desconfiança; quando uma pessoa que mora na região periférica de uma grande cidade vai à uma exposição em um centro cultural que jamais havia estado, mesmo sendo gratuito. São inúmeros exemplos cotidianos que, por vezes, nos passam despercebidos. É como se todos nós tivéssemos, por um lado, uma identidade forjada e, por outro, uma identidade que está sendo o tempo todo questionada quando interage com outros. Como se todos nós tivéssemos zonas de estrangeiridade, mas que precisariam ser acionadas, afetadas, pelo outro.

A análise que Deleuze faz do outro é feita a partir da perspectiva psicanalítica lacaniana, na *Lógica do Sentido*, anterior a seu encontro com Guattari e, portanto, anterior ao *Anti-Édipo*. Não entraremos nos pormenores dessa distinção, como tampouco temos a pretensão de aprofundar o que Deleuze, em *Lógica do Sentido*, compreende por perversão. Se é verdade que sua concepção de neurose e perversão é importante, na medida em que vai pensar o mundo sem outrem e o processo de perversidade de Robinson Crusé de Tournier, interessa-nos, aqui, o recorte segundo o qual o outro é a condição para a existência do possível.

Entra em jogo, então, uma questão temporal: o outro, quando surge, faz com que o eu vire passado. O “eu”, então, torna-se passado quando da presença do outro. Não haveria, para Deleuze, uma contemporaneidade do sujeito e do objeto, ao contrário, um não existe sem destruir o outro. Mas, também, entra em jogo uma questão espacial: é que o outro é uma exterioridade que se apresenta a minha interioridade. O outro coloca em xeque a subjetividade centrada do sujeito consciente. Diríamos, em poucas palavras, que o estrangeiro é o outro por excelência, que dissolve a interioridade ao não se permitir ser decodificado e assimilado pela consciência. Nas palavras de Deleuze e Guattari (1992, p.28):

Procedamos sumariamente: consideremos um campo de experiência tomado como mundo real, não mais com relação a um eu, mas com relação a um simples "há...". Há, nesse momento, um mundo calmo e repousante. Surge, de repente, um rosto assustado que olha alguma coisa fora do campo. Outrem não aparece aqui como um sujeito, nem como um objeto mas, o que é muito diferente, como um mundo possível, como a possibilidade de um mundo assustador. Esse mundo possível não é real, ou não o é ainda, e todavia não deixa de existir: é um expressado que só existe em sua expressão, o rosto ou um equivalente do rosto. Outrem é, antes de mais nada, esta existência de um mundo possível. E este mundo possível tem também uma realidade própria em si mesmo, enquanto possível: basta que aquele que exprime fale e diga "tenho medo", para dar uma realidade ao possível enquanto tal (mesmo se suas palavras são mentirosas).

Sem o outro não pode haver “meu mundo”, e tratar o outro como algo a ser reconhecido por nossa interioridade, a fim de julgá-lo, assimilá-lo ou excluí-lo é não só fechar-se à relação

com o fora, mas também apagar toda e qualquer marca que essa força intensiva possa ter efeito em nós. Num estudo sobre a literatura, muito inspirado por Blanchot, Foucault (2009a, p.224) fala dos perigos do discurso reflexivo, que poderiam, sem dúvida, ser os mesmos da assimilação do estrangeiro:

Todo discurso puramente reflexivo arrisca na verdade reconduzir a experiência do exterior à dimensão da interioridade; a reflexão tende, irresistivelmente, a reconciliá-la com a consciência e desenvolvê-la em uma descrição do vivido em que o “exterior” seria esboçado como experiência do corpo, do espaço, dos limites do querer, da presença indelével do outro.

O “exterior” é uma pluralidade de forças sem formas que, no encontro com o eu, o dissolve, porque não se permite ser capturado. De modo que o outro é uma intensidade que leva a interioridade para fora, num estado vívido, que não é e nem pode ser analisado como um estado subjetivo ou individual. O outro, o exterior, é uma intensidade que é tanto agente quanto objeto de decodificação. Talvez por isso o medo: medo de desestruturar o modo como se constituiu a vida, de fissurar as relações sociais, de atravessar os vínculos afetivos, de fazer sair de si, num movimento que vai para o fora, sem saber a direção que irá tomar. Mas aí também a beleza do outro: a condição de possibilidade de outros mundos, mesmo outros mundos que já nos habitavam, mas estavam, de algum modo, desconhecidos porque adormecidos.

Ele já não é o bárbaro, menos que eu; ou o exótico, que me desperta a curiosidade; ou mesmo uma outra civilização, que é a expressão do mesmo. O outro já não é o inferno, posto que me captura; o outro é a condição de possibilidade, a condição de que meu mundo seja possível, na mesma medida em que o dele também o é. O outro é a manifestação da multiplicidade, das múltiplas atualizações das inúmeras virtualidades. (GALLO, 2012, p.175)

No limite, todo e qualquer ser é um mundo possível, que se revela naquilo em que se acopla para exprimir-se. A hospitalidade em relação ao estrangeiro, por exemplo, não é outra coisa que a resposta à percepção do estrangeiro no campo atual, que gera afetos relativos àquilo que se pensa e denota por “estrangeiro”. É preciso que o estrangeiro apareça, porque é ele quem porta um outro mundo possível. Assim, não é o eu, centrado em si, que percebe a existência de outrem, mas é outrem que, com sua presença, abre para o eu um campo perceptível, como um “princípio *a priori* da organização de todo o campo perceptível” (DELEUZE, 2009b, p.318).

É como se a existência do outro abrisse precedência para a percepção da existência de mundos outros que se formam e se ligam entre si. O outro, então, não é nem objeto, nem sujeito, mas uma estrutura de um campo perceptível. E é certo que o outro aparece para mim como uma coisa, um objeto, ou uma pessoa; é certo que o outro ganha uma certa materialidade quando aparece como sujeito ou objeto. De qualquer forma, “outrem assegura as margens e as transições no mundo”. O outro, nas palavras de Deleuze, “introduz o signo do não-percebido

naquilo que eu percebo”, expressando o mundo possível, que só existe quando se atualiza no exprimido. Em outras palavras, o outro é aquilo que prova a existência do possível.

Inverte-se, então, a relação: o outro deixa de ser aquilo que pode ou não ser recebido no interior de uma casa, de um grupo ou de uma subjetividade, e passa a ser aquilo que possibilita a abertura da interioridade para a exterioridade. É como se o eu só pudesse existir quando aparecesse o outro, porque é a partir do encontro que se constroem agenciamentos e são os agenciamentos que criam planos de consistência. No limite, todo “eu” é, antes de ser sujeito, um anômalo que se define através das bordas que cria, das fronteiras que estabelece, da exterioridade que define, mas que, no bojo de uma sociedade, não cessa de ser capturado, recodificado, nomeado.

Talvez esse estrangeiro, emergido dentro de um limite histórico, político e cultural estabelecido *a priori*, seja um tipo de feiticeiro cuja política de existência não é de Estado, mas de expressão? Ou talvez ele seja um antropófago tudo devora, aproveitando o que lhe convém e cuspiendo o que não lhe interessa?

4 ESTRANGEIRIDADE DO EU

Se existe um poder obscuro, realmente hostil e traiçoeiro, que em nosso íntimo tece um fio com o qual nos prende e puxa por um caminho ruinoso e cheio de perigo que nós geralmente não tomaríamos – se esse poder existe, então ele deve tornar-se em nós nosso próprio ser, como nós mesmos o formamos, pois somente assim acreditaremos nele e lhe daremos o espaço de que precisa para realizar aquela obra secreta.

Hoffman, 2019, p.243

No capítulo anterior vimos como foi um estrangeiro, o Estrangeiro de Eléia, aquele sem nome, que deu legitimidade e visibilidade ao não-ser. Com efeito, afirma Derrida (2003), é preciso a chegada de um estrangeiro para pronunciar o impronunciável, questionar o inquestionável, duvidar do indubitável. Com o modo de vida socrático, contudo, vemos a possibilidade de pensar a estrangeiridade ali onde, a princípio, só haveria pertencimento. Sócrates, por amor ou por força, quando é levado a se defender das acusações que lhe são feitas, se afirma como estrangeiro - um estrangeiro específico, não aquele que vem de fora da cidade, mas aquele que não compartilha a língua dos tribunais. Com Sócrates, a filosofia adquire uma força que não é nem a da persuasão, nem a da opressão: a força de um tipo de vida que relaciona fala e ato, pensamento e prática. Em suma, vimos como o pensamento socrático coloca em questão a relação entre pertencimento e estrangeiridade de um modo singular: é possível ser estrangeiro ali onde se diz pertencer. Chegamos, assim, à “estrangeiridade da filosofia”, que compreende vida filosófica como uma vida estrangeira àquela comumente vivida.

Guardadas as diferenças, Freud, ao pensar o conceito de inconsciente, poderia ser considerado um pensador que também teria encontrado uma estrangeiridade no pertencimento - ou, dito de outro modo, também teria concebido uma estrangeiridade ali onde, a princípio, só haveria pertencimento. Não é nosso intuito, aqui, fazer um estudo aprofundado do modo como Freud construiu e concebeu o inconsciente, mas pensar a partir - talvez, ainda, para além - dele o que aqui chamamos de “estrangeiridade do eu”. Poderíamos dizer que Freud introduz o estrangeiro no eu? Ou, ainda, que Freud faz do eu um estrangeiro?

A ideia de uma “estrangeiridade do eu” pareceria estranha, à primeira vista, porque poderíamos supor que o eu seria justamente o oposto da estrangeiridade; aliás, que o eu seria, sobretudo, o referencial a partir do qual se pensaria o estrangeiro. Então, por exemplo, aquele que chega a minha casa é um estrangeiro; aquele que vai a outro país é o estrangeiro daquele

país (numa relação dicotômica entre o país de origem e o país de destino); a cantora pop-rock que entra no Teatro Municipal com a Orquestra Sinfônica²⁸ seria a estrangeira; estrangeiro é aquele que, no poema de Baudelaire, ignora a ideia de amizade, deus e família, mas ama as nuvens que passam além²⁹. Mesmo Sócrates, o mais ateniense dos atenienses, se sentia um estrangeiro em sua cidade – porque vivia uma vida outra àquela vivida pela maioria dos atenienses. Parece que, até aqui, o estrangeiro é o outro. Ou poderia ser, ainda, o eu quando o colocamos na condição do outro. De toda forma, existiriam ainda duas partes: eu e o outro, o outro e eu.

Quando tentamos pensar uma estrangeiridade para além dessa polarização, o que define o nós e o que define os outros, o que define o eu e o que define o outro, é colocado em questão. De fato, pareceria, até então, que a possibilidade da existência do outro dependeria do eu, assim como a possibilidade de existência dos outros dependeria do nós. Com o inconsciente, contudo, o eu deixa ser senhor da sua própria casa³⁰, e abre-se uma vereda ali onde a polarização (eu *versus* outro, nós *versus* outros) pareceria incontornável.

O mais interessante, aí, talvez não seja exatamente a ruptura com o lugar referencial, mas a introdução de uma fissura nesse lugar referencial, que vem a “abalar as identidades, estas calcificações de figura, opondo-se à eternidade” (ROLNIK, 1995, p.1). De algum modo, isso nos faz colocar em questão, uma vez mais, a relação entre pertencimento, estrangeiridade e hospitalidade. Podemos, então, perguntar: por que sempre pensamos a relação de estrangeiridade como uma relação que colocaria em jogo duas partes aparentemente distintas? Ou, ainda, por que só conseguimos pensar o estrangeiro como o outro? Por que o estrangeiro estaria sempre fora?

Ao trazer a ideia do inconsciente, Freud parece introduzir a questão do outro na base da constituição da própria subjetividade, a saber: existe um outro dentro do “eu”. Esse desconhecido poderia vir a ser conhecido por distintos meios, os quais não abordaremos aqui, mas convém destacar que Freud concebe, por exemplo, os sonhos, os lapsos e os atos falhos como emergências involuntárias de conteúdos inconscientes. Face a esse desconhecido, “o sujeito sente-se como que atropelado por um outro sujeito que ele desconhece, mas que se impõe a sua fala produzindo trocas de nomes e esquecimentos cujo sentido lhe escapa” (GARCIA-ROZA, 2009, p.171). Aí, então, o outro não é só aquele que é diferente e exterior a

²⁸ Cf Projeto Série Convidados, da Orquestra Petrobrás Sinfônica. Para saber mais, acesse: <http://petrobrasinfonica.com.br/concerto/orquestra-petrobras-sinfonica-e-pitty/>

²⁹ O estrangeiro. In: BAUDELAIRE, Charles. Pequenos poemas em prosa. Rio de Janeiro: Editora Record, 2006.

³⁰ Cf. FREUD. *Uma dificuldade no caminho da psicanálise*. Obras completas, v.17.

mim, o outro pode ser, inclusive, “eu”. E é como se, com a descoberta de um estranho que habita o eu, fosse aberta uma dubiedade do outro: aquele que não sou, mas também aquele que sou, mas desconheço³¹.

A partir de Freud, parece que “o fato de exigir que tudo quanto acontece na mente deve também ser conhecido pela consciência significa uma reivindicação insustentável” (FREUD, 1915, p.99). Tem-se, então, um “problema” para o eu: ele se vê constituído por uma certa zona obscura, nebulosa, que não conhece e que, inclusive, parece ter pouco controle sobre ela.

Enfim, o inconsciente parece introduzir, no eu, o outro. Mas, claro, não é qualquer outro: não é um outro que entra pela porta; não é um outro que fala uma língua distinta da minha; não é um outro que se veste de modo (in)apropriado em determinado lugar; não é um outro que dá medo (ou seduz) pelo tom de voz ou pelos gestos; não é um outro que questiona os valores; tampouco é um outro que vai aos tribunais para dar testemunho de sua vida; nem mesmo um outro que pede asilo. É um outro “estranho” que não pede hospedagem, que não espera por hospitalidade, porque está, desde quase sempre, habitando em *nós*, constituindo, de certa forma, o próprio eu.

Esse “estranho” que nos habita é cheio de desejos e expectativas, mas também medos e frustrações. Há, pois, em cada eu inúmeros sentimentos e pensamentos desconhecidos – ou, ainda, inconfessáveis, quando conhecidos. Se pensamos a questão da hospitalidade como uma questão vinda do estrangeiro (DERRIDA, 2003), como rever a hospitalidade quando nós também somos outros? Mais radicalmente, como pensar a relação da diferença e da identidade quando somos, nós mesmos, constituídos por um outro que, pelo menos a princípio, desconhecemos?³²

Em *O homem da Areia*, Hoffman (2019) deixa transparecer alguns indícios desse outro estranho que habitaria o eu, e pode-se ver como, involuntariamente, esse outro surge, irrompe, sem pedir passagem, sem mesmo que o eu possa reconhecê-lo como tal. O conto fala de

³¹ É como se houvesse, nas palavras de Freud, “algo que é familiar e há muito estabelecido na mente, e que somente se alienou desta” (FREUD, 1919, p.152).

³² Freud salienta, ainda, ao longo de seu trabalho, a importância do outro exterior, aquele com o qual nos relacionamos, o outro que não é o eu, mas que também é imprescindível para a constituição subjetiva. Toda uma série de interpretação é feita por Freud, no intuito de pensar como a alteridade constitui a subjetividade e que, ainda, nessa constituição, o aparelho psíquico se orienta, dando origem a diversos modos silenciamento e expressão, expansão e contração, defesa e abertura. Freud coloca que o outro, desde os primórdios, tem uma importância grande para o eu, na medida em que realizaria uma “ação específica”, no intuito de atender as suas necessidades básicas. Através dessa ação, o outro exerceria uma função primordial na vida do eu, promovendo amparo ao desamparo inicial ao qual todos os seres humanos são submetidos no começo da vida. Em outras palavras, se o inconsciente faz repensar a relação eu e mundo, não menos importante é o papel do mundo exterior, afinal é do exterior que provêm os diferentes estímulos e fluxos com os quais o sujeito deve lidar. Para saber mais, ver: Freud, 1950 [1895].

Nathanael que, já morando fora de sua cidade para realizar seus estudos, se depara com um vendedor de barômetros em seu quarto. Esse pequeno, mas importante acontecimento, leva Nathanael a um sentimento de angústia incontornável, que o reporta a sua infância e a seu horror do “Homem da Areia”. Se é verdade que Nathanael reconhece que se encontra crescido demais para acreditar em histórias das carochinhas, não é menos verdade que a angústia se torna incontornável. Ciente disso, escreve na carta endereçada, erroneamente, a sua amada Clara:

Quando eu vi esse Coppelius, percebi apavorado e terrificado em minha alma que ninguém senão ele poderia ser o Homem da Areia; mas o Homem da Areia já não era para mim aquele espantalho das histórias da carochinha, que pega os olhos de crianças para dar de comer no ninho de coruja na meia-lua – não! – era um monstro fantasmagórico e feio que por onde quer que passe traria aflição – miséria – perdição temporal e eterna (HOFFMAN, 2019 p.235)

O pai de Nathanael morrera justamente quando Coppelius se encontrava em sua casa, realizando experimentos químicos no laboratório. A imaginação infantil articulou o “Homem da Areia” a Coppelius e Coppelius à morte do pai. Não foi por acaso que, no dia da morte do seu pai, Nathanael perdeu os sentidos e gritou repetidas vezes “Coppelius, Maldito Satã, você matou meu pai!” (HOFFMAN, 2019, p.240).

Passado tanto tempo, Nathanael não pode evitar, contudo, seu horror ao deparar-se com um homem tão parecido ao suposto assassino de seu pai. Por meio de cartas, vai conversando com sua amada, que tenta convencê-lo que o vendedor não poderia ser Coppelius e que toda esse pavor não seria mais do que uma criação de sua imaginação. É através de Clara que Nathanael tem notícias desse estranho que o habita. Amorosamente, ela lhe escreve: “Quero confessar-lhe apenas, com toda franqueza, que na minha opinião todas as coisas horríveis e assustadoras que você fala aconteceram apenas em seu íntimo, tendo o verdadeiro mundo exterior, real, pouco a ver com tudo isso [...]” (HOFFMAN, 2019, p.241).

Clara revela a existência de um fantasma que existe no interior de Nathanael, formado por imagens distintas do mundo exterior. Um fantasma, como disse seu irmão Lothar, “de nosso próprio ser” que, de tão íntimo, possui grande influência sobre nós. Com razão, nada pode ser mais encantador e também enlouquecedor do que a vida real, diz Hoffman, e é por isso que se pode dizer que um poeta, por exemplo, só pode captar a vida, nas suas contradições, como “num reflexo escuro de um espelho fosco” (HOFFMAN, 2019, p.249)

Coppelius parece encarnar, de modo explícito, tanto um outro exterior que imprime medo e dor, quanto um outro espectral internalizado, simbolizado, inconscientemente. Diríamos, assim, que Coppelius era um conhecido desconhecido ou um desconhecido conhecido, porque muito parecido com o Homem da Areia e, de tão parecido, tido como o

mesmo. O conto de Hoffman (2019) revela, então, a questão do estrangeiro que nos habita de modo claro: o horror de Nathanael nada mais é do que o horror de algo que já conhecera, mas que havia ficado esquecido, arquivado em seu inconsciente.

4.1 O inconsciente: um estranho que cria

Se eu quisesse mostrar o homem “como ele é”, precisaria de uma tal complexidade de linhas enredadas que qualquer apresentação elementar pura estaria fora de questão, e o resultado seria algo vago e confuso, a ponto de se tornar incompreensível.

Paul Klee, 2019, p.242³³

Esse estranho que habita o eu, esse estrangeiro que, no limite, todos temos (e, poderíamos mesmo dizer, somos), parece fazer ver que a relação entre identidade e diferença, eu e outro, opera “não apenas no elemento estranho do não-pensamento, mas na própria forma do não-pensamento” (RANCIÈRE, 2009, p.33). Com efeito, Foucault (2000) reconhece que, com Freud, passa a haver um novo pensamento a respeito da relação com a interioridade – ela passa a ser externalizada, num processo interminável³⁴.

Sabe-se que algumas críticas foram feitas a Freud, especialmente no que diz respeito aos papéis da interpretação e da significação dos conteúdos inconscientes. A leitura que Freud faz do *O homem da Areia* parece fazer ver isso: se, de um lado, abre espaço para pensarmos um outro que habitaria o mesmo, um estranho no familiar, a diferença na identidade, de outro lado esse estranho é colocado numa certa “biografização da ficção” (RANCIÈRE, 2009, p.53). Seria por isso, então, que Nathanael teria confundido Coppélius com o Homem da Areia. Com tom jocoso, Mário Quintana escreve o *Super-Sherlokismo*: “A psicanálise? Uma das mais fascinantes modalidades do gênero policial, em que o detetive procura desvendar um crime que o próprio criminoso ignora” (QUINTANA, 2005, p.41).

³³ O trecho de Klee foram tirados do Catálogo da Exposição “Paul Klee: equilíbrio instável”, realizada pelo CCBB, em 2019.

³⁴ Trata-se, aqui, especificamente, do papel do sonho. Pareceria, então, que Freud haveria mostrado que “o clarão do sonho é mais luminoso do que a luz do dia, e a intuição que ele traz com ele é a mais elevada forma de conhecimento” (FOUCAULT, 2006, pp.95-96). Foucault faz uma breve recapitulação da questão do sonho na história da filosofia, mas destaca a importância de distinguir a forma como Freud concebe o sonho (como manifestação do inconsciente) e a forma como, anteriormente, o sonho era pensado (como um desvelar do mundo originário, numa dicotomia clássica entre imanência e transcendência, na qual vê-se a presença de uma cosmogonia do sonho como origem da existência). Quando, por exemplo, Heráclito fala do sonho, o faz não como um “jardim interior da fantasia”, senão como uma prova de que o sonhador encontra no sonho o “movimento originário de sua existência” (FOUCAULT, 2006, p.103)

Passaremos ao largo das críticas feitas ao inconsciente freudiano. Interessa, com efeito, perceber que Freud teria visto que há algo que escapa da consciência e que, nesse algo, existem linhas e fluxos, que se cruzam, sobrepõem, confundem, para além de qualquer ato volitivo (GUATTARI, 2010). Se trazemos Freud para pensar a estrangeiridade é porque ele parece ter aberto uma fresta ali onde tudo parecia harmônico, completo e encerrado. Com ele, vemos que o *nós* não é tão sólido e idêntico a si; com ele, percebemos que o eu tem um tipo de fissura que pode ser interessante para pensar, afinal, o que o que é isso que chamamos de identidade e o que é aquilo que definimos, comumente *a posteriori*, como diferença. Todo sujeito seria, no limite, um “estranho familiar” a si mesmo. No limite, aquilo que vemos de estranho no outro pode ser aquilo que desconhecemos em nós mesmos. E a pergunta que se coloca é: como pode o inconsciente freudiano nos fazer pensar a relação entre nós e outro?

A despeito das críticas feitas à teoria psicanalítica, contudo, conforme apontam David-Ménard (2005) e Suely Rolnik em vários de seus textos, Deleuze e Guattari não abandonam a ideia do inconsciente, ao contrário, eles procuram modos de *fazer* com que a estrangeiridade crie. Em entrevista a Rolnik, Guattari (2010) afirma que seria preciso aprender o que haveria de criativo e inventivo no pensamento de Freud para, com isso, criar algo novo.

O modo que Guattari e Deleuze encontram de criar algo novo é, resumidamente, pensar o inconsciente algo produtor de desejo, sempre circunscrito a um contexto social e político. E, de algum modo, teria sido também com Freud que uma fresta haveria sido aberta para se pensar a heterogeneidade da produção da subjetividade - o que englobaria tantos significantes linguísticos, quanto o que pode chamar de uma “dimensão agramatical” que escapa das axiomáticas linguísticas (GUATTARI, 2019).

Ao afirmar a existência de um tipo de “agramaticalidade” constitutiva do sujeito – uma espécie de fissura entre fala e pressuposto, expressão e significação, coisas e designação das coisas, ou seja, suspensão das convenções (implícitas ou explícitas) (DELEUZE, 1997) -, pode-se dizer que Deleuze e Guattari teriam instaurado uma positividade do negativo (DAVID-MÉNARD, 2005). O surgimento da “agramaticalidade” tem dois efeitos, contraditórios, a princípio: de um lado, a agonia (afinal, ao não conseguirmos nomear, ao sermos incapazes de formar palavras e dar significações, somos acometidos por um sentimento estranho); de outro lado, ela é, contudo, o elemento central da possibilidade de mudança (aquilo que desconhecemos é, também, aquilo que podemos inventar). Os dois efeitos, juntos, seriam a possibilidade de brecha para a diferença.

Com a dupla francesa, então, o inconsciente aparece como uma forma que pode questionar, problematizar, procurar e criar, assim, novos modos de se relacionar com o fora.

Em *Diferença e repetição*, Deleuze (2009a) faz a defesa de que o inconsciente seja visto como tendo uma estrutura questionante, problematizante: ele só existe a partir das relações que são estabelecidas consigo e com o mundo. Existe, aí, a ideia de que a subjetividade é uma construção processual. Neste sentido, a inconsciente seria composto por inúmeras camadas sobrepostas, que se roçariam e cruzariam em relação com o mundo. Seria como uma “série de diferenças” junto a outra “série de diferenças”, sem modelo ou referencial (ou seja, distante da lógica da identidade), numa coexistência temporal, sem que seja possível, portanto, organizá-las ou classificá-las. Assim,

Por menor que seja a diferença interna entre duas séries, entre duas histórias, uma não reproduz a outra, uma não serve de modelo para outra, mas semelhança e identidade são apenas efeitos do funcionamento dessa diferença. Portanto, é justo dizer que o sistema exclui a designação de um originário e de um derivado, assim como de uma primeira e de uma segunda vez, porque a diferença é a única origem, fazendo que coexista, independentemente de toda semelhança, o diferente que ela relaciona com o diferente (DELEUZE, 2009a, p.182)

Pensa-se, então, a subjetividade como uma produção maquínica, ou seja, como algo que produz, cria e opera por diferenciação, num tipo de *autopoieses* da produção da subjetividade. Na defesa de uma certa epistemologia da inadequação ou da incompletude, o vivo passa a ser visto como estando em permanente processo de produção de si (GUATTARI, 2019; KASTRUP, 2007). “Não há outras pulsões que não os próprios agenciamentos”, afirmariam Deleuze e Guattari (1997, p.39), anos depois da publicação dos textos de Freud. Nesse sentido, a subjetividade poderia ser, a partir e para além de Freud, um tipo de cartografia especial: “feita de marcos cognitivos mas também míticos, rituais, sintomatologias”³⁵ (GUATTARI, 2019, pp.6-7). Seriam os trajetos, os rastros, tanto intensivos quanto extensivos, que importariam para a vida psíquica³⁶.

Retomando Guattari, Deleuze lembra que os sintomas, os lapsos, os tiques – ou seja, o estranho que surge involuntariamente, sem que se possa, a princípio, reconhecê-lo - poderiam ser vistos como “pássaros que batem com o bico na janela”, e seria interessante, então, “detectar sua trajetória para ver se podem servir de indicadores de novos universos de referência

³⁵ Tradução livre da autora. O texto em língua estrangeira é: “D’une façon plus générale, on devra admettre que chaque individu, chaque groupe social véhicule son propre système de modélisation de la subjectivité inconsciente, c’est-à-dire une certaine cartographie faite de repères cognitifs mais aussi mythiques, rituels, symptomatologiques, à partir de laquelle il se positionne”

³⁶ Encontra-se, aí, a importância do papel do outro, do fora, na criação da subjetividade. Diz Deleuze (1997, p.73): “O trajeto se confunde não só com a subjetividade dos que percorrem um meio mas com a subjetividade do próprio meio, uma vez que esse se reflete naqueles que o percorrem. O mapa exprime a identidade entre o percurso e o percorrido. Confunde-se com seu objeto quando o próprio objeto é movimento”. Veremos mais adiante como Deleuze e Guattari pensam isso, especialmente com a leitura de Blanchot.

suscetíveis de adquirirem uma consistência suficiente para revirar uma situação” (GUATTARI, *apud* DELEUZE 1997, pp.75-76). A esse respeito, diz Deleuze (1997, p.14):

A saúde como literatura, como escrita, consiste em inventar um povo que falta. Compete à função fabuladora inventar um povo. Não se escreve com as próprias lembranças, ao menos que delas se faça a origem ou a destinação coletivas de um povo por vir ainda enterrado em suas traições e negações.

Com Deleuze e Guattari parece que a “estrangeiridade do eu” se radicaliza e a pergunta que se coloca é: o que pode a criação da estrangeiridade produzir?

4.2 “Eu”: um hábito

O fictício não está nunca nas coisas nem nos homens, mas na impossível verossimilhança do que está entre eles: encontros, proximidade do mais longínquo, absoluta dissimulação lá onde nós estamos. A ficção consiste, portanto, não em mostrar o invisível, mas em mostrar o quanto é invisível a invisibilidade do visível.

Foucault, 2009a, p.225

A questão que se colocaria aqui é: quem é esse “eu”? Quem é esse “eu” que, dado um conjunto, se chama de “nós”? “O eu é fruto do hábito”, diz Deleuze na sua aula intitulada, curiosamente, “não somos pessoas, somos acontecimento”³⁷. É porque alguns fenômenos se repetiram e tem-se a esperança de que continuem ocorrendo, que se pode dizer “eu”, que é, em suma, um conceito distributivo sem significação nem designação, referente sempre àquele que fala – em suma: “eu é aquele que diz eu”. Se, classicamente, define-se um conceito por gênero e diferença (por exemplo, homem animal racional), o “eu”, assim como o “aqui”, “agora” e “lá” são conceitos distintos, especiais, porque não podem ser pensados à luz da lógica clássica. São, portanto, “conceitos distributivos” – ganham sentido quando enunciados, e perdem sentido quando elipsados.

Com Deleuze e Guattari, a identidade é posta em questão quando a subjetividade é concebida como um processo *autopoético* que perfaz toda a vida do sujeito. O que se coloca em jogo, a partir disso, é a relação entre sujeito, mundo e criação. Ora, não seria demasiadamente forçoso dizer que, no limite, o outro, quando surge, faz o “eu sou” virar “eu

³⁷ DELEUZE, Gilles. (Aula). Não somos pessoas, somos acontecimentos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1CpsFZUBkO8>. Acessado em: 09/05/2019.

era”, porque até o outro aparecer no seu mundo, o sujeito vivia tranquilo. É como se o mundo interior fosse um lago profundo, mas tranquilo, que não oferecia perigo algum ao eu. O outro, quando chega, é como uma pedra que cai no lago, provocando ondas que desestabilizam a superfície, e tudo aí passa girar em função dessa superfície. Ou, ainda, uma pedra que racha o espelho. E é por isso que se pode dizer, por exemplo, que o superficial é o mais profundo: ora, a superfície é justamente o ponto de contato com o fora, como uma pele, uma casca – uma “capsula protetora”, para usar um termo conhecido cantado por Adriana Calcanhoto, em *Esquadros*³⁸.

O outro é um corpo vivo, tanto quanto o “eu”. A percepção pode, por um lado, agir de modo a encontrar a representação do que se apresenta (com forma, cor, dimensão, peso); ou pode, por outro lado, abrir no eu uma fissura, na qual o repertório cultural, social e linguístico do eu é colocado em xeque. Assim, é como se o outro ocupasse o eu - e, de certa forma, o ocupa, porque o povoa de afeto – e, ao ocupá-lo, reivindicasse uma outra gramática, um outro gesto, uma outra semântica. O outro, aí, pode ser qualquer um: pode ser um índio ou um mulçumano, uma criança ou um velho, um gesto ou um objeto. Pode ser, inclusive, um animal, uma comida, uma foto numa capa de jornal. Pouco importa. O outro é sempre aquele que faz o “eu” titubear.

Existe um modo de individuação intitulado por Deleuze e Guattari (1997) como “heccidade”, que é totalmente diferente do sujeito, do nome próprio, da designação da coisa, e cuja diferença não reside no fato de ter maior ou menor duração, nem tampouco numa classificação que teria como critério a regularidade ou a periodicidade. De fato, não se deve colocar, de um lado o sujeito e, de outro, a heccidade, numa visão simplista, mas perceber que existem (e são) dois modos distintos de individuação. Brevemente, diríamos que “é todo agenciamento em seu conjunto individuado que é uma heccidade” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.49). Então, diz-se que:

Uma estação, um inverno, um verão, uma hora, uma data têm uma individualidade perfeita, à qual não falta nada, embora ela não se confunda com a individualidade de uma coisa ou de um sujeito. São heccidades, no sentido de que tudo aí é relação de movimento e de repouso entre moléculas ou partículas, poder de afetar e ser afetado (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.47).

Foi Blanchot quem, através da literatura, teria dissolvido o dentro e o fora, fazendo da linguagem um tipo de pele esticada, que não pensa mais um “eu”, nem mesmo um eu mais profundo. Deleuze e Guattari (2003) já haviam rendido homenagem a Kafka, autor cujas obra teriam feito emergir uma *literatura menor*, marcada por três grandes características, a saber: o

³⁸ Faixa do álbum *Senhas*, de 1992.

forte “coeficiente de desterritorialização”, a presença da política na literatura para além do solapsismo individual e, por fim, o “agenciamento coletivo de enunciação”. Com Proust, especialmente no livro *Proust e os signos*, Deleuze pensa o aprender como decifração de signos, tendo o tempo como eixo norteador do pensamento. Com Mallarmé, Deleuze identifica os traços do barroco e, a partir daí, pensa seu conceito de dobra. Contudo, é com Blanchot que a relação entre literatura e mundo real toma uma proporção infinita, na recusa de se pensar a arte como reprodução do mundo, mas como “o silêncio do mundo, o silêncio ou a neutralização do que há de usual e de atual no mundo” (BLANCHOT, 1987, p.40)

Quando Blanchot diz que a fala poética não remete àquele que a enunciou, mas aparece como fala que “se fala”, ele parece indicar uma ruptura com o mundo real, na medida em que admite que as palavras têm um fim em nelas mesmas, ou seja, não servem para designar nada, nem tampouco para dar voz a alguém. Haveria, aí, um recuo do mundo e aquele que fala pareceria se esvaír pela própria linguagem – “os seres calam-se, mas é então o ser que tende a voltar a ser fala, e a palavra quer ser” (BLANCHOT, 1987, p.35).

As palavras ganham, na fala poética, autonomia, e são responsáveis por criar relações e ritmo. Na fala poética, as palavras não têm somente o poder de denotar coisas, mas também o de fazer desaparecer - ou, ainda, de “aparece-las enquanto desaparecidas” (BLANCHOT, 1987, p.37). Ora, não por acaso, no poema a linguagem se furta a relacionar-se com o real, ela se afirma como um todo que beira aquilo que se poderia chamar, corriqueiramente, de irreal – ou, ainda, “ficção absoluta”. Trata-se de uma fala errante, sempre fora de si, que “designa o de fora infinitamente distendido que substituiu a intimidade da fala” (BLANCHOT, 1987, p.45).

O espaço literário faz do artista não aquele que fica recluso em si, mas ao contrário: aquele que fica ausente de si mesmo, exposto para fora da vida privada, fora do mundo - se entendermos mundo como aquilo que perfaz a linguagem denotativa. O fora tem uma força intensa e conduz o artista a um espaço desértico onde já não se pode mais falar “eu”. É como se a obra de arte excluísse o artista da própria obra, mantendo-o encerrado, mas sempre à margem: um paradoxo necessário à criação, que converte o artista num “lugar vazio onde se anuncia a afirmação impessoal” (BLANCHOT, 1987, p.50).

Com Blanchot, “a literatura só começa quando nasce em nós uma terceira pessoa que nos destitui do poder de dizer Eu” (DELEUZE, 1997, p.13). A literatura torna-se, assim, uma língua estrangeira, que “não é nem outra língua, nem um dialeto regional redescoberto, mas um devir-outro da língua” (DELEUZE, 1997, p.15). Privar-se do mundo – conhecido e já habitado - é uma condição necessária imposta pela obra ao artista, que deve errar no deserto para criar um outro mundo no fora e, assim, fazer emergir uma “liberdade nova”:

Entretanto, nessa região onde faltam as condições para uma verdadeira permanência, onde tem que se viver numa separação incompreensível, numa exclusão da qual, de alguma forma, se está excluído como se está excluído de si mesmo, nessa região que é a do erro porque nada se faz senão errar sem fim, subsiste uma tensão, a própria possibilidade de errar, de ir até ao fim do erro, de se aproximar do seu limite, de transformar o que é um caminho sem objetivo na certeza de um objetivo sem caminho (BLANCHOT, 1987, p.72).

É que o homem comum constrói para si um mundo, erguendo, através desse mundo, um poder enorme para si: trabalha, produz, faz trocas, estabelece relações com outros, cria regras etc, no intuito de impedir seu fim, sua dissolução. Se antes eram os deuses que davam essa sensação de permanência e continuidade, hoje são os conhecimentos que o homem ergue que lhe dão sentimento de segurança. Contudo, isso é, na realidade, uma ilusão de um “futuro sem morte” ou a de uma “lógica sem acaso”, diz Blanchot (2007, p.74). Toda nossa linguagem é feita para dizer o que as coisas são, não o que as coisas deixam de ser - e é aí que parece subsistir, ainda, um “excesso de nada”, semelhante a uma “parte de morrer que não pode investir na atividade”, que leva o homem a colocar a si próprio em questão (BLANCHOT, 2007, p.188). Estranhamente, esse mundo construído é um mundo que não existe fora do próprio homem, um mundo sem Outro, afirma Blanchot, no qual o sujeito encontra-se fechado na interioridade da subjetividade. Aí, tudo se passa como o homem tivesse enclausurado em si.

No entanto, há algo que rompe com essa “experiência interior”, como uma rachadura que deixa escoar o homem para fora de si, uma pedra que racha o espelho, um acontecimento, no sentido deleuziano do termo, que vai da clausura ao aberto, do acabado ao inacabado. Saindo de seu eixo, o homem já não pode mais pronunciar “eu”. Eis, aí, a “experiência limite”, “*como que* uma nova origem para o pensamento [...] [na qual] o pensamento pensa mais do que pode pensar, numa afirmação que afirma mais do que pode afirmar” (BLANCHOT, 2007, p.192-193, grifo do autor).

Ora, poderíamos nos questionar se a experiência interior, pensada por Blanchot, que leva o homem à criação de um mundo sem Outro não é, de algum modo, o que leva à negação do Outro, à recusa da alteridade, uma vez que a experiência-interior leva o sujeito a operar sobre a lógica do possível - aquilo que está no horizonte do previsível, dentro da lógica, segundo as normas. Se o possível estabelece relação de previsibilidade com e no mundo, pois opera uma “substituição que reúne o diverso no uno, identifica o diferente e relaciona o outro com o mesmo, por uma redução que o movimento dialético, após um longo caminho, faz coincidir com a superação” (BLANCHOT, 2007, p.87), é o possível, então, que leva à clausura.

Contudo, não sejamos demasiadamente apressados. Afinal, qual relação entre possível e clausura? Deleuze abre para nós dois modos de ver o possível: um primeiro, referente às

condições de possibilidade – aí, então, o possível é como a potência aristotélica, existe em germe, precisando ser tão somente cultivado; por outro lado, o possível se refere àquilo não é dado, que não existe *a priori*. A primeira conotação de possível, então, seria a que levaria à clausura: quando tudo já está predeterminado, nada parece escapar à facticidade. Na segunda conotação, ao contrário, o possível apareceria na medida mesma em que a clausura é rompida. Tudo é possível, mas nada está definido, delimitado, determinado; tudo *se torna possível* na medida em que é inventado (ZOURABICHVILI, 2000, p.343).

A questão, aí, é que estamos todos acostumados, por força do hábito, a operar com *objetivismo* face à vida (DELEUZE, 2010a). Procuramos, com frequência, encontrar no objeto aquilo que ele, a princípio, designaria. Procuramos, então, no objeto, a verdade de um signo, mas o signo, embora se apresente acoplado ao objeto, é muito mais amplo que o objeto através do qual ele se exprime. E é neste sentido que Deleuze (2009a) denuncia o limite da doação de sentido emitido pelo signo, encoberto no objeto.

Quando a experiência-limite se impõe, desarticula-se objeto e sentido, e o Outro passa então a existir, não porque passa a ter valor para o “eu”, mas justamente porque o “eu” se dissolveu. É na medida em que o impossível se impõe que o Outro parece surgir, não mais como exterioridade interiorizada, mas como alteridade radical. Ou seja, o Outro rompe a clausura e desfaz as fronteiras do possível predeterminado. É o outro quem nos dá notícias de que existe outros mundos para além do nosso mundo. No limite, é o outro quem questiona a possibilidade de existência do “nosso” mundo.

Blanchot haveria feito do inconsciente um neutro – nem isso, nem aquilo, nem sujeito, nem objeto -, pois haveria em Freud a tendência a sublimar (poderíamos mesmo dizer significar, denotar, analisar) o neutro, negando sua estranheza (recordamos aqui que, quando Freud fala do estranho, ele o faz tendo em vista a relação do eu consigo mesmo, mas deixar de levar em consideração a dimensão do outro exterior). Em Freud, o estranho é, muitas, conhecido, ainda que não nomeado. Contudo, a “dimensão de desconhecido” trazido por Blanchot muda essa perspectiva.

É preciso, contudo, afastar alguns mal-entendidos, e Pelbart (1989, p.95) nos ajuda nisso. Vejamos:

Primeiro mal-entendido a afastar: o desconhecido não é o ainda-não-conhecido, objeto de um futuro saber, cuja revelação está inscrita na ordem do tempo e do progresso humano. O desconhecido não é um futuramente-a-ser-conhecido, um prematuro objeto do olhar que o acúmulo do saber há de desvelar a seu tempo, num porvir adequado. Mas, segundo mal-entendido a evitar: o desconhecido não é o "absolutamente incognoscível", transcendente a qualquer faculdade de conhecimento ou meio de expressão. O desconhecido não é nem o prematuro na ordem do tempo, nem o transcendente à ordem do saber, mas paradoxalmente é o objeto maior do

pensamento e da poesia — enquanto desconhecido. Ideia que Blanchot estica até o limite do insuportável: "Supomos uma relação onde o desconhecido seria afirmado, manifestado, exibido: descoberto — e sob qual aspecto? Precisamente sob aquele que o mantenha desconhecido".

Blanchot visa a afastar-se da identidade e da unidade. Neste sentido, Deleuze afirma a importância do outro como aquele que assegura “as margens e as transições no mundo”, pois sem o outro o mundo seria preto no branco, viveria nas extremidades – seria, em sua, política e esteticamente solipsista. O outro, diz Deleuze (2009a, p.315), “relativiza o não-sabido, o não-percebido; pois outrem para mim introduz o signo do não-percebido no que percebo”, tal como Robson Crusoe, fadado a pensar que o mundo se restringe à ilha na qual se encontra.

Nota-se aí que Deleuze, leitor de Blanchot, Proust, Kafka e tantos outros, cuja filosofia se destaca pela crítica à filosofia da representação, não coloca o outro no lugar de um objeto, nem de um outro sujeito; tampouco reúne objeto e sujeito como o haveria feito Sartre, para quem o outro seria um objeto sob o “meu olhar que me olha e me transforma em objeto” (DELEUZE, 2009a, p.315). Como pontua Gallo (2012, p.9),

A filosofia da representação, desde Platão, passando por Descartes e atravessando a filosofia moderna, remete sempre à unidade. Daí sua dificuldade de lidar com o outro enquanto outro, pois no limite tudo o que há se reduz ao Uno. A filosofia da diferença recusa o Uno e pensa o mundo como múltiplo. E, assim, o outro ganha novo sentido.

Verdade e conhecimento encontravam-se, no paradigma da representação, intimamente ligados, pois existira uma direta vinculação entre o ato de conhecer e o ato de representar a coisa – a coisa teria sua existência *a priori*. Mas ali onde o eu enclausurado se rompe, onde o espelho é quebrado, ali onde muda-se a perspectiva da representação para a criação, é onde começa uma aventura ao desconhecido, não exatamente por vontade ou vocação, mas por paixão e necessidade. Assiste-se, assim, ao deslocamento do tempo, que rouba o futuro, fazendo emergir um presente aberto – presente que não passa, sem passado nem futuro -, mas em cuja presença não se pode estar presente, nem tampouco afastar-se, num movimento infinito, onde o outro não se reduz ao mesmo e o diferente não pode ser pensado sobre os paradigmas do igual.

“O artista hoje é mais do que uma câmara aperfeiçoada; ele é mais complexo, rico e amplo”, diz Klee (2019, p.228) a respeito da arte, mas que igualmente poderia ser dito a tantas outras áreas, como a filosofia, a antropologia e, claro, a literatura. Ali onde o sujeito se dissolve, e onde o futuro perde toda sua predeterminação; ali no momento onde o eu é suspenso, onde o espelho aparece quebrado, dando ao sujeito uma imagem fractal de si, é onde justamente há uma intimidade com o fora. Essa intimidade é tipo uma “vertigem do espaçamento”, cuja característica é a “presença sem presente, sem conteúdo determinável, sem termo atribuível,

que no entanto não é uma forma, presença neutra ou vazia ou infinita: imediato como não presença, quer dizer, o imediatamente *outro*” (BLANCHOT, 2007, p.91, grifo do autor). E é aí que surge a “radical alteridade”:

Trata-se de uma relação com o outro enquanto estranho, separado, numa distância infinita que o situa irremediavelmente *fora* de mim, numa radical alteridade pela qual, entre ele e eu, há uma interrupção de ser; nem outro eu, nem outra existência, nem outra modalidade, nem deus — simplesmente o desconhecido. Alteridade própria à relação neutra (PELBART, 1989, p.98)

Toda questão moderna, que girava em torno da fundamentação do eu como sujeito pensante, é posta em suspensão. É que o “eu penso” – ou seja, a prova de existência do ser pela possibilidade do pensamento, tal como o fez Descartes - , quando colocado sobre outra perspectiva, a da linguagem falada, ganha outro contorno: “eu falo” só faz sentido quando enunciado pelo ser que fala, porque, neste caso, não existe um *a priori* que configure o sujeito que fala. Diz-se: “eu falo” porque “eu digo que eu falo”. Tem-se uma circularidade na qual o sujeito afirma-se tão somente pelo ato de fala (e é, ainda, totalmente distinto, por exemplo, do “eu minto”, do paradoxo de Epimênides, onde o sujeito que fala é aquele mesmo que afirma que mente).

Aprendemos, desde cedo, a relacionar o “eu” e o “tu” à “tradicional categoria da pessoa”, de modo que “a aprendizagem das conjugações na escola nos cria o hábito de colocar sobre o mesmo plano o eu, o tu e o ele (as “três pessoas”), tendência reforçada na gramática tradicional”, como bem pontua Maingueneau (1981, p.13). Não por caso, Deleuze e Guattari (1995b, p.7) chamam a escola de “máquina do ensino obrigatório” que “impõe à criança coordenadas semióticas da gramática”.

A contribuição dos estudos da linguística, neste caso, consiste em tornar visível o jogo de poder que opera aí: com efeito, o “eu” e o “tu” só podem ser pronunciados quando ocorre um ato individual de enunciação. Se, comumente, os signos linguísticos possuem uma determinação sintática, cuja significação pode ser facilmente dada, o mesmo não ocorre com as categorias da pessoa: eu e tu só têm significado quando referidos àqueles que falam ou àqueles com os quais se fala.

