



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JULIANA SAMPAIO DA SILVA

**O CONTO PINÓQUIO NAS PÁGINAS E NAS TELAS: UMA LEITURA SOBRE
EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA**

VITÓRIA
2021



Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

JULIANA SAMPAIO DA SILVA

**O CONTO PINÓQUIO NAS PÁGINAS E NAS TELAS: UMA LEITURA SOBRE
EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA**

Dissertação apresentada à banca de defesa no âmbito do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-UFES) como requisito parcial (obrigatório) para a conclusão do curso de mestrado em Educação e obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Amélia Dalvi

VITÓRIA
2021



Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

S192c Sampaio da Silva, Juliana, 1995-
O CONTO PINÓQUIO NAS PÁGINAS E NAS TELAS:
UMA LEITURA SOBRE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO
HUMANA / Juliana Sampaio da Silva. - 2021.
136 f. : il.

Orientadora: Maria Amélia Dalvi.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Literatura. 2. Cinema. 3. Indústria cultural. 4. Educação. 5. Pinóquio. I. Dalvi, Maria Amélia. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JULIANA SAMPAIO DA SILVA

O CONTO PINÓQUIO NAS PÁGINAS E NAS TELAS: UMA LEITURA SOBRE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 17 de dezembro de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Maria Amélia Dalvi
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Ana Carolina Galvão
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Priscila Monteiro Chaves
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Mariana Passos Ramalhete
Instituto Federal do Espírito Santo

Documento assinado digitalmente
gov.br MARIANA PASSOS RAMALHETE
Data: 20/12/2021 21:34:51-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

AGRADECIMENTOS

Em um momento tão difícil e angustiante como o do contexto social em que foi escrita essa dissertação, o processo se torna um desafio maior. E os agradecimentos mais imprescindíveis. Agradeço a Deus, pela força em todo o processo.

Aos meus pais, Naciria e Juracy (essenciais para a minha felicidade), pelo amor e apoio incondicionais, todas as palavras de carinho possíveis ainda não fariam justiça a tudo que fizeram por mim. Lutando de todas as formas possíveis para que eu estudasse. Gratidão.

Às minhas irmãs, Rebeca e Kaisa, pelo amor e pelos momentos de descontração e alívio que me proporcionaram durante esse processo.

À Professora Maria Amélia Dalvi, por quem nutro grande admiração, pela profissional que é e pela concepção democrática e crítica de educação literária que escolheu assumir, que também diz muito sobre o ser humano que ela é. Agradeço por acolher esse trabalho e assumir a minha orientação com paciência e profissionalismo.

Às professoras que compuseram a banca de qualificação/defesa:

À professora Ana Carolina, pela generosidade em ler o meu texto e apontar contribuições tão pertinentes de forma extremamente competente e dedicada, o meu sincero agradecimento.

À professora Débora, pela generosidade e sensibilidade nas contribuições que possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa.

À Professora Priscila, pelas contribuições tão pontuais e extremamente necessárias que possibilitaram uma qualificação do texto de dissertação.

À Professora Mariana Ramallete, por aceitar compor a banca de defesa, pela leitura atenciosa do texto e pelas ricas contribuições que trouxe a este trabalho.

À minha amiga Larissa Littig, pelo apoio, escuta e conversas durante os momentos difíceis que se apresentaram no processo de pesquisa no mestrado, mas que está comigo desde a graduação. Obrigada pela amizade!

À minha amiga Joyce, pela amizade e companheirismo durante os anos da graduação.

Aos integrantes do grupo de pesquisa Literatura e Educação, pela generosidade em ler e tecer contribuições sobre o texto em andamento e pelas ricas discussões nas manhãs de sábado.

Às crianças da escola pública brasileira, filhas da classe trabalhadora desse país, especificamente as que tive contato quando atuei em sala de aula como bolsista PIBID, estagiária e professora, o meu imenso agradecimento, por me possibilitarem enxergar a necessidade de pensar a docência de forma crítica, desejando uma educação para a emancipação.

Aos professores do centro de Educação da UFES, da graduação e da pós-graduação que, por meio do compromisso ético e político com a educação pública, nos motivam a seguir os caminhos da pesquisa.

Aos servidores que atuam na secretaria do PPGE, pela competência, prestatividade e dedicação com que atuam, esclarecendo as dúvidas e ajudando de muitas formas no percurso.

À CAPES, pela concessão da bolsa, que me possibilitou dedicação total à realização da pesquisa.

[...] A única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência.

Theodor W. Adorno. In: **Educação e Emancipação**, 2006.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo o conto infantil *As aventuras de Pinóquio*, escrito por Carlo Collodi entre 1881 e 1883, considerado uma obra literária clássica. A análise do texto se dá em movimento de cotejo com a produção fílmica *Pinóquio* produzida pela Disney no ano de 1940. A questão que norteia esse estudo é: a apropriação pela indústria cinematográfica dos contos de fadas literários proporciona qual tipo de experiência estética? Como tal experiência contribui para a formação humana dos indivíduos? Com o objetivo de conceituar nossas análises, assumimos como base teórico-metodológica os estudos de Theodor W. Adorno, a partir das categorias conceituais de indústria cultural, educação/formação e semiformação. Na presente pesquisa encontramos amparo nos conceitos da Teoria Crítica da Sociedade (TCS) no trato com os aspectos sociais. Para a discussão a respeito do desenvolvimento do psiquismo e da importância da apropriação da obra de arte para o desenvolvimento humano, buscamos colateralmente as contribuições da psicologia histórico-cultural. Nossa análise acontece em chave dialética a partir de uma perspectiva materialista histórica e dialética (base teórica assumida por Marx em sua análise social). O percurso metodológico de análise, baseada nas noções do materialismo histórico e dialético, se deu da seguinte forma: 1) apresentamos a obra *Pinóquio* em seus elementos mais gerais, tanto o livro, quanto o filme; 2) a partir das inquietações trazidas pelo objeto, apresentamos os conceitos teóricos que deram suporte à nossa análise; 3) avançando no entendimento do objeto a partir do refinamento possibilitado pelos conceitos, realizamos as análises do texto literário em movimento de comparação com a produção fílmica; 4) depois desse movimento chegamos às nossas conclusões. Nossa hipótese inicial era de que a produção Disney retira aspectos cruciais da obra literária a partir dos interesses mercadológicos que envolvem a produção dos bens culturais na indústria cultural, comprometendo o processo de educação estética e formação humana. Tais hipóteses se comprovaram a partir de nossas análises.

Palavras-chave: Literatura. Cinema. Indústria cultural. Educação. Pinóquio

ABCSTRAT

As its object of study, this research went through the children's tale *The Adventures of Pinocchio*, written by Carlo Collodi between 1881 and 1883, considered a classic literary work. The analysis of the text takes place in a comparison movement with the Pinocchio film production produced by Disney in 1940. The question that guides this study is: what kind of aesthetic experience does the film industry's appropriation of literary fairy tales provide? How does this experience contribute to the human formation of individuals? To conceptualize our analyses, we applied the studies of Theodor W. Adorno as a theoretical-methodological ground, using the conceptual categories of cultural industry, education/formation, and semi-formation. In this research, we found support in the Critical Theory of Society (CST) concepts in dealing with social aspects. For the discussion about the development of the psyche and the importance of appropriating the artwork for human development, we sought collaterally the contributions of cultural-historical psychology (PHC). Our analysis takes place in a dialectical way from a dialectical-historical materialist perspective (theoretical basis assumed by Marx in his social analysis). The methodological path of analysis, based on the notions of historical-dialectical materialism, was as follows: 1) we presented the work Pinocchio in its most general elements, both the book and the film; 2) from the concerns raised by the object, we presented the theoretical concepts that supported our analysis; 3) advancing in the understanding of the object from the refinement made possible by the concepts, we carried out the analysis of the literary text in comparison with the film production; 4) after this movement we reached our conclusions. Our initial hypothesis was that Disney production removes crucial aspects of the literary work based on the marketing interests that involve the production of cultural goods in the cultural industry, compromising the process of aesthetic education and human formation. Such hypotheses were proven from our analyses.

Keywords: Literature. Movie theater. Cultural industry. Education. Pinocchio.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Capa da tradução de Gabriella Rinaldi (frente e verso)	42
Imagem 2: Capa da tradução de Ivo Barroso (frente e verso)	43
Imagem 3: Capa da tradução de Marina Colasanti (frente e verso)	44
Imagem 4: Capa da narrativa de Collodi recontada por Tatiana Belinky (frente e verso)	45
Imagem 5: Capa da adaptação da obra de Collodi escrita por Penélope Martins (frente e verso)	46
Imagem 6: Capa da adaptação da obra de Collodi escrita por Alexandre Rampazo (frente e verso)	47
Imagem 7: Cartaz do filme Pinóquio	51
Imagem 8: Capa DVD Pinóquio	52
Imagem 9: Pinóquio e Grilo-Falante.....	82
Imagem 10: Fada dando vida a Pinóquio	84
Imagem 11: Cartaz do show de Stromboli	86
Imagem 12: Stromboli e Pinóquio.....	86
Imagem 13: Gideão e João Honesto	88
Imagem 14: Pinóquio e Espoleta	90
Imagem 15: A casa de Gepeto	95
Imagem 16: Diversos brinquedos	96
Imagem 17: Alimentação do gato.....	96
Imagem 18: Alimentação do peixe.....	97
Imagem 19: Pinóquio recebendo a cartilha no filme.....	98
Imagem 20: Ilha dos Prazeres.....	109
Imagem 21: Ilha dos Prazeres.....	109
Imagem 22: Espoleta na Ilha dos Prazeres	110
Imagem 23: Pinóquio na Ilha dos Prazeres	110
Imagem 24: Casa modelo	111
Imagem 25: Casa Modelo sendo destruída.....	111
Imagem 26: Espoleta estragando a Mona Lisa.....	112
Imagem 27: Pinóquio danificando um piano.....	112