Em outras palavras, se a linguística concebe uma “realidade virtual” àquilo que tem possibilidade de referência e “realidade atual” aos signos que se encontram engendrados num enunciado (por isso, por exemplo, podemos usar os dicionários para que nos deem o significado de uma dada palavra), o mesmo não acontece com o “eu” e o “tu”, pois eles prescindem de “realidade virtual”, e transformam “a *língua* em *discurso*” (MAINGUENEAU, 1981, pp.13-14, grifo do autor).

4.2.1 Paixão pelo infinito

Destino é o acaso atacado com mania de grandeza

Quintana, Caso Clínico, Caderno H

Como uma brincadeira, o “eu falo” parece abrir uma paixão pelo infinito, na medida em que só pode ser verdadeiro quando da ausência de um complemento. A “fala da fala” leva o sujeito para fora de si; no limite, abre-o para a exterioridade, ali onde tudo é vazio, porque ainda inabitado. Então, é como se o sujeito fosse dissolvido e a relação entre linguagem e a identidade (daquele que fala) fosse rompida.

É que “toda possibilidade de linguagem é aqui dissecada pela transitividade em que ela se realiza”, ao mesmo tempo em que “o deserto a circunda” (FOUCAULT, 2009a, p.220). Mas eis que o vazio, que se manifesta com essa afirmação, parece abrir uma brecha infinita através da qual a linguagem pode se expandir. Talvez tenha sido essa a maior contribuição de Blanchot: tirar da literatura mania de desdobrar-se sobre si; esse costume da auto-referência; esse hábito de “se interiorizar ao extremo (de ser apenas seu próprio enunciado)” e fazer com que o “discurso literário se dissolvesse a partir dele mesmo” (FOUCAULT, 2009a, pp.220-221). É nesse sentido que se diz que “o espaço literário é o exílio fora da terra prometida” (LEVY, 2011, p.34), deserto onde “o pensamento, em vez de ser o discurso da contradição ou do inconsciente, se torna o do limite, da subjetividade rompida, da transgressão” (FOUCAULT, 2009a, p.223). Ora, aquilo que Blanchot fez com a literatura é o que se pode fazer em tantas áreas: deixar-se ser levado para o deserto e, no deserto, criar.

A respeito disso, Paul Klee (2019), em *Caminhos do estudo da natureza*, faz uma análise das mudanças de paradigmas da arte e destaca que, no passado, a arte visava a tornar visível aquilo que parecia oculto à aparência, enquanto hoje o que se procura é ampliar essa concepção, pois as nossas necessidades mudaram. Falando sobre o papel do pintor, hesitando em usar palavras, pois se diz expressar melhor por meio das cores, Klee afirma que a justificativa que o leva a pintar é o deslocamento do centro de gravidade, que estimula novos meios de abordagem. “A arte não reproduz o visível, ela torna visível” diz Klee. Para ele, nada poderia causar mais desconforto do que a insolente pergunta do expectador que procura saber a razão do quadro, desvelar os mistérios das cores e do traçado. É neste sentido que ele afirma que:

A obra de arte também é em primeira instância gênese, nunca pode ser vivenciada [puramente] como produto. Um certo fogo surge, acende-se, avança pelas mãos para atingir a tela, incendeia a tela, salta em faíscas,

fechando o círculo ao retornar para o seu lugar de origem – alcançando os olhos e continuando seu avanço [de volta ao centro do movimento, da vontade, da ideia]. (KLEE, 2019, p.222)

É um pouco também nesse sentido que, para Oswald de Andrade, nada poderia ser mais aviltante do que o papel dos críticos, os “chato-boys”, muito estudiosos, bem-comportados, mas sérios demais antes do tempo. Ofensa pessoal era algo tolerável para ele, mas a “burrice” dos “chato-boys” era inaceitável, como relata seu amigo Antônio Cândido (1977), num belo ensaio intitulado *Digressão sentimental sobre Oswald de Andrade*. Frequentemente, diz Cândido, esse devorador irreverente, Oswald, faz com que “a inteireza de sua visão” precise “ser elaborada pela percepção do leitor, pois no seu discurso o que ressalta são fragmentos da moagem de pessoas, fatos e valores” (CÂNDIDO, 1977, p.75).

De modo poético e gracioso, Quintana (2005, p.39) diz que “quando alguém pergunta a um autor o que este quis dizer, é porque um dos dois é burro”, porque, de fato, a obra é sempre algo aquém do que o autor tentou escrever. Nesse sentido, diz o poeta: “e nunca me pergunte o assunto de um poema: um poema sempre fala de outra coisa” (QUINTANA, 2005, p.32).

Artista e louco, inventor e destruidor, Arthur Bispo do Rosário também não aceitava justificar e significar sua criação, tudo o que dizia era que estava criando um novo mundo e era um eleito, um escolhido; Bispo criava uma fabulação em torno de si, que “transformaria a fronteira entre realidade e ficção numa linha sem muita importância” (HIDALGO, 2012, p.9).

Conta-se uma vez que o psiquiatra e fotógrafo Hugo Denizart, por sorte ou habilidade, conseguiu uma entrevista com o Bispo, depois de ter acertado a cor da áurea do interno – senha necessária para entrar no pequeno quarto da Colônia Juliano Moreira, onde Bispo passou grande parte da sua vida. O quarto era cheio de artefatos feitos pelo Bispo, artefatos que, somente próximo a sua morte, ganhariam status de “arte” e chegariam até a representar o Brasil numa Bienal de Arte em Veneza. Num diálogo recuperado por Hugo, ele tentou conversar com Bispo sobre suas obras:

- Bispo, não estou entendendo aquilo – e apontava para um objeto.
- Ué, você não enxerga?
- Enxergo.
- Então, tá visto – pontuava o dono daquele mundo (HIDALGO, 2012, p.44)

A pontuação feita por Hidalgo em seu livro *Arthur Bispo do Rosário – senhor dos labirintos* não é à toa: Bispo não criava obra de arte, ele inventava mundo. Para ele, a criação era modo de se preparar para o dia final, que seria a anunciação de um novo mundo. No bordar de seu manto da anunciação, na criação de obras com objetos comuns do cotidiano do hospital psiquiátrico, Bispo parecia procurar um modo de criar seu mundo, para um outro mundo. Se,

por um lado, sua vida foi atravessada por discursos e práticas normativas, especialmente no campo da medicina do início do século XX, por outro não é menos verdade que Bispo do Rosário parecia “diluir as frágeis fronteiras entre razão, loucura, ficção e fé” (HIDALGO, 2012, p. 89)

Essa dissolução de fronteira apontada por Hidalgo poderia ser vista de dois modos distintos. Num primeiro sentido, essa dissolução seria, segundo o discurso médico, uma esquizofrenia. Aí, então, pensa-se o outro a partir de uma normativa e nomeia-se o outro-desviante como louco (aquele que se encontra fora dos padrões, alheios às normas morais). Aí, então, Bispo seria um esquizofrênico que criaria artefatos para dar sentido às experiências da fragmentação do eu. Contudo, o próprio interno não ficou alheio aos discursos normativos da medicina de sua época. Na conversa com Hugo, Bispo diz que os psiquiatras não curam os loucos, pois, “segundo a reza do clero, os vivos e os mortos, o louco é um homem vivo guiado por um espírito morto. É o bastante ser mandado pelo Criador, Onipotente” (HIDALGO, 2012, p.50). Bispo nem precisou ler Foucault: sua experiência lhe conduzia à crítica feroz ao sistema psiquiátrico. A loucura, afinal, não seria mais do que um dos modos criados pela cultura para lidar com as experiências com o fora, uma “exigência histórica de enclausurar o Fora” (PELBART, 1989, p.169).

Num segundo sentido, a dissolução de fronteiras operada por Bispo seria um tipo de experiência limite que o teria levado a criar, uma experiência, a um só tempo, “terrificante e reveladora” (DANTAS, 2009, p.81). Dantas ressalta que, face à morte, Bispo não se matou, mas enlouqueceu. Uma leitura normatizada, decerto, que parece pender mais à ideia de que a criação de Bispo era uma loucura, do que uma experiência artística. De todo modo, Dantas parece fazer ver algo: de que a morte pode levar tanto ao fim da vida, quanto à afirmação da vida. Ao mesmo tempo, ressalta a autora a potência da loucura de Bispo, que parece ter sido uma “expressão do sentimento trágico da vida” (DANTAS, 2009, p.82), de modo que “sua loucura não era resignação, mas potência de vida” (DANTAS, 2009, p.83).

Eis que o artista-louco ou o louco-artista nos leva a reencontrar-nos com o fogo de Klee, muito semelhante ao fora de Blanchot: ambos são acontecimentos que lidam com a iminência da dissolução. Afinal, a arte -assim como as crianças, os loucos, os autistas - é feita de trajetos, rastros, devires; ela também compõe mapas intensivos e extensivos, num caminho ao exterior cuja criação não preexiste à obra, ao mesmo tempo em que, bem verdade, depende das relações que se estabelecem (DELEUZE, 2013)

Em outras palavras, o fogo pode aquecer como pode queimar, o fora pode abrir espaço como pode levar ao esfacelamento. Mas tanto Klee quando Blanchot (e também Bispo,

dependendo da forma como o vemos) parecem dar predominância ao lado positivo do acontecimento: o primeiro alude ao fogo para pensar sobre a criação artística, o segundo entende o fora como a condição da escrita literária.

Como afirma Blanchot (1987, p.87), o termo “experiência-limite” possui direta e extrema relação com o fora, precisa da existência da morte para acontecer, porque não se pode escrever, não se pode criar “se não se permanece senhor de si perante a morte, se não se estabelece com ela relações de soberania”. Blanchot (1987, p.89) estabelece a relação entre escrita e morte contente – poderíamos, alargando, dizer: entre criação e morte contente³⁹. Num sentido bastante parecido, Klee (2019, p.228) entende que o artista é “uma criatura num astro vagando entre os astros”, que se desloca do centro de gravidade, longe do âmbito da consciência, pois, para ele, “importam mais as forças formadoras do que as formas finais” (KLEE, 2019, p.240).

De todo modo, o que vemos é a existência de três instâncias correlatas para se pensar a relação entre interioridade e exterioridade, a partir do momento em que se rompe com a individualidade absoluta. Primeiro, o lado de fora, diz Deleuze (2004, p.52), como um “elemento informe das forças”; depois, o exterior como meio de agenciamento das relações de força; por fim, as “formas de exterioridade”, pois a atualização se dá numa “cisão, numa disjunção de duas formas diferenciadas e exteriores uma à outra que dividem entre si os agenciamento”.

Aquele que cria parece estar sempre brincando nessa fronteira. O criador, ao mesmo tempo lúcido e exasperado, sabe que a potência da vida se coloca justamente na invenção com a morte. É por viver entre a vida e a morte que o homem inventou as artes (ANDRADE, 1970). É que cada homem traz em si a capacidade de ser, ou de voltar a ser, outro, mas é aquele que cria que pode fazer surgir o outro em si mesmo⁴⁰. Trata-se, ao fim e ao cabo, de:

³⁹ Um certo paradoxo? Talvez, mas com algumas semelhanças com a vida de Sócrates, com a filosofia como um modo de vida. Cf. Capítulo “Estrangeiridade da filosofia”.

⁴⁰ Entrando por outra vereda, Octavio Paz faz ver como a festa, na cultura mexicana, é, de algum modo, também um ato criador de mundos. De modo singelo, Paz faz uma análise do homem mexicano, e afirma que ele é, por excelência, solitário, e que é pela festa que o homem se encontra com seus iguais para “interromper a marcha do tempo e celebrar com festejos e cerimônias homens e acontecimentos” (PAZ, 1999, p.51). O homem mexicano, pela festa, no presente, reconcilia futuro e passado, abrindo-se para o exterior; pela festa, ele sai de si, saltando o muro da solidão. Se ele esquece de si ou, simplesmente, tira a máscara, pouco importa: o importante é sair, abrir-se, num tipo de mundo encantado onde surge um outro tempo, de “atualidade pura” (PAZ, 1999, p.55). Se a festa, para o povo mexicano, pode ser encarada como uma experiência-limite, é porque nela as noções de individualismo, ordem e temporalidade cronológica desaparecem. Bastariam essas três coisas? Quiçá, algo mais, mas sem dúvida o que Paz nos traz é uma possibilidade de alargar nossa ideia de criação, invenção, arte, realizando uma curiosa mistura desses três elementos, onde a experiência que conjuga desordem e reunião dos contrários provoca o renascimento da vida. Não é de se espantar, então, que o povo mexicano realize, anualmente, uma festa do dia dos mortos; é que, para esse povo, vida e morte estão intimamente entrelaçadas, e “é preciso morrer como se vive” (PAZ,

[...] produzir, na obra, um movimento capaz de comover o espírito fora de toda representação; trata-se de fazer do próprio movimento uma obra, sem interposição; de substituir representações mediatas por signos diretos; de inventar vibrações, rotações, giros, gravitações, danças ou saltos que atinjam diretamente o espírito (DELEUZE, 2009a, p.17).

4.2.2 Fome de mundos

[...] o homem, como o vírus, o gen, a parcela mínima da vida,
se realiza numa duplicidade antagônica, - benéfica e maléfica –
que traz em si o seu caráter conflitual com o mundo

Oswald de Andrade, Crise da filosofia messiânica

Canibalismo: maneira exagerada de apreciar seu semelhante

Mário Quintana, Caderno H

Quando o bispo Sardinha foi capturado pelos índios, na chegada ao Brasil, ele foi, literalmente, comido. Sua intenção, a de catequisar os povos do Novo Mundo, foi fortemente confrontada pela antropofagia indígena. Poder-se-ia supor que bispo Sardinha foi comido no intuito de impedir a destruição do patrimônio cultural dos índios. Ao contrário, contudo: bispo Sardinha foi comido como uma forma de assimilar aquilo que, no outro, pode ser potente para o eu. No caso, a coragem. O mesmo não aconteceu, por exemplo, com Hans Staden que, frente ao ritual de sua morte, temeroso, foi salvo – não por pena, nem por complacência, mas porque a covardia era, para os índios, algo indesejável e, por isso, não deveria ser comida.

O homem antropófago não rejeita nada, a princípio: tem a boca sempre aberta para tudo devorar, olhos atentos, ouvidos aguçados, corpo em estado de atenção. O outro não dá medo nem repulsa: o outro é sempre uma presença viva de uma alteridade que pode ser triturada, engolida e misturada. A sorte de Hans Staden foi também seu martírio: a rejeição, porque se, por um lado, o salvou, por lado só o salvou porque teria algo de indesejado (ignóbil).

Colombo, ao passar pela América, deparou-se com homens que *comiam los hombres*, mas não sabia ele que isso não era gula ou fome, mas um “modo de pensar, uma visão do mundo, que caracterizou certa fase primitiva de toda humanidade” (ANDRADE, 1970, p.77).

A antropofagia, rito encontrado em diversas partes do mundo, expressa um “modo de pensar, uma visão de mundo, que caracterizou certa fase primitiva de toda humanidade”

1999, p.59) Para saber mais, ver: PAZ, Octavio. El labirinto de la soledad. Post data vuelta a “el labirinto de la soledad”. Mexico: FCE, 1999.

(ANDRADE, 1970, p.77). E claro que, quando Oswald fala da fase primitiva, ele o faz no intuito de resgatá-la e atualizá-la, sem ressentimento, sem recalque. Para ele, o homem primitivo mostra uma certa crítica da razão, da produção importada, da roupa, dos bons costumes etc, embora o próprio Oswald tenha bebido diretamente do movimento da *art nouvelle*. A questão não é, exatamente, se se usa uma ou outra produção, mas como, a partir disso, criar algo novo.

Crítica do academicismo, da filosofia dos polissílabos e do falar pomposo, a antropofagia é “uma língua sem arcaísmo, sem erudição. Natural e neológica. A contribuição milionária de todos os erros” (ANDRADE, 1970, p.7). Que importa quem tem título e quem não tem? Qual diferença faz entre ter dinheiro e não ter? Ao homem antropófago, nu, isso não faz menor sentido.

O pensamento “mitopoético” (NUNES, 1979) de Oswald abria espaço para que, no lugar do academicismo, do eurocentrismo, das formas e das representações, fosse colocada uma “lógica do imaginário”, o selvagem contra os civilizados, o nu contra o homem engravatado - “contra o gabinetismo, a prática culta da vida” (ANDRADE, 1970, p.7).

O que se coloca em jogo não é exatamente a afirmação de uma identidade que precisa apagar a outra para não ser domada; ao contrário, é a afirmação de que o outro pode ser incorporado, quando possui características desejáveis. O inverso também é verdadeiro: não se incorpora o outro quando ele apresenta alguma marca negativa. Vida e morte tomam uma dimensão distinta, e a fronteira já não está mais entre um e outro, porque já não existiria mais fronteira. Passa-se a operar sob uma consigna da hospitalidade absoluta. Tudo interessa até que se prove o contrário, até que aquilo que se revela seja indesejado. Tudo interessa a partir do ponto de vista do desejo como uma construção de agenciamento⁴¹. Tudo pode ser devorado se tiver algo interessante a ser absorvido. Trata-se, então, não da equação entre o eu e o *Cosmos*, mas do axioma do *Cosmos* como parte do eu. Rompe-se a fronteira.

A política de relação com o outro, sob o aspecto da antropofagia, é curiosa: ela parece dissolver as fronteiras, num modo de pensar, numa visão de mundo que afirma a radical alteridade. Oswald de Andrade é claro em dizer o que entende por alteridade:

Pode-se chamar alteridade ao sentimento do outro, isto é, a ver-se o outro em si, de constatar-se em si o desastre, a mortificação ou a alegria do outro. Passa a ser um termo oposto do que significa no vocabulário de Charles Baudelaire – isto é, o sentimento de ser outro, diferente, isolado e contrário (ANDRADE, 1970, p.141).

⁴¹ Cf. D de desejo. In: Abecedário de Gilles Deleuze.

Vista como um modo de incorporar, literal e corporalmente, a alteridade, ela é, a um só tempo, *metáfora orgânica* que, inspirada nos rituais tupis, define o que se deve assimilar mas também o que se deve repudiar; *diagnóstico* de uma sociedade marcada pela colonização e catequismo; e *terapêutica* que, por meio da devoração, processa os mecanismos políticos, sociais e culturais (NUNES, 1979). Claro que tudo aquilo que se dizia sobre a necessidade de salvar os primitivos não era mais do que o ímpeto de impor um modo de vida, vestir o índio, dar-lhe alma pela conversão etc.

O que pouco se fala é que a antropofagia era um ritual que podia durar dias e até meses. Não se tratava tão somente de comer o outro, havia todo um tratamento do corpo do outro, ao longo do tempo, e o canibalismo era somente uma parte de todo esse processo. A execução do outro era culminada com a mudança do nome do executor, que ia gravando seus sucessivos nomes no corpo. Assim, “a existência do outro – não um, mas muitos e diversos – era assim inscrita na memória do corpo, produzindo imprevisíveis devires da subjetividade” (ROLNIK, 2010, p.15)

Haveria, então, uma “subjetividade antropofágica” que demonstraria, conforme sugere Rolnik (2010, p.16),

ausência de identificação absoluta e estável com qualquer repertório e a inexistência de obediência cega a qualquer regra estabelecida, gerando uma plasticidade de contornos da subjetividade (no lugar de identidades); uma fluidez na incorporação de novos universos, acompanhada de uma liberdade de hibridação (no lugar de atribuir valor de verdade a um universo em particular); uma coragem de experimentação levada ao limite, acompanhada de uma agilidade de improvisação na dinâmica da criação de territórios e suas respectivas cartografias (no lugar de territórios fixos com suas representações pré-determinadas, supostamente estáveis).

Decerto, poderia ser plausível colocar em questão, como o fez Pereira (1995) se a ideia de antropofagia de Oswald, retomada dos estudos das sociedades primitivas, não seria, de alguma forma, um tipo de pensamento folclórico e ingênuo, à despeito da sólida crítica subjacente a ele. Ou seja, “não haveria aí a supervalorização e a mitificação de uma capacidade de resistência da qual a crise da modernidade presente no pensamento contemporâneo nos levaria a desconfiar?” (PEREIRA, 1995, p.82),

É verdade que Oswald tem um modo próprio de se apropriar do passado, usando-o muitas vezes de modo alegórico. Por outro lado, ele se mostra permanentemente comprometido com o presente. Afinal, “o passado está aí cheio de coleções e documentos mas o que importa é tirar deles conclusões sociológicas” (ANDRADE, 1970, p.206)

Não seria forçoso dizer que a antropofagia defende “o fim da História” (NUNES, 1979, p.48) e que, em um futuro onde a utopia caráiba se realizasse, o ócio seria acessível a todos, porque a divisão de classes seria abolida. Um pouco de inocência, da parte de Oswald, talvez:

a ideia de que pela técnica o homem teria mais tempo livre, ou seja, a possibilidade de um futuro no qual o ócio seja “tecnicamente obtido” (NUNES, 1979, p.76). Contudo, uma inocência sagaz: foi o ócio que, usurpado, gerou tantos conflitos; negando o ócio das sociedades primitivas – “sociedades contra o Estado”, na linguagem de Clastres (1974) -, o colonialismo foi um modo de imprimir uma subjetividade domada pelo poder de Estado. “*Tu não terás o desejo de poder, tu não terás o desejo da submissão*” (CLASTRES, 1974, p.184): eis a lei do primitivo, lei dos contra o Estado, inscrita no próprio corpo.

Se é certo que, como canta Chico Buarque, “não existe pecado do lado de baixo no Equador”⁴², não é menos certo que o modo de produção da subjetividade das sociedades primitivas parece revelar - além da recusa à culpa cristã, encarnada na ideia de pecado – a ausência de um “eu”. De todo modo, importa pensar que, “invisível química dessa mistura” (entre o que se devora e assimila, se apropria ou se readapta) a produção da subjetividade torna-se uma “verdadeira transmutação” (ROLNIK, 2000).

Ora, agindo assim, antropófago não poderia ser chamado senão de louco ou criança (ANDRADE, 1970). Se pensarmos o louco como aquele que possui uma fronteira muito tênue com o Fora, e se lermos “devir-criança”⁴³ (DELEUZE; GUATTARI, 1997) onde Oswald escreve criança, nenhuma definição melhor poderia ser feita.

Encarnando a radicalização da alteridade, ao mesmo tempo em afirma uma hospitalidade incondicional; o antropófago, como a criança, tem fome de mundos⁴⁴ (CANDIDO, 1977); como criança, o antropófago vê o que se apresenta como se fosse a primeira vez, numa curiosidade legítima se saber quem e o que chega – a diferença, talvez, seja que a criança talvez chame o outro para brincar, enquanto o antropófago chama o outro para ser devorado. Como o louco, o antropófago questiona a instituição, não pela fala, mas pelo corpo; ambos podem falar em terceira pessoa, porque, de fato, possuem uma primeira pessoa frágil – ou melhor, se furtam à constituição do eu; ambos seguem instintos, compondo agenciamentos com os fluxos desterritorializados.

Existe, aí, um “nomadismo do desejo” (ROLNIK, 2000) que nos faz pensar que, no limite, a subjetividade antropofágica radicalizaria a subjetividade proposta por Deleuze e Guattari quando rompem com as fronteiras - já bastante finas, quase translúcidas, de fato⁴⁵.

⁴² Faixa de música presente no álbum *Calabar* (1973)

⁴³ Esse conceito será melhor trabalhado no capítulo “Estrangeiridades da infância”.

⁴⁴ Candido (1977), em um texto já citado, diz que Oswald tinha fome de mundo. Aqui, tentando alargar um pouco, colocamos o mundo no plural, na ideia de que, talvez, haja muitos mundos dentro do mundo.

⁴⁵ Rolnik (2000), contudo, defende o contrário, porque entende que, com a invenção do Corpo sem Órgãos, Deleuze e Guattari conseguem ir além de Oswald. Para saber mais, ver: *Esquizoanálise e Antropofagia*. In: *Gilles Deleuze. Uma vida filosófica*. São Paulo. Editora 34, 2000, pp.451-462.

Por fim, cumpre dizer que Oswald busca não a identidade do brasileiro, mas a afirmação de uma diferença inerente ao processo de produção de subjetividade que se diria, por força da linguagem, brasileira. Fazendo isso, e tendo como referência um modo de vida antropofágico, Oswald abre a possibilidade de que o outro seja não só comido, mas assimilado e incorporado, num processo que pode durar muito tempo. Quiçá, possamos pensar que o tempo da antropofagia é o de toda uma vida, e que a subjetividade antropofágica é um modo específico de “invenção de si e do mundo” (KASTRUP, 2007) que rompe com a fronteira que definiria, de antemão, a alteridade.

5 ESTRANGEIRIDADE DA INFÂNCIA

Neste capítulo, visamos a trabalhar com dois conceitos, a saber: criança e infância. Poderíamos mesmo dizer, a princípio, que vamos trabalhar com um só conceito, posto que, tradicionalmente, a infância é uma condição inerente à criança. Criança e infância são, comumente, assimiladas a uma coisa só: a criança tem infância e a infância é a etapa do desenvolvimento da criança. Fazemos um recorrido por alguns textos literários para ver como a imagem da criança aparece muito marcada pela temporalidade, normalmente denominada infância. Essa imagem aparece também em alguns textos de filósofos, em diversos escritos sobre a educação, em alguns textos oficiais sobre cidadania e Direitos Humanos, dentre muitos que poderíamos citar.

Encontramos, nesse percurso, atrelada à imagem da criança como sujeito infantil, uma negatividade tanto da infância quanto da criança. Arriscamo-nos a dizer que seria preciso separar criança de infância, e vice-e-versa, para tentar dar positividade a esses dois conceitos. O primeiro subcapítulo é intitulado “do que os adultos falam”, não por acaso: é sempre através da voz de um adulto que se tem notícias da infância, duplamente falando. Por um lado, o adulto é aquele que narra o passado de uma história: pode ser o adulto da criança que foi, e que se narra em primeira pessoa (“quando eu era criança”, “na minha época”, “antigamente”...); pode ser também o adulto que viu uma criança crescer e dá pistas de um passado do qual, muitas vezes, a “ex-criança” não se lembra (“quando você era pequeno”, “na sua época”...). Vemos isso muito presente em músicas, poemas e contos, mas também no cotidiano escolar, nas reuniões de família, nas notícias de jornal. Por outro lado, é o adulto quem produz a categorização da infância numa temporalidade que ora se encontra no passado que não volta mais (a criança que se foi, a infância que se teve), ora se encontra numa promessa de futuro (a criança que vai ser um adulto, o adulto que terá as marcas de uma infância passada).

Em suma: é o adulto que narra, mas também o adulto que determina, por assim dizer, os modos da narrativa. Porque quem narra, consciente ou inconscientemente, define o que dizer e o que ocultar, o que valorizar e o que desvalorizar, o que lembrar e o que esquecer. Contudo, aí, vemos surgir perguntas que complicam um pouco nosso modo de pensar infância-criança. Por exemplo: toda criança tem infância? A criança arrimo de família, que precisa trabalhar no arado ou no sinal, em condições precárias de subemprego ou em casa cuidando dos irmãos e da casa, ela também tem infância? Perguntado por que escreve tanto sobre infância, Quintana (2005, p.19) diz “porque eu nunca tive infância”

Estamos acostumados a ver a infância como a ultrapassagem de uma etapa, como se a infância fosse a condição necessária de um começo de vida, mas necessária no justo momento em que precisaria ser superada. A questão que se coloca, aqui, é justamente essa: é a infância uma condição necessária a ser superada? Talvez não. Talvez seja a infância algo além disso, um tipo de enigma difícil de ser decifrado, mas que, através dos tempos, tem sofrido tentativas de capturação.

5.1 Do que os adultos falam: a infância inerente à criança

Antes de chegar a termo, a criança é algo que ainda vai ser. Por qualquer razão que seja, a criança, ainda não nascida, é coberta tanto de expectativas, desejos, sonhos, quanto de medos, frustrações e inquietudes. A placenta que gere o feto até vir a termo, o envolve tanto física quanto emocional e socialmente. Os desejados, os planejados, mas também os indesejados e os abandonados: todos eles carregam, cada um à sua maneira, uma expectativa de futuro. Sobre eles, um peso enorme: o de que seriam responsáveis pelo por-vir.

Procura-se saber o sexo. A saúde. Define-se um nome. Os papéis sociais mudam: a mãe vira avó, a filha vira mãe, a irmã se torna tia e o avô ganha um bisneto. Contudo, a visão romântica de que uma criança vem para trazer alegria à casa deve ser também contrastada com a realidade de milhares de mulheres que engravidam sem desejar, que são abandonadas por seus pares, demitidas de seus empregos etc. É preciso sair do romantismo da chegada da criança, bem como é preciso reconhecer que os modos de experimentar e viver a infância também mudam de acordo com a época. Como salienta Kastrup (2000, p.382):

As transformações são notáveis no que diz respeito às formas de viver a infância na atualidade. A precocidade dos comportamentos sexuais, os atos de violência praticados por crianças, as agendas cheias de compromissos da criança das classes média e alta, todos estes fatos, amplamente divulgados pela imprensa nacional e internacional, levam a que se fale numa abreviação e mesmo num fim da infância nos dias atuais.

Não vamos, aqui, defender a ideia de que a infância está chegando ao seu fim, mas tentar ver, afinal, de que infância falamos. A infância de um menino de rua é igual à infância de um menino de classe média? A infância das meninas é igual à infância dos meninos? A infância de uma criança que trabalha é igual à infância de uma criança com necessidades especiais? Todo um largo espectro se encontra dentro do que chamamos por “infância”. E, ainda mais: ser criança é sinônimo de viver a infância?

As notícias da infância de alguém são sempre fruto de narrativas. Parte da nossa percepção sobre nossa própria infância é construída através do outro, que nos dá testemunhos de um tempo do qual, se temos, temos tão somente resquícios e fragmentos de memória. “Quando você era pequeno”, “na sua época de criança”, assim falam e fazem saber os mais antigos – remontando a um passado longínquo que dá recordações ao adulto de uma criança que um dia ele foi.

Por outro lado, também é fruto da narrativa a infância de alguém quando narrada por aquele que a viveu: nunca se sabe bem se o que se conta da época de criança ocorreu exatamente como se conta, ou se lapsos são preenchidos pela inventividade do adulto que reconstrói o passado a partir de sentimentos antigos atualizados no presente. É nisso que reside o encantamento da *madelaine* para Proust (1982): um gosto que lhe envia a um passado insólito, mas presentificado.

É nesse sentido que, quando perguntado por Claire Parnet⁴⁶ (s/a) sobre sua infância, Deleuze diz “preciso me situar, por não tenho lembranças de minha infância”. Não porque tenha sido traumática, mas porque a memória, diz Deleuze, é “uma faculdade que deve afastar o passado ao invés de acionário. É preciso muita memória para rejeitar o passado, porque não é um arquivo”. Um tempo recuperado no seio do tempo perdido que, contudo, nunca se permite ser representado - mas, de algum modo, reinventado. Em outras palavras, o tempo perdido é como um quadro, mas não exatamente o que o quadro quer expressar, não exatamente aquilo que o quadro quer fazer visível, mas “os elementos do quadro, de um quadro impossível” que nunca “fornece nenhum conhecimento [exato, verdadeiro] do passado” (LYOTARD, 1989, pp.39-40)

O poeta Casimiro de Abreu⁴⁷ lamenta o tempo de infância que os anos não trazem mais. Esse é um sentimento compartilhado por muitos: aquele de que a vida, quando criança, era mais fácil, mais alegre, com brincadeira e ternura. Manuel Bandeira⁴⁸ também recorda de sua infância com certo pesar: quando dormia durante as festas de São João, havia alegrias e risos mas, passada sua infância, todos estavam “dormindo profundamente”, mortos. A infância é, ali, sinônimo de festa, vida, sorriso. Thiago de Mello⁴⁹ diz, no seu poema “Cantiga quase de roda”, que os homens carecem de aurora e de infância.

⁴⁶ Cf. Abecedário de Gilles Deleuze

⁴⁷ ABREU, Casimiro. *Meus oito anos*. Disponível no site da Academia Brasileira de Letras, em: <<https://www.academia.org.br/academicos/casimiro-de-abreu/textos-escolhidos>>. Acessado em 08/07/2019

⁴⁸ BANDEIRA, Manuel. Profundamente. In: BANDEIRA, Manuel. *Poesia Completa e Prosa*, Rio de Janeiro: Aguilar Editora, 1967.

⁴⁹ MELLO, Thiago. Cantiga quase de roda. In: MELLO, Thiago. *Faz escuro mas eu canto*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009

Proust (1982) também recorda seu tempo de menino positivamente, embora consiga descrever, em detalhes, as angústias dos dias em que, na casa de campo da avó, ia dormir sem os afagos da mãe. Toda sua obra, ou grande parte dela, é a busca de um “tempo perdido”, tempo que coincide, também, com o de sua infância e meninice.

As memórias de Bartolomeu Campos de Queiroz de sua infância são vívidas, e têm cor de *Vermelho Amargo*: a mesma cor dos tomates que a madrastra, responsável por cuidar dele depois da morte da mãe, cortava diariamente para as refeições. Para ele, nascer não é trazer algo de novo ao mundo, mas sentir a profunda dor do abandono, depois que se sai da segurança do ventre da mãe. Talvez o fato de ter vivenciado muito cedo o luto pela morte da mãe o tenha feito ficar um pouco menos romântico em relação à infância – período em que, afirma, sobrava amor sem ter a quem amar. “Na ponta dos pés”, frente ao espelho, diz o autor em sua lembrança de menino, “eu buscava meu rosto, e deparava com outro e me estranhava” (QUEIROZ, 2011, p. 13). Felicidade, para esse menino, “era quase uma mentira” (QUEIROZ, 2011, p. 16). Aí, a infância, longe de ser idílica, traz um sentimento de dor e não-pertencimento:

Um raso rio cortava ao meio minha cidade. As águas opacas corriam sorrindo pelas cócegas dos pequenos peixes, marinheiros à mercê da correnteza. A cidade partida me fazia, sempre, um morador do outro lado. Não havia opção: em qualquer lugar eu estaria em outra margem (QUEIROZ, 2011, p. 17).

Em todas essas passagens, a infância coincide com a criança – a criança é infante e infante é criança. Um passado remontado, rememorado, narrado. A infância é, ainda, um tempo perdido, que não volta mais. Para uns, um tempo de alegria, festa e brincadeira. Para outros, tempo de luto, angústia e solidão. De toda forma, vê-se uma unanimidade: tempo que não volta mais.

Esse modo de ver a infância, cindida numa temporalidade, parece marcar nossa história – a história individual de cada sujeito, mas também a história do pensamento ocidental, de onde viemos e onde vivemos.

5.1.1 Do que os adultos falam: Platão

[...] educação para a virtude, que vem desde a infância e nos desperta o anelo e o gosto de nos tornarmos cidadãos perfeitos, tão capazes de comandar como obedecer [...]

Platão, As Leis, 643e

Essa é, sem dúvida, a infância pensada por Platão. Em diversas passagens, Platão cita a infância como um tempo cheio de possibilidades, como uma promessa de um futuro. A infância, ou a criança, não é exatamente um conceito que concerne às preocupações de Platão, mas encontra-se gotejada em alguns diálogos, ancorada sempre no pensamento político.

No livro VII da *República*, onde Platão esboça a alegoria da caverna, vê-se, logo no início, o “peso” que a marca da educação das crianças tem em relação à vida adulta. Platão chama seu interlocutor a pensar:

[...]imagina a nossa natureza, relativamente à educação ou à sua falta, de acordo com a seguinte experiência. Supomos uns homens numa habitação subterrânea em forma de caverna, com uma estrada aberta para a luz, que se estende a todo o comprimento dessa gruta. Estão lá desde a infância, algemados de pernas e pescoços, de tal maneira que só lhes é dado permanecer no mesmo lugar e olhar para frente; são incapazes de voltar a cabeça, por causa dos grilhões; serve-lhes de iluminação um fogo que se queima de longe, numa eminência, por detrás deles; entre a fogueira e os prisioneiros há um caminho ascendente, ao longo do qual se construiu um pequeno muro, que os homens dos “robertos” colocam diante do público, para mostrarem as suas habilidades por cima deles (514a-b). [...] pensas que, nestas condições, eles tenham visto, de si mesmo e dos outros, algo mais que as sombras projectadas pelo fogo na parede oposta da caverna? (515 a-b)

Como pontua Scolnicov(2006), o que Platão nos faz perceber é que a filosofia como educação exige de nós um novo modo de ver e viver no mundo, e que a atividade intelectual, o exame da vida vivida, possui um valor moral na medida em que guia as atitudes dos homens. Neste sentido, o papel da educação seria o de fazer nascer, nos educandos, a valorização do cunho normativo – ademais de instrumental - do conhecimento.

No caso específico da infância, vemos uma certa ambiguidade. Por um lado, a infância é a época na qual há a incapacidade de julgar o justo e o injusto, o certo e o errado, porque a infância é “ainda privada de raciocínio” (*República*, III, 378a). Por outro lado, ela é uma época fundamental para a formação de bons cidadãos para a *polis*, pois o que se aprende nessa fase fica “indelável e inalterável” (*República*, III, 378e). Efetivamente, diz Sócrates, “se tiverem sido bem educados e se tornarem homens comedidos, facilmente perceberão tudo isso assim como outras questões [...] uma educação e instrução honestas que se conservam tornam a natureza boa” (*República*, III, 423d-424b).

Em *As Leis*, “O ateniense” faz uma fala rigorosa e esquemática a respeito da educação, pensando-a em distintas etapas da vida da criança: começa quando bebê, no período compreendido entre zero e três anos, onde o trato com esse infante não deve visar completamente aos prazeres, tampouco deixá-la à sorte das dores; continua na fase de três a seis anos, onde a formação do caráter é feita através de jogos e brincadeiras; depois, se desenvolve dos seis anos até a época do serviço militar. Esse rigor em relação às etapas da vida

da criança se justifica pelo fato de que, por força do hábito, através da educação da criança é possível determinar todo o caráter do futuro adulto. Assim, a educação infantil, sustentada sobre a disciplina dos desejos, dores e prazeres forma – ou, pelo menos, deve ser realizada no intuito de formar - crianças que se tornarão bons cidadãos.

A questão, em *As Leis* como na *República*, é a mesma: a de que as crianças serão parte integrante da *polis* no futuro e, dentre delas, alguma será legisladora, de modo que a educação desde a tenra idade deve educar para o desenvolvimento das virtudes. Mas é nas *Leis* onde, ademais de ser uma promessa de futuro, a imagem da infância parece ganhar, também, uma conotação negativa. Assim como os animais de pasto precisam de pastores, a criança, afirma “O ateniense”, necessita de um tutor, porque ela é, por natureza, rude e indisciplinada, capaz de fazer trapanças, ser insolente e astuta. É por isso que a criança precisa de alguém para discipliná-la: com uma razão incipiente, se deixada a sua própria sorte, poderá se tornar um adulto selvagem e intratável, incapaz de conviver em sociedade.

Poderíamos mesmo dizer que, conforme exposto, existiria mais de uma conceitualização de infância na obra de Platão. Se, na *República*, vemos uma conotação totalmente positivo, no sentido de uma “infância potente”, promessa de futuro, em *As Leis* vemos essa mesma promessa de futuro ser pensada como, no presente, um sujeito indomável, comparada aos animais de rebanho. Ficamos, pois, num registro mais geral do pensamento político e filosófico de Platão, sem entrar nos pormenores, como o fez Kohan (2003)⁵⁰.

Resta, ainda, um adendo pontuado por Charlot, não menos importante: que toda a questão da infância em Platão é, ademais de política e filosófica, metafísica. O mundo, governado pela divindade, é orientado por uma Inteligência. A infância, aí, então, manifesta um estado inicial da alma, e o “desenvolvimento do homem e o devir da alma são ambos dependentes do movimento do mundo. Por isso, a educação, encarregada desse desenvolvimento e desse devir, toma uma dimensão metafísica”⁵¹ (CHARLOT, 1977, pp.238-239).

⁵⁰ Kohan sustenta que existiram quatro categorias de infância no pensamento platônico, a saber: “infância como possibilidade”; “infância como inferioridade”; “infância como superfluidade”; por fim, “infância como material da política”. Para o autor, seria possível duas distintas leituras de infância na obra de Platão: uma, que diria respeito ao projeto geral do pensamento platônico em relação à política e à filosofia, e outra na qual seria possível encontrar distinções categóricas do conceito de infância nas obras de Platão. Para saber mais, ver: Infância e educação em Platão, in *Educação e pesquisa*, v.29, n.1, São Paulo, jan-jun, 2003. Disponível online em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>

⁵¹ Tradução livre da autora. O texto em língua estrangeira é: “[...] développement de l’homme et le devenir de l’âme sont tous deux sous la dépendence du mouvement du monde. Par là, l’éducation, chargée de ce développement et de ce devenir, prend une dimension métaphysique”

No que diz respeito à educação das crianças, encontramos uma ambiguidade, pois na medida em que a criança ainda não tem senso de justiça e de bem, ela pode ser facilmente corrompida; contrariamente, porém, na mesma medida em que a criança é nova na sociedade, ela está uma etapa privilegiada para a educação, pois “o que se aprende na infância, segundo se diz, fica admiravelmente retido na memória” (*Timeu*, 26b)⁵².

5.1.2 Do que os adultos falam: as políticas públicas

A concepção de infância como etapa de vida pode ser encontrada, ainda, nos documentos oficiais. Vemos, por exemplo, que a Convenção sobre os Direitos da Criança⁵³ considera, na esteira da Declaração dos Direitos da Criança, que “a criança, em virtude de sua falta de maturidade física e mental, necessita de proteção e cuidados especiais, incluindo a devida proteção legal, tanto antes quanto após seu nascimento” e que, portanto, ela “deve estar plenamente preparada para uma vida independente na sociedade e deve ser educada de acordo com os ideais proclamados na Carta das Nações Unidas, especialmente com espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade”. É também a infância preconizada pelo ECA⁵⁴:

Art. 3. A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade

Poderíamos fazer um texto só de imagens de infância semelhantes a essa: a de uma etapa da vida, que precisa de proteção e educação. De fato, seria difícil presumir que alguém não concorde com esses princípios. Num mundo marcado de desigualdades das mais variadas, seria de se supor que qualquer pessoa defenda a proteção da criança e do adolescente, contra o abandono, o abuso, a fome, a exploração etc. Incluindo, aí, o papel da educação.

⁵² Existiria, aí, uma luta entre o movimento natural e espontâneo da criança e a educação, uma luta que é eminentemente metafísica, entre o mundo inteligível e o mundo sensível. Assim, como pontua Charlot (1977, p.233), a infância, embora não seja evidentemente um tema central, possui um espaço importante no pensamento de Platão, pois “a teoria platônica de educação não é uma teoria da infância, mas uma teoria do vir-a-ser da alma. A pedagogia de Platão não é mais do que um prolongamento da sua reflexão sobre o itinerário da alma”. Para saber mais detalhadamente como o pensamento metafísico de Platão se alia a seu projeto político e educativo, ver: CHARLOT, Bernard. L’idée d’*enfance* dans la philosophie de Platon. In: *Revue de Métaphysique et Morale*, 82e anée, N.2, (avril-juin, 1977), pp.232-245. Tradução livre da autora. O texto em língua estrangeira é: “La théorie platonicienne de l’éducation n’est pas une théorie de l’enfance, mais une théorie du devenir de l’âme. La pédagogie de Platon n’est qu’un prolongement de sa réflexion sur l’itinéraire de l’âme”.

⁵³ Cf. Convenção sobre os direitos da criança, Unicef. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>

⁵⁴ https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf

Nesse sentido, no Brasil, Darcy Ribeiro teve uma grande contribuição ao pensar os CIEPs, escolas destinadas às crianças de baixa renda, onde se defendia um ensino capaz de dar conta da defasagem que as crianças das classes populares tinham em relação às demais. Darcy (1986) denunciou a imagem da “criança ideal” na escola pública brasileira, apontando para a realidade de inúmeras outras crianças que precisam lutar para sobreviver, em famílias cujas rendas eram baixas, assim como a escolaridade. Aí, Darcy parece apontar para a ferida da história brasileira: a desigualdade (social, econômica e racial) que leva muitas crianças à exclusão escolar. Independentemente dos rumos que os CIEPs levaram, é notória que sua concepção e seus esforços se baseiam na necessidade de proteger as crianças desfavorecidas.

Denunciando o elitismo brasileiro, o “elitismo cruel da sociedade brasileira” e evidenciando a diferença de oportunidade e acesso que existe entre uma criança de classe popular e outra menos desfavorecida, Darcy Ribeiro (1986, pp.47-48) foi direto e preciso ao afirmar que:

Ao invés de escamotear a dura realidade em que vive a maioria de seus alunos, provenientes dos segmentos sociais mais pobres, o Ciep compromete-se com ela, para poder transformá-la. É inviável educar crianças desnutridas? Então o Ciep supre as necessidades alimentares dos seus alunos.

Paternalismo? Não: política realista, exercida por quem não deseja ver a educação das classes populares reduzida a mera falácia ou, o que é pior, a educação nenhuma.

Talvez Darcy Ribeiro seja uma figura emblemática para pensar a esse tipo de infância, quando pensamos no Brasil. Paulo Freire, certamente, é um expoente do pensamento da educação popular; Darcy, por seu turno, se deteve sobre a educação de crianças e, articulando a histórica cisão da sociedade brasileira à história da educação brasileira, Darcy (1986, p.15) defendeu a educação de crianças como um modo de enfrentar o que ele chamou de “deficiência intrínseca da sociedade brasileira”. Aí, a educação de crianças era vista como um modo de, futuramente, conseguir diminuir a abissal desigualdade social brasileira.

Não parece plausível pensar, por exemplo, num país como o Brasil, a ausência de políticas públicas para crianças. Talvez ninguém que valore a vida e a dignidade da vida humana possa se colocar contrária a ideia de que o Estado deve proteger os desfavorecidos.

Contudo, “o futuro da História e o devir das pessoas não são a mesma coisa”, lembra Deleuze (s/a, p.28). Não que a história seja desprezada por Deleuze, ou mesmo desacreditada, mas porque, quando se escolhe um campo de estudo, é preciso admitir que a história compõe esse campo, mas que ele também é atravessado por acontecimentos e rupturas. A história capta acontecimentos que se efetivaram em coisas, mas tudo o que não foi atualizado, tudo o que não ganhou significação e não entrou na ordem do discurso escapa.

Os direitos humanos e os direitos das crianças são abstrações de sujeitos ligadas à História, construção de discurso onde a voz é sempre proferida por aqueles que ocupam posições de poder, mesmo que por um único momento. O que é o humano? O que é a criança? Ora, a resposta a essas perguntas só pode ser encontrada no discurso de alguns. E, claro, ela é sempre provisória e parcial. Do homem, falam os proeminentes políticos, filósofos, sociólogos. Das crianças, falam os adultos, mas não quaisquer adultos: sempre aqueles adultos que têm o peso da caneta, que escrevem, com as leis, projetos de vida para um grupo, um país, uma nação. Quando Deleuze critica os Direitos Humanos, é nisso que reside sua recusa: a de que se fale por outros, a de que generalizem, dando identidades às diferenças.

A Declaração Universal dos Direitos humanos data de 1948, quando, findada a Segunda Guerra Mundial, diversos países reuniram esforços para lutar contra a barbárie que assolou a Europa. Os Direitos Humanos foram, então, esboço do começo de um projeto que se poderia chamar de progresso do homem, civilização e evolução. Em outras palavras, marcariam o começo de uma nova época, um novo rumo da história, a consolidação de conquistas e a ultrapassagem de um passado inferior, incivilizado e bárbaro - como algo “estranho à civilização, uma espécie de herança maldita que teima em persistir” (COIMBRA; LOBO; NASCIMENTO, 2008, p.90).