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

UFRG – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

GT – Grupo de Trabalho

PPG – Programa de Pós-Graduação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGL – Programa de Pós-Graduação em Letras

UERN – Universidade do Estado do Rio grande do Norte

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNB – Universidade de Brasília

PHC – Psicologia Histórico-Cultural

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCS – Teoria Crítica da Sociedade

SUMÁRIO

1 A CONSTITUIÇÃO DA PROPOSTA DE PESQUISA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
1.1 OS CONTOS DE FADAS: UM BREVE HISTÓRICO	14
1.2 A LITERATURA E O CINEMA: ESTABELECENDO AS DIFERENÇAS	18
1.3 INFÂNCIA E LITERATURA INFANTIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	21
2 REVISÃO DE LITERATURA: OS CONTOS DE FADAS EM PRODUÇÕES ACADÊMICAS	25
2.1 CONTOS DE FADAS E EDUCAÇÃO	26
2.2 CONTOS DE FADAS E INDÚSTRIA CULTURAL.....	27
2.3 CONTOS DE FADAS, LITERATURA E CINEMA: DIÁLOGO ENTRE AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS	28
2.4 PINÓQUIO EM PRODUÇÕES ACADÊMICAS	31
3 APRESENTAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA: E POR QUE O CONTO PINÓQUIO?	36
3.1 AS AVENTURAS DE PINÓQUIO: UM CONTO DE CARLO COLLODI.....	37
3.2 PINÓQUIO NOS CINEMAS: UMA REPRESENTAÇÃO DOS ESTÚDIOS DISNEY	49
4 REFERENCIAL TEÓRICO – METODOLÓGICO: UMA ANÁLISE TEÓRICA A PARTIR DA FILOSOFIA DE THEODOR W. ADORNO	54
4.1 A ESCOLA DE FRANKFURT E A TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE	55
4.2 A RELAÇÃO ENTRE LITERATURA, CONTOS DE FADAS E IMAGINAÇÃO.....	57
4.3 A IMAGINAÇÃO NO CONTEXTO DA INDÚSTRIA CULTURAL	61
4.4 A TRANSFORMAÇÃO DA RAZÃO E A INDÚSTRIA CULTURAL COMO INSTRUMENTO DE CONTROLE	63
4.5 O PROCESSO DE SEMIFORMAÇÃO	67
4.6 ADORNO E A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO.....	72
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: DIÁLOGO ENTRE “AS AVENTURAS DE PINÓQUIO” (1883) E PINÓQUIO (1940)	79
5.1 A POBREZA COMO EIXO CENTRAL NA OBRA DE COLLODI: UM MUNDO QUE NÃO É PERFEITO	91
5.1.1 Realidade e fantasia: Existe pobreza na terra onde os sonhos se realizam?	94
5.2 MALDADE, DESUMANIZAÇÃO E EXPLORAÇÃO SENTIDAS POR PINÓQUIO	101
5.2.1 Situação1: A perseguição do Gato e da Raposa	101

5.2.2 Situação 2 : País dos Brinquedos: A caminho da exploração e da desumanização.....	103
5.2.3 Situação 3: O reencontro de Pinóquio e Gepeto: Uma jornada rumo à dificuldade e exploração	105
5.3 O UNIVERSO FÍLMICO DE PINÓQUIO: UM MUNDO PERFEITO E ENCANTADO QUE DESCONHECE A MALDADE	107
5.4 PINÓQUIO: UMA NARRATIVA SOBRE SOLIDARIEDADE E AMIZADE	114
5.4.1 Situação 1: A amizade entre Pinóquio e o Atum	115
5.4.2 Situação 2 : O reencontro do Grilo-Falante e Pinóquio	116
5.4.3 Situação 3: A fada realiza desejos... Mas as vezes também precisa de ajuda.	117
5.5 DE QUE MODO A SOLIDARIEDADE A AMIZADE SÃO ABORDADAS NO FILME DA DISNEY?	119
5.6 A TÔNICA MORALIZANTE NO FILME DA DISNEY	121
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
APÊNDICES	133

1 A CONSTITUIÇÃO DA PROPOSTA DE PESQUISA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esse estudo tem como escopo o conto de fadas *As aventuras de Pinóquio* (1883) e sua adaptação cinematográfica; ou seja, trabalhamos com duas linguagens, a literatura e o cinema.

A pesquisa tem por objetivo realizar uma análise do conto *As aventuras de Pinóquio* (1883) e sua adaptação fílmica *Pinóquio* (1940) a partir da contribuição teórica de Theodor W. Adorno, especificamente a partir dos conceitos centrais de educação/formação e semiformação,

Elencamos os seguintes objetivos específicos: esclarecer a relação entre literatura, contos de fadas e imaginação; entender o conto *Pinóquio* (1883/1940) na dinâmica social permeada pela lógica de consumo e produção de bens culturais, propiciada pela indústria cultural no contexto social vigente; entender e problematizar como a história é apropriada pelo cinema a partir da adaptação *Pinóquio* (1940), dos estúdios Disney. Abordar a literatura e cinema como expressões da arte (estética) e problematizar como Pinóquio pode contribuir para a formação dos indivíduos ou mesmo empobrecê-la a depender da forma que é apresentado aos leitores/espectadores. Discutir como a ideia de educação/formação e semiformação proposta por Adorno possibilita um entendimento crítico dessas histórias para que contribuam para a formação humana.

A iniciativa para a análise de uma obra literária que se caracteriza como conto de fadas iniciou-se no ano de 2018, quando realizei uma pesquisa de trabalho de conclusão de curso (TCC) (SILVA, 2018) que tinha por objeto o também conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho*. Na pesquisa de TCC, trabalhamos o conto *Chapeuzinho Vermelho* e a obra *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque e Ziraldo, com crianças em processo de alfabetização em correlação, realizando atividades de produção de texto a partir da leitura dessas obras literárias; os resultados da pesquisa foram tão interessantes que me incentivaram a dar seguimento ao estudo da temática no curso de mestrado.

A partir do trabalho de conclusão de curso e de certo amadurecimento teórico possibilitado por leituras, aulas e discussões, a maioria proporcionada nas reuniões do grupo de pesquisa

Literatura e Educação¹, comecei a me questionar qual seria a contribuição dos contos de fadas literários para a formação do leitor e como esse tipo de narrativa, que geralmente é apresentada às crianças na infância, poderia corroborar para um interesse inicial na literatura de forma geral. Com essas questões, escrevi o projeto de dissertação (que se caracteriza como a proposta inicial de pesquisa), apresentado no programa de pós-graduação em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens.

Inicialmente, a proposta da pesquisa era assumir como objeto central de estudo apenas o conto de fadas literário, na forma de livro, mas no percurso (como é comum em todo processo de pesquisa), ocorreram algumas modificações no projeto inicial. Então, em 2019, depois da aprovação no mestrado, a partir da aproximação dos estudos da teoria crítica da sociedade e algumas discussões sobre o cinema dentro do contexto capitalista mediada pelo conceito de indústria cultural, a proposta de análise foi ampliada, uma vez que logo percebemos que é muito comum por parte do cinema realizar um processo de adaptação dos contos de fadas. Outro dado da realidade que levamos em conta para fazer essa inclusão da adaptação cinematográfica no escopo do estudo foi de que muitas crianças só têm acesso à história de Pinóquio em sua versão audiovisual. Constatado tal fato, consideramos interessante realizar a análise de um conto de fadas e a adaptação desse conto para o cinema, comparando-os e analisando o trânsito entre as obras e seus desdobramentos para o processo de formação humana.

Desse modo, tendo feito essa breve retomada sobre a emergência do objeto de pesquisa apresentamos o título da presente pesquisa a saber: “Pinóquio nas páginas e nas telas: uma leitura sobre educação e formação humana”.

¹ O grupo de estudos e pesquisa tem se colocado a discutir a relação entre literatura e educação, sob diferentes perspectivas teóricas. Fundado em 2011, com sede na UFES, agrega diversos pesquisadores de graduação, mestrado e doutorado. Atualmente o grupo é coordenado pela profa. Dra. Maria Amélia Dalvi, e tem como coordenadora adjunta a profa. Dra. Arlene Batista da Silva. Disponível em: <<https://literaturaeeducacao.ufes.br/apresentacao>>. Acesso em: 13 mai. 2021.

1.1 OS CONTOS DE FADAS²: UM BREVE HISTÓRICO

Os contos de fadas são narrativas de origem bastante antiga: eis o primeiro fato. Essas histórias foram socializadas há muito tempo no seio da oralidade popular, sendo passadas de geração para geração. Porém, é importante ressaltar que, embora tenham sido recolhidos de diversos povos, na atualidade esses contos foram europeizados/ocidentalizados. Carregadas de significado e força, essas narrativas perpassam épocas e atravessam culturas, tornando-se assim clássicos, uma vez que sobrevivem ao seu próprio tempo e continuam sendo relevantes. Essas histórias representam a subjetividade humana, como sugerem Silva e Bortolin:

O ser humano não vive apenas da realidade, em todas as épocas ele usou das histórias, do maravilhoso para explicar, ensinar, perpetuar tradições, conversar com seus conflitos internos e principalmente para se divertir, pois as histórias folclóricas tradicionais mantêm-se ao longo da existência, uma vez que abordam de uma forma simbólica a realidade humana e seus predicamentos (SILVA; BORTOLIN, 2011. p. 26).

Nely Novaes Coelho (1991) em seu livro, *O conto de fadas*, pontua que essas histórias desde sempre despertaram no ser humano uma curiosidade. Segundo a autora, isso ocorre porque tais narrativas tocam em dilemas tipicamente humanos. "[...] Lhe falam da vida a ser vivida" (COELHO, 1991, p. 10). A autora aponta um interesse do ser humano em conhecer aquilo que está além do que é passível de explicação, ou seja, os mistérios que permeiam seu imaginário desde os tempos mais remotos.