Decerto, como bem denunciou Oswald de Andrade *no Manifesto Antropofágico*, sem nós (“o outros” que não europeus), a Europa não teria sequer assinado essa Declaração. Civilização e barbárie: eis uma dicotomia produzida historicamente, de onde vemos surgir, paralelamente, a ideia do homem. Os ideais da burguesia francesa que lutou pela revolução, quais sejam, igualdade, liberdade, fraternidade, passaram a constituir o que seria a essência do homem. Não devemos esquecer, contudo, que a Revolução Francesa, de cunho eminentemente burguês, esmerou-se na luta contra os privilégios da aristocracia, mas não em prol de toda população, senão em prol da burguesia emergente que clamava por poder, dinheiro e, sobretudo, direito à propriedade. Pareceria, nesse discurso, que a história estaria se desenvolvendo de modo encontrar seu ápice, seu fim, quando, finalmente, liberdade universal absoluta de toda humanidade (LYOTARD, 2009).

Foi sendo delineada uma certa identidade ao que se entende por homem e, assim, criou-se um “‘rosto’ para os direitos humanos desde a primeira grande declaração produzida no âmbito da luta realizada pela burguesia contra a aristocracia francesa, em 1789, até a mais recente, a de 1948” (COIMBRA; LOBO; NASCIMENTO, 2008, p.91).

Foucault mostra, em *As palavras e as coisas*, muito inspirado em Nietzsche, como a invenção do homem sucedeu da morte de Deus. Quem fala e em nome de quem? O conceito de

homem, tal como conhecemos atualmente, foi uma invenção do final do século XVIII, época em que culminou com os esforços pelo fim do pensamento metafísico. De fato, “um homem do século XVI ou XVII ficaria espantado com as exigências de identidade civil que nós nos submetemos com naturalidade” (ARIÈS, 1986, p.29). Dessa forma, deveríamos admitir que, em suma, os direitos humanos determinam os direitos dos homens e definem os sujeitos que seriam protegidos por esses direitos. No limite, é pela criação de uma identidade que, forjada sobre a ideia de igualdade, se constrói a desigualdade. Os Direitos Humanos tentam, assim como as ciências do homem, alocar os sujeitos em uma representação que não é mais do que um *lugar vazio*, pois:

A rachadura não pode ser preenchida, pois ela é o mais elevado objeto do pensamento: o homem não a preenche e nem recola suas bordas; ao contrário, no homem, a rachadura é o fim do homem ou o ponto originário do pensamento (DELEUZE, 2006b, p.127)

Pensados sob um ponto de vista histórico, o homem e os direitos do homem são criações de um período, cujas práticas sociais conseguiram consolidar algumas lutas. A luta pela Revolução Francesa, por exemplo, é uma luta contada por aqueles que venceram - a voz que se ouve é sempre a voz do vencedor. E sempre quando se tem uma consolidação de luta - de qualquer cunho que seja -, tem-se, também, a consolidação do que se entende por certo e errado, justo e injusto. Nesses moldes, a vida é colocada sempre sob binômios, ao passo em que o homem é entendido como algo universal.

Houve, como se pode perceber, um esforço em deslegitimar as narrativas do “outro” - qualquer que seja esse “outro”, sempre o “outro” do homem -, no passo mesmo em que se instaurou a Declaração dos Direitos do Homem. Ora, essa tentativa já teria sido, de partida, fracassada (LYOTARD, 2009), pois, tendo servido como um preâmbulo para o que viria a ser a constituição da Revolução Francesa, começou pela afirmação de uma identidade: “nós, povo francês”.

O curioso é como isso passa por uma economia dos afetos, por uma política dos corpos, de modo quase imperceptível. Por um lado, os Estados são territorializados, possuem leis e normas que o delinham tanto espacial quanto politicamente; por outro lado, o que pode ser chamado de universal é o capitalismo, cujo fluxo se espalha entre fronteiras. Nas palavras de Deleuze e Guattari (1992, pp.139-140):

Os direitos do homem são axiomas: eles podem coexistir no mercado com muitos outros axiomas, especialmente na segurança da propriedade, que os ignoram ou ainda os suspendem, mais do que os contradizem: "a impura mistura ou o impuro lado a lado", dizia Nietzsche. Quem pode manter e gerar a miséria, e a desterritorialização-reterritorialização das favelas, salvo polícias e exércitos poderosos que coexistem com as democracias? Que social-democracia não dá a ordem de atirar quando a miséria sai

de seu território ou gueto? Os direitos não salvam nem os homens, nem uma filosofia que se reterritorializa sobre o Estado democrático. Os direitos do homem não nos farão abençoar o capitalismo. E é preciso muita inocência, ou safadeza, a uma filosofia da comunicação que pretende restaurar a sociedade de amigos ou mesmo de sábios, formando uma opinião universal como "consenso" capaz de moralizar as nações, os Estados e o mercado. Os direitos do homem não dizem nada sobre os modos de existência imanentes do homem provido de direitos. E a vergonha de ser um homem, nós não a experimentamos somente nas situações extremas descritas por Primo Levi, mas nas condições insignificantes, ante a baixeza e a vulgaridade da existência que impregnam as democracias, ante a propagação desses modos de existência e de pensamento-para-o-mercado, ante os valores, os ideais e as opiniões de nossa época.

Nesse sentido, Coimbra, Lobo e Nascimento (2008) defendem a ideia de que os Direitos Humanos não são só algo a ser comemorado, mas também algo sobre o qual devemos pensar e problematizar. A pergunta que se coloca é: que tipo de governo da infância está em jogo quando se pensa a criança como um “pequeno cidadão”⁵⁵? Se pode ser entendido como verdadeira a afirmação de que os Direitos Humanos podem ser vistos como instrumento ativo que incide sobre práticas sociais, deve-se salientar, contudo, que essas práticas trazem uma marca fortemente essencialista, a serviço da moral.

5.1.3 Do que os adultos falam: a criança inventada

Podemos observar, em todos esses casos, resguardada suas devidas peculiaridades, que a criança é frequentemente considerada sob o ponto de vista da desigualdade: a criança é desigual porque não possui as mesmas habilidades de linguagem de um adulto, seria incapaz reconhecer suas necessidades, porque precisaria, sempre, de um adulto para se desenvolver e se inserir na sociedade. Seria ainda vista como desigual porque estaria, sempre, no lugar da falta: aquela que não é capaz de falar de si, aquela que não consegue distinguir desejo e necessidade, aquela que não pensa por si – diferentemente do adulto.

Nesse sentido, podemos dizer que a criança padece do mesmo problema que Rancière (2010) denunciou a respeito do escolar: partindo-se da desigualdade, não se pode fazer outra coisa que não seja afirmá-la. Talvez a criança esteja sofrendo uma infantilidade que não é dela, como diz Deleuze, em conversa com Foucault, em *Os intelectuais e o poder*⁵⁶. O que acontece,

⁵⁵ No intuito de problematizar a passagem de uma “cultura da maternidade” ao direito garantido pelo Estado, Gallo traz a hipótese de que a criança haveria ganhado o status de “ser de direito”, tendo como referência central o conceito de “governamentalidade”, definido por Foucault como um tipo de poder que possui técnicas e procedimentos de ação sobre grupos de indivíduos. Cf. GALLO, Silvio. “O pequeno cidadão”: sobre a condução da infância em uma governamentalidade democrática. In: RESENDE, Haroldo. Michel Foucault: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, pp.329-343.

⁵⁶ Disponível na coletânea *Ilha Deserta*.

especificamente no caso da criança, é que não tem sua voz ouvida, porque o sistema, por ser frágil, a silencia.

Três questões se apresentam aqui. Primeira questão: a ideia de uma universalização - ou se quisermos, nos termos de Deleuze, uma representação da essência - do que seria “ser criança”. Segunda, derivada da primeira: a ideia de que a criança é um ser que, se não inferior, pelo menos ainda incapaz de legislar sobre si própria. Por fim, a ideia que, se conhecermos as crianças, se soubermos suas necessidades, ausências, lacunas, podemos “salvá-la”, no intuito de trazê-la para a civilidade.

Pensar “criança” é sempre uma generalização e parece quase senso comum que é possível, com o desenvolvimento, com a educação, com a inserção na cultura, “fabricar o homem” (MEIRIEU, 1998). Não faltam, portanto, produções teóricas a respeito desse ser selvagem, comumente chamado de criança que, “por bem ou por mal”, “por amor ou por força”⁵⁷, deve se humanizar através da educação. Os livros de psicologia da infância, por exemplo, falam sobre a criança, afirmando seus desejos, necessidades, lacunas e possibilidades; existe toda uma indústria de entretenimento voltada às crianças; as cidades estão cheias de lojas especializadas em produtos para a criança. A lista é inesgotável. A criança é, ao mesmo tempo, objeto de estudo e de consumo, de políticas públicas e de políticas privadas.

Meurieu (1998) pergunta se seria possível renunciar à fabricação do outro sem, necessariamente, renunciar à educação do outro. Por exemplo, lê-se que tanto Frankenstein quanto Pinóquio foram fabricados, mas ambos careceram de educação formal. Se o monstro que o doutor Frankenstein fez foi deixando à sua própria sorte, Pinóquio, embora tenha sido enviado à escola, também não teve uma orientação pedagógica que lhe guiasse àquilo que seu criador queria fazer dele. Tanto doutor Frankenstein quanto Geppetto, criador de Pinóquio, inventaram uma criatura cujas expectativas futuras iriam coincidir com a realização de um grande sonho, um projeto para satisfazer os desejos e ambições de seus criadores. Contudo, acreditando no mito da fabricação, ambos os criadores foram surpreendidos por suas criaturas, e ambos, pois, foram condenados por confundirem fabricação e educação (MEIRIEU, 1998).

Ora, se concordamos com a ideia de que o conceito de homem - tal como apresentado pelo humanismo, por exemplo - nem sempre existiu, haveríamos de admitir que também o conceito de criança tem sua história. Em outros termos, se a concepção de homem moderno é fruto de uma incidência de poder que impôs, sobre um grupo, uma normalização da vida

⁵⁷ Termos presentes em *As aventuras Pinóquio* e comumente utilizado por alguns estudiosos no sentido de afirmar que Pinóquio, criança, precisa aprender a obedecer às autoridades, à despeito de seus desejos. Trabalharemos sobre isso no subcapítulo “Pinóquio: uma leitura clássica”.

segundo regras de condutas pré-determinadas, deve-se assumir a existência de algo que escapa a essa normalização, algo que, na relação com as forças do fora, se furta a ser enquadrado, significado, objetivado (DELEUZE, 2004).

Neste sentido, seria necessário problematizar a criança e a infância como conceitos construídos no bojo de uma sociopolítica (marcadamente moderna) que, de um modo ou outro, nos fez naturalizar e eternizar esses conceitos. Quando, então, Ariès (1986) fala da “descoberta da infância”, ele está evidenciando que a infância é uma construção social que, longe de ter aparecido somente na modernidade, possui rastros que vão até a cultura helênica, mas o autor pontua que esses rastros teriam ganhado, na modernidade, um plano de consistência – características, necessidades, vestimentas, brincadeiras específicas. O surgimento de um “novo sentimento da infância” (ARIÈS, 1986) talvez já existisse anteriormente, mas de modo latente.

A ideia de um “novo sentimento de infância”(ARIÈS, 1986), então, poderia ser colocada em questão, por exemplo, face alguns fragmentos de Heráclito, para quem a criança possuía a capacidade de fazer surgir um tempo distinto ao do cotidiano, um tempo cuja caracterização se assemelharia a um reino de criança que brinca (DK22B, fragmento 52); ou, ainda, se constatada com os escritos de Platão, para quem a criança ocupava um lugar indispensável na construção de uma a vida comum.

Muitos trabalhos já foram feitos em relação a isso. Aqui, contudo, interessa-nos, com a tese de Arière, perceber como a infância passa a ocupar um lugar especial na sociedade moderna e como, a partir disso, todo um conjunto de dispositivo foi colocado em marcha para que essa nova infância tivesse lugar na nova sociedade. Parece ter havido, assim, diz Rezende (2015, p.138), um deslocamento do discurso do conceito do que é a infância para o discurso sobre a infância, “obstruindo e substituindo outros discursos possíveis, ao mesmo tempo em que negligencia a possibilidade das crianças falarem de si e por si mesmas”.

Talvez pudéssemos fazer o exercício de pensar a infância desarticulada da criança e, assim, fora de um tempo específico e determinado, poder olhar para ela de algum modo distinto. Decerto, muitos autores já fizeram isso, e não é novidade alguma pensar a infância como algo que parece escapar a às tentativas de captura, de normatização e enquadramento, como um outro que coloca em xeque nossas certezas de saberes, que faz tremer as sólidas edificações das instituições enraizadas em nossa sociedade. Contemporaneamente, os trabalhos de Kohan fazem isso bem e diretamente, assim como alguns trabalhos de Larrosa, Corazza, Gallo, Kastrup. Também não seria novidade a ideia de que a infância poderia ser vista como um resto, uma dívida, algo que persiste, a despeito das nossas tentativas de ultrapassá-la. Essa ideia, da infância como um tipo de enigma entre o que se estaria em vias de se tornar e o que se estaria

em vias de deixar de ser, está bem consolidada nos estudos de Lyotard, para quem a infância, como algo que sobrevive a um tipo de morte, nos faz perguntar sobre a vida que vivemos. O que pretendemos, aqui, quiçá com uma certa presunção, é pensar, a partir desses marcos, a ideia de uma “estrangeiridade da infância”.

5.2 Infância inventada

Perguntado sobre sua infância, Bispo do Rosário diz que, um dia, ele simplesmente apareceu. Bispo não tem memória de sua época de criança, não tem registro de si como aquele ser que chegou ao mundo e foi amparado, cuidado e educado por aqueles que estavam, no mundo, antes dele. Bispo, aqui, talvez seja um tipo de personagem conceitual que nos ajuda a pensar a radical afirmação de que a chegada de um novo ser no mundo é a chegada de um novo mundo: Bispo não nasceu, apareceu, como uma fissura na ordem natural das coisas, uma ruptura do comum e do normal. Não tendo memória de sua infância, Bispo parece afirmar uma outra infância: aquela que o faz criar, constantemente, seu manto para o último grande dia de vida; aquela que pega talheres velhos, desfia roupas e cria barcos, no sótão de um hospital psiquiátrico, como quem cria, para si, um porto onde tudo é passageiro, porque feito de chegadas e partidas. Um porto onde o destino pareceria ter passado por ele, “onde tudo se torna impessoal e livre, onde tudo é divino, como convém ao real”⁵⁸ (ANDERSEN, 2018, p.245).

Para Nathalie Sarrause, a infância talvez seja aquilo que não possa jamais ser rememorado. Não é possível voltar ao passado para recolher memórias. “Isso que nos restou das antigas tentativas parece ter sempre vantagem sobre isso que treme em qualquer parte no limbo”⁵⁹, diz Nathalie. Não por acaso, o livro *Enfance* começa com um personagem perguntando “Então, você vai mesmo fazer isso? ‘Evocar suas memórias de infância’...”⁶⁰, no que se segue à resposta: “eu não posso fazer nada, isso me tenta”⁶¹. Para ela, a infância, se pode ser escrita, não poder ser lembrada. Ou, melhor dizendo: a infância é sempre flutuante, se transforma e escapa. Só se pode escrever de infância procurando, tateando algo sobre o qual não se sabe, agarrando-se à infância como “alguma coisa que tenta”.

⁵⁸ Trecho retirado do poema “Em Hydra, evocando Fernando Pessoa”, de Sophia de Mello Breyner Andersen. Disponível em: ANDERSEN, Sophia. *Coral e outros poemas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

⁵⁹ Tradução livre da autora. O texto em língua estrangeira é: “Ce qui nous est resté des anciennes tentatives nous paraît toujours avoir l’avantage sur ce qui tremble quelque part dans les limbes...”.

⁶⁰ Tradução livre da autora. O texto em língua estrangeira é: “Alors tu vas vraiment faire ça? ‘Évoquer tes souvenirs d’enfance’...”.

⁶¹ Tradução livre da autora. O texto em língua estrangeira é: “je n’y peux rien, ça me tente”.

No poema *Álbum para colorir*, Quintana (2005) afirma que a cor da infância é azul, mas ele tem uma certa desconfiança: a de que a infância é uma invenção de adulto, e segue afirmando que o passado é uma invenção do presente. Questionado sobre por que escreve tanto sobre a infância em seus poemas, Quintana (2005, p.19), em *Diálogos críticos*, responde “porque eu nunca tive infância”. Algo um pouco similar diz Pessoa (1942, p.166), em *Quando as crianças brincam*:

Quando as crianças brincam
 E eu as oiço brincar,
 Qualquer coisa em minha alma
 Começa a se alegrar.
 E toda aquela infância
 Que não tive me vem,
 Numa onda de alegria
 Que não foi de ninguém.
 Se quem fui é enigma,
 E quem serei visão,
 Quem sou ao menos sinta
 Isto no coração

Existe alguma relação entre infância e invenção, passado e criação, memória e ficção. A palavra infância tem sua raiz etimológica na palavra latina *infans*, o não falante, o sem fala; aquele ainda sem palavra, mas cheio de gestos; aquele que depende exclusivamente de algum outro para, além de o alimentar, interpretar seus sinais, seus choros e seus pedidos. Será preciso um processo de imersão na sociedade, um projeto de educabilidade desse *infans* para ele se tornar alguém com fala, alguém com linguagem, alguém inserido na sociedade.

O modo com que Lyotard (1991) concebe a infância é um pouco distinto. Um gato, diz o autor, nasce gato, mas o *infans*, inumano, sempre precisa de um outro humano para virar humano. Contudo, como se pode denominar o que há de humano no próprio humano? Em outras palavras, o humano do homem é aquela incontornável “miséria inicial”⁶² à qual todos estão submetidos quando nascem? Ou a capacidade que o humano teria de superar essa miséria, criando, de algum modo, uma segunda natureza?

Para Lyotard (1991), o que tornaria o humano, humano, seria a educação, que preencheria uma falta natural daquele que chega ao mundo. Mas o homem tem o “fardo” de carregar sempre consigo parte do inumano: há sempre um rastro de infância que segue o homem; sempre um resto que fica, mesmo quando de sua segunda natureza.

Essa é, quiçá, uma grande contribuição de Lyotard para a infância: não pensá-la junto a uma temporalidade cronológica, que seria superada com o desenvolvimento. O desenvolvimento é, sempre, sustentado por uma concepção de tempo: o tempo que se supera, o

⁶² Tradução livre da autora. O texto em língua estrangeira é: “misère initiale”.

tempo que se ultrapassa, o tempo que se vence. O que a infância parece mostrar é um atraso no início do humanismo do homem, e o que o desenvolvimento faria seria, justamente, operar tendo em vista o apagamento do atraso, da incompletude, da falta. Ao desenvolvimento, a única coisa que pareceria barrar-lhe o caminho seria uma explosão de estrelas que colocaria fim à vida na terra; o desenvolvimento é sem fim, embora possa ter, longinquamente, um limite (LYOTARD, 1991).

A crítica ao desenvolvimento não é, portanto, secundária. No que tange à concepção econômica, a lei do desenvolvimento encontra sua expressão máxima nas democracias e a “mundialização não se faz com a guerra, mas pela competição tecnológica, científica e econômica”⁶³ (LYOTARD, 1991 p.82). O capitalismo global mostrou, de modo explícito, que já não há mais necessidade de guerra, de extermínio, de polarização: a judicialização dos homens foi capaz de controlá-los sob a lógica da administração.

O que Lyotard fala do desenvolvimento como uma esfera do campo da político-econômico, podemos deslocar sem dificuldade para outra esfera e ver como, por exemplo, a psicologia do desenvolvimento e a pedagogia que segue essa vertente estão, mesmo que involuntariamente, comprometidas com essa ideia. O desenvolvimento estaria a serviço de um processo cujos resultados seriam previsíveis. Nada pareceria escapar às etapas do desenvolvimento, salvo algum erro ou algum desvio da norma, e a criança seria, assim, parte inferior de um processo que a concebe sob estruturas cognitivas. Ou seja: a criança seria aquilo que deve deixar de ser, aquilo que deve ser ultrapassado e superado. Sob os auspícios de uma lógica desenvolvimentista, seja concernente à política econômica, seja concernente à psicologia cognitivista, a infância não pode ser mais do que um atraso. Vê-se, assim, que:

[...] na caracterização da cognição da criança, é frequente a utilização de categorias negativas: inexistência de pensamento, ausência de função simbólica, irreversibilidade das formas, inteligência pré-operatória, pré-lógica, etc. Desenvolver-se é, deste ponto de vista, superar deficiências cognitivas, completar lacunas, deixar para trás estruturas cognitivas imperfeitas que impedem a criança de conhecer como um cientista (KASTRUP, 2000, 374).

É nesse sentido que Kastrup afirma que os estudos da psicologia da cognição, por exemplo, ficaram restritos às condições de possibilidade criadas por eles mesmos, deixando à parte tudo aquilo que poderia ser da ordem da invenção. O que se perdeu, com isso, foi que a invenção perdeu seu genuíno caráter inventivo, ou seja, “sua novidade imprevisível” (KASTRUP, 2007, p.231).

⁶³ Tradução livre da autora. O texto em língua estrangeira é: “[...] la mondialisation ne s’y fait pas par la guerre, mais par la compétition technologique, scientifique et économique”.

“Novidade imprevisível” assemelha-se muito à infância; e infância, então, parece muito com a invenção. Quais as relações entre infância, novidade e invenção?

Deixemos essa pergunta ecoar, e seguimos para a distinção importante feita entre duas formas de entender o inumano na obra de Lyotard - aquela relativa à infância, e aquela relativa ao processo desenvolvimento global. Esse segundo inumano, o do desenvolvimento, é o que coloca fim à esperança de uma alternativa ao sistema, porque parece sufocar o novo sob os escopos do antigo. Mas a infância parece ter uma potência enorme, porque, por um lado, se querem capturá-la sob uma temporalidade cronológica, por outro ela não cessa de emitir sinais de que o mundo pode ser reinventado, como um acontecimento que altera a ordem das coisas. Portanto, a infância pode ser entendida como um modo de resistir a essa política microfascista de vida. Curiosamente, o outro inumano (do *infans*) - aquele que tenta ser superado e esquecido – é o que chama à criação, pois “não basta esquecer para resistir, e, talvez, para não ser injusto. Essa é a tarefa da escrita, do pensamento, da literatura, das artes, aventurar-se a prestar testemunho” (LYOTARD, 1989, p.15)

Essa infância, embora não acessível diretamente, parece ser a singularidade de cada um (LOCKE, 2012). E, assim, Lyotard defende a ideia de que a criação artística é como uma reminiscência inventada, porque traz vestígios do passado no atual, e jamais pode ser representado tal como ocorreu. E é por isso que as palavras jamais conseguem traduzir o pensamento, e o quadro jamais consegue desenhar a realidade, ou a lembrança jamais recorda o ocorrido tal como foi – das palavras, das formas, sempre algo escapa, restos de infância...

Se a criança, quando pequena, é “o que terá sido”, ela é também “a narrativa que recomeça”, pontua Lyotard (1989, p.192). Há sempre “pedacinhos de qualquer coisa ainda vivos”⁶⁴, diz Sarraute quando tenta reconstruir suas memórias. Por um lado, a infância é feita de memórias que tentam ser reconstituídas sob o ponto de vista da criança, plasmado pelo universo afetivo e referencial do adulto que evoca suas recordações; por outro lado, mostra como as palavras não conseguem dar conta daquilo que se quer dizer, que são indispensáveis, mas insuficientes. Nem realista, nem inocente. Sarraute sabe que “não se escreve com lembranças de infância, mas por blocos de infância, que são devires-criança do presente” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.218)

Pela literatura, Sarraute faz vez aquilo que escapa às tentativas de nomear, de dizer, de articular; ou seja, faz ver o *infans*, como bem pontua Lyotard. O interessante, e que

⁶⁴ Tradução livre da autora. O texto em língua estrangeira é: “des petits bouts de quelque chose d’encore vivant...”.

percebemos pela leitura de Sarraute, não é a infância de uma pessoa – não é a infância dela, mas uma “infância do mundo”. A esse respeito, diz Deleuze⁶⁵ (s/a, p.24):

Isso simplesmente acontece, eu acho. A infância, a infância... Como tudo, é preciso saber separar a infância ruim da boa. O que é interessante? A relação com o pai, a mãe e as lembranças da infância não me parecem interessantes. É interessante e rico para si próprio, mas não para escrever. Há outros aspectos da infância. Falamos há pouco do cavalo que morreu na rua, antes do surgimento do carro. Encontrar a emoção da criança... Na verdade, é “uma” criança. A criança que “eu” fui não quer dizer nada. Mas eu não sou apenas a criança que fui, eu fui “uma” criança entre muitas outras. Eu fui “uma criança qualquer”. E foi assim que eu vi o que era interessante e não como “eu era a tal criança”. “Eu vi um cavalo morrer na rua antes que surgissem os carros”. Não estou falando por mim, mas por aqueles que viram. Muito bem, muito bem... Perfeito. É uma tarefa do tornar-se escritor.

Existe, aí, uma relação direta entre infância e escrita, como se a tarefa do escritor fosse restaurar a infância perdida do mundo. A escrita é, assim, um modo de tentar dar testemunho de uma presença que não está presente, porque quando se escreve não se colocam apenas algumas palavras no papel, mas se estabelece uma relação com aquilo que não tem palavra – e que o escritor tenta expressar. No limite, “toda escrita é esse teste de doação, pelo léxico articulado, de testemunho da *phônè* [do som] inflexível”⁶⁶ (LYOTARD, 1991, p.146).

Nesse sentido, a escrita não seria da ordem da representação: é, ao contrário, de uma ordem estética que tenta exprimir aquilo que afetou o sujeito antes de ser sujeito. A tarefa da estética passa a ser entendida, então, como dar conta “do toque insensível através do sensível”, toque que é à parte da lei e teve lugar em “tempos selvagens ou peregrinos, estrangeiros à lei [...] [num] espaço-tempo imemorial” (LYOTARD, 1991, p.39)⁶⁷. A selvageria e a estrangeiridade são ausentes sempre presentes, embora não se possa percebê-las sob os escopos da lei.

A infância remetia por Lyotard é anterior à lei e, portanto, alheia ao julgamento – bom e mau, certo e errado, justo e injusto etc.

Aquele da voz não articulada, da voz que é mais timbre do que enunciado⁶⁸, o infante é, a todo tempo, capturado pelos estudos, pela ciência, pelos adultos, intuito de dar-lhe significação, sob um “tecido associativo não para de se expandir e se densificar”⁶⁹ (LYOTARD,

⁶⁵ Cf. E de enfance (E de infância), *Abecedário de Gilles Deleuze*.

⁶⁶ Tradução livre da autora. O texto em língua estrangeira é: “toute écriture est cette épreuve de donner, par la lexis articulée, témoignage de la *phônè* inflexible”.

⁶⁷ Tradução livre da autora. O texto em língua estrangeira é: “[...] la touche insensible par les moyens du sensible”; “temps sauvages ou pèlerins, étrangers à loi [...] espace-temps immémorial”.

⁶⁸ Lyotard recupera de Aristóteles a distinção entre *phônè* e *onoma*. Para saber mais, ver capítulo “Voix”, do livro *Lectures d'enfance*.

⁶⁹ Tradução livre da autora. O texto em língua estrangeira é: “Le tissu associatif ne cesse de s'étendre et de devenir plus dense”

1991, p.144). Tenta-se decalcar os pequenos prazeres, interpretar os assombrosos medos, falar os desejos não ditos, criar etapas evolutivas, num esforço de, através do léxico e da sintaxe, desvelar o oculto, o mistério, a estranheiridade sob as luzes da interpretação.

Eis, pois, uma tentação da qual se deve esquivar: a de alocar o afeto numa zona representativa. Há, ainda, uma segunda tentação da qual Lyotard não fala muito, a saber: a de tentar conceber esse som, essa voz inarticulada, como uma entidade metafísica de um “absolutamente outro”⁷⁰ (LYOTARD, 1991, p.139). Contudo, lembra o autor (LYOTARD, 1989, p.15): a infância é um débito que temos, para sempre, sem jamais poder ser pago, e é através desse débito que a criação pode surgir. Curiosamente, inumano que habita em nós, esse que tentamos apagar, é aquele que tem o poder de nos fazer recomeçar, em qualquer período da nossa vida. É como se a infância fosse, ademais de uma dívida, um excesso capaz de romper as barreiras da subjetividade, de dissolver as fronteiras do sujeito, de relacionar-se com o fora, porque ela é, inevitavelmente, modos de expressão, significação e articulação. Em suma, a infância seria como um excesso presente desde sempre, um aglomerado selvagem de potencialidades sempre aberto e receptivo às inscrições.

A pergunta que se coloca, então, é: seria possível pensar a infância como resistência ao sistema no qual vivemos? Poderia o inumado fazer frente ao Humano – com letra maiúscula, o humano do humanismo, que entende que existe uma história universal de desenvolvimento da humanidade à qual todos se dirigiriam? Em outros termos, a história universal parece ter feito um esforço em retirar do “outro” sua capacidade de narrar a si mesmo, através da deslegitimação de narrativas outras e, nesse sentido, parece ter se esforçado em fazer com que a infância desapareça rapidamente – ou seja rapidamente superada.

Deleuze e Guattari, em *Mil Platôs*, parecem ir um pouco além ao pensarem a infância como um tempo que coexiste em nosso tempo. Pareceria algo muito similar, e de certo modo o é, mas o que Deleuze e Guattari propõem é pensar a infância sob os escopos de uma ideia de “coexistência de ‘durações’ muito diferentes, superiores ou inferiores à ‘nossa’, e todas comunicantes” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.15). Em outras palavras, a contribuição desses pensadores para a infância seria a da coexistência de tempos – o tempo da infância e o tempo da adultez, como se pudesse ser possível ter uma infância na vida adulta. É como se, a partir de então, a infância deixasse de ser algo que habitasse o sujeito: a infância desloca-se do lugar de origem e passa a ocupar o lugar de causalidade imanente, onde nada é predeterminado, mas ganha sentido quando presentificado.

⁷⁰ Tradução livre da autora. O texto em língua estrangeira é: “absolument autre”.

Para Bartholomeu Campos de Queiroz, ser criança é sentir-se sempre numa outra margem do rio, como se ser criança fosse, necessariamente, ser alguma coisa fora:

Um raso rio cortava ao meio minha cidade. As águas opacas corriam sorrindo pelas cócegas dos pequenos peixes, marinheiros à mercê da correnteza. A cidade partida me fazia, sempre, um morador do outro lado. Não havia opção: em qualquer lugar eu estaria em outra margem (QUEIROZ, 2011, p. 17).

Talvez o modo como ele pense a “criança” seja muito parecido ao que tentamos pensar aqui como infância: uma sempre outra margem, afirmativa de uma diferença que, anterior à identidade, pode ser afirmada no acontecimento. E, aqui, o sentimento nostálgico de Bartholomeu parece bastante pertinente: nascida do sentimento de não pertencimento, a infância só pode emergir como um tipo de criação de um espaço que, ou não existe, ou está, ainda que temporariamente, inabitado.

Explicamos melhor: se, tradicionalmente, duas coisas não podem existir se não pela identidade – seria a identidade que permitiria a afirmação dos opostos - , Deleuze e Guatarri pensam a existência a partir da diferença – seria a diferença, então, que permitiria a existência dos opostos. Ai, então, não seria o adulto que, pela identidade “adulthood” se distinguiria da criança, mas seria o adulto que, pela diferença da sua “adulthood” existiria do mesmo modo que a criança com sua diferença “criança”. Sob a perspectiva da imanência, os opostos poderiam ser afirmados conjuntamente.

Mas seria preciso, ainda, que algo acontecesse para que a diferença pudesse ser vista. Por um lado, se o que se vê são os efeitos de causas predeterminadas, por outro lado seria preciso deslocar a relação do plano teleológico para o plano imanente. Isto se torna possível mediante a co-existência dos tempos: se o tempo cronológico não permite a existência de passado, presente e futuro, o tempo aiônico, ao contrário, existe justamente na possibilidade de existência de mais de um tempo.

Aquilo que persiste, aquilo que sobrevive, do qual Lyotard fala seria como que transladado e passaria a habitar um plano imanente. A infância, ou melhor, o “devir-criança”, seria como um acontecimento emergido no seio de algo que, no presente, se atualizaria e faria criar. Se Lyotard parece conseguir, de modo interessante, afirmar a existência do inumano no humano, da existência da infância no adulto, Deleuze e Guatarri parecem radicalizar isso: não é exatamente que sobreviva, no adulto, uma infância, mas que existe e subsiste com o adulto uma infância.

De fato, o modo como Lyotard entende a infância como uma faculdade que faz nascer, em nós e no mundo, o maravilhamento daquilo que ainda não é nada - de algo que “já é sem

ainda ser *qualquer coisa*”⁷¹ (LYOTARD, 1991, p.70, grifo do autor), como o nascimento incessante de algo que recorrentemente aparece - é muito interessante. O que o conceito de “devir-criança” tem a contribuir com essa ideia é a introdução de uma potência de vida afirmativa - que não se opõe a uma sobrevivência ou a um tipo, porque não opera sobre os enquadres da temporalidade cronológica, mas aiônica, sem começo nem fim, sem antes ou depois, puro presente.

O que muda quando pensamos a infância não como algo que sobrevive, não como um resto, mas como algo que insiste e existe como parte da vida?

5.3 Infância que inventa

Existe uma criança que vive em nós? Tomemos cuidado para não retornar àquela concepção de infância cujas marcas temporais são bem definidas, sendo o passado o baú de mistérios que daria plausibilidade ao modo de existência da subjetividade do presente. O que Deleuze e Guattari propõem é pensar a criança não como uma etapa da vida, nem como uma marca que, persistindo no presente, ajudaria a entender o passado e o fluxo que conduziria à constituição do eu, mas como “devir-criança”.

Já vimos como, com a filosofia francesa contemporânea, a questão da subjetividade é transladada, e como aquilo que se entende por “eu”, se não se esvai no ar, por ser poroso e frágil, está, por certo, constantemente mobilizado e afetado pelas forças da vida. É que, se ao longo dos séculos o tempo foi pensado de modo espacializado e a diferença foi concebida como distância (FABIAN, 1983). Seria possível pensar o tempo de modo não-espacializado?

Para Bergson, uma perspectiva distinta daquela que concebe o tempo como progressão sucessiva de momentos só é possível na medida em que se quebre o dualismo da matéria. Se, de um lado, é falso reduzir a matéria à representação que se tem dela, de outro é igualmente falso fazer dela algo que no corpo reproduziria representações opostas à natureza dela. A *matéria*, neste caso, é determinada por um conjunto de *imagens*, que funciona em dois sistemas diferentes e integrados. Em um deles, há a conexão das imagens entre si; em outro, a conexão das imagens é dada de acordo com um centro relativo a elas.

Esse centro, denominado imagem especial ou viva, é o corpo, que está em constante movimento e mudança, assim como todas as outras imagens. Assim, afirma Bergson (2006, p.47): “meu corpo é o que se desenha no centro dessas percepções; minha pessoa é o ser ao

⁷¹ Tradução livre da autora. O texto em língua estrangeira é: “[...] de ce qui est déjà sans encore être quelque chose”.

qual se devem relacionar tais ações”. Como este centro é relativo às imagens com as quais ele se relaciona, e como todas as imagens são moventes, também o foco delas o será, pois se orientariam de acordo com a maior ou menor facilidade do corpo em tocá-las ou movê-las.

Bergson afirma ainda que há, dentre todas as imagens do conjunto, umas que se sobrepõem e se fazem prevalecer sobre as outras. O conhecimento acerca das imagens pode, pois, ser feita de duas formas: uma, que se conhece através da percepção, outra através da afecção. Segundo o filósofo, o corpo se depara com um conjunto de imagens, que são percebidas pelos estímulos que causam no próprio corpo. Ao ser estimulado, o corpo entraria num “processo de afecção” para, primeiramente, processar este estímulo, e, posteriormente, responder a ele em forma de ação. Caberia ao corpo, então, a tomada de decisão quanto a responder imediatamente ou não a este estímulo quando ele se apresenta, e o filósofo neste ponto é bem claro: “[...] ainda que o estímulo percebido não se prolongue imediatamente em movimento realizado, ele parece aguardar a ocasião disso” (BERGSON, 2006, p.24).

A afecção e a percepção têm estreita relação com o tempo, uma vez que o tempo se relaciona com a matéria. Quando a percepção se faz presente, ela estimula o esforço da memória para a representação de alguma coisa ou fato – experiências já vividas, conhecimentos já armazenados. A percepção faz parte do conhecimento que um corpo tem de determinadas coisas, e que da mesma forma que ocupa um certo espaço, também faz uso de uma certa duração, ou seja, utiliza-se tanto de um aspecto como de outro.

No que diz respeito à afecção, ela é o intervalo entre o movimento recebido e o que possivelmente será executado, e é justamente neste intervalo, que exige um tempo determinado, que há a possibilidade de modificação da ação a ser efetuada. A afecção é a mistura do que o corpo recebe de estímulo de seu exterior, e do que encontra dentro de si. Tanto a afecção quanto a percepção levam-nos a perceber que “as questões relativas ao sujeito e ao objeto, à sua distinção e à sua união, devem ser colocadas mais em função do tempo que do espaço” (BERGSON, 2006, p.75).

Neste sentido, o tempo é entendido como duração psicológica, que prolonga um antes até um depois, indefinidamente no espaço, sem poder ser medido ou quantificado. A duração é o devir e se faz marcante pela diferença e heterogeneidade. Este é um certo “tempo-qualidade”, que quebra com a espacialização do tempo, tão marcante nas sociedades modernas. A respeito disso, diz Deleuze (1999, p.64):

O vôo do pássaro e minha própria duração são simultâneos somente porque minha própria duração se desdobra e se reflete em uma outra que a contém, ao mesmo tempo que ela mesma contém o vôo do pássaro: há, portanto, uma triplicidade fundamental

dos fluxos. É nesse sentido que minha duração tem essencialmente o poder de revelar outras durações, de englobar as outras e de englobar-se a si mesma ao infinito.

Como não há um tempo percebido sem que haja um passado – co-existente ao tempo presente atual, que se conserva no tempo, mas não no estado - e, como não poderia deixar de ser, um depois – entendido como tempo presente, instante em que o tempo transcorre, ou seja, a duração de uma percepção -, a duração só existirá com a existência de uma consciência, pois ela é quem retém as imagens que chegam ao corpo e organiza-as de acordo com a ordem em que se dispuseram. A consciência, surgida da afecção é, ela toda, imagem e movimento. Esse é o paradoxo da coexistência: todo passado está presente no próprio presente, ele se conserva a cada presente. O vivido se duplica, virando uma lembrança que fica virtualmente no presente. Diz Bergson (2006, p.162): “[meu] estado atual de devir, daquilo que, em minha duração, está em vias de formação”

O que Bergson parece ter trazido de novo para a concepção do tempo é que este subsiste na matéria. Há, assim, um caráter dialógico entre tempo e matéria, pois a alteração de um implica necessariamente na alteração do outro - dentro de um determinado corpo - e os dois alteram o sistema corporal como um todo. Já não mais um tempo cronológico que possa ser mensurado, o tempo agora é uma duração psicológica, marcada por um intervalo indeterminado e indeterminável de movimentos sucessivos, no qual inúmeras sensações ocorrem simultaneamente, e no qual o passado e o futuro se fazem (em) presentes.

Para que a duração se atualize ela precisa ser forçada pelo que Bergson chama de “impulso vital”, o qual pode ser entendido como a própria duração, uma vez que é através desse impulso que a duração se atualiza. A duração é, pois, o próprio impulso vital, quando acionado a fim de atualizar-se e diferenciar-se (passando de virtual para atual). Mas a duração é também memória, porque ela se prolonga do passado ao presente, coexistindo nas duas formas. A distinção entre a forma do passado e a do presente é tão somente uma distinção de grau. Assim, Bergson parece instaurar dois tipos de presentes: o que foi e o que é atual, de forma a memória não é uma regressão à um passado, senão a contração do “presente que já foi” no presente atual⁷².

Desta feita, passado e presente são pensados como dois graus distintos que se diferenciam, coexistindo na duração. A duração é, enfim, a natureza da diferenciação, o que se diferencia a cada instante. O conceito de duração rompe, portanto, com essa concepção

⁷² Essa dualidade da razão se encontra, comenta Deleuze (2009, p.39), em “um movimento pelo qual o "presente" que dura se divide a cada "instante" em duas direções, uma orientada e dilatada em direção ao passado, a outra contraída, contraindo-se em direção ao futuro”.

progressista de tempo, que toma o passado como uma coisa dada e ultrapassado - em última instância, como a prova de veracidade de uma verdade já constituída.

É preciso, ainda, que a “duração psicológica” não seja mais do que um caso, um breve momento, que abre espaço à “duração ontológica”. Com efeito, diz Deleuze (1999, p.39):

[...] devemos exprimir de duas maneiras o modo pelo qual a duração se distingue de uma série descontínua de instantes que se repetiriam idênticos a si mesmos: de uma parte, "o momento seguinte contém sempre, além do precedente, a lembrança do que este lhe deixou"; de outra parte, os dois momentos se contraem ou se condensam um no outro, pois um não desapareceu ainda quando o outro aparece. Há, portanto, duas memórias, ou dois aspectos da memória, indissoluvelmente ligados, a memória-lembrança e a memória-contração.

A duração é, assim, uma multiplicidade que não para de se dividir, um virtual sempre em vias de tornar-se real. De Bergson, Deleuze retira a capacidade de coadunar continuidade e multiplicidade, coexistência de tempos, sem que um apague o outro, na afirmação “princípio de uma realidade própria ao devir” (KASTRUP, 2000, p.376) e, com isso, pode pensar o “devir-criança” (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

A criança não cessa de mostrar isso ao adulto: ora ela é um gigante, ora uma pedra; deixa de ser super-herói para ser filho no colo da mãe; fala simsalabim e vira borboleta, mas com um outro simsalabim vira cachorro, pois é próprio da criança deixar se ser sujeito para se tornar acontecimentos em agenciamentos que “não se separam de uma hora, de uma estação, de uma atmosfera, de um ar, de uma vida”. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.43).

Como bem pontua Kohan (2009), existiriam duas infâncias, que conviveriam juntar: a infância maior, molar, aquela que está nos direitos e nas leis, aquela à qual os esforços pedagógicos se dirigem – a infância da criança etapa de vida exige cuidado, educação e vigília; outra, a infância menor, molecular, que é transversal à história, compõe devires, cria linhas de fuga e resista aos regimes unitários.

O conceito de devir-criança traz a ideia de que todo adulto comporta uma criança e toda criança pode devir-criança, mas “enquanto virtualidade e enquanto condição de divergência e diferenciação da cognição” (KASTRUP, 2000, p.376). Nada de filiação ou assimilação, tampouco imitação: o devir abre espaço para se pensar que as relações são formadas e transformadas por contágio, por anomalia que nenhuma relação tem com a normalidade - nada tem a ver com o indivíduo, o sujeito historicamente construído, psicanaliticamente analisado - mas com pontos de consistência, que se formam e se sustentam por um afeto de matilha. O “eu”, pois, não é mais do que um ponto entre duas multiplicidades, um limiar fino, passível de ser destruído, mas também refeito.

Existiriam, então, dois planos: o plano teleológico que é, ao mesmo tempo, estrutura e gênese, organização das coisas sob formas e modelos transcendentais – um “significante secreto necessário aos sujeitos” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.47), o “*plano de organização e de desenvolvimento*”, onde se encontra a infância maior; outro plano que, ao contrário, não opera pela lógica do desenvolvimento, não faz uso de formas transcendentais nem tampouco atua na formação do sujeito: o “*plano de consistência ou de composição*”, composto por velocidade e intensidade, puro *affecto*, onde as hecceidades têm espaço para construção de agenciamentos coletivos, onde se encontraria, enfim, a criança menor. Nele, nada nem ninguém “se subjetiva, mas hecceidades formam-se conforme as composições de potências ou de affectos não subjetivados” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, pp.47-48, grifos dos autores). Em suma, dois planos: um de transcendência, outro de imanência; uma das formas e estruturas, outro da velocidade e lentidão; uma das identidades, outro dos devires.

Qual a relação de um plano e outro? Ora, seria ingênuo acreditar que os dois planos convivessem harmonicamente. Um plano não cessa de tentar impor-se ao outro, e é assim que o plano de organização parece estar, a todo tempo, tentando barrar os fluxos intensivos do plano de consistência; inversamente, o plano de consistência está, incessantemente, tentando extrair fluxos do plano de organização, no intuito de deformar as formas, de desviar as funções sob as forças dos agenciamentos.

Assim, a arte e a criação não têm outro intuito senão o desencadeamento de devires. Nas palavras de Deleuze e Guattari:

Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.64)

Heccidade e agenciamentos estão, então, intimamente ligados, e o devir-criança parece mostrar isso de modo efetivo: compõe fluxos com zonas exteriores ao que se poderia chamar de sujeito criança, em blocos de infância. A criança pode ser, então, um “devir-jovem de cada idade” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 61). Uma criança não é um devir-criança, mas pode se tornar, assim como músico, o pintor e o professor: não há criação que não seja transhistórica. Neste sentido, pode-se pensar a infância como

[...] intensidade, um situar-se intensivamente no mundo; um sair sempre de “seu” lugar e situar-se em outros, desconhecidos, inusitados, inesperados; é algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológica [...] um devir é algo

“sempre contemporâneo”, criação cosmológica; um mundo que explode e uma explosão de mundo”⁷³ (KOHAN, 2009, p.25)

Kastrup (2000, p.380) diz uma coisa muito bonita: “a potência da criação surge então como potência de contagiar”. Aí, então, poderíamos pensar que a potência da infância molecular surge como potência de contagiar-nos, como se, ao contrário do convencional, fosse a infância, e não a adultez, capaz de nos fazer criar um modo distinto de viver a vida.

Decerto, a ideia de devir-criança se assemelha muito à da estrangeiridade da infância, mas não é idêntica. Como o devir-criança, também a estrangeiridade da infância tem a potência de contágio; ambas são contemporâneas, atuais, porque desconhecem passado, presente e futuro; as duas trabalham sobre a perspectiva de que nada está dado, mas tudo pode ser criado. Contudo, poderíamos dizer que a estrangeiridade da infância está soterrada pela sociabilidade, pela lógica do desenvolvimento, pela ode a um tempo que deve ser aproveitado, apropriado, consumido, pela força civilizadora que tenta restringir seus impulsos, domar sua temporalidade e conduzir suas forças em prol de um objetivo dado de antemão. Se insurge, então, quando se vê barrada, oprimida e negada: aquilo que a estrangeiridade da infância constitui é, curiosamente, aquilo que a faz agir.

⁷³ Tradução livre da autora. O texto em língua estrangeira é: “[...]intensidad, un situarse intensamente en el mundo; un salir siempre de su lugar y situarse en otros, desconocidos, inusitados, inesperados; es algo sin pasado, presente, futuro; algo sin temporalidad cronológica [...] devir es algo “siempre contemporaneo”, creación cosmológica: un mundo que explota y explosión de mundo”.

6 LER PINÓQUIO

Começamos essa tese sustentando a hipótese de que, de modo geral, quando pensamos a alteridade, o fazemos a partir de uma perspectiva da identidade. Imagens do cotidiano, intercaladas com poemas, foram nos levando ao ponto central da discussão. A partir disso, fomos tentando pensar essa relação eu x outro, *nós* x outro, trazendo alguns personagens para nos ajudarem nessa empreitada. O primeiro personagem foi Sócrates, a quem a história oficial da filosofia ocidental, com contribuição de Aristóteles, nomeou de primeiro filósofo. Com Sócrates, encontramos alguns paradoxos entre pertencimento e estrangeiridade: aquele que sempre se disse filho da *polis*, que nunca saiu da cidade, é dito o mais sem lugar (*atopóstatos*); aquele que fez uma apologia em defesa do seu modo de viver junto aos outros – um modo de vida filosófico que cuida para que os outros cuidem de si -, aceita a injusta prisão, afirmando sua lealdade e pertencimento à cidade, se recusando a fugir; aquele que encarou a morte como um modo de não ceder às imposições alheias que lhe desviavam do reto caminho dado pelo *daimom*, é o mesmo que morre sem conseguir convencer os acusadores de sua inocência e verdade. Sócrates apareceu, então, como a imagem do estrangeiro, não qualquer estrangeiro, mas a do estrangeiro ao modo de vida comum. E, aparecendo como tal, nos coloca frente à questão do estrangeiro: afinal, quem é esse ao qual denominamos estrangeiro?

Derrida (2003) nos faz pensar que, talvez, essa questão esteja mal colocada. A questão do estrangeiro diz respeito, primeiramente, à questão da hospitalidade: só se tem um estrangeiro quando se tem um território demarcado, onde a fronteira define quem pertence e quem não pertence a esse domínio. Com isso, a pergunta muda, porque já não importa mais quem é o eu e quem é o outro, mas o papel que a fronteira ocupa de modo a forjar um tipo específico de relação. Abre-se aí uma brecha recolocar o problema do outro a partir de uma perspectiva distinta: o outro passa a ser, além daquele que pede hospedagem, além daquele que é diferente do eu e que faria o eu pensar, ponderar e criar modos de hospedá-lo (DERRIDA, 2003), uma estrutura de um campo perceptível, ou seja, o surgimento de um mundo diverso do eu.

O outro, como campo de percepções possíveis, mostra-nos a fragilidade da identidade: a explosão de mundos possíveis coloca-nos frente a nosso narcisismo. Afinal, quem é esse eu que até então era o centro referencial de todas as coisas? Esse eu identitário, que pensa tudo a partir de seu ponto de vista, parece ser colocado em xeque, porque não consegue mais “depositar a garantia da sua consciência no absoluto” (ROLNIK, 1995, p.9).

Vimos, brevemente, como Freud parece ter deixado isso evidente ao introduzir o inconsciente na constituição do eu, como se o inconsciente freudiano tivesse introduzido o outro

no eu. Com isso, o eu deixa de ser dono de si, passando a ser habitado por algo desconhecido, ao mesmo tempo em que esse algo parece influenciá-lo no seu modo de se relacionar consigo e com os outros. Abriu-se, assim, a possibilidade de pensar o que aqui chamamos de “Estrangeiridade do eu”.

Levando essa ideia ao limite, Deleuze e Guattari deslocam o inconsciente freudiano no intuito de pensar a potência criativa que esse estrangeiro que nos habita teria. Chega-se, então, à questão do modo de individuação do eu, intitulado de *hecceidade*, que tem a capacidade de produzir agenciamentos maquínicos. O inconsciente deixa de ser entendido como imaginário ou simbólico e passa a ser visto como maquínico, e a pergunta muda:

A questão não é quem sou, o que faço, o que quero. Na totalidade não existe ninguém. A questão é como compôr: como e o que bloqueio, como e o que corto, como e o que anexo. Como e qual máquina faço funcionar?⁷⁴ (DELEUZE, 2005, p.10)

Com a ideia bergsoniana da duração, abre-se espaço para se pensar a diferença como anterior à identidade. A duração é a própria “diferença de natureza em si e para si”, enquanto o espaço se apresenta como uma diferença para nós, e entre espaço e tempo existe “a natureza da diferença” (DELEUZE, 1999 p.74). Passa-se a operar sob um regime que lida com duas instancias simultâneas: o atual e o virtual, e entre o segundo e o primeiro a diferença é de grau. Por um lado, o virtual é diferente do possível: o virtual é como qualquer coisa que, saído da zona de condição de possibilidade, passa a ganhar realidade. Por outro lado, o possível é algo que precisa ser criado. O virtual está fora da zona de condição de possibilidade, ocupando um plano de imanência. Nesse sentido, por exemplo, o desejo é o que pode ser atualizado, mas o que ele atualiza é pura virtualidade. A diferença primordial, aqui, entre virtual e possível é que o virtual é composto de relações diferenciais, sem ser diferenciado – a diferenciação se dá, quando se dá, na atualização do virtual⁷⁵.

A introdução do conceito de devir faz uma ruptura com as relações de semelhança, identidade e correspondência, pois opera com a ideia de aliança. Por exemplo, num “devir-animal, estamos sempre lidando com uma matilha, um bando, uma população, um povoamento, em suma,

⁷⁴ Tradução livre da autora. O texto em língua estrangeira é: “La cuestión no es quién soy, qué hago, qué quiero. En la totalidad no hay nadie. La cuestión es cómo componer: cómo y qué bloqueio, cómo y qué corto, cómo y qué anexo. Cómo y qué máquina hago funcionar?”

⁷⁵ No subcapítulo “Os quatro paradoxos do passado”, de *Diferença e Repetição*, Deleuze (2009a) diz que: (1) o passado é contemporâneo ao presente que ele foi; (2) todo passado, então, coexiste com o novo presente, porque ele não pode transformar o presente em passado sem que, em contrapartida, um novo presente apareça, de modo que a coexistência do passado com o presente passa pela ordem da conservação do passado em si, pressuposto pelo presente que advém; (3) desse modo, o presente, como elemento puro do passado, preexiste ao presente que passa – de forma tal que seria necessário dizer que o que se representa e se intitula passado é, em realidade, o presente, quer seja antigo, quer seja ainda atual.

com uma multiplicidade” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.19). Mas, como bem pontuam os feiticeiros Deleuze e Guattari, não existe bando sem uma fronteira, não existe uma matilha sem bordas, como não pode deixar de existir, na multiplicidade, uma posição anômala, um fenômeno de borda. A perspectiva da multiplicidade abre brecha para a quebra do dualismo natureza *versus* cultura, civilização *versus* barbárie, indivíduo *versus* sociedade. Com efeito, deve-se admitir que, a diferença acaba sendo encarnada no estado de coisas, subjugada, sempre, em relação à identidade, como se ela fosse o princípio primeiro e a diferença um desvio, um erro.

Com Deleuze e Guattari, o que se coloca em jogo é como a diferença, tantas vezes entendida como derivação da identidade, ficou legada à negatividade; mas como, em se partindo da diferença, pode-se atingir uma positividade⁷⁶. Vê-se que a diferença se desloca da negatividade, e a multiplicidade passa a ser pensada sem representação: a unidade é rompida e pode mais ser dita senão através de suas variações (ZOURABICHVILI, 2004).

Três condições são necessárias para a multiplicidade: primeiro, ela precisa que seus elementos não sejam representáveis *a priori*, não possuam forma ou significação – seus elementos não podem ser sequer atuais; segundo, quando seus elementos são determinados, ou seja, saem do plano virtual abrindo espaço no plano atual, eles o são sempre reciprocamente, seja porque possuem relação com uma multiplicidade globalmente, seja porque estabelecem relações de vizinhança quando efetuados; terceiro, as atualizações são feitas em correlações espaço-temporais distintos. Tem-se, assim, “um liame mais interior do tempo com o seu exterior, empenhando-se em mostrar que cronologia deriva do acontecimento, que este último é a instância originária que abre qualquer cronologia” (ZOURABICHVILI, 2004, p.13).

Pode-se dizer que a multiplicidade seria um modo de existência da diferença, e poder-se-ia mesmo dizer que, a partir dessa perspectiva, não existem pontos de vista das coisas, mas as coisas passam a ser os pontos de vista (VIVEIROS DE CASTRO, 2007, p.98). O que se coloca em xeque é a própria ideia de identidade: o eu é, necessariamente, outros. No limite, tudo é multiplicidade, porque:

a multiplicidade não deve designar uma combinação de múltiplo e uno, mas, ao contrário, uma organização própria do múltiplo como tal, que de algum modo tem da unidade para formar um sistema [mas não qualquer sistema] um sistema de ligação

⁷⁶ Em uma breve passagem de *Diferença e Repetição*, Deleuze (2009a, p.103, grifos do autor) diz que o parricídio causado pelo estrangeiro no Sofista teria sido, justamente, causado por dar positividade ao negativo, como se o não-ser pudesse ser entendido como “alguma coisa distinta do negativo”, de modo que poder-se-ia, com isso, abrir espaço para se pensar “ao mesmo tempo, que há não-ser e que o negativo é ilusório”. Em suma, com o Estrangeiro de Eleia seria possível conceber um “ser que é também não ser, mas o não-ser não é o ser do negativo, é o ser do problemático, o ser do problema e da questão [...] o não-ser é a Diferença”.

múltipla não-localizável entre elementos reais e em termos atuais (DELEUZE, 2009a, pp.260-261).

Eis, aí, a “estrangeiridade do eu” pela perspectiva da multiplicidade: nada a entender, nada a interpretar; não tentar encontrar, através dos sintomas, a causa, mas inventar agenciamentos inéditos a partir de um plano imanente onde não existem formas dadas nem relações pré-estabelecidas. Com Oswald de Andrade, damos um passo adiante e trazemos à baila a ideia de “fome de mundo”, como se todos fossemos antropófagos, pelo menos originalmente.

A partir dessa “abertura do eu”, foi possível, aqui, abrir brecha para trazer a infância à cena. Por um lado, porque nos ajuda a sair da primazia da razão, sob a qual ergueu-se parte das concepções a respeito da criança. Vimos, através de alguns teóricos, como a ideia de criança parece atrelada à ideia de uma falta: a criança é aquela que precisa ser tutorada, desenvolvida, educada, no intuito de se tornar alguém pleno de razão – e poder, portanto, legislar sobre si. Por outro lado, porque nos faz pensar que existiria, em nós, algo que desconhecemos – intitulado de *infantia* por Lyotard (1989). Com Lyotard, então, resgatamos uma positividade da infância, marcada por uma zona desconcertante e incompreensível, mas persistente no adulto (LOCKE, 2012). Pensada em relação à criação, a infância como um aspecto selvagem, estrangeiro, que acompanha o ser humano – que seria, inclusive, constitutiva do homem, num tipo de dívida que persiste e chama-nos a, através da arte, criar algo com isso. “Converter o inconsciente em um discurso equivale a omitir o energético. Supõe-se fazer-se cúmplice de toda a *ratio* ocidental, que mata a arte e ao mesmo tempo o sonho”⁷⁷, afirma o autor (LYOTARD, 1979, p.33), em defesa de uma atitude infantil de abertura para o mundo.

Vimos que alguns autores afirmam que a atitude infantil (entendendo a infância como algo que faz criar) poderia ser vista como um modo de resistência ao sistema que tenta englobar, massificar, unificar, distribuindo identidades na medida em que constrói desigualdades. A relação entre identidade e desigualdade, aqui, não é casual ou aleatória. Se, comumente, pensamos que o oposto da identidade é a diferença, e o contrário da igualdade é a desigualdade, o que queremos dizer é que, ao criar identidades, o sistema não cria diferença, mas desigualdades. Aí, então, tudo se passa como se a desigualdade fosse um problema de inadequação, como se as pessoas fossem desiguais porque haveriam por ser assim; como se a desigualdade não fosse, antes, produzida por um sistema que cria a identidade sob os escopos da igualdade.

⁷⁷ Tradução livre da autora. O texto em língua estrangeira é: “Convertir el inconsciente en un discurso equivale a omitir lo energético. Supone hacerse cómplice de toda la ratio occidental, que mata el arte y a la vez el sueño”.

Em suma, na primeira parte da tese, estivemos pensando três estrangeiridades: da filosofia, do eu e da infância. E, dentro de cada tipo de estrangeiridade, nos propomos a pensar como identidade e diferença operam. Paralelamente, tentamos cruzar diferentes áreas e distintos modos de expressão, entendendo que a relação que se estabelece entre filosofia e o que lhe é exterior abre uma zona de possibilidades de criação para o pensamento e a escrita. Histórias de vida, entrevista com artistas, poemas e contos, até o presente momento, surgiram como modo de ajudar a problematizar as fronteiras que definiriam um campo de estudo: a vida de Bispo do Rosário e o modo como ele criou uma arte própria, por exemplo, fez pensar não só a estrangeiridade do eu, como também a da infância; igualmente, Paul Klee parece ser um exemplo de como a arte pode romper muros e colocar em questão o que se entende por pensamento, criação e autoria; Bartolomeu Campos de Queiroz parece nos colocar face a uma imagem romântica dos tempos de criança, nos levando a uma narrativa que mistura luto e melancolia etc.

A partir de agora, escolhemos um conto, quicá estranho à primeira vista, para entrar numa tese. Nesse conto, não há rei nem rainha; não tem príncipe que salvaria a princesa; não tem uma bruxa que precisaria ser vencida para que todos pudessem ser felizes para sempre; aliás, nesse conto, não existe o feliz para sempre. Será, inusitadamente, um pedaço de pau, transformado em boneco, que vive percalços, dificuldades, peraltagens e dilemas que nos levará a pensar as três estrangeiridades - da filosofia, do eu e da infância. Será Pinóquio, uma marionete de mais de cem anos, mas eternamente criança, que nos ajudará nessa empreitada.

O que uma marionete de madeira, que não gosta da escola, pode nos fazer pensar sobre estrangeiridade, educação e errância? Ou, perguntando de outro modo: como, através das aventuras de um não-humano, podemos ir inventando um outro tipo de educação?

A história de Pinóquio parece bastante conhecida: é a história de um boneco que foi fabricado por um velhinho, Geppetto, que o envia à escola. Nesse trajeto, inúmeras situações acontecem: o boneco se perde, é enganado, vai preso, passa fome etc. Em todas essas situações, Pinóquio se vê oscilando entre obedecer a Geppetto e viver a vida com intensidade; entre a promessa de um futuro promissor (aprender a ler e a escrever, para depois ganhar dinheiro) e a irresistível sedução do mundo com cores, cheiros, músicas, animais que falam, circo etc.

Entre uma madeira esculpida que precisa ir à escola para aprender e um garoto que assumiu para si responsabilidades diversas, como trabalhar, cuidar do pai doente e ir à escola, *As aventuras de Pinóquio* (COLLODI, 2012) se constroem no “entre”, nos atravessamentos da própria história, naquilo que ninguém vê, no caminho incansável a algum lugar que leva a lugar algum. Por linhas de fuga, traçando rotas transversais, Pinóquio se desvia de seu destino e, ao fazer isso, vai estabelecendo relações com as coisas e os seres que encontra no caminho. Nessas

relações, Pinóquio vai se encontrando e se perdendo, entre certezas e dúvidas, alegrias e tristezas, e vai mudando seu modo de estar na vida.

No senso comum, contudo, essa maneira de pensar a história parece inconcebível, porque a imagem de Pinóquio já se encontra tão difundida que parece impossível ver a história desse boneco para além da dicotomia verdade *versus* mentira, escolarização *versus* desescolarização, cultura *versus* barbárie. “Todo mundo conhece Pinóquio”. “Todo mundo sabe que é a história de um boneco que, quando mente, seu nariz nasce”. “Todo mundo sabe que Pinóquio é um boneco que vira gente depois que aprende a dizer a verdade”. “Todo mundo sabe....”.

Talvez, contudo, essa seja a parte interessante da “brincadeira” de pensar, seriamente, uma marionete irreverente: sair do pensamento como reconhecimento, ultrapassar a ideia do bom senso e reler a história no intuito de tentar extrair, da identidade, a diferença, do repetido, o diferente. Como se cada vez que abrimos um livro que já lemos, tivéssemos uma certa impressão de nunca termos lido o livro: porque somos outros, e os signos que o livro nos emite nos afetam diferentemente, levando-nos a ler, sempre, uma nova obra na mesma.

Haveria, dentre os tantos modos possíveis de ser uma obra, dois modos de ler e pensar *As aventuras de Pinóquio*. O primeiro é como comumente ele é lido; o segundo é o que procuramos aqui fazer.

O primeiro modo tenta compreender os significados e, no limite, buscar significantes. Esse modo de ler é o que comenta, interpreta, explica, esmiúça o texto, como se o texto fosse uma caixa dentro de uma caixa, como se os significados fossem sempre atrelados a significantes. Nesse primeiro e clássico modo, atribuir-se à narrativa collodiana uma perspectiva histórico-cultural, que pressuporia um ideal de educação aos moldes do *Bildung*⁷⁸. Então, o livro seria um romance de formação no qual teriam lugar inúmeros “rituais iniciáticos” que culminariam na humanização do boneco.

A história de Pinóquio teria terminado quando, enfim, ele vira humano - como se todas as *Aventuras* fossem, no fundo, erros e desvios de uma rota predeterminada⁷⁹. De fato, ao se perceber “menino como todos os outros”, Pinóquio entende que se tornou um “menino de bem”. A relação entre sua humanização e uma perspectiva moral do que é ser humano está, aqui, diretamente explicitada: se tornar humano é, pois, se tornar um menino de bem. Sob uma

⁷⁸ Mais adiante, no subcapítulo “As aventuras de Pinóquio: um romance de formação”, traremos uma breve análise do conceito de *Bildung*, tendo como referência principal Wilma Mass. Para saber mais, ver: MASS, Wilma. *O cânone mínimo – O Bildungsroman na história da literatura*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

⁷⁹ Existe uma discussão se Collodi teria, de fato, escrito esse final humanizador de Pinóquio. Não entraremos nessa questão aqui. Para saber mais, ver: WUNDERLICH; MORRISSEY, 2008; STONE (1994)

perspectiva cronológico-linear, então, autores como Araújo, Araújo e Ribeiro (2012), Avanzini (2014), Chaves (2012), Merivale (2007) e Meirieu (1998), dentre outros, veem, nesse livro, uma ode à escola moderna, sob os auspícios do processo de humanização através dos rituais iniciáticos.

Essa perspectiva é a mesma que entende o ato de ler como um ato de decifração de símbolos: aí, então, a leitura seria um processo cognitivo destinado a compreender uma mensagem linguística cunhada em forma de escrita, ou seja, um processo de compreensão de significado/sentido por meio da interação entre leitor e texto⁸⁰. Entende-se que existiriam condições invariantes ao ato de ler, sustentadas pelas condições de possibilidade da cognição. Vê-se assim uma política de leitura e de escrita, que entende ler como decifrar e decifrar como cunhar símbolos universalmente compartilhados (por uma dada cultura e sociedade, obviamente), como se a cognição estivesse, desde sempre, ancorada em princípios universais, que assegurariam um “conjunto de desempenhos possíveis e, ao menos de direito, previsíveis” (KASTRUP, 2007, p.55)

Outro modo de ler o livro, distinto ao primeiro, é aquele que não procura as significações, não se atrela, necessariamente, às relações lógico-causais; tampouco relaciona autor e obra, história narrada e história vivida. Ao contrário, esse segundo modo de ler se relaciona com o livro como “uma pequena engrenagem numa maquinaria exterior muito mais complexa” (DELEUZE, 2013, p.17). Nesse segundo modo, trata-se de uma política de leitura, inserida numa “política de escrita”, que concebe que o texto é, sempre, um território com uma espessura processual, prenhe de contradições e incoerências, que deixa fios e linhas de possíveis continuidades, como também expõe fissuras de descontinuidades (BARROS; KASTRUP, 2015).

No caso de um livro intitulado “aventuras”, compreender e aceitar uma outra política de leitura e escrita, que não a da reconhecimento, não pareceria tão difícil: aventura-se, sempre, no desconhecido, naquilo que não se pode definir de antemão, no que ainda está para acontecer, mas pode, simplesmente, não acontecer. É interessante constatar que o termo aventura tem a mesma origem do termo invenção. Aventura⁸¹, do latim *adventura*, é uma palavra composta do prefixo *ad* (que designa aproximação, direção ou presença), da raiz *venire* (vir) e do sufixo *ura* (usado para indicar futuro), e significa “as coisas que hão de chegar”. Por sua vez, invenção⁸², ato de inventar, vem do latim *inventus*, é uma palavra composta pelo prefixo *in* (que designa

⁸⁰ Cf. Dicionário Michaelis.

⁸¹ Cf. <http://etimologias.dechile.net/?aventura>

⁸² Cf. <http://etimologias.dechile.net/?inventar>

para dentro) e pela raiz *ventus* (particípio do verbo *venire*). Desse modo, poderíamos dizer que toda aventura traz consigo a marca de uma indeterminação e abre uma zona indiscernível na qual pode-se inventar.

A história desse boneco, como uma verdadeira aventura rumo ao desconhecido, que traz acontecimentos inesperados, é marcada por devires: foi lebre, asno, cabrito, cão de caça. Sua dura madeira é, paradoxalmente, flexível, “modelável pelas paixões que a habitam, efêmeras e profundas ao mesmo tempo” (MANGANELLI, 2002, p.37). Nas relações que estabelece com as coisas, os animais, as paisagens que encontra pelo caminho Pinóquio vai se encontrando e se perdendo. Entre certezas e dúvidas, alegrias e tristezas, a marionete vai mudando seu modo de estar na vida.

Talvez seja possível pensar, para além da história, que generaliza, categoriza e individualiza, a geografia de Pinóquio, seus movimentos e gestos, suas rupturas e suas discontinuidades mais do que seu suposto desenvolvimento ou amadurecimento; uma “evolução a-paralela de dois seres que não têm nada a ver um com o outro”, nas palavras de Deleuze sobre de Chauvin (DELEUZE, 2012, p.9).

Contudo, não se pode negar que *As aventuras de Pinóquio* serviram, durante muito tempo, como uma história para a moralização das crianças (cf. WUNDERLICH; MORRISSEY, 2008) - seja pela imagem de um boneco que supostamente tem seu nariz crescido quando mente, seja por uma certa possibilidade de ler essa história como uma ode à escolarização como fonte de aprendizagem e oportunidade de inserção no mercado de trabalho. Com efeito, a leitura desse livro pode ser “tanto didática quanto satiricamente subversiva”, dependendo da forma como se o lê (WUNDERLICH; MORRISSEY, 2008, p.2).

Esse modo que Wunderlich e Morrisey (2008) chamam de subversivo não poderia ser chamado de pinoquiano, atravessado por sons e cheiros, hesitações e afirmações, corridas e paradas? E não é exatamente de uma aventura que trata o livro? E não é, justamente, a aventura aquela atitude de se jogar no desconhecido e, daí, talvez, inventar algo?

Talvez Pinóquio tenha sofrido, com efeito, uma *pinoquiologia* que não lhe pertence (STONE, 1994). O termo *pinoquiologia* (no original, *pinocchioology*) designa um vasto campo de estudo da cultura italiana que, de maneira direta ou indireta, escreve sobre Pinóquio. Stone (1994) faz uma cuidadosa curadoria de importantes obras da cultura italiana e contra, em todas, uma imagem arquetípica da criança como alguém que deve ser subordinada às regras morais

de comportamento, tendo “sintomatologia do complexo de Pinóquio”⁸³ como referência (STONE, 1994, p.330).

Embora a autora defenda a ideia de que seja imprescindível compreender o momento em que Collodi escreveu o agora então clássico – coisa essa pela qual passamos ao largo -, pegamos o termo *pinoquiologia* emprestado no intuito de designar os estudos sobre a obra *As aventuras de Pinóquio*, especialmente aqueles que se apropriariam da obra no intuito de defender a educação da criança sustentada sobre valores humanísticos, tais como sofrimento, desenvolvimento e redenção⁸⁴.

Nesse sentido, Suzanne Stewart-Steinberg (2007) defende a ideia de ver a *pinoquiologia* não somente como algo que produz um tipo de leitura sobre Pinóquio, mas também um modo de leitura produzido pelo próprio Pinóquio. Por um lado, se o personagem é muito utilizado para descrever a imagem moderna da criança, por outro é também ele que parece contestar os valores e as morais vigentes. Ou seja, pode-se ver Pinóquio de muitos modos. *Aventuras* comporiam, então, um mapa virtual “ilegível” (STEWART-STEINBERG, 2007) - portanto não decodificável numa primeira instância - feito pelos movimentos da marionete, que acaba por confundir as dicotomias.

Pretendemos pensar, nessa segunda parte da tese, que o livro em questão, como o próprio título sugere, é uma ode à errância. Com isso, tentaremos pensar Pinóquio como um personagem que engloba as três estrangeiridades – da filosofia, do eu, da infância - e que nos coloca duas perguntas importantes: que pode dar a pensar *As aventuras de Pinóquio* de um modo não representativo, mas inventivo? E o que isso pode nos ajudar a pensar a educação?

Para tanto, começaremos com um breve resumo da obra, passaremos rapidamente pela leitura que compreende essa história como um romance de formação e tentaremos pensar como, aí, a imagem da escola é aquela que estivemos esboçando na introdução da tese: escola como um lugar, especialmente um lugar de formação de identidades.

6.1 Era uma vez um pedaço de pau

Era uma vez...

- Um rei - dirão logo os meus pequenos leitores

Não, meninos, vocês se enganaram. Era uma vez um pedaço de pau

Collodi, 2012

⁸³ Tradução livre da autora. O texto em língua estrangeira é: “symptomatology of the ‘Pinocchio complex’”.

⁸⁴ Para saber mais, ver: STONE (1994).

Assim começa a história de uma marionete que se chamará Pinóquio: entre o insondável tempo do era uma vez e a realidade de um pedaço de pau. E não é qualquer pedaço de pau: era um simples pau usado para fazer fogo na lareira em dias de inverno.

Não se sabe bem ao certo quando chegou e, portanto, não se tem ideia de quanto tempo permaneceu, na casa de Mestre Cerejo. Sabe-se que, um belo dia, Mestre Cerejo o viu e resolveu fazer uma perna para sua mesa, que devia estar meio bamba. Mal mestre Cerejo começou a tentar talhar esse pedaço de madeira para que ele virasse uma perna de mesa, ouviu-se uma voz queixosa. Claro que, nesse momento, imaginou que a voz viesse da rua; depois, sua cabeça. Contudo, era o pedaço de pau que, feito criança, reclamava, resmungava e sentia cócegas. Seu susto foi tanto que caiu no chão, e sentiu medo do que pudesse acontecer.

Por sorte, bateu a sua porta um “velhinho muito vivo”, de peruca amarela e muito enfezado. Gepetto adentrou a casa de Cerejo e, ao vê-lo no chão, perguntou-lhe o que fazer. “Estou ensinando tabuada às formigas”, respondeu, ainda assustado, mas tentando se recompor. Gepetto havia ido à casa de Cerejo porque tinha tido uma ideia: abrir um boneco de madeira, que soubesse “dançar, lutar esgrima e dar saltos-mortais”. Com esse boneco, disse Gepetto, “quero dar volta ao mundo, em busca de um pedaço de pão e um copo de vinho” (COLLODI, 2012, pp.14-15.)

De pronto, Cerejo deu aquele pedaço de madeira falante a Gepetto, que foi para casa com ele sobre seus braços, e não perdeu tempo em começar a talhar a madeira para transformá-la em marionete. Que nome dar a esse novo amigo que lhe acompanhará em suas aventuras pelo mundo? Pinóquio! Esse nome, pensou Gepetto, vai trazer sorte, lembrando de uma família de Pinóquios que havia conhecido, cujos membros estavam todos muito bem, e “o mais rico deles pedia esmola” (COLLODI, 2012, p.21).

Pinóquio, a marionete, não tardou em ficar pronto. Logo, de olhos talhados, começou a olhar Gepetto fixamente, que não se sentiu muito confortável em ser olhado assim, mas continuou a talhar os detalhes do boneco de madeira. O nariz não ficava nunca pronto: quando mais o velhinho resmungava o talhava, mais ele crescia. Enquanto fazia a boca, ela ria dele, fazendo gracejos com o pobre senhor que tanto se esmerava em esculpi-la. Quando fez a mão, qual não foi o espanto dele quando se apercebeu sem sua peruca! Depois de terminar os pés, sentiu um chute na ponta do nariz. Parece que as partes do boneco iam tomando independência, articulando gestos extremos, que assustavam e irritavam o velho Gepetto.

Foi, então, ensinar ao boneco, ainda desengonçado, a caminhar. Pinóquio logo começou a andar, a correr e, de pronto, a saltitar pela casa. Pulava tanto que acabou saindo pela rua, aos saltos, desgovernadamente. Aos gritos de “pega, pega” de Gepetto, as pessoas riam, encantadas,

com a cena que se configurava. Foi preciso, depois de algum tempo, aparecer um guarda para frear os impulsos da marionete e devolvê-la a Gepetto. Foi pelo nariz, aquele saliente que não diminuía nunca, que o guarda o agarrou. A primeira coisa que o velhinho fez quando o teve em suas mãos, foi puxar sua orelha, mas percebeu que havia esquecido de fazer as orelhas do boneco.

Ao levar uma bronca de Gepetto, Pinóquio começou a fazer pirraça, atirando-se ao chão e negando-se a voltar à casa. Aquela cena comoveu os transeuntes, que se apiedavam do boneco, julgando Gepetto muito bruto, um “verdadeiro tirano com os meninos” (COLLODI, 2012, p.27). O guarda, que assistia a tudo, partiu em defesa de Pinóquio e levou Gepetto para a prisão, que chorava e resmungava, quase arrependido de ter feito Pinóquio. O que se sucede “é uma história de não se acreditar” (COLLODI, 2012, p.28).

Inocente, Gepetto foi preso e Pinóquio, travesso e irreverente, saiu aos saltos, em retorno à casa. Cansado, mas aliviado de ter chegado em casa, Pinóquio ouve um “cri-cri”, que o assusta, mas não o faz fugir. Ao contrário, enfrenta seu susto e logo pergunta, em voz alta, quem o estava chamando. E é quando um grilo enorme se apresenta como Grilo Falante, que já morava naquela casa-oficina há muitos anos, mais de cem.

Pinóquio se irrita e manda o grilo embora. O grilo, com paciência, lhe diz que irá embora, mas que, antes, precisa dizer-lhe “uma grande verdade”: “pobre dos meninos que se rebelam contra seus pais e abandonam por teimosia a casa paterna! Não terão nunca felicidade neste mundo; e mais cedo ou mais tarde vão se arrepender amargamente” (COLLODI, 2012, p.33).

Pinóquio não gostou nem um pouco dessa fala, pois seu plano era ir embora daquele lugar, para evitar que acontecesse o que acontece com todos os meninos, ou seja, ser mandando a escola. Por bem ou por mal, portanto, teria que estudar, mas Pinóquio não era o tipo que gostasse disso, lhe aprazia muito mais correr atrás de borboletas e subir nas árvores para pegar passarinhos nos ninhos. Ao ouvir isso, o grilo o chama de “paspalhão” e profetiza que, sendo assim, Pinóquio se transformará em um jumento risível aos olhos dos outros. Pacientemente, o grilo, na história descrito como filósofo, recomendou ao boneco a, pelo menos, aprender um ofício, “para poder ganhar honestamente o pão de cada dia” (COLLODI, 2012, p.34). Irreverente, Pinóquio diz que, de todas as profissões, ele gosta mesmo da vagabundagem, comer, beber, dormir e se divertir o dia todo. O Grilo Falante contesta dizendo que aqueles que se dedicam a essa profissão acabam a vida ou no hospital ou na prisão. Mas de nada adiantaram as advertências, ao contrário: furioso, o boneco dá uma pancada no Grilo, que logo morre.

Já vai anoitecendo, e Pinóquio começa a sentir fome. À procura do que comer, ele vai ao fogão, onde havia uma panela no fogo, mas se frustra ao ver que aquela panela e aquele fogão eram, na verdade, pinturas de um quadro pintado na parede. Nesse momento, o nariz de Pinóquio cresce pela segunda vez. Sem encontrar comida alguma, o boneco de madeira começa a pensar no que havia ouvido do grilo, e lhe parece, agora sim, muito pertinente seu conselho de não desobedecer aos pais. Afinal, conclui, se Gepetto estivesse em casa, haveria o que comer.

Embora arrependido, Pinóquio não se resigna, e logo percebe que, em meio ao lixo da casa, havia um ovo! Ninguém entende como, mas Pinóquio sabia cozinhar. Acontece que o ovo começou a estalar e, de repente, saiu um pintinho de dentro dele. Alegre e faceiro, o pintinho ficou muito grato a Pinóquio, por tê-lo ajudado a sair da casca. Despediu-se, então, e foi embora, voando. Mais uma vez, o boneco de madeira lembra dos conselhos do Grilo. E chora.

A noite já tinha caído e, com ela, muito frio. Chovia e ventava demais, mas não havia outra solução a não ser sair à procura de comida. Correndo, nosso personagem foi ao vilarejo ao lado, e bateu na primeira casa que encontrou, para pedir um pedaço de pão. O dono da casa, enfurecido com o atrevimento do boneco, jogou-lhe um balde de água e o mandou embora. Pinóquio, então, encharcado, retorna a sua casa e, no intuito de secar-se, se aproximou na lareira, colocando os pés sobre brasas ainda acesas.

Começava a amanhecer quando alguém bateu à porta: era Geppetto, que gritava, sem sucesso, para que lhe fosse aberta a porta. Pinóquio percebeu que estava sem seus pés, e que, assim, não podia se levantar. Geppetto, que já conhecera as artimanhas de seu boneco, entrou pela janela de casa, e qual não foi sua surpresa ao ver o pequeno boneco sentando no chão, sem seus pés! Enternecido, Geppetto pega Pinóquio no colo, amorosamente, e dá-lhe de comer três peras que trazia em seu bolso. Contudo, deixa para refazer os pés do boneco mais tarde, a fim de dar-lhe uma lição de moral. Pinóquio chora durante muito tempo, e promete se tornar um bom menino, ou seja, pronuncia que irá estudar e que se comportará bem. Será, diz ele, um consolo para a velhice de Gepetto, pois aprenderá um ofício e trabalhará para trazer dinheiro para casa. Embora parecesse com raiva, logo Gepetto sentiu pena de Pinóquio, e começou a talhar seus pés. Em recompensa ao amoroso gesto do pai, o boneco disse que queria ir à escola, mas que, para tanto, precisaria de roupas e de uma cartilha. Com um papelão florido, o velhinho confeccionou a roupa; com a cortiça, fez os sapatos e com um miolo de pão criou um chapéu. Faltava, ainda, a cartilha, que não poderia ser feita, precisaria ser comprada. Gepetto saiu rumo à livraria, e voltou para casa com o livro escolar, mas sem seu casaco. E o diálogo que encerra essa parte é interessante: Gepetto mente, mas é uma mentira em boa causa:

- E seu casaco, papai?
- Vendi
- Vendeu, por quê?
- Porque me esquentava muito (COLLODI, 2012, p.60)

Pinóquio pegou o sentido daquela resposta, não conseguindo frear o ímpeto de seu bom coração, pulou ao colo de Gepetto e começou a beijar se o rosto inteiro.

Pinóquio esperou a neve parar e, logo que teve oportunidade, foi caminhando rumo à escola. Em sua fantasia, ele logo iria aprender a ler, no dia seguinte aprenderia a escrever e logo em seguida aprenderia a fazer contas. Assim, desenvolveria uma habilidade que lhe daria muito dinheiro. Pinóquio já fazia planos de comprar um novo casaco para seu pai, quando começou a ouvir um som de pífano ao longe. Como se o tivesse retirado de sua perspectiva em relação a um futuro que julgava estar muito próximo, Pinóquio se sentiu atraído pela música. O futuro deixou de fazer sentido, e o presente, que se apresentava através da música, chamou mais sua atenção. Logo percebeu que os sons vinham de uma rua comprida e enviesada, que levava a um vilarejo à beira-mar. Hesitante, Pinóquio tinha que escolher, ali, entre seguir o caminho que levava à escola e ir ao encontro dos pífanos. Embora tivesse plena noção de que deveria escolher a primeira opção, a música lhe soava como um convite. "Há sempre tempo para se ir à escola", pensou e, então, decidiu tomar o caminho que lhe conduziu até o grande teatro de fantoches (COLLODI, 2012, p.63).

O espetáculo estava prestes a começar, mas Pinóquio não tinha como entrar, pois era cobrada a entrada. Como conseguir quatro moedas?, pensou. Sua "febre de curiosidade" foi tanta que vendeu sua cartilha para conseguir pagar o ingresso. Isso demorou um pouco, pois quando, finalmente, Pinóquio conseguiu entrar, viu no palco uma dupla de marionetes, Arlequim e Polichinelo, contracenando. Arlequim, de repente, olha para a plateia e grita de alegria ao ver Pinóquio, convidando-o a subir no palco e "cair nos braços de seus irmãos de madeira" (COLLODI, 2012, p.72). Foi uma cena à parte: todos se abraçavam, alegres, com a chegada do boneco, mas o público pedia para que o espetáculo voltasse. Ouvindo o clamor do público, apareceu o titeteiro, um homem grande com uma voz de dar medo. Sua aparição calou a todos. Imediatamente, ele se dirigiu a Pinóquio, com voz de ogro gripado, perguntando o motivo de ele haver causado tanta confusão no teatro. Pinóquio se esquiva, mas o grande ogro não o perdoa: findado o espetáculo, pede para que Arlequim e Polichinelo o joguem ao fogo, a fim de ajudar a assar o carneiro para sua janta.

Embora hesitantes, e descontentes, os dois personagens fizeram (por medo) o que o titeteiro havia mandado. Aos berros, chorando muito, Pinóquio pede para não morrer, o que deixou o ogro comovido, a espirrar. Manjafogo, como se chamava o titeteiro, não chorava: sua

afeição era demonstrada por espirros. Enfurecido por ter sido tocado, sensibilizado, pelo desespero de Pinóquio, Manjafogo pergunta-lhe pelos seus pais. Ouvindo como resposta que o boneco não tinha mãe, só pai, Manjafogo se enternece e desiste de queimar Pinóquio. Em seu lugar, manda que coloquem Arlequim no fogo. Ao ver essa cena, Pinóquio tenta salvar o amigo pedindo piedade ao ogro. Dessa vez, contudo, seu pedido não comove Manjafogo, que ordena que Arlequim seja prontamente colocado na lareira para assar seu jantar.

De súbito, corajosamente Pinóquio se oferece no lugar do amigo, pois entende que não seria justo Arlequim ser morto por sua causa. Manjafogo fica muito comovido com o bom coração do menino e começa, então, a espirrar. Toda a maldade do titereiro parece ir por água abaixo: ele perdoa a todos e uma grande festa dançante é feita no palco.

Findada a festa, no dia seguinte, Manjafogo quer saber do que vive o pai de Pinóquio - “de pobreza”, responde (COLLODI, 2012, p.84). E complementa dizendo que o pai havia vendido seu único casaco, trapento, por sinal, para comprar a cartilha que iria usar na escola. O titereiro se sente comovido, e dá cinco moedas de ouro para Pinóquio levar ao pai.

Saindo do grande teatro, Pinóquio tinha em mente voltar para casa, mas encontra, no meio do caminho, uma Raposa Manca e um Gato Cego, que lhe dizem ter visto Gepetto à porta de casa, passando muito frio. “Pobre do meu pai! Mas, graças a Deus, de hoje em diante, não tremerá mais de frio!”, pensa em alto e bom som a marionete. Os dois animais debocham dele, perguntando como o pai haveria ficado. Pinóquio se ofende com a risada maldosa e, cheio de orgulho, diz que ganhou “cinco belíssimas moedas de ouro”, tirando-as do bolso para mostrar-lhes (COLLODI, 2012, p.85).

Raposa, com sua astúcia, pergunta o que o boneco fará com tanto dinheiro, e ele responde prontamente que comprará um casaco para o pai e uma cartilha para ele ir à escola estudar.

- Olhe para mim! - disse a Raposa. - Por causa dessa paixão idiota de estudar foi que perdi minha perna.
 - Olhe para mim! - disse o Gato. - Por causa dessa paixão idiota de estudar perdi a visão de ambos os olhos” (COLLODI, 2012, p.87)

Logo, a Raposa e o Gato convencem Pinóquio de plantar suas cinco moedas, argumentando que, de um dia para o outro, essas se transformariam em duas mil. Pinóquio estranha a suposta facilidade de multiplicar tanto as moedas, e a Raposa explica:

- É preciso saber que no País dos Beócios há um lugar sagrado, que todos chamam de Campo dos Milagres. Você faz um burquinho nesse campo e põe lá dentro, por exemplo, uma moeda de ouro. Depois, cobre o buraco com um pouco de terra: rega com dois baldes de água da fonte, espalha em cima um punhal de sal e à tarde vai tranquilamente dormir. Enquanto isso, durante a noite, a moeda brota e floresce, e de manhã, ao se levantar, voltando ao campo, o que você encontra? Uma bela árvore

carregada de tantas moedas de ouro quantos grãos de milho possam haver numa espiga bem madura. (COLLODI, 2012, p.91)

Pinóquio pulou de alegria e, rapidamente, aceitou seguir o caminho com a Raposa e o Gato. Após uma longa caminhada, chegaram à hospedaria do Camarão Vermelho. Lá, comeram e dormiram, a fim de se prepararem para o plantio, que deveria ser feito no meio da madrugada.

A alegria do boneco era tanta que chegou a sonhar com o Campo dos Milagres, mas o sonho durou pouco, porque logo foi interrompido pelo dono da estalagem, que viera o acordar. Seus amigos, o Gato e a Raposa, já haviam saído, mas haviam dado o recado para que ele fosse encontrá-los já no Campo dos Milagres, ao despertar do dia. Antes de sair rumo ao Campo, Pinóquio pagou as despesas (dele e dos amigos) com uma moeda de ouro.

A noite estava muito escura, e Pinóquio não conseguia ver um palmo a sua frente. Os sons dos animais, contudo, eram audíveis. Foi quando encontrou a sombra do Grilo Falante que, uma vez mais, paciente e insistentemente, lhe disse:

- Quero dar-te um conselho. Trate de voltar e leve as quatro moedas de ouro que sobraram para o seu pobre pai, que chora desesperadamente porque você sumiu. (...) Não confie, meu rapaz, naqueles que prometem fazê-lo rico do dia para a noite. Em geral, ou são loucos ou trapaceiros! Ouça meu conselho, trate de voltar. (COLLODI, 2012, p.101)

O desejo de se tornar rico era mais forte do que as lembranças ruins que o boneco tinha. Decidiu, portanto, seguir, mas não sem antes ouvir, novamente, o conselho do Grilo

- Lembre-se de que os meninos que querem seguir os próprios caprichos e agir à maneira deles mais cedo ou mais tarde se arrependem” (COLLODI, 2012, p.102).

A caminho do Campo de Milagres, Pinóquio pensava em como as crianças são seres infelizes porque estão sempre sendo importunadas pelos outros, que as repreendem, as advertem e dão conselhos, sem nunca deixá-las em paz. Mal pôde terminar seu pensamento, quando foi surpreendido por um barulho. Logo tratou de esconder as moedas embaixo da língua, mas não adiantou, porque dois bandidos se aproximaram dele, ameaçando matá-lo e, em seguida, matar seu pai, caso não desse a eles as quatro moedas. Gritando de desespero, não foi possível disfarçar, pelo som que faziam, as moedas escondidas na boca.

Os bandidos agarraram violentamente Pinóquio, tentando soltar as moedas que estavam presas na boca. Mas Pinóquio era bom de se defender, e conseguiu escapar dos bandidos, depois de ter mordido, arrancado e cuspidado na mão de um dos bandidos. Começou, assim, uma correria que durou quase quinze quilômetros; quando Pinóquio já estava exausto e não tinha mais forças nem fôlego para seguir correndo, ele se sentou à beira de uma árvore para descansar. Nesse momento, os bandidos conseguiram alcançá-lo e tentaram queimá-lo preso àquela árvore que,

antes, servira de alento e descanso. Serelepe, contudo, Pinóquio conseguiu dar um salto e fugir novamente; a fuga continuou campo adentro.

A sorte de Pinóquio foi ver, ao longe, uma casinha branca. Juntou forças e foi correndo à porta da casinha. Bateu insistentemente sem ser atendido. Desesperando, então, começou a chutar a porta, quando viu, na janela, uma menina de cabelos azuis-turquesa e rosto branco como uma cera, olhos fechados e braços cruzados que, sem sequer mexer os lábios, disse que não havia ninguém naquela casa, pois todos haviam morrido.

Não deu tempo de convencer a menina, também morta, a abrir a porta: logo os bandidos o alcançaram e lhe deram um golpe duro na barriga, com dois facões. Mas Pinóquio, que não era um menino de verdade, era uma marionete de madeira, não ficou machucado; ao contrário, quebrou as lâminas dos facões com seu corpo duro.

Neste momento, então, os assassinos tiveram uma ideia infalível: enforcar a marionete na árvore. Pinóquio resistiu durante muito tempo, mas os ventos que começaram a soprar foram implacáveis e ele se sentiu sem forças. Foi quando, então, a Fada chamou o Falcão e o ordenou a romper, com seu bico forte, o nó que prendia Pinóquio à árvore. Ao Cão-d'Água, ela ordenou que sua carruagem fosse preparada a fim de resgatar o menino, que estava à beira da árvore.

Quando o Cão chegou com a carruagem, a Fada, que já estava na espera dele à porta de casa, pegou o boneco no colo e o levou para um quarto. Em seguida, chamou os médicos, que eram o Corvo, a Coruja e o Grilo Falante. O primeiro a dar seu parecer foi o corvo:

- No meu entender, o boneco está de todo morto; mas, se por desgraça não estiver morto, então será indício seguro de que continua vivo!
 - Lamento, disse a Coruja - ter de contradizer o Corvo, meu ilustre amigo e colega: para mim, ao contrário, o boneco continua vivo, mas, se por desgraça, não estiver vivo, então será indício de que está mesmo morto!
 - E o senhor não diz nada? - perguntou a Fada ao Grilo Falante.
 - Digo que o médico prudente, quando não sabe o que dizer, a melhor coisa que pode fazer é ficar calado. Ademais, esse boneco aí não me é de fisionomia estranha: já o conheço há um bom tempo!...
- (COLLODI, 2012, p.130).

Nessa hora, para a surpresa de todos, Pinóquio, que estava imóvel até então, se sacudiu, fazendo a cama inteira mexer.

- Esse boneco aí - continuou o Grilo Falante - é um malandro sabido... [...]
 - É um moleque, indolente, vagabundo - Pinóquio escondeu a cara sob os lençóis. - Esse boneco é um filho desobediente, que matará de desgosto seu pobre pai!..."
- (COLLODI, 2012, pp.130-131).

Nesse momento, todos perceberem que Pinóquio não estava morto: ao contrário, estava vivo e chorando debaixo dos lençóis. Assim, os médicos puderam ir embora, deixando a Fada cuidar de Pinóquio, que estava ardendo de febre.

A fada ofereceu um remédio amargo a Pinóquio, mas Pinóquio tinha mais medo do remédio do que males da doença, e se recusou, relutantemente, a tomá-lo. Foi quando, então, adentraram pelo quarto quatro coelhos negros como tinta, que estavam à postos para levar o boneco. Ao se ver face à morte, ele acaba por aceitar a tomar o remédio amargo, que o fez ser capaz de “voltar ao mundo” (COLLODI, 2012, p.139).