A literatura é, sem dúvida, uma das expressões mais significativas dessa ânsia permanente de saber e de domínio sobre a vida, que caracteriza o homem de todas as épocas. Ânasia que permanece latente nas narrativas populares legadas pelo passado remoto. Fábulas, apólogos, parábolas, contos exemplares, mitos, lendas, sagas, contos jocosos, romances, contos maravilhosos, contos de fadas... Fazem parte dessa heterogênea matéria narrativa que está na origem das literaturas modernas e guarda um determinado saber fundamental (COELHO, 1991, p. 11).

² No presente texto adotaremos o termo “conto de fadas” para nos referirmos à narrativa de Collodi, pois entendemos, a partir dos estudos de Todorov (1981), que os contos de fadas se caracterizam como uma variação situada no gênero maravilhoso apresentado por Tzvetan Todorov na obra *Introdução a Literatura fantástica*. Segundo o autor, o sobrenatural, a magia e os elementos mágicos que caracterizam o conto de fadas não causam em suas personagens principais espanto ou pavor. Para exemplificar isso, podemos citar o nosso objeto de pesquisa, pois, no conto Pinóquio, não existe estranheza por parte das personagens humanas com a existência de fadas, animais falantes, magia e outros elementos não explicados pela lógica comum. A personagem principal, Pinóquio, é um pedaço de madeira falante, que depois se torna humano. tal naturalidade dos personagens no trato com os elementos maravilhosos caracterizam os contos de fadas como uma narrativa que pertence ao gênero maravilhoso.

Assim, pode-se afirmar que a identificação do ser humano com os contos de fadas é histórica e resistente ao tempo, uma vez que tais narrativas percorreram os séculos, passando de uma cultura a outra, e ainda hoje em nossos dias não foram esquecidas. Isso se exemplifica na medida em que presenciamos, de forma cada vez mais frequente, as adaptações dessas histórias para o cinema, e a quantidade de pesquisas nas mais diversas áreas do conhecimento, a partir das mais variadas perspectivas teóricas que acolhem como objeto de pesquisa essas narrativas. (FERNANDES, 2015; COSME, 2016; AZEREDO, 2016; KESTERING, 2017).

A partir das citações de Coelho (2011) também é possível perceber que, de certo modo, os elementos dessas narrativas estão conectados à realidade social e vida dos indivíduos, uma vez que, como afirma ela, os contos falam “da vida a ser vivida”.

Em alguns estudos e pesquisas atinentes aos contos de fadas os estudiosos apontam a dificuldade de definir de forma precisa quando e onde surgiram. Coelho (1991) argumenta que os contos clássicos, que hoje conhecemos como histórias infantis, têm sua origem em um tempo muito mais distante do que o século XVII, na França, por Charles Perrault. Ao contrário do que se supõe, essas histórias nem sempre tiveram como objetivo falar ao público infantil especificamente.

Quanto a esse fato, Diana e Mário Corso também afirmam:

É interessante que esses contos tenham sido relegados à infância, já que na sua origem não serviam a uma parcela restrita de pessoas; eles nasceram para todos. Durante séculos, faziam parte de momentos coletivos, em que um bom contador de histórias emocionava sua platéia, incluindo gente de todas as idades. Com o passar dos tempos, foi diversificando-se a forma da narrativa, através da popularização dos livros – tanto em edições primorosas destinadas à corte e à burguesia nascente, quanto em brochuras baratas, para serem consumidas por uma sociedade em crescente processo de alfabetização ou mesmo através do teatro popular. Mais recentemente, o cinema e a TV foram dominando a cena. Independentemente do meio, fomos assistindo a um deslocamento: essas formas de narrativa mágica foram sendo empurradas para o domínio infantil (CORSO; CORSO, 2007, p. 24).

Coelho (1991) aponta uma origem muito antiga de histórias com características que se encaixam nesse tipo de narrativa. Segundo ela, a reunião de pesquisas realizadas por meio das fontes sinaliza para a presença das narrativas maravilhosas por todo mundo antigo.

A verdadeira origem das narrativas populares maravilhosas perde-se na poeira dos tempos. A partir do século XIX, quando se iniciam cientificamente os estudos de literatura folclórica e popular de cada nação, mil controvérsias são levantadas por filólogos, etnólogos, psicólogos e sociólogos que tentavam detectar as fontes ou textos-matrizes desse caudal de literatura maravilhosa, de produção anônima e coletiva. Produção que permanecia viva entre o povo e testemunhava, não só os

valores mais originais da língua por ele falada, como também sua maneira mais verdadeira de ver e sentir a vida (COELHO, 1991, p. 17).

A autora pontua a influência do povo celta no que diz respeito à origem dessas histórias, pois argumenta que é da cultura desse povo que vem as fadas. Segundo ela: “[...] As primeiras referências às fadas como personagens ou figuras reais aparecem na literatura cortesã-cavaleiresca surgida na Idade Média, nos lais da Bretanha e nas novelas de cavalaria do ciclo arturiano, ambas de origem céltico-bretã” (COELHO, 1991, p. 30).

Na Idade Média, com domínio religioso católico, toda essa herança narrativa que é considerada pagã vai se fundir aos preceitos cristãos. Essa fusão de elementos e de culturas irá desembocar no Renascimento. “[...] Até que, finalmente, na passagem da era clássica para a romântica, grande parte dessa literatura maravilhosa destinada aos adultos é incorporada pela tradição oral e popular e transforma-se em literatura para crianças” (COELHO, 1991, p. 15).

A partir dessa breve contextualização a respeito dos contos de fadas, é importante ressaltar em qual momento essas histórias passaram a direcionar-se ao público infantil. Coelho (1991) indica inicialmente a influência de Charles Perrault como compilador de histórias que tinham em seu enredo elementos maravilhosos. Segundo ela, no final do século XVII, todo esse legado de narrativas maravilhosas já havia perdido um pouco de sua popularidade, muitas delas transformadas em narrativas folclóricas perderam sua essência original. “É dentro desse contexto que Charles Perrault reúne essas histórias dentro de um núcleo especificamente voltado para o público infantil denominado ‘Histórias ou contos do tempo passado, com suas moralidades – Contos da minha mãe gansa’”.

É importante ressaltar que a atitude inicial de Charles Perrault em reunir essas narrativas não estava ligada a uma preocupação em pensar uma literatura para crianças, só após algumas produções é que o autor passou a produzir uma literatura voltada especificamente para o público infantil, os já mencionados *Contos da Mãe Gansa*, que conhecemos como literatura infantil clássica. Segundo Coelho (1991), fazem parte da coleção publicada por Perrault no século XVII: *A Bela Adormecida no bosque*, *Chapeuzinho Vermelho*, *O Barba azul*, *O Gato de botas*, *As fadas*, *A Gata Borralheira*, *Henrique do Topete* e *o Pequeno polegar*. Essas histórias, segundo Coelho (1991), têm suas origens na cultura céltico-bretã e indianas que, devido à passagem do tempo, foram se modificando.

É importante ressaltar que as histórias recontadas por Perrault trazem em seu enredo diversas problematizações sociais a partir de situações que ocorriam frequentemente na sociedade da época.

Em muitos contos de Perrault, configuram-se histórias que partem de situações comuns, em um cenário que se afasta de castelos com reis, príncipes e princesas, focalizando as necessidades das classes menos abastadas: é a menina que a vai levar alimentos à casa da avó adoentada (*Chapeuzinho Vermelho*); os filhos que dividem a parca herança deixada pelo velho pai (*O Gato de Botas*); a menina maltratada pela mãe ou pela madrasta, sendo obrigada a desempenhar as mais pesadas tarefas domésticas (*As fadas e A gata Borralheira*); a fome e a miséria obrigando os pais a abandonar os filhos na floresta para não os verem morrer de fome (*O pequeno polegar*) (GREGORIN FILHO, 2012, p. 34).

Desse modo, podemos observar que os contos de fadas, em sua maioria, apresentam os problemas de cada sociedade e aquilo que há de mais desumano na vida real, pobreza, miséria, fome e violência, o que nos leva a pensar, e até mesmo questionar o porquê de tanta “glamorização” envolvendo essas histórias. Por que as pessoas atribuem às narrativas de contos de fadas situações boas, confortáveis e um mundo ideal e sem problemas, por que tal ideia se popularizou? Discutiremos isso mais à frente neste estudo.

Além de Charles Perrault, em um salto de mais de um século, destaca-se também a influência dos irmãos Grimm no que diz respeito à recolha das narrativas maravilhosas, Jacob e Wilhen Grimm (folcloristas, filólogos e estudiosos da mitologia germânica). Os irmãos realizaram a recolha de narrativas antigas maravilhosas provenientes da cultura popular. “Na imensa massa de textos que lhes serve para os estudos linguísticos, os Grimm redescobrem o mundo maravilhoso de fantasia e dos mitos que desde sempre seduziu a imaginação humana” (COELHO, 1991, p. 73). Assim começam a publicar esses contos, os mais conhecidos entre nós: *A Bela adormecida*, *Os Músicos de Bremen*, *Os Sete anões e a Branca de Neve*, *O Chapeuzinho Vermelho*, *A Gata Borralheira*, *O corvo*, *As Aventuras do Irmão folgazão*, *A dama e o leão* etc. (COELHO, 1991).

É interessante observar que mais de cem anos separam Charles Perrault e os irmãos Grimm, mas muitas características da narrativa maravilhosa prevalecem em ambos os contos, que têm em comum as fontes orientais e célticas, de onde se originaram.

Como novos contos de fadas que incorporam tanto elementos feéricos das narrativas maravilhosas como o marco da racionalidade, Coelho (1991) aponta especialmente duas narrativas: *Alice no país das maravilhas*, de autoria de Lewis Carrol, publicado em 1865 na

Inglaterra, e *Pinóquio*, escrito por Collodi em 1883, na Itália. Coelho (1991) explica que *Alice no país das maravilhas* é um exemplo claro do maravilhoso de base racionalista, pois no lugar da magia presente na atmosfera das narrativas feéricas dá lugar ao fantástico nonsense da ordem do absurdo. Já *Pinóquio*, que é o objeto de pesquisa dessa dissertação, traz uma fusão do maravilhoso feérico e do racionalismo realista na constituição de sua obra.