De volta ao mundo, pôde, então, relatar para Fada toda sua saga, mas mentiu quanto às moedas, dizendo-lhe que havia perdido todas as moedas durante a fuga. Nesse momento, seu nariz, que já era grande, começou a crescer. Ao responder à pergunta a respeito do local onde havia perdido as moedas, mais uma vez, Pinóquio mentiu, dizendo que havia perdido as quatro moedas no bosque. E então, uma vez mais, seu nariz cresceu. Depois, querendo consertar a mentira, disse que, na verdade, havia engolido as moedas. Pela terceira vez consecutiva Pinóquio viu seu nariz crescer!

Nesse momento, ainda um pouco sem jeito, Pinóquio se assustou ao ver a Fada rindo. Inquieto e curioso, ele quis saber por que ela ria:

- Rio das mentiras que você disse.
- E como sabe que eu disse mentiras?
- As mentiras, meu menino, são logo reconhecidas, pois são de duas espécies: há mentiras que têm perna curta e mentiras que têm nariz comprido. As suas pelo visto são das que têm nariz comprido
(COLLODI, 2012, p.144).

Pinóquio começou a chorar, sem saber o que fazer, desesperando sem sequer conseguir passar pela porta do quarto. A Fada deixou-o queixoso durante algum tempo, para que ele corrigisse “seu vício de dizer mentiras, o mais feio vício que um menino possa ter” (COLLODI, 2012, p.146), mas comovida com seu choro, pediu para que os Pica-Paus bicassem o nariz da marionete.

Recuperado, então, Pinóquio foi saltitando para o bosque, rumo à casa, certo de que encontraria seu pai pelo caminho, uma vez que a Fada tinha pedido para chamá-lo. No meio do caminho, contudo, encontrou não seu pai, mas a Raposa e o Gato que, com gracejo, perguntaram-lhe por onde havia andando. Pinóquio contou rapidamente o que havia acontecido com ele. Nesse ínterim, percebeu que o gato estava coxo da perna direita e, como tem febre de curiosidade, perguntou-lhe sobre o motivo de estar sem a pata. O Gato se enrolou, mas a Raposa foi rápida e logo explicou que o Gato havia dado sua pata para um velho lobo faminto comer.

Pinóquio ficou enternecido com a suposta bondade do Gato, mas não podia ficar conversando muito, porque estava indo encontrar seu pai, então logo se despediu dos amigos. Contudo, antes de deixarem o boneco seguir seu caminho, os bichos quiseram saber onde

estavam as moedas. Dessa vez, contudo, Pinóquio não mentiu, e disse que estava com as moedas a salvo, em seu bolso. Astutamente, a Raposa entrevistou”

- E pensar que em vez de quatro moedas poderiam ser mil ou duas mil amanhã!
 - Por que não ouve meu conselho? Por que não vai semeá-las no Campo dos Milagres?
 - Hoje não é possível: vou lá outro dia qualquer.
 - Outro dia será tarde - disse a Raposa.
 - Por quê?
 - Porque aquele campo foi comprado por um senhor importante e a partir de amanhã não será mais permitido que alguém semeie dinheiro lá.
 - A que distância daqui está o Campo dos Milagres?
 - Uns dois quilômetros apenas. Quer vir conosco? Em meia hora estará lá: aí você semeia logo as quatro moedas, poucos minutos depois recolhe as duas mil e hoje à noite estará com os bolsos cheios. Quer vir conosco?
- (COLLODI, 2012, p.151)

Pinóquio, a princípio, hesitou, lembrando de seu pai, da Fada e das advertências do Grilo Falante, mas acabou cedendo ao desejo de se tornar um menino rico.

Os três caminharam por quase meia hora, até chegarem à cidade Enganatruxas - uma cidade muito estranha: os pavões eram tímidos e não tinham cauda, as ovelhas tremiam de frio, as borboletas não podiam voar e as galinhas mendigavam pedindo grãos de milho como esmola. Pinóquio, contudo, não esmoreceu, e perguntou onde estava, afinal, o Campo dos Milagres. Estava a dois passos, muito perto, e ali Pinóquio plantaria suas moedas. Assim o fez. Depois, partiu para encontrar seu pai. Em agradecimento ao gesto da Raposa e do Gato, Pinóquio prometeu uma belíssima recompensa, assim que voltasse para colher as novas moedas de ouro. Os dois, contudo, recusaram a oferta, e disseram que a eles bastava, apenas, o prazer de ensinar aos outros “um modo de enriquecer sem fazer força” (COLLODI, 2012, p.154).

O tempo que os bichos haviam dado para o plantio era de vinte minutos. O coração de Pinóquio batia forte, quando, à beira do campo, viu que já havia tempo de voltar para colher suas moedas. Embora, ao longe, não conseguisse enxergar a suposta árvore cheia de moedas, não se deu por vencido. Ao retornar ao Campos dos Milagres, constatou que aquela árvore que ele esperava encontrar não estava, de fato, ali. Começou a cavar o buraco onde tinha colocado suas moedas, mas não encontrou uma sequer.

Parou para coçar a cabeça e pensar, quando ouviu a risada de um Papagaio. Esse som o incomodou, então Pinóquio, aos gritos e enraivecido, perguntou ao Papagaio:

- [...] pode-se saber, Papagaio mal-educado, de que coisa está indo?
 - Rio daqueles bobocas que acreditam em todas as tolices e se deixam ludibriar por quem é mais esperto do que eles.
- (COLLODI, 2012, p.157).

Estava claro que o Papagaio ria de Pinóquio. Uma vez, disse a ave, também lhe aconteceu de ter sido persuadido desse modo, mas esta infeliz história ensinou-lhe que “para

ganhar honestamente algum dinheiro é preciso ganhá-lo ou com o trabalho das mãos ou com o engenho da mente” (COLLODI, 2012, p.159). O papagaio havia visto tudo o que acontecera a Pinóquio: logo assim que o boneco saiu do Campo dos Milagres, o Gato e a Raposa cataram as moedas e saíram correndo.

Injuriado com a forma como foi ludibriado, Pinóquio foi correndo à cidade procurar o Juiz, para contar, detalhadamente, como havia sido vítima de dois meliantes. Ao terminar de ouvir toda a história do roubo das moedas, o Juiz ordenou aos guardas que o prendessem:

- Este pobre-diabo foi roubado em quatro moedas de ouro: peguem-no e o metam logo na prisão (COLLODI, 2012, p.160).

Durante quatro meses, o boneco ficou preso, e teria ficado ainda muito mais, não fossem as grandes festas públicas realizadas pelo jovem Imperador da cidade Engatrouxas, em comemoração à vitória sobre seus inimigos, que ordenou que a prisão fosse aberta e que os meliantes fossem soltos:

- Se os outros estão saindo da prisão, eu quero sair também - disse Pinóquio ao carcereiro.
 - Você, não - respondeu o carcereiro - , porque você não é como eles.
 - Peço perdão - replicou Pinóquio -, mas eu também sou meliante.
 - Nesse caso está com toda razão - disse o carcereiro, e, tirando respeitosamente o boneco e cumprimentando-o abriu-lhe as portas da prisão e o deixou fugir” (COLLODI, 2012, p.161).

Pulando de alegria, Pinóquio seguiu rumo à casa da Fada. No caminho, pensava sobre suas atitudes impróprias, sua irreverência e imprudência, em como esse modo de viver estava sendo prejudicial a ele e que, portanto, a partir de então, seria um menino cordato e dócil. Porém, avistou, no meio da estrada uma Serpente, que parecia imóvel, mas, de repente, lhe deu um susto, como se fosse dar um bote, e Pinóquio caiu com a cara na poça de lama e as pernas para o ar. A Serpente, ao ver aquela cena, riu tanto, mas tanto, que acabou arrebrandando uma veia e morreu.

Como se nada tivesse acontecido, Pinóquio seguiu sua caminhada. À borda do caminho, tinha um terreno onde haviam cachos de uva. Com fome, o boneco saiu do caminho que levava à casa, para ir comer um pouco antes de seguir andando. Foi quando sentiu-se agarrado por dois ferros cortantes: ele tinha caído na armadilha que um lavrador havia colocado ali para dar cabo do fuinha que vivia naquela região e que atormentava os galinheiros da região.

Já caía a noite quando Pinóquio viu passar um Pirilampo:

- Ó, Pirilampo, pode me fazer a caridade de me livrar desse suplício?
 - Pobre filho! - replicou o Pirilampo, parando compadecido para vê-lo. - Como é que você foi ficar com as pernas agrilhoadas por esses ferros afiados?

- Entrei no terreno para colher dois cachos de uva moscatel e...
- Mas a uva era sua?
- Não...
- E então quem lhe ensinou a levar o que é dos outros?
- Estava com fome...
- A fome, meu menino, não é uma boa razão para poder se apropriar das coisas que não são nossas.
- É verdade, é verdade! - gritou Pinóquio chorando. - Mas não farei isto outra vez (COLLODI, 2012, p.170)

Nesse momento, o lavrador chegou ao terreno e, enfurecido, pegou Pinóquio pelo cangote, a fim de levá-lo até sua casa. Lá, Pinóquio seria encoleirado e trabalharia como cão de guarda do galinheiro, o que lhe levaria, uma vez mais, a pensar que este era um castigo devido a sua má vontade para estudar e trabalhar. Resignado, Pinóquio adormeceu. Foi acordado pelas fuinhas, que, ao verem que se tratava de um novo cão, foram conversar com ele. Eles queriam fazer um acordo com o boneco, o mesmo acordo que tinham com Menzado, o falecido cão de guarda do galinheiro: iriam, todas as noites, buscar oito galinhas e, das oito, dariam, diariamente, uma para Pinóquio. Pinóquio, a princípio, disse que concordava com o acordo, mas o que fez, na verdade, foi latir para acordar o lavrador quando viu que as fuinhas haviam chegado para roubar as galinhas. Ao capturar os ladrões, o lavrador ficou tão contente com a honestidade do boneco que acabou por soltá-lo, deixando-o ir.

Ao retornar para encontrar a Fada e seu pai, encontrou, no lugar da casinha, uma lápide que dizia que a menina dos cabelos de turquesa havia morrido de dor, depois de ter sido abandonada por Pinóquio. Pinóquio não se conteve e chorou a noite toda, de desespero, de tristeza e de remorso. Na manhã seguinte, ainda em prantos, foi avistado por um Pombo que procurava um boneco chamado Pinóquio, para dar-lhe o recado de que seu pai, há três dias, tinha ido à beira mar, a fim de construir um barquinho para cruzar o oceano. Geppetto tinha tomado essa decisão porque acreditava que Pinóquio pelas terras desconhecidas do Novo Mundo.

O remorso de Pinóquio foi grande, mas o desejo de ir ao encontro do pai foi maior, e então pediu ao Pombo que lhe levasse à beira-mar. Viajaram um dia inteiro, e chegaram na manhã seguinte à praia, que estava cheia de pessoas gritando em direção ao mar: era Gepetto que, tendo embarcado em um barco muito modesto, no meio do mar agitado, corria risco de vida. Pinóquio não pensou duas vezes: se atirou ao mar e se pôs a nadar, até chegar a uma pequena Ilha e lá parar um pouco. Enquanto ainda procurava seu pai, avistou um Golfinho e, aproveitado o feliz encontro, perguntou se, por acaso, ele sabia de Gepetto.

Era provável que Gepetto tivesse sido engolido pelo Peixe-Cão, que há alguns dias estava espalhando o terror pelas águas. O Peixe-Cão era perigoso e enorme, “maior do que um

casarão de cinco andares" e tem "uma bocarra tão grande e profunda, que por essa passaria facilmente um trem de ferro com a locomotiva fumegando" (COLLODI, 2012, p.201). Precisaria, antes de buscar o pai, buscar alimento: Pinóquio estava faminto e saiu a procura do que comer. Foi quando, em sua andança, encontrou, naquela ilha, a Terra das Abelhas Operárias. Sabia que era vergonhoso pedir esmolas, mas sua preguiça por trabalho era muito maior, então foi à busca de alguém que pudesse se compadecer dele. Falou com algumas pessoas, mas nenhuma delas lhe ofereceu esmola gratuitamente: nessa terra, todo mundo trabalhava para conseguir dinheiro. Alguns ofereceram trabalho para Pinóquio, em troca de dinheiro e comida, mas ele, preguiçoso e insolente, se recusou todas vezes, chegando a ficar ofendido, inclusive.

Faminto, não restou outra alternativa ao boneco que não fosse aceitar algum tipo de serviço, e, assim, aceitou a oferta de uma senhora: levar duas bilhas para casa dela, em troca de pão, couve-flor e bolo. Depois de devorar a comida, Pinóquio percebeu certa semelhança dessa senhora com a fada, a tal ponto de, de fato, reconhecer a menina dos cabelos turquesa.

A menina, que havia crescido muito rápido, sentiu graça ao ser reconhecida. Pinóquio também desejava crescer, e se tornar um homem, mas era um boneco, e bonecos, lembrou a Fada, "nascem bonecos, vivem bonecos e morrem bonecos". (COLLODI, 2012, p.208). Havia uma forma, contudo, que poderia levar à transformação de Pinóquio: que ele se comportasse, virasse "menino de bem", fosse obediente, estudioso e trabalhador. Os "meninos de bem" gostam de ir à escola e não mentem.

O menino foi pego por um entusiasmo contagiante, e disse que queria se transformar em um menino de bem, prometendo mudar. Então, a fada ordenou que, já na manhã seguinte, ele fosse para a escola e começasse a escolher uma profissão a seguir em um futuro próximo. Pinóquio resmungou: logo duas coisas que ele não gostava - estudar e trabalhar?!

- Meu menino - disse a Fada - os que dizem isso acabam quase sempre na prisão ou no hospital. O homem, para seu conhecimento, nasça rico ou pobre, é obrigado neste mundo a fazer alguma coisa, a se ocupar, a trabalhar. Pobre de quem se entrega ao ócio! O ócio é uma doença terrível e é preciso curá-la logo desde a infância; senão, depois de crescido, já não tem cura" (COLLODI, 2012, p.211).

Parece que as palavras da Fada surgiram efeito, e Pinóquio aceitou a condição imposta. Foi assim que Pinóquio chegou à escola pública pela primeira vez. De início, os meninos riam dele, mas logo o boneco acabou ganhando a estima dos garotos, se tornando muito querido entre eles. O problema, ali, eram as más companhias, porque Pinóquio descobriu o gosto pelo estudo, mas os colegas de escola eram malandros, vagabundos e estavam sempre gazeteando

aula. E aconteceu que, em um dia qualquer, enquanto estava a caminho da escola, encontrou um grupo desses colegas, que dizia que havia chegado à praia vizinha um Peixe-Cão enorme.

Pinóquio hesitou em acompanhá-los: tinha a escola como destino primeiro, depois iria ver o tal peixe. Contudo, como se sabe, o Peixe-Cão não iria ficar esperando por ele, então resolveu ir junto ao bando para a praia. Chegando lá, Pinóquio descobriu que os meninos estavam mentindo, que fizeram isso só para que ele deixasse de ser um bom aluno, porque chamava muita atenção para si, deixando pouca para os outros. Claro que, a essa altura, todos começaram a brigar, com socos, pontapés e arremesso de livros. O *Tratado da aritmética* atingiu em cheio a cabeça de um dos companheiros que, caído no chão, foi deixado pelos meninos, que saíram correndo; só ficou Pinóquio, que tentava acudir seu colega fortemente agredido na cabeça.

Os guardas que viram a cena chegaram para intervir: levaram o ferido a um lugar para ser tratado e pegaram Pinóquio para ir de volta à cidade. Não se sabe exatamente o que aconteceria com ele, mas, não querendo nem ver, saiu correndo, fugido dos guardas, e entrou no mar para não ser pego. No mar, nadou muito até encontrar, perto, um rochedo. Não teve tempo, contudo, de chegar lá: antes, foi capturado, junto a um monte de peixes, numa rede de pescador. Pinóquio iria virar comida para os pescadores, mas foi salvo pelo cão, o mesmo que ele havia salvado um pouco antes, do afogamento.

Saindo do sufoco de ser morto mais uma vez, Pinóquio, no seu caminho, avistou um senhor e aproveitou para perguntar sobre seu colega, Eugênio, que havia ficado sob os cuidados dos moradores daquela região. Ali, ficou sabendo que seu colega estava salvo, mas que sua reputação estava muito mal pelo povoado; meio desconcertado, Pinóquio quis desfazer essa péssima imagem que haviam feito dele, mas logo seu nariz começou a crescer, então desistiu da empreitada, restando-lhe, apenas, concordar que era mesmo um “moleque, um desobediente e preguiçoso que, em vez de ir à escola, sai com seus colegas a fazer peraltices” (COLLODI, 2012, p.249). Imediatamente, seu nariz voltou ao tamanho normal, mas, por sorte, o senhor com quem conversava não percebeu nada.

De volta à casa da Fada, ele foi perdoado e ficou, o resto do ano, muito bem comportado. Tornou-se, inclusive, o melhor aluno da sala. Findando o ano, a Fada preparou uma festa para que todos pudessem ver a transformação do boneco: finalmente, Pinóquio iria virar um menino de verdade!

Contudo, “infelizmente, na vida dos bonecos, há sempre um mas que estraga tudo” (COLLODI, 2012, p.256), pois quando o boneco foi distribuir os convites, encontrou seu melhor amigo, Romeu, ao qual todos chamavam de Pávio por seu tamanho e sua magreza, que

estava esperando uma carroça para levá-lo ao País dos Folguedos⁸⁵. Pávio não iria à festa de Pinóquio no dia seguinte, porque já estaria muito distante, vivendo em um país onde não se estuda nem trabalha, e as férias começam no início de janeiro e terminam no final de dezembro. Tentou chamar uma vez Pinóquio a acompanhá-lo nessa viagem e conhecer esse lugar mágico, mas em vão; chamou novamente, mas Pinóquio estava seguro de que queria mesmo se tornar um menino de verdade e que, portanto, deveria obedecer à Fada. Por fim, depois de muita insistência, Pávio acabou por convencer o Pinóquio, que ficou encantado pela possibilidade de viver em um país onde não há escolas e ninguém, portanto, é obrigado a estudar.

A carroça que se aproximava era carregada por burros, estava cheia de crianças entre oito e doze anos, e tinha um cocheiro muito simpático, à primeira vista. A viagem foi longa, mas a chegada recompensou: estavam todos brincando, felizes, nesse país; as crianças brincavam de pique-esconde, de pique-pega, jogavam os mais variados jogos, andavam de velocípedes... Em todas as praças havia teatros de lona e estavam todos, a todo momento, se divertindo.

Foram cinco meses de pura diversão, até que, um dia comum, como todos, Pinóquio acordou e, ao coçar a cabeça levou um susto ao perceber que sua orelha havia crescido, e muito! Gritando e se esperneando, Pinóquio acabou por chamar a atenção da sua vizinha Marmotinha, que foi logo querendo saber o que tinha acontecido. Pinóquio estava doente, com uma febre asinina, e dentro de duas ou três horas não seria nem boneco, nem menino, mas um burro desses que carregam carga. Cumpriu-se o destino, disse Marmotinha:

- Está escrito nos decretos da sabedoria que todos os meninos preguiçosos que, desprezando os livros, a escola e os professores, passam os dias em brincadeiras, jogos e diversões, vão acabar mais cedo ou mais tarde se transformando em verdadeiros asnos (COLLODI, 2012, p.282).

Aos poucos, também foi nascendo rabo, pelagem e patas em Pinóquio. Como sempre ocorre quando Pinóquio se vê meio a um problema que ele mesmo causou, ele se arrependeu de ter desobedecido a Fada, e se culpou por ter decidido seguir Pávio, mas qual não foi sua surpresa quando constatou que seu amigo também estava virando um burro? Em pouco tempo, seriam vendidos: Pávio, para um lavrador, e Pinóquio para um diretor de circo.

No circo, Pinóquio trabalhou com afinco, não por gosto, mas por pressão do diretor, que lhe dava chicotadas, a fim de que aprendesse os números do espetáculo que estavam montando. Foram três meses de adestramento e Pinóquio, o burro, estava muito bem preparado para a apresentação. O circo estava lotado, com os espectadores alvoroçados, e todos ansiavam por

⁸⁵ Brinquedos

ver o novo asno da companhia. Mas, qual não foi o azar de todos, quando Pinóquio quebrou a pata!

O espetáculo acabou mais cedo. E a permanência de Pinóquio no circo também: como não serviria mais para fazer piruetas, ele foi vendido para um comprador que desejava tão somente a pele do asno para fazer tambores. Para tanto, ele seria acorrentado e atirado no mar, onde presumia-se, pela lógica natural, morreria e, enfim, teria sua pele solta para a confecção dos instrumentos.

Pinóquio, ainda na forma de burro, foi muito bem visto pelos peixes que, no fundo do mar, o reconheceram como alimento, e o devoraram. Comeram as orelhas, as patas, o rabo, até que chegaram à madeira e, face à impossibilidade de comer comidas muito duras, foram embora. Pinóquio voltou, assim, a ser um boneco de madeira, podendo, pois, continuar suas aventuras.

Para onde? Primeiro, precisou fugir do comprador, que ficou furioso ao ver que tinha comprado um boneco em forma de asno, então resolveu nadar para o meio do mar, onde dificilmente seria capturado novamente. Depois, cansado de tanto nadar, pôs-se em direção ao rochedo branco, onde poderia descansar um pouco. No meio de sua jornada, contudo, foi capturado pelo grande Peixe-Cão. Átila, como era chamado pelos pescadores, o engoliu com tamanha velocidade que Pinóquio ficou um bom tempo atordoado. Quando se deu por si, estava no meio de uma escuridão de dar medo, gritou muito, pedindo por socorro, quando ouviu uma voz perguntando-lhe “quem acha que poderá salvá-lo, desgraçado?” (COLLODI, 2012, p.315). Era um atum, que também havia sido engolido pelo Peixe-Cão, esperando para ser digerido, não por gosto, mas por sabedoria, pois era “filósofo o bastante” e se consolava sabendo que, para um atum, é mais digno morrer embaixo d’água do que na frigideira (COLLODI, 2012, p.315).

Como boneco, Pinóquio não aceitava essa condição. Desejou ir embora, mas não sabia como. Estava tudo escuro. De repente, ele avistou um enorme clarão e decidiu, então, caminhar até lá. Ao longe, conseguiu ver um velho sentado à mesa, comendo peixes: era Geppetto, que havia estado ali por dois anos, desde quando havia sido avistado no mar pela última vez. Dois anos, complementa Geppetto, “que me pareceram dois séculos” (COLLODI, 2012, p.322).

Embora seu pai estivesse resignado a morrer dentro do Peixe-Cão, porque estava fraco e incrédulo, Pinóquio tinha energia o suficiente para tentar sair de lá, mas para isso teria que carregar seu pai nas costas até o mar e, ainda, nadar com ele até a beira mar. Não foi um empreendimento fácil, mas os dois conseguiram escapar. Foi o atum que, tendo seguido o

exemplo dos dois, os salvou quando, exausto, Pinóquio já não conseguia mais carregar seu pai nas costas em alto mar.

À beira mar, precisavam decidir, pai e filho, para onde ir. Pinóquio sabia que, em algum momento, encontraria uma casa qualquer para pedir ajuda, e, assim, ajudando Gepetto a caminhar, os dois foram perambulando pela estrada. Cruzaram pela Raposa e pelo Gato, que estavam pobres e doentes, pedindo ajuda. Dessa vez, Pinóquio não acreditou neles:

- Adeus, seus farsantes - respondeu o boneco. - Vocês me enganaram uma vez, mas agora não me pegam mais.
- Acredite, Pinóquio, que hoje estamos pobres e desgraçados de verdade!
- De verdade! - repetiu o Gato
- Se estão pobres, bem que o merecem. Lembrem-se do provérbio que diz: “Dinheiro roubado não dá fruto”. Adeus, seus farsantes!
- Tenha compaixão de nós!
- De nós!
- Adeus, seus farsantes! Lembrem-se do provérbio que diz: “Quem rouba a camisa do próximo acaba morrendo nu (COLLODI, 2012, p.331-332).

E seguiram caminho, tranquilos, Geppetto e Pinóquio, à procura de abrigo e comida, até quando avistaram uma cabana de palha, no fundo de uma vereda, no meio do mato. Desviaram da rota e foram até a casa. Ao pedir ajuda, foram recebidos pelo Grilo Falante que, embora estivesse ainda chateado com Pinóquio, por ter sido morto a pauladas, foi um bom anfitrião - não sem antes dar uma lição no boneco, que ouviu atentamente que deve-se ser gentil com todos porque não se sabe quando se precisará de alguém.

O Grilo havia ganhado aquela casa de uma Cabra cor de turquesa e estava instalado ali tranquilamente até a chegada da pequena família. Como não tinha nada para oferecer de comida, recomendou que Pinóquio fosse ao hortelão pedir-lhe um copo de leite. O hortelão ofereceu o leite em troca de um trabalho que, outrora, era realizado por seu burrico, mas que agora estava muito doente. Pinóquio prontamente realizou o trabalho, a fim de conseguir o leite, mas, antes de ir-se, pediu para ver seu burro doente. Quando o encontrou, sua surpresa foi enorme ao ver que era Pávio, seu grande amigo, que há muito não via.

Diariamente, pois, Pinóquio passou a ir trabalhar para o hortelão, em troca de leite para Geppetto, que já começava a se recuperar. Também aprendeu outros ofícios, com os quais complementava a alimentação da casa; Se dedicava, com afinco, durante as noites, no estudo das letras; aprendeu, sozinho, a ler e escrever, depois de comprar um velho livro no povoado vizinho - sua vontade de aprender era tanta que, no lugar de caneta, usava um graveto que molhava em um suco de amora e cereja.

Trabalhou com tanto afinco que, conseguindo juntar quarenta moedas e decidiu comprar roupas novas. No meio do caminho, encontrou a lesma, que disse que a Fada estava muito doente: Pinóquio não pensou duas vezes, mandou a lesma levar as moedas em socorro à Fada e a lesma, dessa vez, correu mais do que uma lagartixa.

Naquela noite, a Fada lhe apareceu em sonho e, em reconhecimento pelo bom coração de Pinóquio, perdoou-o de suas desobediências e travessuras, transformando a marionete de madeira em um “menino como os outros” (COLLODI, 2012, p.340).

Quando acordou e se olhou no espelho, Pinóquio pulava de alegria. Qual não foi sua surpresa, então, ao ver seu pai sadio e de bom humor?! “Quando os meninos maus se tornam bons têm a virtude de fazer com que um aspecto novo e sorridente se desenvolva também no interior de suas famílias”, disse Geppetto ao filho (COLLODI, 2012, p.343)

O antigo boneco de madeira ficou, então, em uma cadeira, com a cabeça inclinada para o lado, os braços pendurados e as pernas cruzadas e dobradas. “Como eu era ridículo quando eu era boneco! E como agora estou contente em ter me tornado um menino de bem”, pensou aliviado e feliz o menino Pinóquio (COLLODI, 2012, p.343)

6.2 As aventuras de Pinóquio: um romance de formação

6.2.1 Pinóquio: um herói em busca de identidade

O crescimento de Pinóquio é tumultuado pela sua inadequação, por isso, serve como metáfora privilegiada da subjetividade moderna, em que cada um termina por cinzelar sua própria humanidade

Corso; Corso, 2006, p.218

Bildung é um neologismo alemão, surgido na época do Iluminismo, e designava, literalmente, “formação”. A palavra vem do termo *Bildungsroman*, cunhado no início do século XIX pelo então professor de filologia Morgenstern, exposto numa conferência na Universidade de Dorpart, onde ele afirma que, dentre todos os gêneros literários, nenhum mais do que esse consegue despertar a "elevação moral e a força viril do caráter" (MASS, 2000, p.42). Em poucas palavras, *Bildungsroman* é um tipo de romance que representa, por um lado, “a formação do protagonista em seu início e trajetória até alcançar um determinado grau de perfectibilidade” e, por outro lado, "a formação do leitor, de uma maneira mais ampla do que qualquer outro tipo de romance" (MASS, 2000, p.19). Foi o *Bildungsroman*, afirma Mass, que serviu como germe

para pensar a *Bildung* burguesa que, ao longo dos anos, passou a designar a formação não somente burguesa, mas como construção do caráter do homem” (MASS, 2000, p.27). O sentido essencial do termo *Bildung* traz, consigo, a ideia de um progresso teleologicamente idealizado que visa a aperfeiçoar o homem tendo em vista o conhecimento de si e do seu entorno.

A história, pelo menos a que ficou legitimada no bojo da constituição da história ocidental, conheceu diversas formas fundamentais de culturas, que até hoje possuem influência na nossa teoria crítica literária. A *Bildung* alemã parece ser um marco importante nesse processo. Conceitos como formação, educação, processo, expressão, presentes no gênero alemão são bastante atuais nos dias de hoje, como bem pontua Berman (1984). Entendida também como viagem, cujo objetivo é colocar o sujeito em relação consigo no intuito de elevar seu caráter moral, a *Bildung* pode ser pensada também como um tipo de experiência de alteridade, mas na medida em que essa experiência se volta à formação subjetiva do homem. Ao fim e ao cabo, essa jornada teria como finalidade o sujeito, porque “ao final dessa jornada, é o sujeito mesmo, enriquecido, transformado, conduzido até sua própria identidade, que o Espírito reencontra” (BERMAN, 1984, p.147)⁸⁶.

Esse gênero apresenta uma inicial e aparente “estrangeiridade do mundo” e “estrangeiridade do sujeito” (BERMAN, 1984, p.148) que são, pouco a pouco, mudados: as estrangeiridades vão perdendo força e a identidade vai ganhando contorno, de modo que pode-se perceber, nos romances de formação, polaridades como finito e infinito, próximo e longe, vida cotidiana e acontecimento inesperado. Berman (1984) defende que a *Bildung* poderia ser vista, assim, como uma “*experimentação do Estrangeiro*”, onde a tradução para a transformação operaria um papel central na formação do sujeito.

Como uma grande viagem, a *Bildung* pode vista tanto como uma experiência de ilimitação quanto uma experiência de limitação. É que, se o herói sai rumo ao desconhecido, se ele caminha por uma longa jornada, ele o faz não por paixão à aventura ou por vocação à errância, mas, ao contrário, por inclinação à formação. A viagem da *Bildung*, então, é uma viagem ilimitada porque toda viagem tem uma zona de incerteza – nunca se sabe, de antemão, ao certo, o que irá acontecer, o modo como o viajante será recebido na terra estrangeira, as dificuldades pelas quais ele terá de passar, as paisagens através das quais traçará seu destino -, mas limitada porque tem um objetivo específico: o de fazer o sujeito se formar, progredir e se educar.

⁸⁶ Tradução livre da autora. O texto em língua estrangeira é: “Car il est entendu qu'à la fin d'un tel périple, c'est lui-même, enrichi, transformé, mené jusqu'à sa propre identité, que l'Esprit retrouve”.

A relação de estrangeiridade, então, é relativa; a experiência de estrangeiridade é, de algum modo, aparente: é como se a estrangeiridade do mundo e a estrangeiridade de si fossem pontos de uma jornada inicial, que visa a terminar com a abolição da própria estrangeiridade. Ao fim e ao cabo, o herói afirma a experiência de estrangeiridade porque esta o levaria ao encontro consigo mesmo; toda a jornada seria nada mais do que caminho e direção à constituição de uma identidade subjetiva, porque “aquilo que se procura no estrangeiro se vê de imediato confrontado com figuras que funcionam como modelos e, em seguida, como mediações”⁸⁷ (BERMAN, 1984, p.149). É que, explica Berman (1984, p.151):

o Espírito, tal como ele se encarna em uma língua, uma literatura, um povo etc, tem sempre *raízes*, origens. Contudo, essas raízes, essas origens, o Espírito tende a esquecer dentro de seu próprio crescimento universalizante. [...] [Cabe, pois] trazer o Espírito à memória de seu lugar, de sua origem, a fim de que ele possa tornar-se um verdadeiro Espírito, a um só tempo universal e enraizado⁸⁸

O *Bildungsroman* é, assim, meio de formação, uma viagem escrita e lida no intuito de levar o espírito a encontrar-se consigo mesmo. Diferencia-se do gênero, por exemplo, do romance de aventura, no qual os acontecimentos funcionariam como um meio de contínua construção da singularidade, sem qualquer tipo de modelo ou mediação. Poderíamos mesmo dizer que o romance de formação seria um tipo de *Bildung* que tem a literatura como mediação, e que possui uma definição dos processos formativos. Trata-se, sobretudo, de uma experiência de mundo e de ordem do mundo, cujos conteúdos e modelos são determinados anteriormente à própria experiência.

O romance de formação é, pois, “fundado sobre a lei da *Bildung*, a saber, a experiência da estrangeiridade, a formação de si através das experimentações das diversas formas de alteridade”⁸⁹ (BERMAN, 1984, 153). No final, o herói encontra aquilo que parecia estar encoberto, à espera de uma desvelação, como se toda viagem fosse, em realidade, um caminho em direção a um lugar já sabido, mas ainda desconhecido.

A história de um boneco de pau que vira, no final, um “menino de verdade”, parece ser um protótipo de um romance de formação. Vemos inúmeros percalços pelos quais o personagem passa, chegando perto, inclusive, da morte; vemos como outros personagens

⁸⁷ Tradução livre da autora. O texto em língua estrangeira é: “celui qui se chercher à l'étranger se voit d'abord confronte à des figures qui fonctionnent comme des modèles, puis comme des médiations”.

⁸⁸ Tradução livre da autora. O texto em língua estrangeira é: “l'Esprit, tel qu'il s'incarne dans une langue, une littérature, un peuple, etc., a toujours des racines, des origines. Or ces racines, ces origines, il tend à les oublier dans son propre essor universalisant. [...] ramener l'Esprit à la mémoire de son lieu, afin qu'il puisse devenir un véritable Esprit, à la fois universel et enraciné”.

⁸⁹ Tradução livre da autora. O texto em língua estrangeira é: “Le Bildungsroman, de plus, est totalement fondé sur la loi de la Bildung, à savoir l'expérience de l'étranger, la formation de soi par l'épreuve des diverses formes de l'altérité”.

tentam colocá-lo no reto caminho de sua jornada, enquanto outros fazem de tudo para persuadi-lo do contrário. Entre a tentação, o desejo e o dever, a história de Pinóquio vai sendo construída. Sobretudo, Pinóquio vai se construindo através da construção de sua própria história. Parece que, se o objetivo de seu criador, Geppetto, é fazê-lo ser educado – e, portanto, a escola aparece como um lugar privilegiado na narrativa –, não é menos verdade que, como bem pontua Parrela (1986), Pinóquio adquire a maior parte da sua educação na estrada. Por esse motivo, muitos autores têm analisando a obra à luz da *Bildung*.

Haveria, nessa obra, três grandes elementos reunidos que levaram à afirmação de que se trata de um romance de formação. O primeiro é a existência de um herói: entendendo Pinóquio como um personagem que, passando por inúmeras situações- limite, face ao risco de morte e às dificuldades encontradas ao longo de sua vida, e superando todos esses desafios que lhe são impostos, tem atitudes parecidas às de um herói de uma grande epopéia⁹⁰. Vemos, pois, *As Aventuras de Pinóquio* comparadas à *Odisséia* ou à *Divina Comédia* de Dante, por exemplo (SILVA, 2008; ARAÚJO, ARAÚJO, RIBEIRO, 2012; WONDERLICH, MORRISSEY, 2002; PARRELA, 1986). Nesse sentido, Wonderlich e Morrissey destacam a importância de se ver Pinóquio mais do que uma criança mal-educada ou irreverente, mas como alguém que aprende, alguém que se transforma, através de seu percurso não-linear e de seus encontros com a morte.

O segundo elemento, então, seria o próprio percurso de Pinóquio, compreendido como um “itinerário iniciático” (ARAÚJO; ARAÚJO; RIBEIRO, 2012, p.38): suas aventuras seriam, então, vistas como um longo caminho a chegar num lugar definido previamente. O percurso do herói Pinóquio parece se assemelhar com aquele que parte rumo à Ítaca (KAVÁFIS, s/a): longo caminho, cheio de aventuras e também de saberes, onde seres perigosos podem ser encontrados, numerosos são os dias de encontros alegres. E se Ítaca está a todo tempo na mente do viajante, também a escola parece estar, sempre, no horizonte do boneco; mas é a viagem, aquilo que ocorre entre um ponto do percurso e outro, que transforma o herói em um homem sábio. “A

⁹⁰ Aqui, seria importante fazer um pequeno parêntesis sobre a relação entre mito e conto de fadas. Bettelheim (2019) lembra que, em muitas culturas antigas, ditas “pré-alfabetizadas”, não existia uma diferenciação clara entre mito e conto de fadas, salientando que muitas histórias folclóricas e imaginárias foram criadas a partir da incorporação de antigos mitos. De fato, mitos e contos de fadas possuem muitas características em comum. Primeiro, primordialmente, porque ambos “incorporam a experiência cumulativa de uma dada sociedade, uma vez que os homens desejavam relembrar a sabedoria passada e transmitir às gerações futuras” (BETTELHEIM, 2019, p.37). Segundo, porque tanto os mitos quanto os contos de fadas possuem como personagem central um herói, através do qual a narrativa se desenvolve. Terceiro, porque ambos procuram, por um lado, expressar um conflito interior, muitas vezes simbólico e, por outro lado, criar uma narrativa que resolva tal conflito. A distinção central entre mitos e contos de fadas residiria no fato de que, enquanto o primeiro construiria um herói com características quase sobrenaturais, que tem como missão construir sua própria vida, o segundo apresentaria heróis mais reais, sem grandes atributos, e parece lidar, sempre, com uma promessa de final feliz.

muitas cidades do Egito peregrina para aprender/[...] Tem todo o tempo Ítaca na mente/ Estás predestinado a ali chegar/Mas não apresses a viagem nunca”, diz Kaváfis (s/n, p.118) sobre o viajante, o que poderia ser aplicado, sem dúvida, ao percurso de Pinóquio.

Por fim, o terceiro elemento, a realização do destino do herói, a saber, a transformação de Pinóquio em “um menino como os outros” (COLLODI, 2012). Nota-se, a partir desta perspectiva, que o autor, embora faça uma narrativa na qual a escola como destino esteja sempre presente, apresenta as experiências de Pinóquio como um meio importante para o crescimento do personagem, pois, como diz Geppetto, “não se sabe nunca o que nos pode acontecer nesse mundo. Há tantos casos!...” (COLLODI, 2012, p.52).

Nas palavras de Araújo, Araújo e Ribeiro (2012, p.38), ao pensar

no percurso iniciático potencializado e catalisado pelos cenários de iniciação vividos por Pinóquio, não nos admira de todo que o seu destino, nesse cenário prefigurado, fosse de um dia o boneco de madeira se tornar humano.

Diferentemente de outros contos, como *Alice no País das Maravilhas*, por exemplo, sobre o qual Deleuze se dedicou por um período de sua vida, Pinóquio mostra-se transformado no final da trama. Alice, por exemplo, sai do País das Maravilhas e volta para o seu mundo, onde tudo é reconhecido. Pinóquio começa boneco e termina gente. E, claro, essa transformação parece muito com a ideia de formação da *Bildung*: é como se Pinóquio se transformasse naquilo que todos já esperassem que ele fosse; é como se Pinóquio se transformasse porque havia obedecido à ordem social, cumprido com seus deveres, realizado os desejos dos adultos.

Assiste-se, então, a uma análise da obra collodiana como uma busca pela humanização, que exigiria do herói uma abdicação dos desejos individuais em prol do bem da sociedade, num processo contínuo de construção “das estruturas do ser” (ARAÚJO; ARAÚJO, RIBEIRO, 2012, p.40). O destino desse herói, alcançado através das diversas transformações, se concretizaria quando, enfim, ele conseguisse fazer convergir seus impulsos a uma moral social. Em outras palavras, *As aventuras de Pinóquio* se caracterizariam como um romance de formação porque compreenderia a importância do processo formativo para a constituição do sujeito como parte da humanidade (ARAÚJO, ARAÚJO, RIBEIRO, 2012; MEIRIEU, 1988).

Nessa perspectiva, a UNICEF possui um livro cujo título é bastante sugestivo: *Pinocchio nel paese dei diritti*⁹¹. Logo na introdução, coloca-se que o objetivo do livro é que, através da história dessa marionete, seja possível encontrar uma ode aos direitos das crianças, entre imaginação, linguagem infantil e os artigos da Convenção sobre os direitos da infância da

⁹¹ Comitato italiano per l'UNICEF - ONOLUS. *Pinocchio nel paese dei diritti*. UNICEF: ROMA, 2013.

adolescência. Nesse livro, não há uma moralização da obra, mas uma certa instrumentalização que, embora seja interessante, não deixa de ser um tipo de apropriação cuja perspectiva de criança e sujeito encontra-se no lado oposto ao que tentamos, aqui, pensar.

6.2.2 A escola: um lugar para formar Pinóquio

Se a escola seria, nas *Aventuras de Pinóquio*, o lugar para o qual Pinóquio deveria se dirigir, se é a caminho dela que ele iria construindo seu modo de ser, experimentando modos de se relacionar, de modo a dar contorno a sua identidade, ela seria uma personagem essencial na trama. Ela ensinaria a ler e a escrever, mas também ensinaria que tem tempo de brincar e tempo de estudar. A escola seria responsável por transformar o boneco em menino de verdade, o ser recém-chegado no mundo em um cidadão de uma determinada sociedade. Neste sentido, sua função seria educar a vontade do sujeito racional, a fim de que ele possa deixar sua animalidade através do desenvolvimento de seu julgamento moral.

Geppetto sabe que Pinóquio precisa ir à escola: não basta cunhá-lo, alimentá-lo e ensiná-lo as coisas da vida. Geppetto sabe que somente ele não é capaz de tudo com seu boneco, e que a escola cumpre um importante papel na formação. Em momento algum passou pela cabeça de Geppetto que Pinóquio pudesse ser rejeitado no sistema de ensino – pouco importava, então, que ele fosse de madeira, papel ou carne e osso.

Contudo, “os seres ideados pelo homem para servir-lhe não se deixam domar facilmente”⁹² (MEIRIEU, 1998, p.45). Esse é o “paradoxo da educação como fabricação” (MEIRIEU, 1988): a formação só é possível a partir do momento em que se pode tomar consciência de si e desenvolver seu caráter físico e moral. Esse movimento abriria, segundo Meirieu (1998), uma brecha para que aquele que está em processo de formação coloque em questão seu papel no meio onde se encontra e questione, afinal, os sentidos de sua própria fabricação. No bojo do “segredo da fabricação do homem” (MEIRIEU, 1988), se encontra uma relação dialética entre amo e escravo, formador e criatura, difícil de ser superada, porque é própria da fabricação do homem essa dialética, essa subordinação.

A crítica de Meirieu (1988) ao ideal de fabricação do homem – que, resumidamente, é a transformação do outro em um igual - parece, aí, muito pertinente: é como se todos os esforços para pensar a criança fossem, no fundo, tentativas – honestas e bem intencionadas, sem dúvida – de forjar alguém nos moldes definidos pela família e pela sociedade. Querer fazer da criança um

⁹² Tradução livre da autora. O texto na língua estrangeira é: “los seres ideados por los hombres para servirles no se dejan domar facilmente”.

homem livre, como se fosse fácil, não é mais do que uma contradição de termos, porque se a faz ser livre, ela nunca será livre, e se ela já é livre se furtará, de uma maneira ou outra, da vontade de seu educador.

Na educação (escolar), diz Meirieu (1988), procura-se pensar uma infância atrelada à psicologia do desenvolvimento, preponderando a importância da educação como um meio de introduzir a criança no universo cultural, onde os homens haveriam conseguido construir fortalezas que os protegeria dos perigos e das angústias da vida. Contudo, a ambição de domar os instintos alheios no intuito de fazê-los convergir a um ideal previamente estabelecido, antes mesmo do nascimento, parece uma ambição perversa e mortífera, embora pareça ser algo comum na nossa história (MEIRIEU, 1988).

Pinóquio parece mostrar isso a todo momento: mata o Grilo Falante, irritado com a postura autoritária e profética desse antigo morador da casa; jura obediência à Fada, mas logo se encanta com alguma coisa e se esquece da promessa; ouve inúmeras vezes que deve ir à escola para aprender e não perde oportunidade alguma de expressar seu desejo de viver uma vida de ócio; se rebela contra o pai incontáveis vezes, mas se redime também incontáveis vezes. Quando a marionete vai com a Raposa e o Gato plantar moedas, sonhando em se tornar rico sem esforço, o que ela parece mostrar é que poderia haver outro modo de ganhar dinheiro sem precisar ocupar o tempo com o estudo e o trabalho; mas quando vê que foi enganada, logo percebe que precisa se redimir e aceitar as imposições que seu pai lhe faz.

Meirieu (1998) defende o que chamou de “revolução copernicana em pedagogia”, a qual conseguiria articular *poiesis* e *praxis* ao centrar a relação educativa na “relação do sujeito com o mundo”. Reduzir a educação à *poiesis* seria fazer a mesma coisa que fez o criador de Frankenstein: dar por acabada a criação quando o objeto se mostra completo. Isso seria, inevitavelmente, negar a educação, porque o educando, se assim o denominamos, é feito à imagem semelhança do criador, de acordo com seus sonhos, seus projetos e ideais. O que sobraria de liberdade para aquele que nasceu? Como aquele que chegou ao mundo, à semelhança de seu artífice, poderia afirmar sua diferença se foi criado tendo em vista uma dada identidade? Neste sentido, a educação também como *práxis* abriria espaço para que se pudesse pensar o homem como alguém que nunca está, definitivamente, pronto ou acabado, porque não estaria sendo pensado à luz de uma finalidade exterior a ele. Geppetto talvez tivesse entendido isso e, justamente por isso, teria enviado Pinóquio à escola, à despeito de Pinóquio ser uma marionete de madeira.

A verdadeira satisfação do educador seria, então, que:

aquele a quem ele educou lhe saudasse como homem livre e o reconhecesse como seu educador sem ser, com isso, seu vassalo. Mas isto é impossível, porque a exigência desse reconhecimento constitui o que o antropólogo norte-americano Gregory Bateson denomina uma “dupla imposição”: “te obrigo a aderir-se livremente ao que eu te proponho”; e acontece que há aí uma ameaça autenticamente paradoxal: ou bem um obriga ao outro e renuncia que o outro seja livre, ou bem é preciso assumir o risco da liberdade do outro e, então, não há nenhuma garantia de que se engaje em nossas proposições (MEIRIEU, 1998, pp.47-48)⁹³.

Meurieu coloca em questão se seria possível renunciar à fabricação, sem renunciar à educação do outro. Aqui, entende-se fabricação no sentido literal do termo: fazer, dar vida, trazer ao mundo. Na crítica à ideia de fabricação em pedagogia, o autor expõe o que se sucedeu com a criatura do doutor Frankenstein: tendo sido pensada como um projeto, sua criatura não teve opção de entrar no mundo através de uma mediação, mas foi colocada no mundo, como se já estivesse pronto para viver. Desta feita, não conseguiu encontrar seu lugar no mundo, e se tornou um algoz de seu criador.

A mesma situação, de algum modo, aconteceu com Pinóquio. Para Geppetto, bastava talhar o pequeno pedaço de madeira para, enfim, ter um companheiro para percorrer o mundo a fim de conseguir pão e vinho. E, ainda que Geppetto tenha feito esforços para que Pinóquio tivesse uma educação formal como todos os meninos de sua idade, Geppetto não compreendeu que a instituição escolar, tal como ela está estruturada, não permitiria que um recém chegado ao mundo desenvolvesse próprio lugar naquele mundo.