No próximo item apresentaremos a concepção de literatura e de cinema das quais partiremos nesse estudo. Esse movimento é importante, pois a nossa análise do conto *Pinóquio* se dará nessas duas linguagens, assim é essencial entender algumas características principais de cada uma delas.

1.2 A LITERATURA E O CINEMA: ESTABELECENDO AS DIFERENÇAS

A literatura apresenta-se como arte literária, trata-se de uma expressão artística a partir da comunicação e da palavra. Corrêa et al. (2019) explica a literatura como uma produção artística e histórica, que tem seu desenvolvimento a partir do desenvolvimento do próprio homem, uma vez que a literatura só se configura como expressão artística (e como literatura) depois que o homem se apropria da linguagem para superar dificuldades imediatas e práticas da vida humana.

Inicialmente o uso que o ser humano faz da linguagem e da comunicação está vinculado à sua própria sobrevivência e à superação das dificuldades que eram apresentadas pela natureza na vida cotidiana. É só depois da superação do uso da linguagem para finalidades práticas e imediatas de sobrevivência na vida cotidiana que a literatura passa a ser usada para uma produção mais expressiva.

Desse modo, segundo Corrêa et al. (2019), não existe para a literatura uma finalidade prática imediata, em outras palavras, não existe de antemão uma função previamente estabelecida para a literatura. A função social da literatura seria possibilitar ao homem, a partir de sua forma artística, entender e refletir criticamente as contradições engendradas no cotidiano da vida na sociedade e não reproduzir a vida cotidiana, como cópia do real, mas sim refletir no caminho de uma superação. Como afirmam Duarte e Ferreira:

Sabe-se que inserida no patrimônio artístico da humanidade está a literatura e que, sendo um valiosíssimo legado cultural, necessita ser socializada e acessada pelas vias da educação escolar. Por meio da literatura é possível desenvolver no homem sua maior parcela de humanidade, e contraditoriamente, ainda entender o que na história há de mais desumano (DUARTE; FERREIRA, 2010, p. 126.).

Desse modo a arte, a literatura, possui uma potência formativa em termos de possibilidade de superação da sociedade e reflexão crítica, porém é importante ressaltar que o sujeito só terá possibilidades de refletir criticamente sobre o real (a vida concreta, a sociedade) a partir da obra de arte na medida em que tiver um contato qualificado com essas obras, ou seja, a partir da experiência propiciada a ele, oferecida pelas vias da educação escolar, pois [...] “com a mediação das obras de artes, o ser humano passa a se relacionar de forma mais consciente com o gênero humano e, portanto, passa a se relacionar de forma mais consciente consigo mesmo” (SACOMANNI, 2018, p. 16). Desse modo, pode-se concluir que não é o simples acesso, tampouco qualquer mediação, que possibilitará que o sujeito tenha essa consciência reflexiva e crítica a partir da obra de arte.

É também objetivo dessa pesquisa analisar os contos de fadas em outra linguagem, o cinema, que é recente em comparação à literatura e possui em sua composição uma dimensão contraditória que o faz oscilar, principalmente inserido no contexto capitalista, entre arte e mercadoria. Tal contradição existe desde sua invenção e está presente também na classe que o inventou, a burguesia. Segundo Bernardet (2017), o cinema foi a arte que possibilitou a reprodução da vida, “do sonho em movimento”, feito que era buscado em pesquisas na Europa e nos Estados Unidos no final do século XIX. O autor destaca que o século XIX é a época de domínio da burguesia, pois essa, por meio da Revolução Industrial, começa a impor seu domínio ao mundo ocidental a partir das mudanças nas relações de trabalho. Assim, nas palavras do autor:

No bojo de sua euforia dominadora, a burguesia desenvolve mil e uma máquinas e técnicas que não só facilitarão seu processo de dominação, a acumulação de capital, como criarão um universo cultural à sua imagem. Um universo cultural que expressará o seu triunfo e que ela imporá às sociedades, num processo de dominação cultural, ideológico, estético. Dessa época, fim do século XIX, início do XX, datam a implantação da luz elétrica, do telefone, do avião etc. No meio dessas máquinas todas, o cinema será um dos triunfos maiores do universo cultural. A burguesia pratica a literatura, o teatro, a música etc., evidentemente, mas essas artes já existiam antes dela. A arte que ela cria é o cinema. Não era uma arte qualquer. Reproduzia a vida tal como é – pelo menos essa era a ilusão. Não deixava por menos. Uma arte que se apoiava na máquina, uma das musas da burguesia. Juntava-se a técnica e a arte para realizar o sonho de reproduzir a realidade (BERNARDET, 2017, p. 7).

Desse modo, o cinema é um advento burguês e nasce em um movimento em que essa classe pretende impor seu domínio a partir do controle da técnica, daí sua contradição constitutiva

que acaba por fazê-lo oscilar em alguns momentos entre arte e mercadoria. Nessa direção, Silva, também afirma:

O cinema acompanhou a velocidade dos novos tempos, apresentando várias regiões do mundo em apenas alguns segundos, através da mudança rápida das imagens, comprimindo, assim, as distâncias e o tempo, como fazem os novos meios de transporte. A rápida sucessão de imagens expostas ao espectador provoca a sensação de não pertencimento a lugar algum, apresentando, de forma cabal, a identidade descentrada do sujeito moderno, para o qual não há referências seguras diante da intensificação das mudanças. Esse ritmo veloz acompanha também a pressa do trabalho industrial, a nova complexidade do tráfego das ruas, as intervenções e as demolições urbanas e o aumento vertiginoso da população (SILVA, 2019, p. 505).

A partir dos estudos dos dois autores é possível entender as diferenças cruciais entre cinema e literatura, uma vez que a literatura acompanha o desenvolvimento da humanidade, e o cinema emerge na modernidade, uma época marcada pela efemeridade e velocidade das coisas, já no contexto capitalista. Esse surgimento tardio tem a ver com o desenvolvimento também tardio das condições técnicas para a realização cinematográfica.

Nessa perspectiva, Adorno e Horkheimer (2006), a partir de seus escritos a respeito da indústria cultural, na obra *Dialética do Esclarecimento*, sinalizam de forma enfática a dimensão regressiva do cinema no contexto da indústria cultural. Os autores apontam que, a partir desse domínio técnico no século XIX, que se estenderá ao século XX, a ideologia (de mercado) da indústria cultural acaba por submeter os bens culturais às regras do mercado, que tem por premissa a obtenção de lucro, além de atender a ideologia de alienação das massas, uma vez que estas, engendradas nesse processo de dominação, não conseguem desenvolver uma formação crítica que possibilite enxergar as situações de exploração e opressão às quais são submetidas, assim, a indústria cultural e conseqüentemente o cinema, quando apropriado por ela, atua em um movimento de controle da consciência dos indivíduos, propagando unicamente a ideologia vigente.

Alguns estudos trazidos na revisão de literatura dessa pesquisa ressaltam a dimensão educativa do cinema, apesar de reconhecerem a forte influência da indústria e da premissa de obtenção de lucro que o cerca. Dessa forma, pode-se refletir que não seria o cinema, a linguagem cinematográfica em si, o problema, mas sim a indústria cultural de quem ele (o cinema), no contexto capitalista, dificilmente escapa. O cinema regido pelas regras de mercado e de interesses comerciais acaba por perpetuar injustiças e desigualdades, o que causa muito mais deformação do que formação aos sujeitos. “A violência da sociedade industrial instalou-se nos homens de uma vez por todas. Os produtos da indústria cultural

podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los alertamente” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 105).

Claro que isso também ocorre com a literatura, a partir dos textos que são produzidos em massa, visando unicamente a obtenção de lucro e não uma formação estética e crítica. Do mesmo modo, a indústria cultural acomete a música, a partir do momento em que as produções musicais são desenvolvidas com o propósito de vender muitas cópias e agradar os ouvidos dos consumidores (que já estão domesticados com as composições massificadas dos tempos atuais). É justamente disso que se trata a indústria cultural: da mercantilização dos bens culturais sob uma lógica de consumo e não de formação crítica, estética ou de humanização.

Neste texto enfatizamos o enfoque na relação cinema e indústria cultural por dois motivos: primeiro, por ser uma das linguagens por onde vamos analisar nosso objeto de pesquisa, e segundo, por seu alcance considerável.

Sob essa ótica, nos interessa nesta pesquisa, por meio de nossas análises, observar se, e como, tais contradições se revelam na versão cinematográfica do conto de fadas *As aventuras de Pinóquio* quando este aparece apropriado pelo cinema, a partir de um movimento de análise entre a versão original (literária) e a versão acolhida pelo cinema deste conto, através do conceito de Indústria cultural desenvolvido pelos filósofos Max Horkheimer e Theodor W. Adorno em *Dialética do Esclarecimento* (2006).

1.3 INFÂNCIA E LITERATURA INFANTIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Atualmente a expressão Literatura Infantil nos remete, em primeira instância, a obras literárias que têm como público específico as crianças. E ao se falar em infância, logo associamos essa palavra à criança, isso porque hoje, no contexto social em que vivemos, existe uma delimitação clara em relação às peculiaridades que diferenciam a criança do adulto. A sociedade avançou no que diz respeito ao reconhecimento da criança como alguém com particularidades e direitos, um exemplo disso é o fato de que atualmente existem leis específicas de proteção às crianças, confirmando justamente o reconhecimento desses sujeitos

como alguém com direitos, que precisa de cuidados, proteção e dignidade. Porém, é importante ressaltar que o sentimento de infância nem sempre existiu, a verdade é que tal concepção foi sendo construída historicamente a partir do avanço da sociedade.