A chegada do novo no mundo deve estar acompanhada da criação de um novo espaço e de uma mediação que ajude esse novo a ocupar um lugar. Sem uma “mirada benévola” de um educador, não existe lugar em nenhum espaço para a criatura recém-chegada ao mundo, e ela fica, pois, abandonada à sua sorte, “reduzida a suas próprias experiências e aos encontros casuais que possa ter”⁹⁴ (MEIRIEU, 1998, p.84). Se ninguém a introduz no mundo, a criatura está deixada ao abandono, sem qualquer “princípio “regulado” que poderia servir de guia para a ação no mundo. Meirieu (1998, p.90) defende, então, que a educação deve ultrapassar a dialética senhor *versus*

⁹³ Tradução livre da autora. O texto em língua estrangeira é: “aquél a quien ha educado le saludasse como hombre libre y lo reconociera como su educador sin ser, con ello, su vasallo. Pero eso es imposible, porque la exigencia de ese reconocimiento constituye lo que el antropólogo norteamericano Gregory Bateson denomina de una “doble imposición”: “te obligo a adherirte libremente a lo que te propongo”; y resulta que hay ahí una conminación auténticamente paradójica: o bien uno obliga a otro y renuncia a que el otro sea libre, o bien hay que asumir el riesgo de la libertad del otro y, entonces, no hay ninguna garantía de que se adhiera a nuestras posiciones”.

⁹⁴ Tradução livre da autora. O texto em língua estrangeira é: “reducida a sus propias experiencias y a los encuentros casuales que pueda tener”.

escravo, através da autonomia, no acompanhamento do “outro até aquilo que nos supera e, também, o supera”⁹⁵.

A questão plantada pelo autor seria: é possível fabricar uma pessoa capaz de estabelecer conosco, que já estamos nesse mundo, uma relação que não seja de dependência? Inversamente, é possível formar um ser sem fabricá-lo, de modo que ele assuma a si próprio como diferença no mundo? Porque se a educação se confunde com a fabricação, corre-se o risco de, ao tentar introduzir o diferente, torná-lo “idêntico” - quiçá seja esse, juntamente, o sonho da educação e, especificamente, da escola.

Em outras palavras, a “revolução copernicana em pedagogia” seria capaz de, por um lado, pensar a fabricação do homem como um objetivo que, findada a obra, se encontraria apto à inserção na ordem social; por outro lado, seria capaz de não medir esforços para a contínua ação sobre o homem, entendendo-o como um ser que não nasce pronto. A finalidade da educação seria, pois, que todo sujeito novo no mundo fosse acompanhado e, nesse movimento, entrasse em contato com os conhecimentos já existentes no mundo antes de sua chegada; que esse sujeito fosse não fabricado para o mundo, mas introduzido e mediado (MEIRIEU, 1998). Se a *poiesis* compreende que a fabricação termina quando chega a seu objetivo final, a *práxis*, ao contrário, não possui finalidade exterior a si, é um ato que se realiza em continuidade e que, portanto, nunca termina. Pensar a educação sob a perspectiva da *poiesis* é, pois, tratar o “sujeito educado como uma ‘coisa’ sobre a qual se poderia dizer, antes de começar a educá-la, o que deve ser, e de que modo exato seria possível verificar se ela corresponde ao que foi projetado”⁹⁶, como se a ação terminasse quando findada a fabricação (MEIRIEU, 1998, p.62).

Uma “revolução copernicana em pedagogia” (MEIRIEU, 1998) exigira o centramento da relação educativa no encontro entre sujeito e mundo, no intuito de que cada sujeito possa ser um sujeito no mundo. Para tanto, Meirieu (1998) aponta a necessidade de sete premissas: (1) a renúncia do poderio da filiação, ou seja, a renúncia da ideia de que os seres vêm ao mundo para satisfazer uma necessidade ou desejo - paralelamente à afirmação de que cada ser que nasce traz consigo a capacidade de criar sua própria história e seu próprio modo de viver; (2) a aceitação de um enfrentamento inevitável entre o novo e o antigo; (3) a aceitação dos limites do ensino como transmissão de conhecimento - ou seja, a aceitação de que o ensino não é uma via direta à aprendizagem, ainda que seja metodologicamente estruturado, pois exige, por parte do educando,

⁹⁵ Tradução livre da autora. O texto em língua estrangeira é: “acompañar al otro hacia aquello que nos supera y, también, le supera”.

⁹⁶ Tradução livre da autora. O texto em língua estrangeira é: “sujeto educado como una ‘cosa’ de la que se podría decirse, antes de empezar a educarla, qué debe ser y qué modo exacto podrá verificarse si se corresponde con lo proyectado”.

um esforço em relacionar aprendizagem com vida, conhecimento com modo de agir, o que se relacionada, diretamente, com a singularidade de cada um; (4) a constatação de que o aprender é um ato singular e deliberativo daquele que se coloca em condição de aprendizagem, e jamais a concretização de um processo inteiramente controlado por aquele que ensina; (5) a não confusão entre o não-poder do educador com o abandono do educando; (6) a inscrição da autonomia no processo educativo, entendendo que a autonomia se desenvolve através desse processo, porque depende única e exclusivamente do educando os modos de apropriação e uso dos conhecimentos adquiridos; (7) por fim, a aceitação de uma certa “insustentável leveza da pedagogia”⁹⁷ (MEIRIEU, 1988, p.93), ou seja, a de que a pedagogia trabalha, inevitavelmente, com o imprevisível e, por isso, com o incontrolável.

No que tange à educação como formação, muitas vezes a fabricação se confunde com hospitalidade do novo. Não por acaso, por exemplo, Frankenstein, criador, é confundido com a própria criatura: é como se a criatura, por ser feita pelo sonho do criador, fosse confundida com ele. Um mimetismo inevitável e infernal se apresenta: por um lado, inevitável porque toda criatura é criada por alguém, trazendo consigo as marcas daquele que a criou; por outro lado, infernal porque a criatura jamais poderá ser aquilo que o criador sonhou. Neste sentido, Meirieu (1998) fala que a fabricação não assina o destino do homem: é só um começo, e a educação seria um modo de introduzir o ser no mundo e socializa-lo. Fabricar um homem implica, defende o autor, em pensar no futuro e ocupar-se desse homem até a chegada desse futuro.

Se Pinóquio conseguiu encontrar seu lugar no mundo, afirma Meirieu (1998), é porque conseguiu construir seu eu autônomo, a despeito da ambivalência entre querer realizar seus próprios desejos e os desejos do pai e da Fada. Neste sentido, embora traga uma contribuição interessante para pensar a obra collodiana, Meirieu, sob as bases de uma teleologia educativa, acaba por trazer à baila aquilo que muitos já o fizeram: a afirmação da educação como um processo necessário e imprescindível para a humanização de todo ser que chega no mundo, como se a condição do humano fosse um presente que os homens dessem a seus semelhantes.

É por isso que se pode afirmar, segundo essa perspectiva, que “no sentindo moral o pedaço de madeira é moldável e o boneco pode ‘crescer’” e que, portanto, “a função social da escola não se restringe à instrução” (ARAÚJO, ARAÚJO E RIBEIRO, 2012, p.63). Nesse sentido é que Meirieu afirma que, afinal, somos todos feitos de madeira. A história de Pinóquio seria, então, a história de todos nós, que nascemos de outro e precisamos, ao longo da vida,

⁹⁷ Tradução livre da autora. O texto em língua estrangeira é: “insostenible ligereza de la pedagogía”.

construir nossa subjetividade, nosso lugar no mundo, no intuito de “situar-nos no eu”⁹⁸ (MEIRIEU, 1988, p.37).

O final de *As aventuras de Pinóquio* revelaria, então, um segundo nascimento. Vendo o pai velho e com dificuldades de locomoção, Pinóquio toma-o em seus braços e caminha em busca da saída do Peixe-Cão. Parece, nesse momento, que Pinóquio começa a nascer de novo: não toma essa atitude por promessa a ninguém, não decide sair carregando seu pai por obedecer a nenhuma autoridade, mas porque parece ter introjetado em si alguma coisa que o faz ponderar, refletir e agir. O final de sua jornada é, justamente, segundo defende Meirieu (1988, p.40), o ápice de seu crescimento, sua autonomia e liberdade. Por fim, o boneco teria se tornado:

[...]uma criança resolvida que não hesita em afirmar sua vontade, com serenidade e sem violência; uma criança que abandonou suas gesticulações desordenadas e os impulsos contraditórios... para cumprir, por fim, um ato de verdadeiro; “um ato de valentia”, dirão uns; talvez seja, simplesmente, um “gesto de homem”⁹⁹

Ora, um segundo nascimento pode ser lido de um modo ambivalente. Por um lado, como o fez Meirieu, como se Pinóquio tivesse, enfim, se humanizado e entrado no mundo como um igual, numa justa medida entre autonomia e sociabilidade, liberdade e responsabilidade. Por outro lado, esse segundo nascimento não poderia ser entendido como o nascimento da afirmação de uma vida autêntica, estrangeira, construída a partir das errâncias da marionete?

Todo arcabouço de conhecimento acerca da criança, todos os empenhos na constituição e na manutenção da escola, todo ideal de formação subjacente à ideia de homem, mostram-nos os esforços tidos em direção à fabricação do homem através da acumulação de conhecimento e do desenvolvimento de habilidades. Acaso não seria esse justamente o problema de ler Pinóquio como um romance de formação? Acaso não seria esse o perigo: de transformar as aventuras em etapas, as peripécias em desvio, o desejo do pai com o desejo do filho, o caminho em um percalço a alcançar o objetivo almejado, a história em uma lógica causal, a despeito dos acontecimentos?

6.2.3 O papel dos outros personagens na formação de Pinóquio

Entendendo a literatura como uma experiência que possui um significado mais amplo e profundo do que o aparente, especialmente concebendo a leitura infantil como uma ferramenta

⁹⁸ Tradução livre da autora. O texto em língua estrangeira é: “situarse en el yo”.

⁹⁹ Tradução livre da autora. O texto em língua estrangeira é: “un niño resuelto que no vacila en afirmar su voluntad, con serenidad y sin violencia; un niño que ha abandonado las gesticulaciones desordenadas y los impulsos contradictorios... para cumplir por fin un acto verdadero; ‘un acto de valentía’, dirán algunos; quizá sea, simplemente, ‘un gesto de hombre’”.

fundamental para a compreensão e construção do significado da própria vida, alguns autores procuram salientar a importância dos personagens e dos acontecimentos dos contos de fada para a constituição da subjetividade infantil. Para Bettelhem (2019, p.34), os contos de fada adquirem uma importância primordial para a criança porque a auxilia na:

descoberta de sua identidade e vocação [...] e dão a entender que uma vida compensadora e boa está ao alcance da pessoa apesar da adversidade – mas apenas se ela não se intimidar com as lutas arriscadas sem as quais nunca se adquire a verdadeira identidade.

Se Pinóquio entra em conflitos e armadilhas, ele só o faz porque toda criança, a despeito do sonho dos pais, precisa encontrar seu próprio caminho, e é pela experiência que o sujeito vai construindo sua subjetividade. Ali onde se encontraria, pelo menos a princípio, o amor mais verdadeiro e seguro, na família, é onde justamente a criança tenta se diferenciar, se discriminar, se afirmar. Inevitavelmente, o que mostra o boneco, então, é que cada um processa, dentro de si, os princípios morais e sociais de onde cresce, através de uma história individual. Por mais estranho que possa parecer,

é necessário dizer que a paternidade é o sonho de fazer alguém marionete dos próprios sonhos, enquanto a tarefa do filho é insubordinar-se a esse papel, como faz Pinocchio (CORSO; CORSO, 2006, p.217).

Nesse sentido, a Fada e o Grilo seriam personagens importantes o processo de formação da subjetividade de Pinóquio: defensores da ordem social, eles são os que lembram a Pinóquio de seu pai pobre, que pontuam suas ausências na escola e recriminam suas atitudes inadequadas. Ambos tentam, de distintos modos, fazer com que Pinóquio desenvolva e siga sua própria consciência, como se ambos soubessem que a criança é um ser que vive uma dinâmica tensão entre seguir os próprios desejos e conciliá-los com o mundo externo (WUNDERLICH; MORRISEY, 2008).

No caso do Grilo, por exemplo, o que mais sobressai é sua fala, entoada com forte apelo às normas vigentes da sociedade: é ele quem, pela primeira vez, afirma o papel do pai – aquele responsável por dar assistência, limite e ordem às crianças, defende a escola como espaço privilegiado para formação. A Fada alterna castigo com premiação, consolo com culpa, no intuito de ensinar a Pinóquio (ou tentar ensinar) como obedecer à autoridade, sobretudo e principalmente às “autoridades corretas” (WUNDERLICH; MORRISEY, 2008).

Para Rosa (2014), o Grilo ocupa lugar de destaque nesse papel de formação do boneco: é ele quem diz, direta e claramente, que a criança que não vai à escola - ou seja, a criança que não obedece à autoridade – fica burra. Grilo é o super-ego falante que se assemelha a um “pedagogo tipicamente moderno” (ROSA, 2014); sua principal função seria formar a criança

para a sociedade. Seu tom de fala é eloquente, ele se coloca como um sujeito mais velho, que mora na casa de Geppetto há mais de cem anos e que, portanto, teria autoridade para ensinar aos meninos coisas da vida. Ele é “paciente e filósofo”, e tenta convencer Pinóquio a trabalhar ou estudar, advertindo que aquele que não quer nem estudar nem trabalhar acaba sempre “no hospital ou na prisão” (COLLODI, 2012, p.34). As crianças que são desobedientes se tornam, no futuro, belíssimos jumentos, diz ele. Curioso caso de um bicho que fala, que se diz viver há mais de cem anos em uma casa, sabe o nome do personagem principal, conhece de suas traquinagens e se ocupa em dar conselhos. Estaria ele aí desde a primeira vez em que Geppetto começou a esculpir o pedaço de madeira? E, assim, estaria ele escondido porque saberia que deveria aparecer em momentos específicos?

Contudo, todas as tentativas são vãs, e Pinóquio, não querendo mais ouvir as lições de moral do Grilo, taca-lhe um pedaço de pau que o leva à morte. Mas, claro, ter matado o Grilo gera em Pinóquio um sentimento de remorso, não no momento em que o pedaço de pau acerta o antigo morador da casa, mas quando, com fome, Pinóquio se recorda da conversa que havia tido com ele. O momento seguinte que o Grilo aparece (ele não estava morto?) é quando o boneco estava indo ao Campo dos Milagres. O animal falante barra-lhe o caminho, dizendo-lhe que o pai chorava de preocupação e que, ao contrário da promessa que o Gato e a Raposa haviam feito, não seria possível enriquecer do dia para a noite. “Lembre-se de que os meninos que querem seguir os próprios caprichos e agir à maneira deles mais cedo ou mais tarde se arrependem”, disse, por fim, o Grilo (COLLODI, 2012, p.102). Parece que ele estava certo. Caminhando, depois de uma longa jornada, já chegando ao final da história, à procura de abrigo e comida, Pinóquio e Geppetto encontram a casa justamente do Grilo, que não se furta a ajudá-los, mas tampouco deixa de dar uma lição de moral no boneco.

Incansável e paciente, ao Grilo não “interessam as distinções, meninos e marionetes são pequenos seres que é preciso educar, ensinar a agir como se fossem velhos, ponderados” (MANGANELLI, 2002, p.31). O ressurgimento do grilo, agora fantasma, místico, após a brutal morte na casa onde viveu mais de cem anos, pareceria indicar que não se pode fugir da própria verdade interior (WUNDERLICH; MORRISEY, 2008)

A Fada tem um importante papel na trama. A todo momento ela ocupa o lugar de alguém que deve constranger os impulsos do pequeno boneco: ela que lembra, a todo momento, que Pinóquio deve obedecer à autoridade e ir à escola. Estrategicamente, ela é também alguém que some, se distancia, muda de forma para tentar fazer com que Pinóquio aprenda a discernir a quem obedecer. Ela também aparece em situações-limite para salvar Pinóquio – mas, claro, não se furta de dar-lhe lições de moral. Por exemplo, ela não se furta em aparecer como uma menina

morta que está na janela esperando o caixão chegar; tampouco deixa de dar remédio amargo para o boneco, a despeito de sua birra. Se os meninos têm mais medo do remédio do que da cura, como disse Pinóquio, ela se coloca ali para dizer a “esses meninos” que o remédio é um amargo necessário - mas logo oferece um torrão de açúcar à teimosa marionete.

A Fada acolhe Pinóquio em seus erros, mas para dar-lhe boas lições, a fim de que ele tome o caminho certo, qual seja: o da escola; seu papel pedagógico é cumprido pelo “adiamento da gratificação que impõe ao boneco”, e é através de suas intervenções que “Pinóquio vive, pela primeira vez, tensão entre o ‘princípio de realidade’ e o ‘princípio de prazer’ de que fala Freud” (ROSA, 2014, p.43).

Geppetto tem uma função ambígua. Por um lado, para Rosa (2014, p.35), Geppetto assume uma função materna na relação com Pinóquio, porque assume os cuidados com Pinóquio e se coloca no lugar de satisfazer as necessidades do boneco. Corroborando com essa perspectiva, Azena entende que Geppetto, “além de assumir todos os cuidados e satisfazer às necessidades de ‘seu’ boneco (como uma boa mãe), é também quem o inscreve no mundo simbólico (linguagem) ao nomear-lhe ‘Pinóquio’” (AZENA, 2007, p.346).

Por outro lado, Corso e Corso (2006) são enfáticos em demonstrar a função paterna desempenhada por Geppetto: criador que esculpe a madeira tendo em vista a realização de seu próprio sonho - correr o mundo atrás de pão e vinho -, Geppetto parece, ao longo de toda história, estar sendo testado a abandonar seu papel de artesão e ocupar seu papel de pai, tendo de reconhecer a abissal diferença entre esculpir um boneco e criar uma pessoa – entre talhar uma madeira e educar um sujeito. Algo parecido também diz Meirieu (1998) quando afirma que Geppetto entendeu bem que tão somente fabricar Pinóquio não garantia sua educação.

Independentemente, é certo Geppetto ocupa um papel de destaque. Quer seja desempenhando uma função materna, quer seja realizando a função paterna, encontramos, aí, uma idealização do criador sobre o criado, do educador sobre o educando, onde os desejos internos são transferidos para objetos externos - nesse caso, o objeto, em sendo uma criança, acaba sofrendo um tipo de opressão que visa, por um lado, negar o desejo da criança para, por outro lado, satisfazer do desejo do adulto.

“Por bem ou por mal”, quer queira ou não, sendo feito de madeira ou de osso, com ou sem vontade, Pinóquio tem que ir à escola (COLLODI, 2012, p.33). E a escola, embora seja um lugar que apareça poucas vezes na história, parece ser, justamente, a que faz a história acontecer. É porque Geppetto sabe que todas as crianças devem ir à escola que vende seu único casaco, em dia de frio, para comprar uma cartilha para Pinóquio; é porque Pinóquio está se dirigindo à escola que ele ouve sons dos pífanos e entra numa estrada que o leva até o circo; é porque Pinóquio se

deixa seduzir pela possibilidade de morar num país onde não precisa estudar que vira burro e é quase morto.

De um ainda-não-sujeito, a um menino de verdade; de um pedaço de madeira a um sujeito autônomo capaz de se responsabilizar por si e até mesmo pelo seu pai – vide o capítulo de quando ambos saem de dentro do Peixe-cão -; de um boneco ridículo a um menino de bem, Pinóquio serviria como uma metáfora da educação, pois:

[...] o velho marceneiro sabia que um adulto *deve* educar quem chega a esse mundo, *cabeça de pau* ou não, e não se furtou a isso. Pinóquio, por sua vez, *por amor* ao pai, identifica-se com o menino que os olhos de Gepeto podiam ver nele e deseja ser tal qual esse menino visto pelo pai. Apesar de *faltar-ser* um menino de verdade, Gepeto dá um nome ao que já não é mais apenas um pedaço de pau. Batizado, Pinóquio é condecorado por *seu pai* com medalhas futuras, por feitos que ele ainda vai realizar (ou não), como muitas mães fazem com seus bebês, numa *sublime loucura*. (AZENHA, 2007, p.346)

Existe aí uma estreita relação entre identidade e educação. Mais especificamente, sujeito e escola: ora, quando Azenha (2007, p.346) diz que, ao contrário de Frankenstein, por exemplo, Pinóquio pode se tornar um sujeito porque, a despeito de ser um pedaço de pau, foi mandado à escola pelo seu pai, o que ela quer dizer (e diz) é que todos nós, “ao nascermos, não somos um ser, mas uma *falta em ser*”, e a educação cumpria o papel de tornar-nos sujeitos de verdade. É nesse sentido que Azenha (2007, p.346, grifo da autora) afirma que Geppetto tornou possível que, “de *vários pedaços de pau*, Pinóquio pôde se tornar *um* sujeito”. Claro está que Pinóquio, segundo essa leitura, é a imagem-protótipo da criança¹⁰⁰. Neste ínterim, junto a Geppetto, a Fada e o Grilo comporiam uma função pedagógica de orientar, guiar, instruir Pinóquio ao uso da boa razão, sob os princípios de uma educação cujo intuito é transformar o “puro organismo” em “sujeito” (AZENA, 2007, p.346).

Parella (1986) vê n’*As aventuras de Pinóquio* uma dramaturgia familiar que, através de uma inventividade única e um entusiasmo peculiar, desenvolve temas importantes tais como a escola e a educação, a ética e a cultura social.

Nascido de uma família pobre que trabalhava para a realeza Italiana, Collodi, tendo se destacado pela sua inteligência e perspicácia, foi mandado, pelos patrões de seus pais, para estudar filosofia e retórica em Florença. Anos depois, se engajou no exército para participar da guerra que levou à unificação da Itália, e passou a trabalhar como secretário do Senado da Toscana. A luta pela unificação italiana foi, contudo, uma grande decepção na vida do autor, que viu que a igualdade social não foi garantida com a nascente nação. A unificação

¹⁰⁰ Cf subcapítulo “Do que os adultos falam”.

testemunhou a ascensão do poderio de algumas autoridades tradicionais, especialmente aquelas ligadas à igreja católica, e colocou em questão o papel da luta pelo republicanismo no país.

Na época em que *Pinóquio* foi escrito, assistiu-se a uma grande discussão a respeito da infância na nascente Itália. Problemáticas envolvendo o abandono de crianças, a imigração ilegal, o trabalho escravo e toda sorte de violência contra as crianças começaram a tomar escopo dentro das discussões políticas. A primeira lei italiana a tratar especificamente direitos das crianças foi implementada em 1873, e destinava-se a proibir o emprego de crianças em entretenimentos migratórios, como aquele que Geppetto desejava fazer com *Pinóquio* (percorrer o mundo em busca de pão e vinho, fazendo de *Pinóquio* um “arrimo de família”), uma década mais tarde (IPSEN, 2006). A problemática da errância de crianças também estava enquadrada dentro dos códigos da lei, que previa a institucionalização de crianças que tinham uma vida de vagabundo - aquela vida tão sonhada por *Pinóquio* e confessada ao Grilo Falante.

Ainda, encontram-se traços da crítica social de Collodi na descrição daquele desconhecido senhor que leva as crianças para o País dos Brinquedos e assemelha muito aos agentes que, na época de *Pinóquio*, levava as crianças para fora do país, ilegalmente, seja para o trabalho escravo, seja para a prostituição infantil. Ora, o País dos Brinquedos, um lugar cuja promessa é a de uma vida eternamente dedicada ao brincar é, de fato, muito sedutor. Contudo, passado um tempo lá, *Pinóquio* começa a perceber que o que sonhara estava muito longe da realidade.

Ressalta-se, ainda, a questão da escolarização, fortemente presente ao longo de toda narrativa da vida de *Pinóquio*, uma vez que a Itália estava no processo de constituição de sua identidade, e muitos entre a elite liberal olhavam a escolarização pública como uma ferramenta fundamental para a tal empreendimento. Não à toa, *Pinóquio* ouve uma voz baixa a longínqua, que dizia que “os meninos que deixam de estudar, e voltam as costas para os livros, para a escola e os professores, para se entregarem inteiramente aos brinquedos e diversões, não podem ter senão um fim miserável” (COLLODI, 2012, p.274).

De fato, *As aventuras de Pinóquio* parecem trazer, de forma representativa, a relação entre criança e sociedade do século XIX. Por exemplo, a escola a qual Geppetto envia *Pinóquio* não proíbe a entrada de bonecos. Todos podem entrar, independentemente do material de que são feitos. Tampouco Geppetto precisa pagar a mensalidade da escola. Neste sentido, uma leitura plausível seria a de que *As aventuras* ilustrariam, de modo claro e mesmo exagerado, o risco de não frequentar a escola (IPSEN, 2006); por outro lado, Collodi tinha plena consciência, a partir de sua própria experiência, que a educação universal, por si só, não era uma solução mágica para a nação (PARELLA, 1988).

O que Parella faz perceber (1986) é como Pinóquio teria servido como uma imagem emblemática da criança da época: por um lado, uma criança que vivia majoritariamente em condições precárias, sem direitos assegurados, mas que, por outro lado, começava a ser olhada com suas especificidades. Salvar as crianças, como ressalta Ipsen (2006), era parte da agenda dos Estados modernos, e tornou-se uma questão importante para a nação italiana em construção. É no bojo dessa mudança que Collodi escreve um conto de fadas embebido pela realidade que tem tanto aspectos positivos quanto negativos.

Mervale (2007), por seu turno, argumenta que, em que pese a importância da crítica social presente em *As aventuras de Pinóquio*, o que sobressai, contudo, é a busca do boneco em se tornar um menino de verdade e, para tanto, se adaptar ao *status quo*. Neste sentido, a autora lê a história escrita por Collodi como uma obra de amadurecimento através da qual Pinóquio vai adquirindo virtudes éticas e passa a valorar o trabalho - como se Collodi fosse, de alguma forma, conivente com a desigualdade social. Com efeito, se comparada a obras como *Alice no País das Maravilhas* ou *O Mágico de Oz*, Pinóquio é o único personagem que, findada a história, se transforma¹⁰¹ (SILVA, 2008).

Wunderlich e Morrissey (2008), contudo, entendem que o final de Pinóquio não é uma submissão à hegemonia sociopolítica da época, senão, ao contrário, parte de um processo através do qual o boneco vai aprendendo a importância da independência e também vida em comunidade. Os autores ressaltam, então, a importância de se entender *As aventuras* como uma história marcada por surpresas e metáforas, sem qualquer evocação a uma utopia social. O mundo onde vive Pinóquio não é “nem mais nem menos utópico do que esse no qual vivemos”¹⁰² e a questão que Collodi coloca não gira em torno de como construir um mundo melhor, mas como, nesse mundo, poder-se-ia viver melhor (WUNDERLICH; MORRISSEY, 2008, p.23). Por isso, esses autores defendem que a obra seja vista como “epopeia da infância”, porque nela estaria contida a ideia de que o personagem principal precisa aprender a deixar de lado seus impulsos e seus desejos individuais, no intuito de tornar-se humano – e humano, aqui, quer dizer, por um lado, parte de uma sociedade e, por outro lado, com uma identidade forjada.

É tênue a linha que separa uma ode à escola de uma crítica da escola, e neste sentido uma compreensão sociológica do tempo em que *As aventuras* foram escritas nos ajuda. Collodi

¹⁰¹ Veremos, mais adiante, uma outra leitura, segundo a qual Pinóquio não se transforma, mas passa por metamorfoses. Por um lado, ambas leituras sustentam que há uma mudança no personagem, coisa que raramente acontece em outros contos de fada. Por outro lado, contudo, uma outra leitura de Pinóquio retira a teleologia do conto, defendendo a vida de Pinóquio como uma vida imanente.

¹⁰² Tradução livre da autora. O texto em língua estrangeira é: “is no more or less utopian than the one in which we live”.

parece um entusiasta da escola e estava vivendo numa época em que a escola passava a ser universalizada, pública e irrestrita. A ideia de que a escola era um lugar de igualdade por excelência é, não somente sedutora, mas fundamental numa sociedade desigual - Pinóquio foi feito de um pedaço qualquer de madeira, encontrada por acaso, e poderia frequentar os bancos escolares como qualquer outro menino, até mesmo um menino de “carne-e-osso” de uma família abastada. Isso não é pouco. Ao contrário.

A contextualização da obra é útil para compreender algumas nuances e ajuda o leitor a ler o texto. Contudo, o tentaremos nos distanciar da perspectiva historicista no intuito de ler *As aventuras* com uma abordagem cartográfica.

Ora, a questão que se coloca aqui é: se Pinóquio não tivesse memória, teria, ainda, entrado para o conjunto de obras de “romance de formação”? Porque parece que seu enunciado “como eu era ridículo quando era um boneco! E como agora estou contente de ter me tornando um menino de bem” (COLLODI, 2012, p.343) dá a entender que, de fato, Pinóquio haveria chegado ao final de sua jornada. Se tivesse apenas virado um “menino”, sem, contudo, desprezar seu passado, seria ele ainda um arquétipo da educação como formação?

Se nos ativermos ao desfecho da obra, estaríamos, quiçá, operando sob o mesmo plano epistemológico: teríamos, em comum, ainda, a ideia de que o fim de uma narrativa é a clausura de uma história, a conclusão de um processo de subjetivação, o desfecho de uma jornada que, a despeito das bifurcações, teria cumprido sua meta. E, aí, então, estaríamos pensando a história em detrimento do devir, o reconhecimento no lugar do pensamento, o eu clausurado em oposição ao eu em constante composição com forças exteriores.

Primeiro, porque, se é a memória que ajudaria Pinóquio a ver-se como alguém, finalmente, formado, é a memória também que faz emergir uma história que se conta, inevitavelmente, a partir de uma determinada perspectiva. Essa perspectiva aqui já conhecemos: é a do adulto - tanto o adulto que por ventura ele possa se tornar, quanto os adultos que ele foi encontrando ao longo do percurso e que foram dizendo-lhe como agir, que caminho trilhar, para onde ir. No caso da história de Collodi, também os animais foram cumprindo esse papel.

Segundo, porque é o reconhecimento que faz com que Pinóquio, a despeito de tudo, olhe a si mesmo após um sonho e perceba que está feito de carne e osso; não é à toa - aliás, é muito emblemático - que, face à dúvida da sua transformação, ele vai ao espelho, onde “não viu refletida a imagem habitual do fantoche de madeira, mas sim a imagem viva e inteligente de um belo menino” (COLLODI, 2012, p.341). E, face a certo estranhamento diante do espelho, o menino não sabia se o que havia visto era fruto de um sonho ou de uma realidade. Foi então quando seu pai lhe disse, por fim, que havia virado um menino de bem. É preciso não só o

espelho, mas também Geppetto (que encarna, aí, o lugar do outro) para afirmar a Pinóquio sua transformação. Tudo, aí, dentro do âmbito do reconhecimento.

Sob essa concepção de memória, e de uso do pensamento como reconhecimento, assiste-se a uma concepção de tempo cronológico, segundo o qual o passado seria um arquivo de um presente passado. Nesse sentido, o passado guardaria conhecimentos adquiridos e funcionaria como fonte de pesquisa do presente.

Terceiro, enfim: deixando de seguir seus próprios desejos, entendendo que deve deixar os ímpetus juvenis para alcançar a maturidade, Pinóquio, como um herói de um romance de formação, acaba por descobrir seu destino, seu papel no mundo. É por isso, por exemplo, que Meirieu (1998) afirma que a antiga marionete encontra a si mesma, e torna-se menino porque conseguiu, ao longo de sua jornada de maturidade, deixar de lado a acusação dos infortúnios da vida aos acasos de suas escolhas, o choro de arrependimento que visa a amolecer o coração dos adultos, a hesitação entre o que se deve e o que se deseja fazer, se atrevido a tomar atitudes que escapam daquilo que, até então, todos esperariam dele. Por fim, então, o recém menino haveria adquirido esse segundo nascimento: um nascimento de si como sujeito que, “situando-se no eu”, seria capaz de se responsabilizar pela própria vida (MEIRIEU, 1998, p.39).

A conclusão de Pinóquio não é pequena: ele consegue, com recurso da memória, resgatar momentos, práticas e discursos que o levaram a ser aquilo que, enfim, ele se transformou. Aí, a memória é uma operação prática e ordinária, através da qual recupera-se vivências passadas que servem para o reconhecimento do presente. Se é a memória que ajuda Pinóquio a ver o presente, também é ela quem faz com que Pinóquio se veja como alguém que haveria concluído formação de si. E é justamente aí que *As aventuras de Pinóquio* se tornam A história de Pinóquio, interpretada como uma narrativa cuja “forma simbólica”, preñe de imagens, tem a capacidade de produzir, ao mesmo tempo, um efeito afetivo e um efeito semântico no interior do discurso educativo. Por fim, então, Pinóquio entra para o “imaginário educativo”, como um arquétipo do processo de formação, cheio de simbolismos e interpretações.

Ora, esse modo de ler *As aventuras* parece estar comprometido com a identidade. É como se Pinóquio, sob a perspectiva da *Bildung*, fosse a imagem arquetípica do pensamento como reconhecimento, da criança como fase da vida, da subjetividade como uma moldura. Em suma, seria possível dizer que Pinóquio seria teria sido lido como:

um tipo de cristalização dessa infância – entendida como imaturidade intelectual, psicológica, biológica. A instância dessa ausência, uma fase da vida em que os

investimentos pedagógicos devem ser aplicados com vistas ao amadurecimento (NOGUERA, 2019, p.9)¹⁰³

Mas talvez Pinóquio seja outra coisa, alguma coisa ainda sem nome, que escapa à lógica do adulto, se furta a enquadrar-se numa identidade e rompe com essa relação temporal que concebe causalidade entre passado e presente. Como pode um boneco que existia antes de ser esculpido ser visto dessa forma? Ora, Pinóquio é um boneco sem idade - e já é, desde antes mesmo de possuir uma forma, falante, levado, irreverente. (E nem vamos abrir aqui o que poderia ser um longo debate de que, quando esculpido, teve seu ouvido esquecido pelo seu criador; Pinóquio é feito sem ouvido, mas logo Geppetto se apercebe disse e trata de colocar-lhe duas orelhas – na esperança de que, com elas, o boneco passe a ouvi-lo; tampouco que o nariz de Pinóquio não cresce somente quando ele mente – aliás, a primeira vez que isso acontece ele está, ainda, sendo esculpido).

Há, portanto, quem coloque em questão: (1) o motivo pelo qual Pinóquio foi esculpido (para correr o mundo em busca de pão e vinho); (2) a natureza e a amplitude da “rebeldia” de Pinóquio; (3) a crueldade do mundo; (4) o significado ou a simbologia das transformações de Pinóquio (WONDERLICH, MORRISSEY, 2002, p.xiv).

6.3 Pinóquio: as aventuras de um estrangeiro

6.3.1 O autor: um outro

Pinóquio tem cem anos. A frase soa estranha. Por duas razões:
de um lado, não se consegue imaginar um Pinóquio centenário;
de outro, acaba sendo natural pensarmos que Pinóquio tenha existido sempre
-, não é possível imaginarmos um mundo sem Pinóquio

Calvino, in: Collodi, 2012

Já vimos como, no campo das artes, com Paul Klee e Bispo de Rosário, para citar dois exemplos trazidos aqui, a relação entre obra e criação é rompida: o artista sabe que ele faz a obra, mas que a obra, quando findada, não é mais dele. Inútil o papel do crítico de arte que busca,

¹⁰³ Num artigo interessante que visa a colocar em questão a concepção de infância nas Aventuras de Pinóquio e o filme Kiriku e a feiticeira, Renato Noguera defende que Pinóquio seria exemplo fulcral da infância como etapa de vida, que tem a escola como importante espaço para tal empreitada. Kiriku, ao contrário, representaria uma positividade da infância, sem deixar de considerar a infância como sendo, por um lado, etapa de vida e, por outro lado, capacidade de criação. Para saber mais, ver: NOGUERA, Renato (2019). Pinóquio e Kiriku: infância(s) e educação nas filosofias de Kant e Ramose. In: *Revista Aú*, 2(02).

através da recomposição da biografia do artista, compreender, justificar e fazer ver o que a obra mostra. Com efeito, Lyotard (1991) mostra como que o “eu”, inconsciente, não representa nada, não dá forma a nenhum sentimento informe, mas dirige a energia no intuito de fazê-la criar algo.

Com Deleuze e Guattari, leitores de Blanchot, vimos que toda criação diz respeito a uma relação que se faz com o fora, uma passagem do finito ao infinito, na coexistência de tempos (DELEUZE; GUATTARI, 1992). Toda criação é um modo de enfrentar o caos e dele traçar um plano. Nesse sentido, poderíamos dizer que a obra é efeito de um encontro, e que escrever é compor, com letras, um plano de consistência e que todo escritor só escreve quando atravessado por devires.

Talvez seja (propositalmente) tarde para falarmos um pouco sobre o autor de Pinóquio. Talvez devêssemos ter escrito lá no início um pouco da vida de Collodi, no intuito de situar sua obra. Talvez. Mas isso seria estar comprometido com aquele primeiro tipo de escrita, a qual não se deseja construir aqui. E, sobretudo, acabaria um pouco com a surpresa: a de que Collodi não era, de fato, Collodi – ou, melhor, ele às vezes “devinha Collodi”, mas seu nome de batismo, sua identidade era Carlo Lorenzini, um cidadão italiano cujo percurso profissional esteve, sobretudo, voltado ao jornalismo político.

Contudo, também é notório o questionamento colocado por Collodi em relação à suposta necessidade que Pinóquio teria de aprender a sobreviver num mundo desigual. Que criança precisa assumir esse compromisso senão a criança das classes populares?

Ainda em relação à sociedade na qual Lorenzini se encontrava, quando Pinóquio é preso injustamente (por ter se deixado enganar pela Raposa e o Gato) e precisa mentir para se liberar, o que o autor coloca não é a necessidade da verdade, mas, o contrário: como as tramas de um poder podem confundir o justo com o injusto – e como verdade e mentira fazem parte de um jogo. A única maneira que Pinóquio teve de se libertar de sua injusta prisão foi mentindo (curiosamente, ali, seu nariz não cresce).

Embora seja conhecido, principalmente fora da Itália, como uma história exclusivamente infanto-juvenil, e que, por muitas vezes, tenha sido “institucionalizada”, não é difícil perceber que Lorenzini, em seu “devir-Collodi”, escreveu um conto de fadas preñado de ironia e crítica social. Collodi traz algumas cenas que evocam a desigualdade social e o lugar da criança. Em pelo menos três momentos, Pinóquio sente fome e não tem o que comer e, dentre essas cenas, a primeira é a mais elucidativa: diz respeito ao pouco caso que um velhinho fez do seu pedido de pão, jogando-lhe um balde de água fria no meio de uma noite de inverno; outra cena que chama atenção se desenrola quando Pinóquio, faminto, entra em uma fazenda e rouba uvas, sendo captado pelo dono da fazenda e transformado em cão-de-guarda. A mais

emblemática, talvez, tenha sido a cena em que Pinóquio tanta comer a comida que estava pintada na parede da casa de Geppetto, porque na casa, de fato, a única coisa que remetia à comida era o quadro.

Tendo sido escrito em forma de folhetim, Pinóquio ganhou o público em geral e foi aclamado para ter continuidade. Lorenzini, então, teve que fazer seu personagem renascer de cima de uma árvore, onde estava enforcado depois de ter caído nas armadilhas da Raposa e do Gato. Herdeira das mudanças de sua época, a obra de Lorenzi mostra, de modo gracioso, um tipo de “fantasia onde o Maravilhoso foi introduzido na própria realidade cotidiana, fundindo-os de tal maneira que o limite entre o imaginário e o real se tornou difícil de ser definido” (SILVA, 2008, p.174).

Não parece ser trivial, aqui, o fato de Lorenzini adotar um nome fictício para escrever sua obra, como se ele não pudesse escrever a partir de sua perspectiva, como se ele tivesse que ser outro para criar. Que o autor tenha virado um personagem individualizado, na nossa cultura que lhe confere um determinado estatuto, dentro de um determinado sistema de valoração - cujas análises sobre a relação entre autor e obra se multiplicam e buscam, exaustivamente, as relações causais entre ambos -, não impede, contudo, que tenhamos uma abordagem diferente com o texto, entendendo que “o texto aponta para essa figura que lhe é exterior e anterior, pelo menos aparentemente” (FOUCAULT, 2009b, p.267).

Assim, interessaria pensar sobre o “jogo de signo” que a escrita instaura, sob uma perspectiva de exterioridade. A partir desta perspectiva, compreende-se a escrita como algo que “se desenrola como um jogo que vai infalivelmente além de suas regras, e passa assim para fora”. Em outros termos, “trata-se da abertura de um espaço onde o sujeito que escreve não para de desaparecer” (FOUCAULT, 2009b, p.268).

Desejamos nos distanciar de um certo sentido originário da obra. Por um lado, a ideia de “originário” remete a uma verdade única de leitura; por outro lado, ela lida com o autor como sendo um nome próprio que possui uma história e um contexto, através dos quais a obra ganharia significado. O que se vê, nessa perspectiva, é a manutenção de alguns “privilégios do autor sob a salvaguarda do *a priori*: ele faz subsistir, na luz obscura da neutralização, o jogo das representações que formaram uma certa imagem do autor” (FOUCAULT, 2009b, p.271).

Se o nome do autor funciona como uma ferramenta para que se possa tornar possível a construção de um modo de ser do discurso, o pensamento sobre a obra se restringe a uma prática de reconhecimento, estabelecimento uma ordem causal que definiria o modo de se relacionar com o escrito. Aí, então, a questão gira em torno da autoria relativa à obra, como se só se pudesse falar sobre a escrita tendo o referencial histórico e cultural daquele que a assinou. O

autor se torna, aí, marca referencial para pensar sua obra e as possíveis relações que esta poderia estabelecer com outras obras. Concebe-se, deste modo, uma prática discursiva inerente ao autor, a partir da qual deve-se, necessariamente, ler sua obra.

Assim, busca-se encontrar o autor na obra e os textos passam a receber tratamentos ditos psicologizantes, que possibilitam a inferência de relações, aproximações e continuidades, sob os escopos de uma zona de possibilidade cujas fronteiras são fortemente demarcadas. Nesse sentido, o autor seria o que permitiria “explicar tão bem a presença de certos acontecimentos em uma obra [...], [sob um] princípio de uma certa unidade de escrita [...]”; e, assim, através da análise da vida do autor, seria possível “superar as contradições que podem se desencadear de uma série de textos” (FOUCAULT, 2009b, p.278).

É evidente a obra contem traços do autor. Contudo, não é por isso que todas as leituras de uma escrita devam ser feitas à luz do que teria tornado possível a existência da obra, num certo sistema jurídico da “função-autor”. Afinal, salienta Foucault (2009b, p.272), “a ligação do nome próprio com o indivíduo nomeado e a ligação do nome do autor com que ele nomeia não são isomorfias nem funcionam da mesma maneira”.

Para além daquilo que o texto explicitamente expressa, a despeito da “função-autor”, procura-se, aqui, arrancar, das estruturas, linhas de fuga. Parece que, a partir do momento em que nos damos conta de que Collodi era um nome fictício, que era Lorenzini que devinha Collodi, a possibilidade de fazer uma leitura e uma escrita inspirada no método cartográfico fica ainda mais forte.

A partir disso, novas perguntas surgem. Por que a transformação em humano haveria de ser vista, necessariamente, como o desfecho de uma história? Quantas vezes Pinóquio não se transformou? Quando Pinóquio adquiriu as feições de um asno, teria, enfim, se tornado um asno? Quando foi enforcado, teria se tornado morto? Ou poderíamos ver suas mudanças não como transformações (alteração de formas), mas como metamorfoses (para além das formas dadas de antemão)?

Podemos partir, agora, de uma premissa: a de que as *Aventuras* tratam muito mais de questões éticas (de como o sujeito se relaciona consigo e com o mundo, criando um modo singular de viver) do que morais (relativas às normas e procedimentos socialmente determinados). Argumentaremos, com isso, que o conto não é um romance de formação e tentaremos mostrar em que medida, então, Pinóquio pode ser visto como um errante e que sua vida é vivida mais por metamorfoses do que propriamente por transformações. Por fim, chegaremos ao cerne da tese: a defesa de que Pinóquio é um estrangeiro que traz a possibilidade de pensar uma educação errante.

6.3.2 Pinóquio: uma vida

Pinóquio é serelepe, irreverente, intenso; é potência que afirma a vida; desejo que desconhece meta, suspendendo a relação temporal entre passado, presente e futuro. Talvez Pinóquio seja mais do que um boneco em busca de humanização. Parece que, mais do que isso, ele é um boneco que nos faz olhar a nós mesmos, como se fossemos, todos, um Pinóquio perdido, e precisássemos reencontrá-lo ali onde o deixamos. Por isso, podemos dizer que ele é um estrangeiro e um estrangeiro que encarna as três estrangeiridades (da filosofia, do eu, da infância).

Primeiro, a estrangeiridade da filosofia: de como ela se apresenta potente quando sai de seu campo e adquire outras áreas; de como ela, quando se comunica com a literatura, o cinema, a arte, a música parece ganhar mais força, rompendo com as barreiras que definiriam os campos de conhecimento. Ainda, a estrangeiridade da filosofia porque, como veremos, Pinóquio parece afirmar seus desejos, a despeito do que se espera dele – e, afirmando seus desejos, acaba por criar um modo de vida que, por certo, é muito julgado, mas dá a pensar.

Parece que Pinóquio está, a todo momento, colocando em questão a vida que se vive. Para a marionete, é estranho ter que constranger seus desejos e impulsos a fim de atender às ordens daquele que o fabricou, e aí é como se Pinóquio perguntasse porque não poderia ser ele mesmo – afinal, por que aquele que fabrica se acha no direito de decidir o futuro daquele que acabou de chegar? Para ele, não é factível que todos tenham que ocupar o tempo com estudo ou trabalho: numa sociedade que faz uma ode ao negócio, Pinóquio evoca o ócio, porque não lhe parece plausível que todos os seres tenham que trabalhar para ter comida ou comprar o que precisa. Pinóquio também se assusta com aquilo que se chamaria de justiça, que parece mais injusta do que propriamente justa.

Pinóquio foi fabricado para correr o mundo em troca de pão e vinho, mas é mandado à escola, como todos os meninos - é como se ser boneco fosse totalmente irrelevante, porquanto se pusesse à pronta disposição dos ideais projetados para ele. Mas Pinóquio, embora esteja sempre em direção da escola, dificilmente consegue chegar lá. A vida de Pinóquio é marcada por encontros inesperados, sons encantadores, promessas irresistíveis, que os desviam do reto caminho. É como se Pinóquio colocasse numa grande lente de aumento, e de modo quase jocoso, os pequenos acontecimentos cotidianos, e fizesse deles algo digno de ser afirmado. Embora seja um boneco de madeira, Pinóquio parece ter um corpo hiper-sensível: um som escutado ao fundo de uma viola o chama, imediatamente, para um presente – e o desvia de sua

rota porque o objetivo, que é chegar à escola, coincide com um futuro, e o futuro, bem sabemos, jamais o temos.

Segundo, a estranheiridade do eu: os afetos de Pinóquio não são passagens de um estado ao outro, mas devires: algo que se passa num “entre” e que muda a linguagem. Pinóquio não se transforma em nada, mas entra em relação de devir com o mundo, quando sensações intensas encarnam acontecimentos. Pinóquio se furta a ser visto como subjetividade transcendental que está no mundo, ele *torna-se com o mundo*, com seu corpo aberto aos afetos (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.220). Nada parece mais simbólico do que a sua última metamorfose acontecer logo após uma estadia dentro do Peixe-Cão. Devorado, dentro da barriga do animal, Pinóquio encontra seu pai, pega-o no colo e nada em direção à saída. A saída é pela boca: ali por onde foi engolido, é também por onde sai - um pouco antropofágico, não?

É como se, justamente ali onde comumente se diz que foi a transformação de Pinóquio, ocorresse a mais intensa afirmação de um “inconsciente antropofágico” que, por um lado, se orienta por uma lei imanente – sem normas, sem princípios, sem formas ou funções – e, por outro lado, vai produzindo a subjetividade através das intensidades produzidas pelos encontros (ROLNIK, 2010). Contra uma “filosofia messiânica”¹⁰⁴, que tem alguém que diz o que o outro deve fazer, que afirma o sofrimento como meio de uma vida melhor e que promete um futuro bom, Pinóquio afirma um modo antropofágico de ser, vivendo a intensidade do presente.

Terceiro, Pinóquio nos faz pensar a estranheiridade da infância: assim como o Bispo do Rosário, ele simplesmente nasce - ninguém sabe sua idade, ninguém sabe seu passado. De fato, o pedaço de pau foi encontrado ao relento, ninguém sabe como foi parar ali e nem quanto tempo ficou. Assim como todas as crianças, ele é mandado pra escola, porque, como bem havia lhe dito a fada, meninos bons devem fazer algo, pois “o ócio é uma doença terrível e é preciso curá-la logo desde a infância; senão, depois de crescido, já não tem cura” (COLLODI, 2012, p.211). Mas, ao cultivar uma certa preguiça, “mãe da fantasia, da invenção e do amor” (OSWALD, 1970, p.83), Pinóquio parece fazer de suas andanças mapas intensivos que vão dando testemunho da presença do “inumano” (LYOTARD, 1989) em nós.

Poderíamos dizer que a marionete denuncia o que os adultos fazem com as crianças: tentam torná-las “humanas”, fazendo-as se distanciarem de suas infâncias, e por isso, elas seriam mandadas à escola, lugar privilegiado para preencher uma falta natural que constitui aqueles que chegam ao mundo. De fato, a sociedade (como a cultura) teria muito dificuldade de se perpetuar se não existissem instituições que assegurassem sua continuidade, e a escola é

¹⁰⁴ Cf Crise da filosofia messiânica, Oswald de Andrade (1970).

uma instituição que está feita para isso (LYOTARD, 1989). Nesse sentido, seria plausível entender que Pinóquio, por um lado, se furta a se submeter à inumanidade da sociedade e, por outro lado, afirma a inumanidade que nos constitui, independentemente da idade.

Ora, se é certo que, no romance de formação, o personagem principal tem uma “experimentação do estrangeiro” (BERMAN, 1984), não é menos verdade que, segundo esta perspectiva, o final do livro culmina com formação da identidade do personagem. Nesse sentido, o que nos propomos é pensar que Pinóquio não vai ao estrangeiro para experimentar algo e, a partir daí, construir uma identidade, uma vida, uma maneira de ser. Ao contrário, Pinóquio sequer precisa sair para ser estrangeiro; Pinóquio é, ele mesmo, um estrangeiro.

Se Pinóquio parece contrariar a cronologia temporal é porque, para ele, o ócio é a condição de uma vida mais interessante. Talvez ele não tenha clareza disso, é verdade, mas um leitor um pouco mais atento pode ver que as aventuras do boneco só se passam quando ele se desvia do caminho da escola, quando ele desobedece ao pai, quando ele segue uma música ao longe, quando sonha com um país onde ninguém trabalha nem estuda... Enfim, quando ele se afirma como um estrangeiro no mundo em que acabou de chegar, resistindo à educação que lhe querem impor.

Diríamos, ainda, que a história de Pinóquio radicaliza o tempo do era uma vez, com uma série de acontecimentos que escapam à gramática e à coerência, na afirmação de uma vida que “é toda presente com os outros, é privada de sentido e é ela própria o sentido, a totalidade do significado” (MANGANELLI, 2002, p.178). Em outros termos, Pinóquio mostra essa radicalização afirmando suas aventuras, aberto ao que está por vir, ao incerto, ao desconhecido, ao estrangeiro. Ele não sabe explicar porque tomou determinadas decisões, tem dificuldades de seguir aquilo que lhe foi imposto por dever moral e social: sua fala é cheia de “e”, “e”, “e”, com frases curtas e diretas, que muitas vezes impedem a ligação causal entre os fatos. Ora afirmando-se como um boneco, ora falando de si como um menino, Pinóquio é circense, anda aos saltos, dá piruetas, é ágil e irreverente: ele se esquiva, inúmeras vezes, da narrativa, mudando, subitamente, o rumo da história.

É neste sentido que se pode afirmar, aqui, *As aventuras de Pinóquio* não como um romance de formação que culminaria na transformação do boneco em menino, mas como uma aventura nômade, realizada através de uma trajetória de metamorfoses. Pinóquio, bem se sabe, na sua última metamorfose “redescobre a felicidade dinâmica da infância, sua vocação para iniciar, porém não mais a irrealidade e a impotência” (MANGANELLI, 2002, p.179).

Pouco poderia ser mais simbólico do que a morte do grilo: uma verdadeira paulada na ordem, na lógica e na moral. É que a ordem não cessa de fixar, sedentarizar, organizar e impor

regras aos fluxos, numa lógica “hilemórfica””, que instaura, a um só tempo, uma determinada forma à matéria, e uma matéria apta a se adequar naquela forma, contra a sensibilidade que se conecta através da expressão e do conteúdo, dando testemunho de “acontecimentos sempre suplementares ou ‘afectos variáveis” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.39).

Talvez, afirma com propriedade Percia (2010, p.46), sejamos todos, enquanto seres humanos, “o projeto fracassado de uma marionete perfeita”¹⁰⁵. E, então, precisaríamos repensar a escola não porque já não estaria mais adaptada às necessidades contemporâneas – como se estivesse obsoleta -, mas porque partiríamos de uma outra premissa: a de que a escola deveria ser um tempo onde o ócio seja compartilhado.

A madeira da qual é feita Pinóquio é, em certa medida, um “símbolo de resistência e convertibilidade nas mãos de seu pai”¹⁰⁶, princípio e causa de todas suas metamorfoses ao longo de sua caminhada (CAMBI, 2015, p.137). Pinóquio quase morreu, deveio asno, cão de guarda; depois, virou um “menino de verdade”: tudo, de alguma forma, o levou a se tornar um menino de verdade, não porque teria aprendido uma lição moral, nem mesmo porque teria, por fim, se submetido aos desejos do pai ou da Fada. A metamorfose final é uma mistura de vitalidade e devir, potência de vida e afetividade. Pinóquio se torna menino pela afeção ao pai velho e doente, mas pelo desejo de dar consistência à nova vida que se apresentava.

Pinóquio é, desde o início, colocado como um aventureiro. Como, pois, pensar a obra como um romance de formação, quando Pinóquio foi forjado para que Geppetto pudesse realizar um sonho: o de percorrer o mundo em troca de vinho e pão? Como pensar assim se Pinóquio vai passando metamorfoses pelos encontros inesperados que tem com seus desvios?

A princípio, como uma marionete, Pinóquio teria seus movimentos dependentes da manipulação de um outro. O titereiro, contudo, não é um qualquer outro: é aquele que entende a mecânica do corpo e sabe encontrar com rapidez e perspicácia os centros gravitacionais das marionetes em movimento. As mãos do titereiro lidam, na maior parte das vezes, com linhas retas que, ao serem manipuladas, deslocam os centros gravitacionais dos bonecos, levando-os ao deslocamento.

Contudo, alguns movimentos são em linhas curvas, que podem, em certos casos, conduzir ao deslocamento em curva elíptica, e, neste caso, dependem mais das relações que o corpo da marionete estabelece durante o movimento, do que do desejo do titereiro. As linhas que servem de ponto de deslocamento das articulações para o titereiro mostram, assim, certo

¹⁰⁵ Tradução livre da autora. O texto em língua estrangeira é: “el proyecto fracasado de una marioneta perfecta”

¹⁰⁶ Tradução livre da autora. O texto em língua estrangeira é: “symbol of resistance and “convertibility” in the hands of his father”

poder limitado deste em relação ao espetáculo: enquanto o titeriteiro articula seus dedos para mover a marionete segundo a linha vertical que liga uma extremidade do boneco a sua mão, ele faz deslocar o centro de gravidade do boneco. É neste sentido que se pode afirmar que as linhas que ligam um ao outro (marionete e titeriteiro) são de dois tipos, segmentares e abstratas, porquanto comportam “tanto singularidades quanto posições de parada”, e a maestria do “titeriteiro se constitui antes no ponto de conversão entre a linha abstrata não figurativa, de um lado, e as duas linhas de segmentaridade, de outro” (DELEUZE, 2016a, p.15).

Ao mesmo tempo, pois, em que as esferas dos comandos das marionetes parecem ser limitadas, é visível que seus movimentos ganham certa articulação e escrevem rastros dançantes que independem do desejo do titeriteiro, e “desenvolvem-se com uma serenidade, leveza e graça que pasmam todo espírito pensante” (KLEIST, 1993, p.198).

Os membros que compõem a marionete, embora sejam ligados a fios nas mãos do titeriteiro, ganham gestos próprios, escapam ao comando de um poder central, traçando linhas de fuga, através do movimento de seu corpo articulado. Seria possível pensar Pinóquio como um nômade que nos faz recordar uma “aventura original”, um “retorno às maneiras arcaicas de ser que se acreditavam superadas, mas que, mais ou menos, conscientemente, continuam permeando os imaginários e a conduta coletiva” (MAFFESOLI, 2004, pp.39-40)¹⁰⁷.

A partir do adendo feito por Kleist (1993), perguntamo-nos: por que a serenidade, a leveza e a graça da marionete pasmam o “espírito pensante”, o ser racional e autônomo, capaz de fazer o bom uso de sua vontade a fim de agir por dever - esse “espírito pensante” para o qual o pensamento está inscrito dentro do âmbito da reconhecimento, sob condições de possibilidade?

A começar, Pinóquio nasce antes de seu nascimento. Em outras palavras, antes de ter forjado sua forma de marionete, o pequeno pedaço de pau encontrado por Mestre Cereja já fala, demonstra desejos, sentimentos e lastima-se por estar sendo usado com violência, afirmando que lhe causa dor. Antes de existir, Pinóquio é “um entusiasmo de ser sem existência [...] sensibilidade que fala”¹⁰⁸ (PERCIA, 2009) - sente cosquinhas, medo, dor. Como foi parar ali? Há quanto tempo vive nesse lugar? Quais relações já teria estabelecido com seres inanimados e também animados? Não se sabe.

Mestre Cereja, desconfiado, começa a manipular a madeira. A partir disso, o pequeno pedaço de pau começa a sentir cócegas. O espanto de Mestre Cereja é tanto que o leva a cair

¹⁰⁷ Tradução livre da autora. O texto no original é: “regreso a maneras de ser arcaicas que se creían superadas, pero que, más o menos conscientemente, continúan permeando los imaginarios y la conducta colectiva”.

¹⁰⁸ Tradução livre da autora. O texto no original é: “un entusiasmo de ser sin existencia [...]sensibilidad que habla”.

no chão. A próxima cena se inicia com a chegada de Geppetto, seu vizinho, à sua casa, dizendo-lhe que teve uma ideia: fabricar um boneco de madeira que saiba fazer peripécias, para lhe acompanhar em uma “volta ao mundo, em busca de um pedaço de pão e um copo de vinho” (COLLODI, 2012, p.15). Aí, é possível perceber que o destino da futura marionete já está sendo pensando por Geppetto para sair de viagem, percorrer novas terras, estabelecer outras relações de vizinhança. Pinóquio não foi pensado para, simplesmente, servir como um meio de subsistência em um trabalho comum: foi pensado e concebido para dar volta ao mundo, ter o mínimo de subsistência para poder seguir o lado festivo, irreverente e dionisíaco da vida - a bebida como meio de tirar o sujeito de seu centro e estabelecer, junto aos outros, comunidades distintas.

Acontece, nesse momento, o primeiro encontro entre Geppetto e o futuro boneco. Tendo ganhado o pedaço de pau, Geppetto volta à casa e começa a talhar a madeira. Como já destacado, marionete se chamará Pinóquio, em memória a uma família inteira de Pinóquios que Geppetto havia conhecido outrora. Grande homenagem à marionete, pois todos os Pinóquios daquela família estavam muito bem, e o “mais rico deles pedia esmola” (COLLODI, 2012, p.21).

Ao começar a fazer os detalhes de seu novo companheiro de viagem pelo mundo, Geppetto se surpreende com o olhar fixo do novo boneco e, ainda, se vê exausto quando, ao fazer o nariz, percebe que este não para de crescer¹⁰⁹. Quando forja a boca no pequeno pedaço de madeira, se irrita quando percebe que esta ri dele! Findada sua obra, percebe que sua peruca foi retirada. Geppetto se dá conta de que o novo boneco tem personalidade, é travesso, brincalhão e nem sempre obediente.

Pinóquio, logo que começa a saber usar suas pernas, não anda: corre, pula e dá cambalhotas. As traquinagens de Pinóquio, logo no início de sua curta vida, colocam o boneco em meio a diversas confusões. Querendo correr o mundo, numa alegria que não cabe em seu corpo, ele se vê causando a prisão de Geppetto no meio da rua, quando julgam-no duro e cruel com crianças pequenas; Pinóquio bate e mata o grilo que encontra em sua casa quando este lhe diz uma “grande verdade”: que os meninos que se rebelam contra seus pais, meninos mal

¹⁰⁹ Não nos interessa especificamente trabalhar sobre o simbolismo do crescimento do nariz, mas nota-se que, desde o início, o nariz de Pinóquio cresce sem ele falar nenhuma mentira, sem ele sequer, aliás, saber falar. Em alguns outros momentos, vemos essa mesma situação acontecer. O contrário também é verdadeiro: em alguns casos, Pinóquio mente e seu nariz não cresce. A dicotomia verdade *versus* mentira, defendida por muitos autores e leitores da obra, parece ser colocada em xeque. É a partir dessa cisão entre verdade e mentira, moral e ética, que queremos pensar.

criados, que se recusam a ir à escola, “não terão nunca felicidade nesse mundo; e mais cedo ou mais tarde vão se arrepende amargamente” (COLLODI, 2012, p.33); tenta comer a comida que estava sobre o fogão, e vê que seu nariz cresce novamente ao perceber que aquela comida era pintada; vai ao vilarejo pedir comida e leva um balde de água fria de um velhinho que estava dormindo na casa onde tocou a campainha sem parar...

A despeito de todos esses episódios, com a volta de Geppetto à casa, Pinóquio se desculpa e promete ir à escola, como todos os meninos. Contento com a decisão de Pinóquio, o velho de peruca vende o próprio casaco, no meio do inverno, para poder comprar a cartilha escolar, e mente a Pinóquio, dizendo-lhe que vendeu o casaco porque esquentava demasiadamente.

Curiosamente, parece que, quando a marionete não obedece ao pai é, justamente, quando ele vai se afinar ao desejo do pai. Afinal, de onde Geppetto tirou a ideia de mandar Pinóquio à escola, se queria rodar o mundo?

O caminho à escola é atravessado por surpresas e bifurcações. O percurso maravilha Pinóquio que, embora tenha em mente seu destino final e faça planos mirabolantes de aprendizagens - aprender a ler, escrever e contar em três dias consecutivos, para desenvolver suas habilidades e ganhar muito dinheiro -, não deixa de estar atento às coisas do mundo. E é indo à escola que Pinóquio se perde, pela primeira vez, encantado pelo som dos pífanos, vindo de uma rua transversal, enviesada, onde está acontecendo um teatro de marionetes. Entre a escola e a música que lhe soa como um convite à transversalidade, à rota de fuga, Pinóquio hesita.

Face ao destinado planejado, o caminho se bifurca, e se vê conjurado por linhas transversais. Optar por seguir pela transversal é, pois, optar por ir além das fronteiras estabelecidas pelo mapa dado, criando novos territórios. Pinóquio analisa a situação: seguir o convite advindo de uma rota estrangeira, ou continuar a caminhar pela rota já traçada, cujo final já se sabe qual é. Das linhas capturadas por um mapa já decodificado, surgem, pois, linhas de fuga, irrupção do exterior que permite fazer do fora um “território no espaço, consolidar esse território mediante a construção de um segundo território adjacente” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.14). Exterior ao mapa decodificado, de linhas traçadas que configuram um território, surge a possibilidade de um novo agenciamento: “agenciamento linear que se constrói sobre linhas de fuga” (DELEUZE, 2013, p.47).

O caminho que leva à escola é reto e conhecido, por isso “há sempre tempo para se ir à escola”; a rota que musicada pelo som dos pífanos é comprida e enviesada, sabe-se que se

conduz a um vilarejo à beira-mar, mas como sabê-lo sem seguir sua melodia? Se a escola é um lugar que já tem endereço certo, a música se dissipa no ar, com o tempo. Sempre há tempo de ir à escola: ela é um lugar no espaço, mas os sons são compostos no tempo, e é preciso capturá-los no presente, sem o qual não há melodia, não há harmonia, não há música.

A música o toma e o translada de destino, aos saltos, em peripécias. Pinóquio, como uma criança, se encanta com a música e, através dela, se desvia do caminho traçado; Pinóquio é como uma criança que:

anda e para, ao sabor de sua canção. Perdida, ela se abriga como pode, ou se orienta bem ou mal com sua cançãozinha. Este é como o esboço de um centro estável e calmo, estabilizador e calmante, no seio do caos. Pode acontecer que a criança salte ao mesmo tempo que canta, ela acelera e diminui seu passo; mas a própria canção já é um salto: a canção salta do caos a um começo de ordem no caos, ela arrisca também deslocar-se a cada instante. Há sempre uma sonoridade no fio de Ariadne. Ou no canto de Orfeu (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.116)

A “febre de curiosidade” de Pinóquio o leva para o “meio de uma praça cheia de gente, que se apinhava em torno de um grande barracão de madeira e de lona pintada com mil cores” (COLLODI, 2012, p.66 e 63). O Grande Teatro de Fantoques, um picadeiro que se alocou em praça pública, é composto por nômades que se deslocam com seus personagens, seus gestos e sua tenda.

A música circense cria um território: está ali o circo. Não é só a lona, nem somente os personagens picarescos que fazem o circo: é também o ritmo e a harmonia que erguem o território circense. As “linhas motoras, gestuais, sonoras” demarcam o território: “enxertam-se ou se põem a germinar ‘linhas de errância’, com volteios, nós, velocidades, movimentos, gestos e sonoridades diferentes” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.117).

O circo é um ritornelo, constituído por um conjunto de expressões que delimitam um território. Não é um conjunto de características que faz um circo, é, antes, um ritmo e uma melodia que foram territorializados e que, por isso, podem se desterritorializar a qualquer tempo, em busca em nova territorialização. Quando se monta uma lona, é sempre um espaço liso e indiferente que se estria e se torna território de circo, trazendo o pitoresco à terra e, da terra, erguendo o espetáculo. Dentro do circo, parece que algo mágico acontece e é como se, sob seu toldo, se formasse um “universo fechado – só pra nós” (QUINTANA, 2005, p.115).

O circo marca uma diferença na praça, e a diferença, neste caso, é rítmica e também colorida, desenvolvendo-se entorno de um ponto que “se atira e sai de si mesmo, sob a ação de forças centrífugas errantes que se desenrolam até a esfera do cosmo” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.117). “Hoje tem palhaçada? Tem sim, senhor”, delimita o espetáculo, e já se sabe, a

partir de então, que será circense. O “hoje”, aqui, não é casual, tampouco o é a pergunta se vai haver “palhaçada”: sabe-se que, para definir um território, é preciso inscrever um espaço-tempo, dentro de outro espaço tempo, como uma marca territorializante, necessária e imprescindível. É a marca que define o território: não houvesse a lona, não houvesse o ritmo e a melodia “tipicamente do circo”, a praça continuaria sendo, tão somente, uma praça.

O circo, como um território estabelecido a cada momento que os rastros nômades se convergem para um ponto central, é criado permanentemente. Como lhe impõe sua vida nômade, sua existência é, continuamente, recriada a cada processo de territorialização, marcado, sobretudo, pelas experiências de desterritorialização.

Talvez, a venda da cartilha que possibilitou a Pinóquio entrar no circo, não seja casual, mas sobretudo simbólica, pois marca a abdicação de uma coação social e instaura uma nova relação na história. Pinóquio já sabe que, para conseguir determinadas coisas, precisa de dinheiro, e que os objetos possuem, portanto, valor de troca. Foi por isso que Geppetto vendeu seu único casaco, para conseguir a cartilha; agora, a cartilha serve de moeda de troca para o ingresso da entrada no Grande Teatro: Pinóquio passa a fazer parte do meio social cujas trocas possuem valor monetário.

Se é verdade que, para ir à escola, foi preciso comprar a cartilha, para entrar no teatro foi preciso vendê-la. Passa-se, aqui, a saber que a cartilha vale quatro moedas no circo, mas teria ela o mesmo valor se usada para os fins que lhe foram atribuídos? É ao entrar no circo que Pinóquio percebe, pela primeira vez, a presença da desigualdade social: enquanto uns se apresentam, um (o titereiro) coordena o trabalho, profere palavras de ordem, emite enunciados que conferem desigualdade entre ele e os outros. Mas ali também o que se vê é que o poder do titereiro é limitado, com bem pontua Kleist (1993) e, no limite, onde se vê que todo poder é limitado.

Findada a estada de Pinóquio no circo, ele toma outro rumo: vai em direção a sua casa, animado para encontrar seu pai. Sua ideia é voltar, se redimir e ir à escola, como todos os outros meninos. Contudo, já se sabe: a trajetória do boneco não é linear e o vemos, de tempos em tempos, face a uma ambiguidade: ele sabe que precisa retornar à rota de seu destino traçado por Geppetto, voltar à casa e, a partir de então, frequentar a escola, como se fosse necessário que ele deixasse sua condição de não-humano para entrar, por fim, no mundo dos seres humanos.

Se Pinóquio resiste à tentação de se juntar ao grupo de circo, se ele sai do circo, onde se encontrou com outras marionetes e se viu reconhecido entre elas, é porque seu comportamento é errante, e um errante que, a despeito do grupo de iguais, se sente pertencente ao mundo.

6.3.3 Pinóquio: uma vida errante

Disso se trata precisamente. O enclausuramento estabelecido durante toda nossa modernidade mostra, por toda parte, sinais de debilidade. Pouco importa, é verdade, quais sejam seus vetores: hippies, vagabundos, poetas, jovens sem rumo, ou mesmo turistas desfrutando a aposentadoria em excursões programadas... O fato é que a circulação retorna. Desordenada, adquirindo inclusive a forma de um turbilhão, não deixa nada nem ninguém ileso. Rompe sem exceção os obstáculos e os limites estabelecidos em todos os âmbitos: político, profissional, afetivo, cultural ou religioso; todas as barreiras caem. Nada pode conter seu fluxo. O movimento ou a eferescência se encontra em todas as mentes

Maffesoli, 2004¹¹⁰

Para Bourgeot (2008), o nomadismo se configura como uma concepção específica de grupalidade de bando. Ao se deslocar, o nômade estabelece, com o espaço, uma relação distinta àquela dos sedentários: o nomadismo faz um corte espacial, trabalha sobre a natureza a fim de transformá-la em território. Neste sentido, pensar o nomadismo é sempre levar em consideração determinados aspectos que se interrelacionam: o aspecto natural (ecológico), as técnicas de produção (que dizem respeito aos conhecimentos, crenças, mitos e às práticas mágico-religiosas), as relações sociais internas do grupo e, por fim, as relações estabelecidas entre o grupo nômade e os outros grupos sociais (BOURGEOT; GUILLAUME, 1986).

Haveria, no bojo do movimento nômade, dois tipos de sedentarização, a saber: a “sedentarização dinâmica”, cujo processo se dá através de um dinamismo interno, causado especialmente pelas condições históricas, e a “sedentarização coercitiva”, imposta por um conjunto de variáveis externas à organização social nômade (econômica, político-policial, jurídico etc), e que aparece como um rompimento do modo de organização da sociedade nômade, mas que não leva à ruptura do nomadismo, uma vez que toda organização nômade possui uma

¹¹⁰ Tradução livre da autora. O texto na língua estrangeira é: “De eso se trata precisamente. El encierro establecido durante toda la modernidad muestra, por todas partes, signos de debilitamiento. Poco importa, por cierto, cuáles sean sus vectores: hippies, vagabundos, poetas, jóvenes sin brújula, lo mismo que turistas pastoreado retiro en los circuitos vacacionales programados. El hecho es que la "circulación" regresa. Desordenada, adquiriendo incluso la forma de un torbellino, no deja indemne a nada ni a nadie. Rompe sin excepción las trabas y los límites establecidos en todos los ámbitos: político, profesional, afectivo, cultural o religioso; todas las barreras caen. Nada puede contener su flujo. El movimiento o la eferescencia se encuentra en todas las mentes”.

tendência à sedentarização. Uma vez que são os fatores externos que levam a essa sedentarização, a coerção se explica pela mudança entre o nível econômico e a instância política do grupo nômade. Bourgeot atribui à sedentarização coercitiva o processo de independência dos países, que tendeu a transformar os nômades em agricultores, sob um “espírito dos administradores”, uma vez que se relacionava a agricultura e o agricultor ao sedentarismo.

No bojo da sedentarização coercitiva, assiste-se, pois, a uma mudança: os nômades são reconhecidos pelos seus conhecimentos sobre a terra, mas têm seus territórios ameaçados pela lógica da privatização da terra. É pelo aspecto político que começa-se a imprimir força sobre a vida nômade. O surgimento do salário, por exemplo, como meio de pagamento pelo força de trabalho, é um exemplo do processo de sedenterização, que leva à mudança na relação entre aquele que trabalha e aquele que tem a propriedade da terra, transformando a relação com o território. Neste âmbito, assiste-se a um processo que tenta integralizar (pela inserção e adaptação) os nômades dentro da ordem social vigente.

Em resumo, assistiu-se, além da proletarização e integração, a processos como a marginalização, o genocídio e pauperização de inúmeros grupos nômades ao longo da história (BOURGEO; GUILLAUME, 1986). Neste sentido, completa Maffesoli (2004), é da própria lógica do poder sedentarizar para poder dominar.

Contudo, não se deve pensar o nomadismo como parte de um momento histórico, superado pelo desenvolvimento das sociedades. Com efeito, denuncia Clastres (1979, p.183), todos carregamos, de alguma forma, a ideia de que o destino de todas as sociedades é o Estado, ou, ainda, de que a sociedade existe para o Estado, como se os nômades formassem sociedades carentes e atrasadas. É que, ao pesarmos as sociedades nômades a partir de uma leitura etnocêntrica, terminamos por concebê-las sob uma perspectiva da falta, como se faltassem a essas sociedades o Estado, a escrita, o mercado, a história.

Se o primeiro axioma da sociedade ocidental é o de que a sociedade existe para o Estado, o segundo axioma determina que seja necessário ocupar o tempo com o trabalho¹¹¹. Por um lado, as sociedades com Estado pensam a economia do excesso para o fluxo do mercado, por outro, as sociedades sem Estado são “sociedades sem economia, *por recusa da economia*”(CLASTRES, 1979, p.193, grifo do autor), uma economia compatível “com uma considerável limitação do tempo consagrado às economias produtivas” (CLASTRES, 1979, p.187). Clastres (1979, p.192) é assertivo em afirmar que “as sociedades primitivas não são embriões retardatários das sociedades ulteriores”. Haveria de se pensar, portanto, a história dos

¹¹¹ À guisa de exemplo, basta ver as nações que foram colonizadas e como os colonizadores defendiam a civilização dos “selvagens”, vistos como preguiçosos. Cf. ANDRADE (1970; 1971)

povos nômades como a história de um povo sem história, que luta contra o poder do Estado-nação.

Conforme explica Maffesoli (2004, p.24)¹¹²:

“A regulamentação da circulação”, a boa gestão das disfunções ou dos acidentes, que não deixa de induzir, seguem sendo, desde os remotos tempos, a preocupação essencial do poder. E, seja a partir do ponto de vista individual ou social, desde o mito de Édipo (com as consequências que já sabemos) até os vagabundos contemporâneos, o poder busca que tudo funcione sem obstáculos, quer dizer, que tudo esteja bem canalizado e que nada fique fora de controle.

A despeito das diferenças de organização social, espacial, temporal, é possível, contudo, encontrar ainda algo de comum em todas as sociedades nômades: todas são sociedades também sem economia, por recusa à política da estocagem, que culmina na lógica de mercado. Isso se traduz na recusa que essas sociedades têm em ocupar todo seu tempo com o trabalho e a produção, na refutação à lógica da concorrência – ou seja: “na interdição, não formulada mas suposta, no entanto, da desigualdade” (CLASTRES, 1979, p.193).

Se, por um lado, podemos assistir a passagem do nomadismo à sedentarização, com a concentração de um povo em uma determinada terra, cuja organização está ligada a um poder central, por outro lado, seria necessário assumir que foi a presença do Estado que “operou a partilha tipológica entre selvagens e civilizados” (CLASTRES, 1979, p.194). A reboque, observam-se mudanças na forma como a temporalidade é concebida: no que diz respeito à organização dos sujeitos - os que têm tempo e os que não têm tempo -, à história - com um sentido linear, progressivo e único - e à economia - que passa a ser pensada a partir da ideia de excedente, deixando de ser de subsistência, e passando a ser de mercado.

De maneira enfática, Maffesoli (2004) defende o “impulso de vida errante” como uma constante antropológica inerente ao corpo social. Nomadismo e sedentarismo são, para o autor, duas formas de vida inerentes ao corpo social, e pode-se dizer, ainda, que o nomadismo é antitético à forma do Estado, na medida em que uma vida errante é, para o Estado, vista com desconfiança, porque não poderia ser totalmente capturada. Neste sentido, diferentemente de Clastres, Maffesoli entende que a vida errante é um impulso vital, um tipo de antítese ao individualismo.

¹¹² Tradução livre da autora. O texto em língua estrangeira é: “La reglamentación de la "circulación", la buena gestión de las disfunciones o de los accidentes, que no deja de inducir, siguen siendo, desde remotísimos tiempos, la preocupación esencial del poder. Y, ya sea desde un punto de vista individual o social, desde el mito de Edipo (con las consecuencias que ya sabemos) hasta los vagabundos contemporáneos, 'el poder busca que todo funcione sin trabas. Es decir, que todo esté bien canalizado y que nada quede fuera de control”.

O enclausuramento realizado durante a modernidade, cujo ápice se pode ver no ideal do humanismo, teria sido incapaz de impedir a circulação nômade. Neste ínterim, assiste-se ao surgimento de diversas modalidades de nomadismo, como os hippies, vagabundos, turistas, *flaneurs*, enfim, que rompem (ou não) com os limites políticos dos Estados. Nas palavras do autor:

O nomadismo não é, de modo algum, privilégio de alguns, senão que, como o senhor Jourdain do livro *El burgués gentil hombre*, que falava em prosa sem saber, cada um pratica o nomadismo cotidianamente. Pode-se inclusive afirmar que a intimidade do homem pós-moderno foi modelada com o nomadismo¹¹³ (MAFFESOLI, 2004, p.29).

Embora pense o nomadismo dentro de uma dialética entre espaço e história ou vida estática e vida errante, numa bipolaridade que expressaria o antagonismo da existência - acentuada pela burguesia -, como bem pontua Kohan (2015), Maffesoli traz uma grande contribuição ao inscrever o nomadismo dentro de um modo de vida que expressa um “ócio necessário”. Se, pois, o poder procura enclausurar o homem a fim de impedi-lo à aventura, a “pulsão errante” leva o nômade a ir para além das fronteiras, instaurando um tempo livre no bojo da própria ordem social.

É possível pensar uma marionete como personagem nômade se, a princípio, a marionete é sempre manipulada por outrem que, a princípio, possui todo domínio de seu corpo e seu movimento?

Consideramos aqui que fio da marionete pode ser visto como uma unidade ligada a uma centralidade superior, que engendra todos seus movimentos, mas pode também, ao contrário, ser visto como uma multiplicidade independente da suposta centralidade verticalmente superior. Neste sentido, os fios da marionete, como uma trama, comporiam um rizoma independente do desejo daquele que tenta manipular, criando uma “outra marionete seguindo dimensões conectadas à primeira” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p16). Sem sujeito e sem objeto, a multiplicidade marionete revela-se como um agenciamento que cresce e se movimenta em múltiplas direções, podendo mudar sua própria natureza, de acordo com as conexões estabelecidas.

É por isso que podemos ir um pouco além e afirmar que Pinóquio constrói mapas pelas suas andanças, que se tornam, não por acaso, aventuras: aberto ao que está por vir, ao que pode acontecer, sem seguir as linhas de um mapa traçado de antemão, com o qual já se sabe onde

¹¹³ Tradução livre da autora. O texto em língua estrangeira é: “el nomadismo no es, de ningún modo, privilegio de unos cuantos, sino que, como el señor Jourdain de El burgués gentil hombre, que hablaba en prosa sin saberlo, cada quien lo practica cotidiañamente. Se puede incluso afirmar que la intimidad del hombre posmoderno ha sido modelada con él”.

chegar. Ele corre, pula, dá piruetas, toma caminhos desconhecidos porque ele é, com todo seu corpo, um performático. E, ainda que possa parecer contraditório, deveríamos salientar que todo rizoma é composto por:

linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização como dimensão máxima segundo a qual, em seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.32).

Em meio a todos esses movimentos, Pinóquio se apresenta como um nômade: seu trajeto na rota dada, rumo ao destino já conhecido - a escola - é, a todo momento, atravessado por ruas transversais, sons, palavras e gestos que o levam a outros lugares que não aquele previsto antes de sua partida.

A vida de Pinóquio, sob esta perspectiva, não é a da busca por um lugar ou reconhecimento social. Se é certo que ele sai de casa para ir à escola; se ele sabe o caminho que deveria seguir mas segue outro; se o que faz Pinóquio ser Pinóquio é, justamente, o que acontece no “entre”, é porque ele, como um nômade, ele vive num *intermezzo*, pois:

o nômade tem um território, segue trajetos costumeiros, vai de um ponto a outro, não ignora os pontos (ponto de água, de habitação, de assembléia, etc.). Mas a questão é diferenciar o que é princípio do que é somente consequência de uma vida nômade. Em primeiro lugar, ainda que os pontos determinem trajeto, estão estritamente subordinados aos trajetos que eles determinam, ao contrário do que sucede no caso do sedentário. [...] Um trajeto está sempre entre dois pontos, mas o entre-dois tomou toda a consciência, e goza de uma autonomia bem como de uma direção próprias (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.53).

Nisso, o nômade se distinguiria do imigrante, por exemplo, porque enquanto o nômade investe na intensidade do percurso, o imigrante investe na chegada ao lugar planejado. É certo que, em alguns momentos, o nômade pode se confundir com o imigrante, mas só por pura necessidade. O nômade se distinguiria também do turista que, tendo mapa na mão, segue todo o trajeto recomendado a fim de chegar a um determinado lugar. Se distinguiria, ainda, da vida do exilado, para quem a desterritorialização é forçada, rígida e sofrida (DELEUZE; GUATTARI, 2012b).

Seria preciso dizer ainda, que Pinóquio, como um nômade, é aquele que cria lugar no espaço, sob um “princípio territorial”, que o faz se distribuir pelo espaço liso - vetorial, por excelência, em oposição ao espaço estriado, metrificado de direito -, ocupá-lo, habitá-lo e mantê-lo. Deste modo, ele indica “fazer do fora um território no espaço, consolidar esse território mediante a construção de um segundo território adjacente (...) desterritorializar-se a si mesmo renunciando, indo a outra parte” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p.14).

Diríamos, em poucas palavras, que *As aventuras* abrem espaço para pensar Pinóquio como um nômade face às regras do Estado que, decodificando o espaço, constrói um território de poder. A marionete parece fazer de seu cotidiano a afirmação do nomadismo e, neste sentido, traz críticas ao modo como a sociedade se organiza.

Aqui, a distinção entre espaço e lugar é decisiva: enquanto o espaço existe e pode ser aberto ou fechado, liso ou estriado, o lugar não está delimitado a priori, e é sempre determinado pelas configurações do presente, através do processo de reterritorialização. Se Pinóquio pode ser afirmado como um nômade é porque, precisamente, ele dá a pensar a partir de uma singular relação entre território e terra, sob duas zonas de indiscernibilidade - a desterritorialização e a reterritorialização. É porque, enfim, como afirmam Deleuze e Guattari (1992, p.59), “não pensamos sem nos tornarmos outra coisa, algo que não pensa, um bicho, um vegetal, uma molécula, uma partícula, que retornam sobre o pensamento e o relançam”.

E, embora o termo *nomos* tenha ganhado, ao longo do tempo, o significado de lei, originalmente, na época homérica, *nomos*¹¹⁴ estava relacionado à atividade do pastoreio, uma distribuição (de animais) em espaço aberto; uma distribuição “muito especial, sem partilha, num espaço sem fronteira, não cercado” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p.54). O espaço do nômade é aquele não-mapeado, aberto, por onde percorrem intensidades - *um espaço liso* - distinto do espaço do sedentário - *espaço estriado* - organizado e gerido pelo Estado e as leis; também o modo organização do nômade é distinto ao do sedentário: enquanto o primeiro se organiza por bando, o segundo se organiza por segmentos. E é justamente por isso que os nômades estão para uma sociedade sem Estado, na qual o valor das coisas é medido pela troca, assim como os sedentários estão para uma sociedade com Estado, com a existência assegurada pelos órgãos de poder.

Ao longo da leitura do livro, as irrupções temporais vão criando, acontecimento a acontecimento, uma grande aventura que culmina, findada a escrita, na metamorfose da marionete em “menino de verdade”. Há autores que argumentam que não foi Collodi quem escreveu esse final, embora ateste-se que os manuscritos sejam, evidentemente, dele. Ao que tudo indica, esse final teria sido feito a pedido do editor do periódico. Parella (1988) afirma que Collodi teria ficado surpreso ao ler esse desfecho, o que revelaria o modo errático como escreveu o que viria a ser, por fim, *As aventuras de Pinóquio* e sua simpatia pelos meninos de rua, fora dos padrões da classe média. No fundo, o que importa quem escreveu o final da história, se é a leitura que fizemos dela que a torna uma coisa ou outra?

¹¹⁴ Cf. Careri (2013)

A vida de Pinóquio, então, pode ser toda ela pensada a partir de encontros que despertam devires. Pinóquio-asno, por exemplo, não como uma metáfora, tampouco como uma transformação, mas um devir intensivo que ganha sentido a partir de uma relação espaço-temporal específica: Pinóquio não se transformou em asno, ele deveio asno em um determinado tempo de estadia no País dos Beócios, por conta de encontros que o capturaram e que, em seu próprio deserto povoado - de tribo, fauna e flora -, encontrou ressonâncias. É que tanto o asno quanto o Pinóquio estavam, naquele momento, em uma “desterritorialização comum, mas assimétrica”¹¹⁵ (PARNET, 2012, p.9), e puderam, a um só tempo, convergir e fazer surgir um Pinóquio-asno, um devir-animal, pela relação de bando que se estabelece com aqueles que estavam intensamente brincando no País dos Boócios.

Não é castigo, nem maldição: o devir desconhece a classificação, a identificação, a correspondência; a dura madeira da qual Pinóquio é feito é, paradoxalmente, “modelável pelas paixões que a habitam, efêmeras e profundas ao mesmo tempo” (MANGANELLI, 2002, p.37). Talvez seja possível pensar, para além da história, que generaliza, categoriza e individualiza, a geografia de Pinóquio, seus movimentos e gestos, suas rupturas e suas discontinuidades mais do que seu suposto desenvolvimento ou amadurecimento; uma “evolução a-paralela de dois seres que não têm nada a ver um com o outro”¹¹⁶, nas palavras de Deleuze (PARNET, 2012, p.9).

Pinóquio devém porque ele não se torna, não imita nem fantasia, ele devém porque afirma “coexistências de ‘durações’ muito diferentes, superiores ou inferiores à ‘nossa’, e todas comunicantes” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.18). Pinóquio regride quando devém, porque regredir é, neste sentido, ir “em direção ao menos diferenciado”, ao menos individualizado ou personificado (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.19); ele deixa de ser ele porque rompe com as estruturas, mudando de acordo com os afetos que percebe no seu corpo em constante movimento. Pouco importa, portanto, se o animal no caso em questão é um asno ou um pássaro, um leão ou um rinoceronte, porque não há distinção prévia; ao contrário, o que se tem é um tipo de regressão ao menos diferenciado, num tipo de “involução criadora”, que nega justamente a identidade (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

Não seria forçoso dizer que Pinóquio procura, em tudo (ou quase tudo o que faz) afirmar a vida. “Vida”, aqui, não seria qualquer “vida”: a vida pinoquiana é uma vida de desejo, de peripécias, de impulsos. Ao mesmo tempo, paradoxalmente, seria qualquer vida: uma vida de

¹¹⁵ Tradução livre da autora. O texto em língua estrangeira é: “une commune déterritorialisation, mais dissymétrique”.

¹¹⁶ Tradução livre da autora. O texto em língua estrangeira é: “une évolution a-parallèle, de deux êtres qui n’ont absolument rien à voir l’un avec l’autre”.

pura imanência, uma vida imanente que “transporta todos os acontecimentos ou singularidades que não fazem mais do que se atualizar nos sujeitos e nos objetos” (DELEUZE, 2002, p.14).

Contudo, a questão do devir reside num problema, como não poderia deixar de ser: Pinóquio não cessa de ser capturado pela sociedade e pelas forças institucionais, que visam a decalcar os devires sobre normas e morais correspondentes. Não por acaso, a interpretação direta feita à transformação de Pinóquio em asno é compreendida como uma represália a sua negação à escola. Lembremos também que, logo nos primeiros capítulos, o Grilo Falante havia advertido a Pinóquio que aqueles que não estudam viram jumento; não por acaso, nem por falta de oportunidade, a Fada deixa o boneco ficar três horas pendurado na árvore.

Os adultos querem impor-lhe um modo de viver e Pinóquio hesita tantas vezes entre seguir o seu desejo e o desejo dos outros; entre seguir aquilo que o impulsiona para se desviar do caminho e entre aquilo que, o mantendo no caminho, garantiria o amor do pai. Inevitavelmente, o desejo co-existe em dois estados, pois:

Por um lado, vai ser apanhado num dado segmento, gabinete, máquina, estado de máquina; vai ser ligado a tal forma de conteúdo, cristalizado em tal forma de expressão (desejo capitalista, desejo fascista, desejo burocrático, etc.). *Por outro lado e ao mesmo tempo*, vai correr sobre toda a linha, levado por uma expressão liberta, arrastando conteúdos deformados, atingindo o ilimitado do campo de imanência ou de justiça, encontrando uma saída, uma saída precisamente, na descoberta que as máquinas eram somente concreções de desejo historicamente determinadas, e o desejo não para de desfazê-las, de levantar a cabeça inclinada (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p.105).

Por que todo menino precisa ir à escola? Por que todo mundo tem que trabalhar? Por que ele tem que obedecer ao pai se, a princípio, obedecer ao pai é se furtar dos próprios desejos? Geppetto quer que ele vá a escola para aprender a ler e a escrever, mas o caminho da escola é tão cheio de encantamentos, sons e novidades, que o destino fica sempre para depois. O desejo só conhece o agora, desconhece passado e futuro - assim como a vida é, antes de tudo, uma vida indiferenciada. Com diz Deleuze (2002, p.14), “as singularidades ou os acontecimentos constitutivos de *uma* vida coexistem com os acidentes d’*a* vida correspondente, mas não se agrupam nem se dividem da mesma maneira”.

É neste sentido que podemos afirmar, aqui, *As aventuras de Pinóquio* como uma trajetória feita de metamorfoses traçadas pelo “nomadismo do desejo” (ROLNIK, 2010, p.19). Pinóquio, bem se sabe, na sua última metamorfose “redescobre a felicidade dinâmica da infância, sua vocação para iniciar, porém não mais a irrealidade e a impotência” (MANGANELLI, 2002, p.179).

Com Deleuze e Guattari (2012b; 1992), a vida nômade é como uma vida que dissolve as identidades, rompe com a finitude por paixão pelo infinito e opera por metamorfoses, numa

interação contínua com o aparelho de Estado. Então, enquanto o Estado proporciona uma imagem do pensamento, numa dada interioridade que confere uma forma de universalidade ao pensamento, o nômade coloca o pensamento para fora dos enquadres estatais, se tornando uma força capaz de desmontar a imagem do pensamento e colocar em xeque o que se consolidou como sendo universal.

Em poucas palavras: vida nômade não é vida monástica, porque o nômade não se exime de confrontar, arriscar, romper, subverter a vida comum. Ao contrário, nômade é aquele que se afirma estrangeiro no seu próprio Estado, na sua língua, entre seus “iguais”. E é neste sentido que Deleuze e Guattari podem afirmar que o nômade não é aquele que não se move, mas aquele que move o pensamento: ele opera mais por intensidade do que por “extensividade”, de modo que ele pode romper com as dualidades sem, no entanto, ser capturado¹¹⁷.

Por um lado, pensar a vida nômade, como propõem Deleuze e Guattari, abre brecha para que possamos reconhecer espectros nômades que surgem no desenrolar da vida ordinária, como se o nomadismo pudesse trazer, para nós, algo de extraordinário ali onde tudo já estaria decifrado, organizado e sistematizado. Por outro lado, como aponta Kohan (2015), parece um pouco incoerente com o que os autores propõem, porque sair de onde se vive, mudar de território, estar em contato com outras culturas ajuda a ver aquilo que, a princípio, seria difícil de ver – mas, certamente, não garante.

Ora, o que Pinóquio mais faz é andar, pular, saltar. O que ele mais faz é mudar de rumo, falar com seres que, a princípio, sequer compartilhariam sua língua, jogar com a justiça como quem questiona a verdade etc. Por isso, talvez fosse preciso pensar Pinóquio não exatamente como um nômade, mas como um errante.

A partir da leitura de Deleuze e Guattari, poderíamos dizer que o modo de vida errante se assemelha muito ao modo de vida nômade, se não for idêntico. Contudo, a palavra errância nos parece mais interessante quando se trata de Pinóquio. Errância é uma palavra vem de errante, do latim *errantis*¹¹⁸: designa aquele ou aquilo que anda de uma parte a outra; é uma palavra composta pela raiz *errare* (que significa errar, equivocar) e pelo sufixo *-ante* (particípio presente, usado para dar sentido de ação).

Assim, pensar um “Pinóquio errante” é vê-lo como aquele que anda e também que erra, aquele que perambula e também se equivoca, é compartilhar da ideia de que, sendo errante, ele é o que:

¹¹⁷ Ainda a respeito disso, Deleuze, em diálogo com Claire Parnet no *Abecedário*, especificamente na letra V de viagem, afirma não gostar de viajar.

¹¹⁸ Cf. <http://etimologias.dechile.net/?errante>

[...] joga o corpo no encontro com outros corpos, o que, em seu pensamento, [...] joga corporalmente a vida para mudar a vida, para interromper a vida onde não é vida, para permitir o nascimento de uma vida outra, nova, inexistente até o presente (KOHAN, 2003, p.61).

Pelas suas aventuras no desconhecido, com a presença de seu corpo articulado e móvel, típico de uma marionete, Pinóquio parece estar sempre caminhando por zonas indiscerníveis, onde tudo pode ser qualquer coisa, porque não está dado de antemão. Se é verdade que alguns personagens parecem tentar mapear suas andanças, no intuito de delimitar fronteiras – espaciais, políticas e subjetivas -, não é menos certo que Pinóquio parece se confrontar com isso, traçando uma cartografia distinta, através de inúmeras metamorfoses.