Segundo Ariès (2015), aproximadamente até o século XII a infância não era representada pela arte medieval, o autor salienta que muito provavelmente não existia lugar para a infância nesse contexto, tendo em vista que, de certo modo, a criança era invisibilizada, não sendo atribuído a ela nenhum tipo de direitos ou cuidados específicos, até mesmo nas representações artísticas o que diferenciava a criança dos adultos era simplesmente o tamanho. “No mundo das formas românicas, e até o fim do século XIII não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido” (ARIÈS, 2015, p. 18). Desse modo, o que se pode constatar é que a criança era considerada basicamente um adulto de tamanho menor, devido à falta desse sentimento particular de infância, pois no momento em que ela adquiria condições de viver sem os cuidados constantes da mãe, já era agregada ao mundo adulto. Além disso, “não se pensava, como normalmente acreditamos hoje, que a criança já contivesse a personalidade de um homem. Elas morriam em grande número” (ARIÈS, 2015, p. 22).

Ainda de acordo com Ariès (2015), é apenas no final do século XVII, com o cultivo de laços familiares³ dentro do ciclo familiar burguês e o aparecimento das escolas que se inicia um sentimento de infância, na medida em que a criança vai sendo vista como alguém diferente do adulto, que precisa de cuidados diferentes.

Desse modo, concluímos o seguinte fato: a inexistência do sentimento de infância, evidentemente, impossibilitaria uma preocupação com uma literatura voltada especificamente para crianças.

Neste sentido, Regina Zilberman (2017, p. 15), nas primeiras páginas do livro *Literatura infantil na escola* explica que não existia produção literária infantil antes do final do século

³ É importante ressaltar, segundo Klein (2012), a interferência do trabalho no mundo capitalista e da exploração infantil nas fábricas para a mudança no pensamento de infância. Em seu estudo “CADÊ A CRIANÇA DO ÁRIES QUE ESTAVA AQUI? A FÁBRICA COMEU...”. A autora traz um interessante contraponto, realizando uma crítica a ideia apresentada por Ariès, de que a preocupação com as crianças teriam surgido unicamente pelo desenvolvimento de um novo sentimento de família. O estudo de Klein pontua que foi a inserção da criança no mundo violento do trabalho fabril no século XIX, que fez suscitar na sociedade europeia da época, uma discussão sobre direitos das crianças e a exploração vivenciadas por elas nesse contexto. (Klein, 2012).

XVII e século XVIII, justamente pela inexistência de uma concepção social de infância, que só passou a existir na modernidade.

A autora pontua que o surgimento da literatura infantil está ligado à classe burguesa, porque foi no âmbito do seio familiar dessa classe que se desenvolveu uma ideia de infância. Ela aponta que os primeiros escritos voltados para as crianças tinham uma tônica pedagógica (moralizante) muito marcada pela concepção burguesa de educação, concepção essa que dominava o âmbito escolar, nas palavras da autora:

[...] Os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professoras, com marcante intuito educativo. E até hoje, a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática [...] (ZILBERMAN, 2017, p. 16).

Apesar de apontar essa vertente extremamente pragmática que a literatura infantil incorporou pela sua ligação inicial com a concepção burguesa de educação escolar, a autora afirma que “de outro lado a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade” (ZILBERMAN, 2017, p. 16).

A estudiosa afirma ainda que, na medida em que a literatura infantil se afasta de cumprir um objetivo meramente pedagógico, ela se caracteriza como arte literária. Nas palavras dela: “[...] a literatura infantil atinge o status de arte literária e se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores [...]” (ZILBERMAN, 2017, p. 26).

Ainda a respeito da discussão sobre literatura infantil, Dalvi (2019), em um artigo denominado *Literatura infantil e democracia*, desenvolve importantes considerações que nos ajudam a pensar a importância de entender a literatura infantil como uma possibilidade de formação humana. Segundo a autora:

[...] a literatura infantil tem o papel fundamental de possibilitar ao sujeito uma educação da/para a imaginação e a criatividade, como dimensões inarredáveis do desenvolvimento da consciência crítica; noutras palavras, a capacidade de imaginar, desejar, planejar realidades que excedam o ordinário, cotidiano, o empírico, o tangível assume um papel social e político de cujo alcance talvez apenas raras vezes se tenha clareza (DALVI, 2019, p. 142).

Ou seja, ao trabalhar com a literatura infantil é imprescindível que se tenha em mente a premissa de que o contato com essa literatura deve possibilitar a humanização dos sujeitos e o desenvolvimento de elementos como imaginação e criatividade, que não são dados a priori, é só a partir do contato com as produções artísticas humanas que é possível ao sujeito

desenvolver um pensamento crítico sobre a realidade que o cerca, e a literatura cumpre esse papel quando incorpora essa dimensão estético-formativa e não apenas pragmática e instrucional.

2 REVISÃO DE LITERATURA: OS CONTOS DE FADAS EM PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Para construir a revisão bibliográfica desse estudo recorreremos às seguintes bases de busca: Catálogo de teses e dissertações da CAPES e Portal de Periódicos CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Para a busca dos estudos, especificamente dissertações e teses, utilizamos os seguintes descritores nas bases de busca: “contos de fadas” and “cinema” and “literatura”, “contos de fadas” and “adaptações para o cinema”, “contos de fadas” and “educação” and “cinema” e ainda “contos de fadas” and “fantasia” and “cinema”, “Pinóquio” and “cinema” e “Pinóquio” and “educação”.

Os estudos foram defendidos em diferentes programas de pós-graduação (PPG), a saber: pós-graduação em Educação (2) e programa de pós-graduação em Comunicação (1). Além dos grupos de trabalho (GT's) 16 – Educação e comunicação 17 – Filosofia da Educação das últimas cinco reuniões científicas da ANPEd e produções de diferentes periódicos acadêmicos.

A revisão de literatura divide-se em duas partes; na primeira desenvolvemos uma análise geral e descritiva dos estudos selecionados, realizada da seguinte maneira: após a leitura de cada estudo apresentamos uma síntese de cada pesquisa, privilegiamos a exposição de três itens específicos de cada trabalho, a saber: o objetivo geral da pesquisa, ou seja, o que essa pesquisa buscou realizar; a metodologia que podemos identificar como o caminho e elementos que o autor utilizou para chegar aos resultados e à conclusão de cada uma das pesquisas.

A primeira parte foi dividida em quatro tópicos: Contos de fadas e Educação trata-se da discussão de uma única dissertação encontrada no campo da educação que tratou dos contos de fadas na literatura e no cinema; no segundo tópico, Contos de fadas e indústria cultural, apresentamos uma dissertação que trouxe uma contribuição sobre o conceito de indústria cultural, a partir de Adorno e Horkheimer (2006), algo que também pretendemos fazer em nosso estudo; no terceiro tópico, Contos de fadas, literatura e cinema: algumas considerações, com o objetivo de promover um diálogo entre o objeto principal desse estudo, que são contos de fadas na literatura e cinema, realizamos um recorte na concepção de contos de fadas, literatura e cinema que cada um dos trabalhos assumiu, procurando observar em que se

aproximam ou não cada uma das concepções, promovendo uma discussão entre os trabalhos. Por fim, no último tópico, Pinóquio em produções acadêmicas, realizamos uma discussão entre dois estudos que discutem a constituição da infância em Pinóquio.

2.1 CONTOS DE FADAS E EDUCAÇÃO

O estudo *Branca de neve: contos, filmes e educação*, realizado por Ana Carolina Santos do Nascimento (2015), procurou analisar o percurso narrativo do conto *Branca de Neve*, assim como as alterações que essa história sofreu ao longo do tempo, quanto às personagens e outros elementos da narrativa.

A autora realizou uma pesquisa de campo, cujos sujeitos eram alunos de escola pública do 5º ano do Ensino Fundamental, com a proposta de entender como as crianças observavam as mudanças no percurso narrativo dos contos. A pesquisadora também contou com a participação de alunos de graduação da Universidade de Brasília (UnB) dos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas. Neste segundo caso, a proposta era discutir como os contos poderiam ser apresentados nas aulas dos futuros professores (NASCIMENTO, 2015).

Os sujeitos da pesquisa (NASCIMENTO, 2015) tiveram acesso ao conto (livros e filmes), que foram utilizados para se debruçar sobre o estudo do percurso narrativo de *Branca de Neve*. As produções escolhidas foram: *A Branca de Neve*, registrada pelos irmãos Grimm (1812) e adaptada por Sousa Filho e Almeida Júnior (1950) e os filmes: *Branca de Neve e os Sete Anões* (Disney, 1937), *Branca de Neve e o Caçador* (Rupert Sanders, 2012) e *Espelho, Espelho Meu* (Tarsem Singh, 2012).

Nascimento (2015) esclarece que as transformações na sociedade contribuem diretamente com as formas que os contos serão (re)contados, argumentando que os sujeitos com quem a pesquisa foi realizada percebem e pontuam tais mudanças.

O trabalho de Nascimento (2015) foi a única produção encontrada no campo da educação dentro dos parâmetros de busca delimitados pela presente pesquisa. Ela analisou o conto de fadas, tanto as narrativas quanto obras fílmicas, com o escopo de apresentá-los para os alunos

na escola e para futuros professores. Ao longo da pesquisa, Nascimento (2015) trata, assim como nas pesquisas anteriores, as mudanças nos papéis sociais. Argumenta que as mudanças nas histórias acompanham as mudanças na sociedade e salienta que os alunos, ao estarem em contato com o conto, percebem e pontuam tais mudanças.

Nascimento (2015), explica ainda que existe no conto uma carga mítica e que essas narrativas fazem com que as pessoas que leem essas histórias se sintam personagens dela pelo modo atemporal em que são contadas a partir da expressão “era uma vez” que possibilita a qualquer pessoa, em qualquer época, se enquadrar na narrativa, possibilitando assim a fantasia nessas experiências.

2.2 CONTOS DE FADAS E INDÚSTRIA CULTURAL

Carolina Chamizo Henrique Babo (2015), em sua dissertação *Era uma vez ... Outra vez: a retomada e a reinvenção dos contos de fada pelo mundo (des)encantado da mídia*, versa principalmente a respeito do retorno dos contos de fadas a partir de produções contemporâneas. O principal objetivo da pesquisadora foi entender o porquê da retomada dos contos antigos e

compreender os motivos da retomada e reinvenção dos contos de fadas enquanto busca especificamente tecer comparações entre as histórias “originais” e seus referenciais contemporâneos, buscando identificar como essas transposições acontecem e de que natureza são as diferenças entre umas e outras (BABO, 2015, p. 15).

A metodologia da pesquisa recorre ao estudo bibliográfico; dialoga com diversos autores que discutem a temática contos de fadas, tendo como principal objeto de análise a produção moderna *Crepúsculo*, na qual, a partir de suas análises, a pesquisadora identificou elementos dos mitos e contos de fadas na estrutura da produção fílmica moderna. Ela conclui que há uma retomada dos contos na obra *Crepúsculo*; defende que ainda hoje o ser humano sente falta de estar em contato com os mitos e os contos de fadas, por isso o retorno implícito dessas narrativas em algumas produções modernas.

A pesquisa de Babo (2015) contribui para o presente estudo, pois a autora realiza discussões importantes acerca do afastamento da sociedade das histórias míticas, aponta o Iluminismo e a

racionalidade como principais fatores para esse afastamento; argumenta que as narrativas modernas, com elementos maravilhosos, próprios dos contos de fadas, são reflexo do desejo do ser humano de reestabelecer um contato com as narrativas míticas.

Outro ponto importante que possibilita o diálogo entre o estudo de Babo (2015) e a presente pesquisa é o fato de ela realizar uma discussão relativa à influência da indústria cultural na produção desses contos, conceito esse que refletiremos em nosso estudo. Ela argumenta que a indústria cultural, que procura padronizar os bens culturais e visa o lucro, altera o objetivo real dos contos, que a autora defende como sendo possibilitar o homem, a partir da fantasia, refletir sobre o mundo e sobre o próprio humano, o que fica distante quando as obras passam a se enquadrar no padrão ideológico da indústria cultural.

2.3 CONTOS DE FADAS, LITERATURA E CINEMA: DIÁLOGO ENTRE AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Nascimento (2015), em seu estudo, vai discutir especificamente a relação entre os contos de fadas e o cinema argumentando que:

A união entre cinema e conto de fadas, além de promover reminiscência de tantos sentimentos, promove também a identificação mais primitiva desses sentimentos, isso devido à carga mítica que os contos de fadas carregam. Nesse sentido, a identificação com as personagens das películas fílmicas que narram contos de fadas, normalmente, são muito bem-sucedidas e têm público garantido em suas exibições (NASCIMENTO, 2015, p. 70).

Assim, a autora argumenta que o cinema possibilita o estímulo de sentimentos e emoções que o conto de fadas, devido às suas características literárias, proporciona, ou seja, na visão da autora a mudança dos contos de fadas de uma linguagem para a outra não altera a essência primordial desse tipo de narrativa, que é estimular a imaginação a partir da magia, da fantasia proporcionadas por essas histórias.

Babo (2015), por sua vez, argumenta que as versões, que ela opta por denominar reinvenções, apresentadas pelo cinema são influenciadas pela indústria cultural, e tais mudanças fazem com que o objetivo real dos contos de fadas, que seria trazer reflexão sobre as questões do mundo e do ser humano, fica prejudicado, pois é influenciada pela ideologia vigente que, por

sua vez, visa o lucro proporcionado por essas produções. Assim, na visão dessa autora, a formatação dada pela indústria cultural a essas produções cinematográficas de contos de fadas faz com que tais narrativas passem a atender uma demanda mercadológica, perdendo assim a essência histórica dessas narrativas.

Em seu estudo, Babo (2015), baseada nos estudos de Harry Pross, discute três categorias de mídia: a mídia primária, que seria o próprio corpo e as linguagens estabelecidas por ele; a mídia secundária, que seria a escrita, ou seja, quando o homem se expressa a partir do registro e, por fim, a mídia terciária, que, segundo o estudo, surge com o advento da eletricidade. A autora sugere que na passagem de uma mídia pra outra ocorre um processo de “(des)encantamento”. Assim:

[...] Os contos deveriam ser revividos, não alterados. Re-contados, não re-inventados. Nesse sentido é que está se apontando nesse trabalho para o seu (des)encanto. Quando recitados na oralidade da mídia primária, os revivemos em seu tempo mítico e o conto acontece novamente. Quando reinventados na visualidade da mídia terciária, os acompanhamos em nosso próprio tempo e um novo conto acontece, um conto alterado, transformado (BABO, 2015, p. 52).

Um último estudo a ser mencionado refere-se a um artigo apresentado no GT 24 (Educação e comunicação) da Anped, que tem por título: *Cinema infantil, Arte e Indústria Cultural*, foi escrito por André Barcellos Carlos de Souza (UFG), e procura realizar uma problematização do cinema com base nos conceitos de arte e indústria cultural, pois Souza (2013) defende a ideia de que mesmo o cinema e a arte sendo bens culturais eles não podem ser analisados separadamente do contexto capitalista que provoca uma reprodutibilidade técnica. “[...] A reprodutibilidade técnica da obra de arte, ao abalar as formas tradicionais de relação com a arte, promove profundas mudanças na experiência estética, afinal objetiva e subjetivamente a percepção sensível é histórica” (SOUZA, 2013, p. 1).

Para o autor, assim como o cinema pode atuar como arte, ele pode atuar também como mercadoria, ele explica:

O cinema como arte, apreendida como uma realidade fechada em si mesma, uma totalidade absoluta, uma realidade incompleta, universal e particular, desinteressada, autônoma, livre, exige do espectador uma experiência original capaz de mobilizar profundas camadas de livre associação, rememoração de memórias passadas, capacidade de entendimento diferentes do comum, porque promove o estranhamento frente à realidade posta, e assim reclama a produção de sentidos, sentimentos, valores e regras novas, uma racionalidade distinta. O cinema como arte desvela ao expectador o trabalho humano vivo, expõe seu modo próprio de produção no contexto social de trabalho humano, de sua materialidade específica. O cinema como arte, “o grande cinema”, ao contrário [da indústria cultural], por mais que esteja encrustado no circuito do capital, mobiliza as camadas mais profundas da

experiência, e supõe, precisamente, que o espectador mantenha intacta sua capacidade de pensar, de associar e de rememorar (SOUZA, 2013, p. 10).

O fragmento nos permite entender que a experiência que o cinema como arte promove é ímpar, na medida em que provoca uma educação dos sentidos, que só é possível quando o cinema inquieta e provoca o exercício do pensamento, da reflexão, o que algo padronizado não possibilita. Souza (2013) pontua que não é possível pensar em cinema como experiência socializadora (que é o escopo da pesquisa), quando se fala em cinema feito para crianças, pois na medida em que o cinema como arte passa a ser classificado e ajustado ao público. “[...] Arbitrariamente delimitamos o cinema infantil apenas por limites de nossas preocupações específicas. A categorização infantil, atribuída posteriormente à produção da obra, procura apenas qualificar o seu uso não pragmático, formativo e crítico” (SOUZA, 2013, p. 11).

Souza (2013) enfatiza que o cinema direcionado para o público infantil está ligado muito mais à produção de mercadoria do que à preocupação de promover uma experiência artística propriamente dita, justificando-se de uma ideia de criança dependente e estática, como se esse sujeito não produzisse cultura, e precisa assim da supervisão do adulto para produzir o conteúdo com que terá contato. “[...] A indústria cultural abastece o mercado de filmes, e seus vários outros produtos associados, condicionados pela política industrial” (SOUZA, 2013, p. 13).

A partir da análise dos estudos que tiveram por temática o conto de fadas e suas adaptações para o cinema, nota-se inicialmente uma tendência quando se trata da análise dessas narrativas em pesquisa, que seria o estudo do papel da mulher.

Os estudos se aproximam da nossa pesquisa na medida em que discutem a relação entre contos de fadas, literatura e cinema. Quanto às problematizações em torno dessa relação, o que se pode perceber é que os estudos reconhecem a influência do contexto social vigente nas produções artísticas, tanto contos de fadas quanto cinema, e, de certo modo, as pesquisas deixam claro que não é possível analisar essas produções, tanto os contos de fadas literários quanto os incorporados pela indústria cinematográfica, fora do contexto em que estão postos, que, no nosso caso, seria o contexto capitalista de produção, esse sistema que visa o lucro impõe à produção artística um valor de mercado, e a preocupação maior relacionada à produção gira em torno do lucro.

No entanto, a outra interface observada a partir da análise dos estudos que vale a pena mencionar é o fato de que boa parte dos estudos, apesar de entenderem que existe um sistema de produção que envolve até mesmo as obras de arte, reconhecem os contos de fadas, mesmo apropriados pelo cinema, como uma possibilidade de aproximação e compreensão dos contos de fadas literários.

Nessa direção, a hipótese que se coloca a partir das contribuições do referencial teórico e também da análise de alguns estudos apresentados nessa revisão de literatura é que os contos de fadas, quando apropriados pela indústria cinematográfica, no contexto de indústria cultural, acabam por servir à conservação de ideais que devem e precisam ser superados para possibilitar a emancipação dos sujeitos. Evidentemente reconhece-se que é apenas a partir da análise do objeto em diálogo com o referencial teórico-metodológico será possível atestar se essa hipótese se sustenta ou não. Assim, com a intenção de entender essas contradições que permeiam os contos de fadas passados da literatura para o cinema, é que se dispõe a discutir a próxima seção deste texto.

2.4 PINÓQUIO EM PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Realizamos também um levantamento de alguns estudos que tiveram como escopo o conto *Pinóquio*, que é o nosso objeto central de pesquisa. Desse levantamento, selecionamos dois estudos; um deles foi o artigo de autoria de Marcelo Santana Ferreira, Luan Carpes Cassal e Marina Harter Pamplona (2018) com o tema: *Pinóquio e a jornada para tornar-se humano: contos que persistem*.