O que um errante tem a nos fazer pensar sobre a educação? O que tem ele a nos dizer sobre o lugar da escola?

6.3.4 Pinóquio e a invenção de uma “educação errante”

Pinóquio vai à escola, mas não chega; volta à casa para, depois, tentar ir novamente à escola, mas tampouco chega; esquece-se de buscar o pai, e a essa altura da história já não se sabe mais se Geppetto está preso ou perdido, morto ou trabalhando em seu ofício; planta moedas de ouro para ficar rico e retornar à casa, mas se desencontra, é capturado e enforcado. Quando enforcado, salvo pela fada, renasce, relembra sua caminhada, volta à rota, mas se distancia do seu destino, novamente.

Já vimos que se esse personagem se distancia de seu destino não é porque é desobediente, mas porque possui um modo de vida errante. Ele caminha e para; se destina a um lugar mas logo perde esse lugar de vista; encontra personagens exóticos que ora lhe enganam, ora lhe ajudam; mata o grilo porque falava demais, mas depois se arrepende etc.

Pinóquio nos mostra uma tensão permanente entre um corpo que afirma seu desejo e se furta a ser domesticado, e uma maquinaria social, cultural e política que não mede esforços submeter as crianças nas regras e morais. De modo gracioso, a marionete nos coloca frente à permanente disputa entre “impulso vital” “maquinaria institucional” (AGUIRRE; DUSCHATZKY; FARRAN, 2010, p.67). Pinóquio não esconde de ninguém seus desejos; é claro quando diz que deseja que toda sua vida seja brincando com passarinhos, subindo em árvores, sem ter ninguém a obedecer. Ao mesmo tempo, seu desejo vai mudando de acordo com suas experiências – seu desejo é, também, errante. E parece que, de fato, o Grilo pediu para ganhar uma paulada na cabeça ao dizer, em tom meio sábio, meio profético, que meninos que não estudam nem trabalham ficam burros ou morrem de fome. É como se Pinóquio falasse

“os meninos’ não vão ser nada, eles já são presente e presença, infância que cria, estrangeiridades que questionam”.

Decerto, o Grilo e a Fada representariam, nos termos de Deleuze e Guattari (2012b, p.16), “cabeças do aparelho de Estado”, que “constitui a forma de interioridade que tomamos habitualmente por modelo, ou segundo o qual temos o hábito de pensar”. Em outras palavras, o Grilo e a Fada seriam figuras representantes da recongnição, que não cessam de tentar conferir a Pinóquio uma subjetividade dentro da ordem social.

No entanto, Pinóquio se furta a ser visto como subjetividade transcendental que está no mundo, ele *torna-se com o mundo*, com seu corpo aberto aos afetos (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.220). Os afetos não são passagens de um estado ao outro, mas “o devir não humano do homem”: algo que se passa num “entre” e que muda a linguagem. Pinóquio não se transforma em nada, mas entra em relação de devir com o mundo, quando sensações intensas encarnam acontecimentos. Em outras palavras, Pinóquio, como Oswald de Andrade, tem fome de mundo: tudo deseja conhecer e, se for de interesse, devorar, absorver e transformar em si e para si.

“Há sempre tempo para se ir à escola”, pensa Pinóquio. Que tempo é o tempo da escola que está sempre numa condição de espera? Poderíamos pensar dois modos distintos de responder a essa questão.

Um primeiro modo que diria respeito à própria arquitetura da escola. De fato, a escola nunca sai do lugar, salvo condições especiais quando muda de sede ou quando é feito um passeio de um grupo de estudantes para algum lugar. Em ambas alternativas, ela continua tendo e sendo um lugar geograficamente localizado, da onde se sai e também para onde se retorna.

É nessa perspectiva que AGUIRRE, DUSCHATZKY e FARRAN (2010), a partir da análise de diversos gestos observados do cotidiano escolar, pensam como seria possível “dar lugar” àquilo que, a princípio, não tem lugar na escola. Acolher o que desvia, aceitar o diferente, abrir espaço para outros modos de habitar a escola, numa perspectiva deleuziana de pensamento como criação: esse seria o sentido de “dar lugar”.

Um outro modo seria colocar em questão se o que entendemos por escola pode ser tão somente um modo, dentre outros, de pensar escola. Os esforços de Masschelein e Simons (2008) vão, justamente, nessa direção: os autores buscam o sentido original da palavra¹¹⁹ e, a partir disso, constroem uma outra concepção de escola. Entendendo a escola como lugar de tempo livre (*skholé*), os autores defendem que somente ela é capaz de, dentro de uma sociedade,

¹¹⁹ *Skholé*, do grego, tempo livre

oferecer ócio, na medida em que tira os escolares da ordem social, colocando-nos juntos, em condição de igualdade, num tempo destinando ao estudo.

A experiência escolar, possibilitada pela escola como um lugar de tempo livre, se dá no confronto entre o uso comum do conhecimento e a profanação desse mesmo conhecimento disposto aos estudantes para uso distinto do habitual. O conhecimento é colocado à mesa para que os estudantes exercitem a atenção sobre o que foi deslocado do social para o escolar. Isso não quer dizer, contudo, que a escola seja um lugar isolado da sociedade, mas que este lugar é “transformado pelos atos simples e profundos de suspensão (temporária) e profanação” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.40). Nas palavras de Masschelein:

Profanação, suspensão e atenção são formas de ‘comunizar’ [tornarem comum] e revelar o mundo, e colocar o tempo dos estudantes novamente em uma posição de começar (*com* as palavras, as coisas): oferecem a experiência de ser capaz, de potencialidade na frente de uma coisa em comum¹²⁰ (MASSCHELEIN, 2011, p.531, grifo do autor).

Nessa vertente, a partir de algumas leituras, e muito inspirado em Masschelein e Simons, Gaiivota (2017) pensa uma “Escola-viagem”, que estaria oculta no seio da própria escola institucional. Haveria de se ver aquilo que não se mostra, mas está latente.

Kohan (2003) vai mais além: porque pensa não só uma escola dentro da escola, questionando se, de fato, isso que chamamos de escola poderia ser chamado de escola, e traz o que ele chama de “relatos de um viajante educador”. Ali, o autor tenta pensar o papel do professor e defende a ideia de que um bom professor não seria aquele que se adaptaria às normas institucionais, mas um nômade que faria escola, ao mesmo tempo em que trabalharia sobre o desejo dos estudantes. Em suma, o bom professor é aquele que faz escola e, em fazendo, “faz nascer o desejo de saber para compreender e transformar a vida própria e outras vidas” (KOHAN, 2003, p.88).

Esses dois modos de ver a escola são claramente distintos. Contudo, são distintos, sobretudo, porque partem de perguntas diversas. Parece que o primeiro parte da premissa de que a escola é um lugar dado, que já existe e para sempre vai existir; a partir disso, se pergunta se seria possível pensar algumas modificações nela. O segundo parece que parte de uma outra premissa: a de que a escola talvez não seja o que pensamos que seja; a partir daí, tenta fazer um estudo que cruza vestígios históricos e tempo presente, transversalmente, como se a pergunta

¹²⁰ Tradução livre da autora. O texto em língua estrangeira é: “Profanation, suspension and attention are ways to communize and disclose world, and place students time and again in a position to begin (with the words, things): they offer the experience of being able, of potentiality in front of a thing in common”.

fosse: se a escola nem sempre existiu tal como a entendemos, como podemos inventar uma escola que seja, mais do que um lugar, um tempo (livre)?.

A proposta da escola como tempo livre estaria, talvez, mais próxima de uma leitura pinoquiana, na medida em que profanaria os saberes sacralizados na sociedade e suspenderia o tempo causal através do qual se estrutura o currículo. Assim, a escola não deixaria de ser um lugar, mas torna-se, sobretudo, um tempo onde é possível estudar sem qualquer teleologia, onde a família se encontra do outro lado do muro – e, portanto, todas as expectativas estariam suspensas – e onde, por fim, onde a relação entre escolarização e ordem social é rompida. Em suma, a *skholé* parece se negar a ser parte do aparelho de Estado.

Ora, Pinóquio é um errante, e nada mais expressivo para uma vida errante do que a valorização do ócio, na negação de um sistema que visa a cooptar o tempo livre. Qual lugar poderia exprimir, por excelência, o ócio, se não fosse, justamente, o País dos Brinquedos? Por outro lado, qual é o lugar que cerceia a infância, impondo o uso de cartilha, passando deveres de casa senão, justamente, a instituição escolar, lugar onde o ócio é negado?

O que Pinóquio parece fazer é justamente o contrário do que a primeira perspectiva propõe: ele parece “tirar o lugar” da escola. Não se trata, para ele, de pensar modos de como a escola poderia se adaptar aos seus interesses e suas curiosidades, tampouco práticas educativas que lhe incitariam o desejo de aprender algo. O que não tem, a princípio, lugar na escola é, justamente, o que faz com que a marionete jogue seu corpo pelo mundo, tenha encontros inesperados, repense suas atitudes, crie alternativas para lidar com o imprevisível.

Tirar o lugar é também um modo de romper com as fronteiras da escola: ao se tirar o lugar, o que fica? A escola perde seu referencial e, ao perdê-lo, ela erra. Por um lado, erra porque perde seu poder enquanto instituição de ensino: deixa de ser lugar de conhecimento e de verdade. Não é que ela trabalhe, necessariamente, com conteúdos programáticos num currículo previamente estruturado, nem que ela suspenda, mesmo que momentaneamente, o valor do conhecimento social, no intuito de colocar as coisas sobre a mesa. Antes, ela não tem um currículo programado porque não trabalha com conhecimentos socialmente legitimados – e é justamente por isso que ela não suspende nem profana nada, não há nada, de antemão, que precise ser suspenso e profanado.

Por outro lado, a escola errante erra porque não tem fronteira e, em não tendo, pode relacionar-se com aquilo que encontra, no momento em que encontra, com as pessoas com as quais se encontra. Ela não visa a “revelar o mundo”, tal como a *skholé* (MASSCHELEIN, 2011). Nada há nada escondido. Nada há nada ser revelado. A escola que erra descobre – sobretudo inventa – muitos mundos; tudo pode ser interessante, tudo pode ser aproveitado.

Nada mais estranho do que uma “escola errante”, mas nada mais curioso do que a ideia de se pensar uma escola que perambula por conhecimentos, culturas, modos de vida, sem qualquer hierarquia entre eles; uma escola que se espraia, sem qualquer compromisso com onde quer chegar e que vai criando labirintos onde se entra e se sai, se perde e se encontra.

Contudo, como bem se sabe, a escola é sempre projeto de um tipo de educação que, por sua vez, está submetida a uma sociedade. Diríamos, em poucas palavras, que Pinóquio possibilita abrir brecha para que pensemos uma “escola errante” porque, sobretudo, ele parece construir para si uma educação errante. E faz isso não porque era seu objetivo, tampouco porque compreenderia que a educação da sociedade onde nasceu seria incapaz de ajudá-lo a situar-se no eu (MEIRIEU, 1998), senão porque sua vida é a afirmação da estrangeiridade da filosofia, do eu e da infância.

Errando caminhos, transformando ruas em labirinto, falando a língua dos bichos, Pinóquio vai passando por metamorfoses que apresentam, para ele, muitos mundos dentro do mundo. No limite, aquele que nunca chega à escola é quem pode questionar o lugar da escola; aquele que nunca chega à escola é quem vai compondo e recompondo sua subjetividade, sem qualquer pré-ocupação com o que poderá ou deverá ser.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – ÚLTIMAS PERGUNTAS

Estivemos, ao longo da tese, trabalhando com três ideias de estrangeiridade. A partir de uma análise que visa a pensar os usos cotidianos que são feitos dos termos *nós* e outros, encontramos os conceitos de identidade e diferença. Vimos como esses dois conceitos podem ser pensados de maneiras distintas, e como, dependendo do modo como são concebidos, a ideia de alteridade muda.

No capítulo “Estrangeiridade da filosofia”, vimos que Sócrates se submete à prisão por respeito à lei ateniense sem, contudo, concordar com a sentença. Julgado injustamente culpado, Sócrates, o mais estrangeiro dos atenienses, tem a possibilidade de fugir, mas se recusa. Através de alguns diálogos, o que fomos percebendo é que, para Sócrates, uma vida verdadeiramente filosófica não é possível se não for examinada, e uma vida filosófica não pode ser outra coisa que uma vida em harmonia entre o que se pensa, fala e vive. Com ele, a filosofia parece só ser verdadeiramente filosófica em sendo estrangeira.

Ainda no primeiro capítulo, tentamos pensar a questão da hospitalidade como inerente à da estrangeiridade. Com Derrida (2003), encontramos uma antinomia da hospitalidade: é preciso que o estrangeiro aceite as leis, siga as normas, fale a língua da cidade para poder ter direito à hospitalidade; é preciso, então, que o estrangeiro perca um pouco daquilo que o faz ser estrangeiro - a diferença. Por outro lado, afirmamos que é justamente a diferença constitutiva da estrangeiridade que nos incita a pensar o que, afinal, nos faz ser aquilo que somos.

Nesse sentido, o estrangeiro parece abrir para nós a possibilidade de existência de infinitos mundos - ele se torna, então, uma estrutura de um campo perceptível. Há um deslocamento: o estrangeiro deixa de ser aquele que precisa ser recebido e passa ser aquele que nos tira da nossa própria casa. Não um pedido de hospedagem, mas um convite à exterioridade.

No capítulo “Estrangeiridade do eu”, vimos como o inconsciente, pensado por Freud, parece trazer a estrangeiridade para dentro de nós. Esse outro que nos habita, do qual temos poucas notícias, nos leva a um estranhamento sem precedentes, como se pudéssemos dizer que somos todos estrangeiros de nós mesmos. Com Deleuze e Guattari, a própria ideia de identidade é posta em questão, e a com eles a subjetividade passa a ser concebida como um contínuo processo “autopoético”. Do eu enclausurado à multiplicidade, muda-se o modo como se pensa a diferença. Sobretudo, a diferença passa a ser o prisma através do que se pensa a vida. É com Oswald de Andrade, contudo, que uma radical alteridade se apresenta: já não existiria dentro e fora, porque o sujeito seria pensado como um antropófago que devora o que lhe interessa - o outro é assimilado, voluntaria e literalmente.

Em “Estrangeiridade da infância”, partimos da afirmação de que a criança é, comumente, vista no lugar da falta, e que ela precisaria de adultos e instituições que preenchessem essa suposta falta. Destacamos três problemas subjacentes a essa concepção: (1) o problema de se conceber existência de uma essência inerente a todas as crianças, como se fosse possível dizer o que toda e qualquer criança é (e deverá ser); (2) o problema de ver a criança como alguém incapaz de legislar a si própria, como se ela não pudesse sequer dizer seus desejos, anseios e pensamentos; (3) a ideia segundo a qual bastaria conhecer as necessidades e faltas das crianças para educá-la e, assim, inserí-la na sociedade. Com Lyotard, Deleuze, Guattari, Kohan e outros estivemos pensando não exatamente a criança, mas a infância. Com esses autores, por um lado, conseguimos dar positividade à suposta negatividade da criança, por outro lado, tentamos pensar a infância articulada à ideia de criação. Vimos, desse modo, que há uma infância que é inerente à criança, que é a infância molar, e vimos que, em contrapartida, há a infância molecular, que se afirma como experiência na medida em que surge ali onde há uma brecha entre o que se é e aquilo que se espera que alguém seja. Essa é a infância que desconhece passado, presente e futuro e que, dada sua condição de virtualidade, questiona, de distintas maneiras, o habitual, o comum, o convencional.

Tendo uma marionete como protagonista, cujas peripécias colocam em questão o propósito da escolarização e parecem dar visibilidade a um tipo de educação fora da escola (e uma escola fora da escola), nas andanças pela vida, o capítulo “Ler Pinóquio” inaugurou a segunda parte da tese. Nele, tentamos recuperar alguns conceitos trabalhados anteriormente seguindo os rastros de uma marionete irreverente.

Se, por um lado, Pinóquio foi muitas vezes visto como uma história destinada a moralizar as atitudes das crianças, por outro lado, contudo, não se pode negar que essa história é rica em acontecimentos e imprevistos. Nossos esforços se dirigiram, então, no intuito de pensar Pinóquio como um estrangeiro errante que coloca o lugar da escola em questão na medida em que constrói para si, involuntariamente, uma “educação errante”.

Pinóquio tira a escola do lugar, e a faz errante. Perdendo seu lugar, a escola erra duplamente: erra quando deixa de ter um lugar específico destinado a ela, afirmando a errância como um modo de fazer escola, e erra também porque não tem mais uma verdade consolidada. Abrem-se, então, duas possibilidades de pensar a “escola errante”: uma escola que se faz, literalmente, em movimento, não tendo nem lugar pra chegar nem lugar de onde sair; ou uma escola que, mesmo parada, se faz através dos movimentos intensos e infinitos do pensamento.

Pode-se pensar “escola errante” como um “tempo efêmero”? Ou seja, como um tempo virtual que pode se atualizar quando um acontecimento vem à tona, mas frágil e fugaz? Pode-

se pensar a escola não como lugar, mas como paisagem? Ou seja, uma escola que se faz enquanto se erra, numa hipersensibilidade ao mundo?

O “tempo efêmero” seria um virtual porque funcionaria como uma zona indeterminável, mas poderia se atualizar quando um acontecimento viesse à tona. Embora possamos pensar que o efêmero é aquilo que se esvai, ele é, ao contrário, aquilo que se atualiza. O que acontece é que, como ele é fugaz, muitas vezes se confunde com um passado recente. “Efêmero” remete também à delicadeza: não se pode captá-lo de qualquer modo, como não se pode usá-lo de qualquer maneira. Ora, o efêmero surge na paisagem: ele só pode aparecer ali onde se passa. É certo que ele pode irromper num lugar, mas só o faz quando transformamos esse lugar num tipo de paisagem - caso contrário, estaremos cegos para ver a efemeridade, absortos no senso comum da vida cotidiana.

Assim, a escola como paisagem aludiria a esse tempo. Por um lado, ela deixaria de ser um projeto arquitetônico que separaria dentro e fora, se misturando com o espaço; por outro lado, ela se tornaria uma paisagem, sempre provisória, construída pela passagem dos que caminham com ela.

Teria sido necessária a chegada de um estrangeiro para tirar a escola do lugar. Ao sair de seu lugar, a escola se torna ela, também, estrangeira: já não é mais a escola que comumente pensamos, não é um “lugar”. Sendo tirada de seu lugar, se torna estranha àqueles que, por força do hábito e do comum, foram formados sob os escopos de uma educação que preza verdade, identidade e trabalho, num modo fixo (paralisado e paralisante) de viver.

Foi a vida de uma marionete irreverente e peralta, toda ela transformada em uma educação errante, que nos permitiu, então, repensar a escola. Restaria, então, a pergunta: o que poderia ainda nos fazer aprender um “devir-Pinóquio”?

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Profanações*. São Paulo: Boitempo, 2007.

AGUIRRE, Eliana; DUSCHATZKY, Silvia; FARRAN, Gabriela. *Escuela en escena*. Una experiencia de pensamiento colectivo. Buenos Aires: Paidós, 2010.

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.) *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. pp. 131-149.

ANDERSEN, Sophia. *Coral e outros poemas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ANDRADE, Oswald. Ponta de lança. Polêmica. In: *Obras completas*. Vol. 153. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971. (Coleção Vera Cruz Literatura Brasileira).

ANDRADE, Oswald. Do pau-brasil à antropofagia e às utopias. In: *Obras completas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970. (Coleção Vera Cruz Literatura Brasileira)

ARAÚJO, Alberto F.; ARAÚJO, Joaquim M. de; RIBEIRO, José A. *As lições de Pinóquio: estou farto de ser um boneco!* Curitiba: CRV, 2012.

ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

ARISTÓTELES. *Metafísica*. São Paulo: Loyola, 2002.

ASSIS, Machado de. Conto de escola. In: *Conto de outras escolas curtas*. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2008.

ASSIS, Machado de. O caso da vara. In: AGUIAR, Flávio. *A escola e a letra*. São Paulo: Boitempo, 2009.

AZENA, Conceição. De um corpo aos pedaços a um sujeito: o que Gepetto pode sempre ensinar sobre isso a que educa? *Educação temática digital*, v. 8, n. especial, p. 333-348, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/707>>. Acesso em: 04 nov. 2017.

BADIOU, Alain; TRUNONG, Nicolas. *Elogio ao amor*. Tradução Dorothée de Bruchard. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

BAIRRÃO, José Francisco M. H. A propósito do outro, etnográfico e em psicanálise. *Revista de Filosofia Aurora*, Curitiba, v. 23, n. 33, pp. 351-358, jul./dez. 2011.

BARROS, Laura; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 52-75.

- BAUDELAIRE, Charles. *Pequenos poemas em prosa*. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, Walter. *O anjo da história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- BERGSON, Henri. *Matéria e memória*. Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BERMAN, Antoine. *Bildung et Bildungsroman*. Vol. 4, Paris: Gallimard, 1984. (Le temps de la réflexion)
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Tradução Arlete Caetano. ed.37 Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- BIESTA, Gert; SÄFSTRÖM, Carl A. A manifesto for education. *Policy futures in education*. v. 9, n. 5, pp.540-547. 2011. Disponível em: <<https://www.worldwords.co.uk/PFIE>> Acesso em: 23 nov. 2013.
- BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Tradução Risaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013a. 206p.
- BIESTA, Gert. School and world: democratic education for the global networked society. In: 14th biennial conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI). Exeter , 30 Aug–3 Sep. 2011
- BIESTA, Gert. *The beautiful risk of education*. Boulder, Co: Paradigm Publishers, 2013c. 155p.
- BIESTA, Gert. The future of teacher education: evidence, competence or wisdom? In: *Research on Steiner Education*, v. 3, n. 1, july. 2012. Disponível em: <<https://www.rosejournal.com>> Acesso em: 3 dez. 2013
- BIESTA, Gert. Time out: can education do and be done without time? In: SZKUDLAREK, Tomasz (Ed.). *Education and the political: new theoretical articulations*. Rotterdam: Sense Publishers, 2013b. pp.75-88.
- BIRMAN, Joel. Além daquele beijo?! Sobre o infantil e o originário em psicanálise In: ROZA, Eliza. *Da análise na Infância ao infantil na análise*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1997, pp.7-41. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v12n2/a07v12n2.pdf>> Acesso em: 14 jan. 2013.
- BIRMAN, Joel. Jogando com a verdade: uma leitura de Foucault. *PHYSIS: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 301-324. 2002C. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-73312002000200007>> Acesso em: 13 mai. 2015
- BLANCHOT, Maurice. *A conversa infinita*. A experiência limite. São Paulo: Escuta, 2007.
- BLANCHOT, Maurice. *O espaço literário*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- BORNET, Philippe. Platon et les étrangers. In: *Revue de Théologie et Philosophie*, v.132, n.2, p.113-129. 2000. Disponível em: <<http://doi.org/10.5169/seals-381599>> . Acesso em: 04 mai. 2019.

BOURGEOT, A; GUILLAUME, H. Introduction. In: BOURGEOT, A; GUILLAUME, H. *Nomadisme: mobilité et flexibilité?* Bulletin de Liaison, n.8. 1986.

BOURGEOT, A. *La notion de nomadisme: les différents type de nomadisme*. Conferência. Paris: École des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS), 2008. Disponível em: <https://www.canalu.tv/video/fmsh/la_notion_de_nomadisme_les_differents_types_de_nomadisme.30787>. Acesso em: 14 jan. 2018.

BUTLER, Judith; SPIVAK, Gayatri. *Quem canta o Estado-nação?: língua, política, pertencimento*. Brasília: UNB, 2018.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. Qual a novidade dos rolezinhos? Espaço público, desigualdade e mudança em São Paulo. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 98, mar. 2014.

CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Biblioteca Folha, 1972.

CAMBI, Franco. “Pinocchio” with “Zarathustra”: which relationship between two such different anthropological models? *Studi sulla formazione*. Firenze University Press, v. 1, pp. 135-139, 2015.

CAMUS, Albert. *O Estrangeiro*. Tradução Valerie Rumjanek. São Paulo: Círculo do Livro, 1957.

CÂNDIDO, Antônio. *Vários escritos*. Digressão sentimental sobre Oswald Andrade. Carta de Rudá de Andrade. São Paulo: Livraria duas cidades, 1977. pp.57-92.

CARERI, Francesco. *Walkscapes*. O Caminhar Como Prática Estética. Tradução Frederico Bonaldo. São Paulo: G. Gili, 2013.

CARERI, Francesco. *Caminhar e Parar*. Tradução Aurora F. Bernardini. São Paulo: G. Gili, 2017.

CASSIN, Bárbara. “Barbarizar” e “cidadanizar” ou não se escapa de Antífone (sobre a verdade, tradução e comentário). In: CASSIN, Bárbara; LORAUX, Nicole; PESCHANSKI, Catherine. *Gregos, bárbaros, estrangeiros: a cidade e seus outros*. Tradução Ana L. de Oliveira e Lúcia C. Leão. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993. pp. 98-121. (Coleção TRANS).

CASSIN, Barbara. *Ensaio Sofísticos*. São Paulo: Siciliano, 1990.

CASSIN, Barbara. *O efeito sofisticado*. Sofística, filosofia, retórica, literatura. São Paulo: Editora 34, 2005. (Coleção TRANS.)

CASTELLO, Luis; MÁRISCO, Claudia. *O oculto nas palavras*. Dicionário etimológico para ensinar e aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CENTRO CULTURAL BANCO DO BRASIL. *Paul Klee: equilíbrio instável*. Catálogo da exposição Paul Klee. Curadoria: Fabienne Eggelhöfer, 2019.

CEPPAS, Filipe. A educação na prosa poético-filosófica de Oswald de Andrade: uma pedagogia antropológica. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação-RESAFE*. n. 24, p.189-195, maio-out. 2015.

CEPPAS, Filipe. Antropologia e diferença: o matriarcado de Oswald como perspectiva anti-edipiana. *Revista Latinoamericana del Colégio Internacional de Filosofía*. v. 2, pp.25-42, 2017.

CEPPAS, Filipe. Antropologia para além da metáfora: por uma filosofia da diferença (anotações de um professor de filosofia). *Educação e filosofia*, Uberlândia, v. 31, n. 63, pp.1385-1396, set/dez. 2018.

CHARLOT, B. L'idée d'enfance dans la philosophie de Platon. *Revue de Métaphysique et de Morale*, Paris, v. 82, n. 2, p. 232-245, avr-juin. 1977.

CLASTRES, Pierre. *A sociedade Contra o Estado*. Investigações de antropologia política. Porto: Afrontamento, 1979.

COIMBRA, Cecília; LOBO Lilia. F.; NASCIMENTO, Maria Lívia. Por uma invenção ética para os Direitos Humanos. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, v. 20. n. 2, pp.89-102. 2008.

COLLODI, Carlo. *As aventuras de Pinóquio*: história de um boneco. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

CORSO, Diana; CORSO Mário. *Fadas no divã*. Psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COVERLEY, Merlin. *A Arte de caminhar*. O escritor como caminhante. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

DANTAS, Marta. *Arthur Bispo do Rosário*: poética do delírio. São Paulo: Unesp, 2009.

DAVID-MÉNARD, Monique. *Deleuze et la psychanalyse*. Paris: Presses Universitaires de France, 2005.

DECHILE. *Dicionário etmológico castellano en linea*. Disponível em <http://etimologias.dechile.net/>. Acessado em: 05 abr 2019.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka para uma literatura menor*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*: capitalismo e esquizofrenia. Vol.1. São Paulo: Editora 34, 1995a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*: capitalismo e esquizofrenia. Vol.2 São Paulo: Editora 34, 1995b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*: capitalismo e esquizofrenia. Vol 3 São Paulo: Editora 34, 2012a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*: capitalismo e esquizofrenia. Vol 4 São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*: capitalismo e esquizofrenia. Vol 5 São Paulo: Editora 34, 2012b.

- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo*. Tradução Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 1999 144p. (Coleção TRANS)
- DELEUZE, Gilles. *Derrames entre el capitalismo y la esquizofrenia*. Buenos Aires: Editorial Cactus, 2005.
- DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.
- DELEUZE, Gilles. A imanência: uma vida... Educação & Realidade. v. 27 n. 2., pp. 10-18, jul./dez. 2002.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 2013.
- DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. Tradução Peter Pal Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997. (Coleção TRANS)
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. São Paulo: Graal, 2009a.
- DELEUZE, Gilles. *Dois regimes de loucos: textos e entrevistas (1975-1995)*. Tradução Guilherme Ivo. São Paulo: Ed. 34, 2016a.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Paris: Les Éditions de Minuit, 2004.
- DELEUZE, Gilles. Homem, uma existência duvidosa. In: *Ilha deserta e outros textos*. São Paulo: Iluminuras, 2006b, pp.123-127.
- DELEUZE, Gilles. *Kant y el tiempo*. Buenos Aires: Cactus, 2008.
- DELEUZE, Gilles. *La filosofía crítica de Kant*. Madrid: Catedra, 2007.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. 5.ed. Tradução Luiz R. S. Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2009b.
- DELEUZE, Gilles. *Não somos pessoas, somos acontecimentos*. 342p. [Aula]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1CpsFZUBkO8>>. Acesso em: 09 maio, 2019b.
- DELEUZE, Gilles. *O abecedário de Gilles Deleuze: entrevista realizada por Claire Parnet entre os anos 1988-1989*. Disponível em: <http://www.oestrangeiro.net/index.php?option=com_content&task=view&id=67&Itemid=51>. Acesso em: 04 de abr. de 2018.
- DELEUZE, Gilles. Os intelectuais e o poder (com Michel Foucault). In: *Ilha deserta e outros textos*. São Paulo: Iluminuras, 2006. pp. 265-273.
- DELEUZE, Gilles. Pensamento nômade. In: *Ilha deserta e outros textos*. São Paulo: Iluminuras, 2006. pp.319-329.
- DELEUZE, Gilles. Proust e os signos. 2.ed. Tradução Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- DERRIDA, Jacques. *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar de hospitalidade*. São Paulo: Escuta, 2003. [Entrevista]

DERRIDA, Jacques. Freud e a cena da escrita. In: *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 1995.

FABIAN, Johannes. *Time and the other: how anthropology makes its object*. New York: Columbia University Press, 1983.

FAYE, Jean-Pierre. *A razão Narrativa: a filosofia heideggeriana e o nacional socialismo*. São Paulo: Editora 34, 1996.

FIALHO, Maria do Céu. Rituais de Cidadania na Grécia Antiga. In: LEÃO, Delfim F.; FERREIRA, José R.; FIALHO, Maria do Céu. *Cidadania e paideia na Grécia antiga*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2010. pp. 113-144 Disponível em: <<https://digitalis.uc.pt/handle/10316.2/31543>>. Acesso em: 05 set. 2018

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. Uma arqueologia das ciências humanas. Tradução Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. Curso no Collège de France (1975-1976). Tradução Maria E. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. Introdução [in Binswanger] [1954]. In: MOTTA, Manoel de Barros (Org.). *Michel Foucault - Problematização do sujeito: psiquiatria, psicologia e psicanálise*. Vol. 1. 3ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a. pp. 71-132. (Coleção Ditos & Escritos)

FOUCAULT, Michel. A loucura só existe em uma sociedade [1961]. In: *Michel Foucault - Problematização do sujeito: psiquiatria, psicologia e psicanálise*. Vol. 1. 3ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. pp. 161-164. (Coleção Ditos & Escritos)

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, Freud, Marx. In: *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamentos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. pp.40-55.

FOUCAULT, Michel. *O Governo de si e dos outros*. Curso no Collège de France (1982-1983). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Obras de Michel Foucault)

FOUCAULT, Michel. O pensamento do exterior. In: *Ditos e escritos: estética – literatura e pintura, música e cinema*. Vol. III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009a. pp. 219-242.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: *Ditos e escritos: estética – literatura e pintura, música e cinema*. Vol. III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009b. p. 264-298.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. Curso no Collège de France (1974-1975) Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. Uso dos prazeres. In: *História da sexualidade*. Vol. 2. São Paulo: Graal, 2009c.

FRANCALANCI, Carla. *O diálogo sofista à sombra de Parmênides*. In: Anais de filosofia clássica, v.1. n.1. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007. Disponível online em <<http://www.ifcs.ufrj.br/~afc/2007/carla.pdf>> Acesso dia 08 dez 2009.

FREITAS, Iole. *Para que servem as paredes do museu?*. Catálogo da exposição. Rio de Janeiro: Casa Daros, 2013. Disponível online em: <<https://ioledefreitas.format.com/casadaros#0>>. Acessado em: 03 jan 2020.

FREUD, S. (1900). A interpretação dos sonhos. In: FREUD, S. *Obras Completas*. Vol. IV, edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, s/data. Versão digital

FREUD, S. (1905). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: FREUD, S. *Obras Completas*. Vol. VII, edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, s/data. Versão digital

FREUD, S. O inconsciente. In: FREUD, S. *Obras Completas*. Vol. IV, edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, s/data. Versão digital

FREUD, S. (1914). Sobre o narcisismo: uma introdução. In: FREUD, S. *Obras Completas*. Vol. XIV, edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, s/data. Versão digital

FREUD, S. (1917). Uma dificuldade no caminho da psicanálise. In: FREUD, S. *Obras Completas*. Vol. XVII, edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, s/data. Versão digital

FREUD, S. (1917b). Tabu da virgindade. In: FREUD, S. *Obras Completas*. Vol. XII, edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, s/data. Versão digital

FREUD, S. (1919). O 'estranho'. In: FREUD, S. In: FREUD, S. *Obras Completas*. Vol. XVII, edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, s/data. Versão digital

FREUD, S. (1927). O futuro de uma ilusão. In: FREUD, S. *Obras Completas*. Vol. XXI, edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, s/data. Versão digital

FREUD, S. (1950[1895]). Projeto para uma psicologia científica. In: FREUD, S. *Obras Completas*. Vol. I, edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, s/data. Versão digital.

FUKS, Betty. O pensamento freudiano sobre a intolerância. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, v.19, n.1, pp.59-73. 2007.

GAIVOTA, Daniel. *Poética do deslocamento: nomadismo, diferença e narrativa na Escola-Viagem*. Rio de Janeiro: NEFI, 2017.

GALLO, Sílvio. Imagens do outro na filosofia: O desafio da diferença. *Educação temática digital(ETD)*, Campinas, v. 14, n. 1, pp.160-178, jan./jun. 2012.

GALLO, Silvio. “O pequeno cidadão”: sobre a condução da infância em uma governamentalidade democrática. In: RESENDE, Haroldo. *Michel Foucault: o governo da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, pp.329-343

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. *Freud e o inconsciente*. 24.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

GOLDSCHIMIDT, Victor. *Os diálogos de Platão. Estrutura e método dialético*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. Disponível online em <http://books.google.com.br>. Acesso em: 10 dez 2009.

GUATTARI, Félix. As pulsões (entrevista com autor, por Rogério de Costa e Josaida Gondar). *Caderno de subjetividades*, PUC-SP, n. 12, p.7-13. 2010. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/cadernossubjetividade/issue/view/Issue/1973/171>>. Acesso em: 11 set. 2019.

GUATTARI, Félix. Des subjectivités, pour le meilleur et pour le pire. *Chimeres*, n.8. 2019. Disponível em: <<https://www.revue-chimeres.fr/Chimeres-no-8-Des-subjectivites-pour-le-meilleur-et-pour-le-pire>>. Acesso em : 14 dez. 2019

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARTOG, François. *Os antigos, o passado e o presente*. Brasília: UNB, 2003.

HIDALGO, Luciana. *Arthur Bispo do Rosário: o senhor do labirinto*. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2012. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/410496624/Arthur-Bispo-do-Rosario-O-sen-Luciana-Hidalgo-PDF>> Acesso em: 08 jul. 2019.

HERÁCLITO. *Fragmentos*. Tradução Alexandre Costa. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

HOFFMAN, E. O homem da areia. In: FREUD, Sigmund. *O infamiliar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. [versão e-book]

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Tradução Lúcia M. E. Orth. Petrópolis: Vozes, 1973.

INGOLD, Tim. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. In: *Horizontes antropológicos*, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p.21-36, jul-dez. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ha/v21n44/0104-7183-ha-21-44-0021.pdf>>

IPSEN, Carl. *Italy in the Age of Pinocchio: Children and Danger in the Liberal Era*. London: Palgrave Macmillan, 2006

KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo*. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KASTRUP, Virgínia. O devir-criança e a cognição contemporânea. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 13 n. 3, pp.373-382. 2000.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p.32-51.

KAVÁFIS, Konstantinos. *Poemas*. Tradução José P. Paes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. s./d. (Coleção poesia de todos os tempos)

KLEIST, Heinrich. Sobre o teatro de marionetes. *Revista USP*, n. 17. 1993. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25982/27713>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

KOHAN, Walter. *Viajar para viver*. La vida como escuela de viaje. Buenos Aires: Mino & Dávila, 2015.

KOHAN, Walter. Infância e educação em Platão. In: *Educação e pesquisa*, v.29, n.1, São Paulo, jan-jun. 2003.

KOHAN, Walter. *Infancia y filosofía*. México, D.F.: Progreso Editorial, 2009. (Colección pregunto, dialogo, aprendo)

KOHAN, Walter. *O Mestre Inventor*. Relatos de um viajante educador. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter. *Sócrates e a educação*. O enigma da filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LEVY, Tatiana Salém. *A Experiência do Fora*. Blanchot, Foucault e Deleuze. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

LIMA VAZ, Henrique. *Escritos de filosofia. Ontologia e história*. São Paulo: Edições Loyola, 2007. Disponível em: <<http://books.google.com.br>>. Acesso em: 08 dez. 2009.

LOCKE, Kirsten. Lyotard's infancy: A debt that persists. *Postmodern Culture Journal of Interdisciplinary Thought on Contemporary*, v. 23 n. 1, Sept. 2012.

LORAUX, Nicole. Gloire du même, prestige de l' autre. Variations grecques sur l' origine. *Cairn.info*, n.22, p. 115-139. 1990. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-le-genre-humain-1990-1page-115.htm>> . Acessado em 07 de set de 2019.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Tradução: Ricardo C. Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

LYOTARD, Jean-François. *Discurso y figura*. Barcelona: G. Gili, 1979.

LYOTARD, Jean-François. *Lectures d' enfance*. Paris: Galilée, 1991.

LYOTARD, Jean-François. *O Inumano*. Considerações sobre o tempo. Tradução Ana C. Seabra e Elisabete Alexandre. Lisboa: Estampa, 1989.

LYOTARD, Jean-François *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MAAS, Wilma P. *O Cânone mínimo: O Bildungsroman na história da literatura*. São Paulo: Unesp, 2000.

MAFFESOLI, Michel. *Vagabundeos iniciáticos*. México: FCE, 2004.

MAINGUENEAU, D. *Approche de l'énonciation en linguistique française*. Paris: Hachette, 1981.

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

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten *Em defesa da escola: uma questão pública*. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 174 p.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Sobre el precio de la investigación pedagógica. In: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Mensajes educativos desde tierra de nadie*. Barcelona: Laertes, 2008. p.129-148.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. The hatred of public schooling: the school as the mark of democracy. *Educational Philosophy and Theory*, Oxford, v. 42, n. 5-6, p. 666-682. 2010.

MASSCHELEIN, Jan. Experimentum scholae: the world once more... but not (yet) finished. *Studies in Philosophy and Education*. Oxford, n.30. pp. 529-535. 2011.

MEIRIEU, Philippe. *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes, 1988.

MICHAELIS. *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>.

NASCIMENTO, Wanderson. Tecendo mundos entre uma educação antirracista e filosofias afro-diaspóricas da educação. In: KOHAN, Walter; LOPES, Sammy; MARTINS, Fabiana (Org.). *O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita*. Rio de Janeiro: NEFI, 2016. p.203-210

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e ninguém*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

NOGUERA, Renato. Filosofia africana na antiguidade: tecendo mundos entre ancestralidade e futuridade. In: KOHAN, Walter; LOPES, Sammy; MARTINS, Fabiana (Org.). *O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita*. Rio de Janeiro: NEFI, 2016. p.193-202

NOGUERA, Renato. Pinóquio e Kiriku: infância(s) e educação nas filosofia de Kant e Ramose. *Revista Aú*, v. 2 n. 2. 2019. Disponível em: <<https://publicacoes.degase.rj.gov.br/index.php/revistaau/article/view/39>>

NUNES, Benedito. *Oswald Canibal*. São Paulo: Perspectiva, 1979. (Coleção Elos)

PARELLA, Nicolas. An essay on Pinocchio. *Italica*, v. 63, n. 1, p.1-47. 1986.

PARNET, Claire. *Dialogues*. Malesherbes: Flammarion, 2012.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produzam de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p.150-171.

PASSOS, Eduardo; EIRADO, André. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produzam de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. pp.109-130.

- PAZ, Octavio. *El labirinto de la soledad*. Post data vuelta a “el labirinto de la soledad”. Mexico: FCE, 1999.
- PELBART, Peter. *Da clausura do fora ao fora da clausura*. Loucura e desrazão. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- PERCIA, Marcelo. Pinochio, la fuga malograda. In: AGUIRRE, Eliana; DUSCHATZKY, Silvia; FARRAN, Gabriela. *Escuela en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*. Buenos Aires: Paidós, 2010. pp.41-66.
- PEREIRA, Carlos Alberto. Oswald de Andrade, o tropicalismo e a poesia dos Anos 70. In: TELES, Gilberto et al. *Oswald plural*. Rio de Janeiro: UERJ, 1995. pp.77-82.
- PESSOA, Fernando. *Poesias*. 15. ed. Lisboa: Ática, 1995.
- PIRES, André Monteiro G. D. A subjetividade antropofágica e a escrita da vida. *Verbo de minas*. Juiz de Fora, v. 7. n. 13, p.177-189, jan./jun. 2008.
- PLATÃO. *A República*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.
- PLATÃO. *As Leis*. Tradução Carlos A. Nunes. Belém: ADUFPA, 1980.
- PLATÃO. *Diálogos*. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- PLATÃO. *Fedro ou da beleza*. Lisboa: Guimarães Editores, 2000.
- PLATÃO. *Sofista*. Tradução Jorge Paleikat e João C. Costa. 1ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1972. (Coleção Os Pensadores)
- PLATÃO. *Timeu-Crítias*. Tradução Rodolfo Lopes. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, 2011.
- PROUST, Marcel. *No caminho de Swann*. Tradução Mário Quintana. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Vermelho Amargo*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- QUINTANA, Mário. *Caderno H*. São Paulo: Globo, 2005.
- RANCIÈRE, Jacques. *O Inconsciente estético*. Tradução Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2009.
- RANCIÈRE, Jacques. Atualidade de o mestre ignorante. Tradução Lílian do Valle. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 82. pp. 185-202, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 10 nov. 2013
- RANCIÈRE, Jacques. École, production, égalité. In: RENOUEUX, Xavier (org). *L'école de la démocratie*. Paris, Edilig/Fondation Diderot, 1988. p. 2-13. Disponível em: <http://horlieu-editions.com/textes-en-ligne/politique/ranciere-ecole-production-egalite.pdf> Acesso em: 5 dez. 2013

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 3. ed. Tradução Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

REIS, Eliana S.; ROZA, Eliza. *Da análise na infância ao infantil na análise*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1997.

RESENDE, Haroldo. A infância sob o olhar da pedagogia: traços da escolarização na modernidade. In: RESENDE, Haroldo. *Michel Foucault: o governo da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. pp.127-140.

RIBEIRO, Darcy. *O livro dos Cieps*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental*. Transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROLNIK, Suely. Esquizoanálise e antropofagia. In: *Gilles Deleuze. Uma vida filosófica*. São Paulo: Editora 34, 2000. pp. 451-462.

ROLNIK, Suely. Mal-estar na diferença. In: *Anuário Brasileiro de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

ROLNIK, Suely. Políticas da hibridação. *Caderno de subjetividades*, PUC-SP, n.12, pp.14-21. 2010. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/cadernosubjetividade/issue/viewIssue/1973/171>. Acesso em: 11 set. 2019.

ROLNIK, Suely. Uma insólita viagem à subjetividade. Fronteiras com a ética e a cultura. In: LINS, Daniel (Org.). *Cultura e subjetividade: saberes nômades*. Campinas: Papirus, 1997. pp. 25-34.

SILVA, Tomáz. A produção social da identidade e da diferença. In: *Identidade e diferença*. Organizado por Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. pp.73-102.

SILVA, Alexander. Pinóquio e o bildungsroman: uma leitura comparativa com a literatura norte-americana. In: *TriceVersa*, Assis, v.2, n.1, maio-out. 2008. Disponível em: <http://www2.assis.unesp.br/cilbelc/AlexanderMeirelesdaSilva.pdf>>. Acessado em: 18/07/2019.

ROSA, Sanny S. *Pinóquio educador: ensinar e aprender na escola contemporânea*. São Paulo: Cortez, 2014.

SACEANU, Patrícia. *O estranho e seus destinos*. 2001. 122 f. Dissertação (Mestrado em Teoria psicanalítica) - Instituto de psicologia. Programa de Pós-graduação em teoria psicanalítica. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2001.

SCOLNICOV, Samuel. *Platão e o problema educacional*. São Paulo: Loyola, 2006.

SOUSA Dandara; SILVA, Rafael. A questão do estrangeiro na contemporaneidade: Uma leitura a partir de Zygmunt Bauman. *Polis e psique*, v. 8 n.2, p. 24-44. 2018.

STEWART-STEINBERG, Suzanne. *The Pinocchio Effect: On Making Italians, 1860-1920*. Chicago: University of Chicago Press, 2007.

STONE, Jennifer. Pinocchio and Pinocchiology. In: *American Imago*, vol. 51, n.5, pp.329-342. 1994.

VAZ, Henrique. *Escritos de filosofia. Ontologia e história*. São Paulo: Loyola, 2007. Disponível em <<http://books.google.com.br>> Acesso 08 dez. 2009

VICENZI, Vinicius B. *Fala, gesto, silêncio: uma questão pedagógica. A discussão entre sofistas e Filósofos pelo sentido e poder de ensinar*. Vol. IV. Rio de Janeiro: NEFI edições, 2017. (Coleção teses e dissertações)

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Equívocos da identidade In: GONDAR, Jo; DODEBEI, Vera. (Org.) *O que é memória social?* Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Filiação Intensiva e aliança demoníaca. *Novos estudos*, 77, pp.91-126, mar. 2007.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Metafísicas canibais*. Elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: UBU, 2015.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O medo dos outros. *Revista de antropologia*, São Paulo, USP, v. 54 n. 2. pp.885-917 2011.

WEIWEI, Ai. *Raiz Weiwei*. São Paulo: UBU, 2018.

WUNDERLICH, Richard; MORRISSEY, Thomas. *Pinocchio goes postmodern: perils of a puppet in the United States*. Oxon: Routledge, 2008.

ZOURABICHVILI, François. Deleuze e o possível: sobre o involuntarismo na política. Tradução Maria C. F. Ferraz. In: ALLIEZ, Éric (Org.). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Editora. 34; 2000. pp. 333-355.

ZOURABICHVILI, François. *Deleuze: une philosophie de l'événement*. Paris: PUF, 1994.

ZOURABICHVILI, François. *Le vocabulaire de Deleuze*. Paris: Ellipses, 2003. (Collection "Vocabulaire de...").