O estudo teve como escopo a história de Pinóquio escrito por Carlo Collodi a fim de realizar uma análise a respeito da constituição da infância moderna, onde os autores apontam uma junção de violência e ternura no caminho que Pinóquio percorre para torna-se humano, esse é o foco central do texto os caminhos e as exigências que o boneco precisa cumprir para tornar-se humano. [...] “o processo de humanização é continuamente retomado e no devir de formações societárias, existe um grande esforço de desumanização e descarte de vidas consideradas improváveis.” (FERREIRA; CASSAL; PAMPLONA, 2018, p. 298).

Os autores sinalizam que, mesmo antes de tornar-se humano de carne e osso, Pinóquio já trazia dentro de si fortes traços de sua humanidade, tais como, seu gênio impetuoso e até as dores que sentia mesmo estando ainda em sua condição de boneco de madeira. O texto aponta o tempo inteiro as contradições que Pinóquio precisa enfrentar em sua jornada à humanização. “[...] Na condição limiar de boneco e menino, a personagem abriga os movimentos irrequietos que um dia serão silenciados, quando já tiver se tornado somente – e, finalmente – humano” (FERREIRA; CASSAL; PAMPLONA, 2018, p. 294).

Na concepção dos autores a história traz em si um modelo de comportamento que as crianças boas devem seguir, e isso ocorre de maneira bastante demarcada “[...] As relações estabelecidas com Pinóquio são pontuadas pela ternura e pela necessidade de controle exaustivo. O amor não está isento da necessidade de ajuste moral da personagem” (FERREIRA; CASSAL; PAMPLONA, 2018, p. 295).

Em outro estudo, denominado *Pintando e desenhando Pinóquio e Kiriku na Escola*, Renato Nogueira, Cátia Gutman e Dayane Feitosa (2017) trazem, em forma de um artigo, os resultados de uma pesquisa realizada com crianças de uma escola privada do estado do Rio de Janeiro. Os pesquisadores tiveram como ponto de partida para as discussões a exibição dos filmes *Pinóquio* (1940) e *Kiriku e a Feiticeira* (1998). As produções fílmicas serviram como base para as discussões realizadas com as crianças por meio de grupo focal.

“Numa perspectiva mais geral, quais as perspectivas de infância presentes em cada narrativa?” (NOGUERA; GUTMAN; FEITOSA, 2017, p. 77). Essa foi a questão principal levantada no estudo. Assim, para entender as perspectivas de infância presentes em cada uma das produções fílmicas, os pesquisadores desenvolveram atividades dentro dos grupos focais com as crianças. É importante ressaltar que no estudo os pesquisadores relatam que nos dias que antecederam à formação efetiva dos grupos foram realizados com as crianças (que já tinham tido acesso aos dois filmes) diversas atividades, “[...] brincadeiras de pular corda, corrida, pique; realização de peça de teatro, produção escrita, pintura e desenho. Em todos os casos o tema foi a infância nos contextos das personagens Pinóquio e Kiriku” (NOGUERA; GUTMAN; FEITOSA, 2017, p. 78). É importante ressaltar que os filmes foram apresentados inicialmente para todas as turmas de 1º ao 5º ano pertencentes à escola. Depois, o trabalho foi desenvolvido especificamente nos grupos focais.

Segundo os autores, a formação final do grupo focal foi de um total de 25 crianças, sendo 12 crianças negras, 13 crianças brancas e 5 crianças público-alvo da educação especial. As crianças público-alvo da educação especial foram 3 meninos brancos, e duas meninas (uma negra e uma branca) (NOGUERA;GUTMAN; FEITOSA, 2017).

Os pesquisadores realizaram com as crianças atividades de pintura das personagens principais de cada filme (Pinóquio e Kiriku), além de conversarem com elas a respeito das personagens. Concluíram que algumas falas revelam crítica ao fato da personagem Kiriku ter virado adulto no fim do filme, enquanto o acontecimento da transformação de Pinóquio em criança de verdade foi apreciada, o que mostrou uma valorização da infância pelos espectadores das produções fílmicas (NOGUERA;GUTMAN; FEITOSA, 2017).

Os autores pontuam ainda:

Num dos desenhos de uma criança do grupo focal encontramos a frase, “às vezes é preciso desobedecer para fazer o que é certo”. Ora, isso em referência à atitude de Kiriku. Afinal, a personagem da história africana enfrentou pessoas adultas e trouxe alternativas que elas não tinham, numa interação dialógica com o mundo adulto; mas, na qual a criança se constitui como o sujeito agente da transformação. No caso do Pinóquio, ainda que ele salve o pai no final da história, o menino é constantemente convidado a amadurecer e obedecer pessoas adultas. O que no grupo focal produziu uma nítida conclusão através dos desenhos, Pinóquio representava uma experiência da infância mais limitada e com menos autonomia (NOGUERA; GUTMAN; FEITOSA, 2017, p. 93).

A partir desse trecho da conclusão dos pesquisadores podemos perceber que o sentimento de liberdade e autonomia apresentados na infância de Kiriku agradou as crianças, enquanto a infância representada no filme Pinóquio produzido pela Disney “[...] foi situado como um tipo de experiência da infância que não se deve imitar.”

Os dois textos dialogam na medida em que ambos têm como escopo a infância em Pinóquio. O primeiro (FERREIRA; CASSAL; PAMPLONA, 2018) busca entender a constituição da infância na modernidade e conclui que o processo de humanização de Pinóquio é relativamente árduo, uma vez que a personagem passa por várias experiências desumanizadoras em busca da humanidade. Com uma problemática semelhante, o segundo texto (NOGUERA;GUTMAN; FEITOSA, 2017) procura entender as perspectivas de infância presentes na produção da Disney (1940) e chega à conclusão de que a infância de Pinóquio é envolta em um certo controle e exigências de cunho moral.

Concluimos, a partir das produções levantadas nessa revisão de literatura, que o estudo dos contos de fadas possibilita as mais diversas discussões. Entendemos que as pesquisas apontam a importância dessas histórias para o processo educacional e, ao mesmo tempo, a importância dessas histórias no desenvolvimento da sociedade, uma vez que sempre estiveram presentes apontando questões sociais importantes em diferentes contextos.

Os trabalhos aqui apresentados abordam de diferentes maneiras o objeto principal (conto de fadas), alguns estudos tecem discussões sobre o texto, o gênero textual em particular, outros apontam a relação do ser humano com essas histórias, alguns, especificamente os que tomaram o conto *As aventuras de Pinóquio* como objeto de estudo, tecem discussões a respeito da infância. Tais considerações contribuem de forma significativa para a construção dessa pesquisa, pois nos possibilita entender o que tem sido tendência nas pesquisas que elegem como objeto os contos de fadas.

Nosso estudo, apesar de trazer considerações iniciais e mais gerais sobre o gênero literário contos de fadas tem como objeto principal o texto de Carlo Collodi, *As aventuras de Pinóquio*, escrito entre 1881 e 1883, na Itália. Procuramos em nosso texto enxergar o texto literário de Collodi como uma manifestação artística, na medida em que entendemos o conto como uma obra clássica da literatura infantil. Assim, buscamos amparo em referenciais teóricos que nos possibilitassem entender como essa produção artística literária contribui para a formação humana. Para isso recorreremos principalmente aos estudos da teoria crítica da Sociedade (TCS), especificamente a partir das contribuições de Theodor W. Adorno. Na teoria crítica encontramos amparo teórico para realizar as discussões sociais a partir da relação entre literatura, cinema, indústria cultural, semiformação e educação em uma sociedade atravessada pelo sistema capitalista.

Buscamos também, em nosso texto, a contribuição da Psicologia histórico-cultural (PHC) para entender a relação entre literatura (arte literária), desenvolvimento e formação humana. Apesar dessa diferenciação, é importante e necessário destacar que, para as duas teorias, a qualidade da obra de arte e os modos de apropriação dessa obra são importantes, tendo em vista que ambas são de base marxista e constituídas a partir do materialismo histórico-dialético.

Desse modo, entendemos que esse estudo se mostra relevante uma vez que realiza uma discussão que possibilita pensar a importância e a necessidade dos sujeitos no âmbito escolar

(principalmente), terem acesso e se apropriarem de obras de arte que fazem parte do patrimônio cultural da humanidade, ao mesmo tempo em que, problematiza o modo como o contexto capitalista nega essa possibilidade de acesso e apropriação quando transforma os bens culturais em mercadoria a partir de uma lógica mercantilista e com a intenção principal de obtenção de lucro, comprometendo, assim, o valor estético dessas produções artísticas que deveriam corroborar para a formação humana.

Na próxima parte do presente texto, apresentamos nosso objeto principal de pesquisa, o conto *As aventuras de Pinóquio*, ao mesmo tempo em que justificamos a escolha dessa obra como objeto dessa dissertação.

3 APRESENTAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA: E POR QUE O CONTO PINÓQUIO?

Eleger um objeto de pesquisa a partir de um recorte específico é uma tarefa complexa, uma vez que a escrita de uma dissertação acontece em um movimento processual. Por exemplo, o projeto inicial tinha o objetivo de analisar os contos de fadas (de forma mais geral), os recortes foram realizados depois, a partir do levantamento de pesquisas que constituem a revisão de literatura dessa dissertação. Nosso primeiro recorte foi referente à linguagem, quando decidimos inicialmente analisar os contos literários adaptados para o cinema, logo, em duas linguagens (literatura e cinema).

Depois de ler os trabalhos da revisão, a percepção foi de que os contos mais conhecidos, que são aqueles que retratam as princesas e a realeza em geral, eram sempre tomados como objeto nas pesquisas, então, observamos muitas discussões sobre amor, representação feminina, família etc. Discussões extremamente pertinentes e que contribuem de forma ímpar para pensar a educação, mas estudar o conto *As aventuras de Pinóquio* possibilitou realizar uma análise que saísse dessa centralidade.

O interesse da análise a partir do conto *As aventuras de Pinóquio* se deu por meio da leitura da versão original deste conto e a complexidade que ele apresenta, uma vez que a obra trata elementos próprios dos contos de fadas: dilemas existenciais, angústias e questionamentos próprios da existência humana, que são elementos que caracterizam as narrativas de contos de fadas, mas também, são parte da vida. Além disso, a versão literária apresenta dificuldades da vida real, da realidade social, como a fome, a pobreza, solidariedade e exploração. As personagens principais são um pai e um filho, o amor em destaque é o paterno, não o romântico, e os laços que os unem não são biológicos.

Feitas as considerações iniciais a respeito dos contos de fadas e de Pinóquio, que é o nosso escopo, apresentamos o seguinte tema de pesquisa, a saber: “*Pinóquio nas páginas e nas telas: uma leitura sobre Educação e formação humana*”. Este estudo tem como objeto o conto Pinóquio em duas linguagens: a literatura e o cinema.

O problema que move a pesquisa está relacionado ao caráter da experiência estética apresentada tanto na versão literária quanto na versão cinematográfica dos contos e como ela

corroborar ou não para a formação humana. A questão-problema que se coloca é: *A apropriação pela indústria cinematográfica dos contos de fadas literários proporciona que tipo de experiência estética? Como tal experiência contribui para a formação humana dos indivíduos?* A pesquisa tem por objetivo realizar uma análise do conto *As aventuras de Pinóquio* (1883) e sua adaptação fílmica *Pinóquio* (1940) a partir da contribuição teórica de Theodor W. Adorno, especificamente a partir dos conceitos centrais de educação/formação e semiformação,

Elencamos os seguintes objetivos específicos: esclarecer a relação entre literatura, contos de fadas e imaginação; entender o conto *Pinóquio* (1883/1940) na dinâmica social permeada pela lógica de consumo e produção de bens culturais, propiciada pela indústria cultural no contexto social vigente; entender e problematizar como a história é apropriada pelo cinema a partir da adaptação *Pinóquio* (1940), dos estúdios Disney. Abordar a literatura e cinema como expressões da arte (estética) e problematizar como *Pinóquio* pode contribuir para a formação dos indivíduos ou mesmo empobrecê-la a depender da forma que é apresentado aos leitores/espectadores. Discutir como a ideia de educação/formação e semiformação proposta por Adorno possibilita um entendimento crítico dessas histórias para que contribuam para a formação humana.

Assim, a pesquisa se propõe a pensar a formação humana no âmbito de um sistema que transforma os bens culturais, que deveriam contribuir para a formação do sujeito, em mercadoria por meio da indústria cultural, como afirmara Adorno e Horkheimer (2006, p. 104): “[...] A tudo isso deu fim a indústria cultural mediante a totalidade. Embora nada mais conheça além dos efeitos, ela vence sua insubordinação e os submete à fórmula que substitui a obra.” Entendemos que realizar a discussão a respeito da educação e formação humana nesse cenário mostra-se imprescindível, principalmente a partir da análise de um texto considerado um clássico da literatura infantil como *As aventuras de Pinóquio*, partindo dessa premissa é que justificamos nosso estudo.

3.1 AS AVENTURAS DE PINÓQUIO: UM CONTO DE CARLO COLLODI

Conforme já mencionamos, o objeto principal dessa dissertação é a narrativa literária *As aventuras de Pinóquio* (1883), escrita por Carlo Collodi, e a adaptação fílmica dessa obra, *Pinóquio* (1940), produzida pela Disney. O texto original da obra foi escrito por Carlo Lorenzini, popularmente conhecido como Carlo “Collodi”, (pseudônimo adotado em homenagem ao lugar onde nasceu sua mãe). Carlo nasceu em Florença, na Itália, no dia 24 de novembro de 1826 e morreu em 26 de outubro de 1890. Sendo parte de uma família humilde e com consideráveis restrições financeiras, Collodi ressalta em sua obra elementos como pobreza, miséria e fome. Segundo Nunes (2016), Carlo Collodi apresentava um espírito livre e estava sempre nas ruas participando da realidade dos trabalhadores pobres de sua época:

[...] enraizando no seu coração um profundo sentimento de amor pelos pobres, que constitui, talvez, a nota dominante da sua personalidade, Collodi nunca negou essa origem; porque, de fato, o conhecimento perspicaz e popular do ambiente em que ele cresceu genuinamente florentino, foi totalmente preenchido em seus escritos, nos de jornalista e nos do escritor para crianças, e constitui o cenário da sua obra-prima [...] (DECOLLANZ, 1972, p. 25-26 Apud NUNES, 2016, p. 17).

Ao longo de sua vida, Collodi trabalhou em revistas, editoras e livrarias, o que talvez o tenha aproximado do trabalho com a literatura, tendo em vista que trabalhou como editor na *Libreria Piatti*. A inserção nesse espaço possibilitou a Collodi o contato com diversos artistas da época (do campo da arte, da literatura e do jornalismo), tal contato influenciou na formação política e literária do autor (NUNES, 2016), uma vez que o espaço era frequentado por intelectuais da época de quem Collodi se aproximara.

Collodi era engajado politicamente e profundamente envolvido nas causas sociais que contextualizaram a Itália de sua época. Durante os anos de 1848 e 1859 o autor participou de duas guerras que buscavam a independência da Itália do domínio da Áustria, tal como a unificação do país e da luta por uma nação democrática e unificada.

Depois disso, no ano de 1848, o escritor de *As aventuras de Pinóquio* ingressa na carreira de jornalista, fundando o jornal denominado *Il Lampione*, que produzia seu conteúdo a partir de ideais republicanos. O jornal tecia críticas ao contexto político da época por meio de sátiras, o que fez com que fosse censurado pelo governo, porém, um tempo depois do fechamento, Collodi deu início a um jornal de cunho semelhante, denominado *Lo Scaramuccia* (LACERDA, 2005).

A carreira de jornalista de Collodi, entretanto, não se restringiu apenas ao seu trabalho nesses dois jornais, conforme explica Nunes (2016):

Dos 35 aos 40 anos, Collodi exercita a função de jornalista nos mais diversos periódicos: *Il Lampione* (1848-1849, com a retomada de 1860-1861); *Lo Scaramuccia* (1850- 858); *L'Arte* (1853); *L'Italia musicale* (1854-1859); *La Lente* (1856-1858); *La Nazione* (1859-1860); *Il Fanfulla* (1871-1887) e *Il giornale per i bambini* (1881-1885). Colaborando com crônicas, fisiologias, correspondências, relatos, apêndices, artigos – que retratam os eventos políticos da época e criticam as tradições da burguesia e do povo –, crítica teatral e musical. Esses diversos trabalhos eram apresentados ora com assinatura, ora sem assinatura, com uso de siglas e até mesmo rubricados com diversos pseudônimos (NUNES, 2016, p. 21).

Segundo Nunes (2016), a aproximação de Collodi com a literatura infantil se dá por meio de um trabalho de tradução dos contos de fadas franceses de autoria de Charles Perrault, de interesse dos irmãos Alessandro e Felice Paggi⁴, assim “[...] convidado a traduzir os *Contes* e as *Histoires*, de Charles Perrault pelos editores Paggi, em 1875, Collodi levará a sua experiência de literário revolucionário aos propósitos educativos [...]” (NUNES, 2016, p. 22. Grifos da autora). Em seguida à tradução dos contos, Collodi inicia produções literárias para serem usadas de forma didática na escola a partir de conhecimentos pedagógicos, como, por exemplo, a produção de Giannettino, no ano de 1877, com títulos como: *A viagem de Giannettino pela Itália*, *A aritmética de Giannettino*, *A gramática de Giannettino*. Como podemos observar pelos títulos, essas obras escritas pelo autor tinham a intenção de abordar conhecimentos escolares específicos (Geografia, gramática e aritmética). Depois dessa experiência de produção de obras para fins puramente didáticos, o autor inicia a produção de textos literários com elementos artísticos, a partir da fantasia, da imaginação, dentre elas a famigerada obra *As aventuras de Pinóquio*⁵ (NUNES, 2016).

A história *As aventuras de Pinóquio* é proveniente do trabalho de Collodi no *Giornale per i bambini*, que era um periódico voltado para o público infantil. A narrativa foi sendo publicada semanalmente nesse jornal, no ano de 1881. A versão inicial proposta por Collodi que tinha o título de *La storia di un burattino*, terminava no capítulo XV, e tinha como desfecho Pinóquio sendo morto por enforcamento na beira da estrada pelos bandidos que o perseguiram a fim de roubar suas moedas de ouro. Esse final, contudo, não foi bem aceito pelo público da época, assim, frente aos protestos, Collodi inseriu mais 21 capítulos à história de Pinóquio, completando os 36 capítulos da obra em 1883, que foi publicada com o título: *Avventure di Pinocchio: storia di un burattino*. Segundo Nunes:

⁴ Segundo Nunes (2016, p. 22), os irmãos Paggi eram empresários editoriais em Florença que tinham interesse em estimular no povo um pensamento crítico, para isso os irmãos vendiam livros proibidos pela censura na época.

⁵ Na tradução de *As aventuras de Pinóquio*, feita por Gabriella Rinaldi, publicada pela editora Iluminuras, Silvia Oberg realiza uma breve contextualização a respeito do autor, Carlo Collodi (2002, p. 155). Tal contextualização nos serviu de referência para a constituição do texto sobre a vida do autor na presente pesquisa.

Todavia, essa sequência não aconteceu de forma tão rápida como foi prometida. Houve duas longas interrupções: uma de três meses, com o retorno apenas em 16 de fevereiro de 1882; e uma segunda, com o intervalo de cinco meses, sendo retomada no dia 23 de novembro de 1882, até a conclusão final da história. A última retomada, sete episódios em dois meses, ocorreu de forma mais rápida devido à promessa de publicação da obra. Com efeito, Collodi já havia assinado um contrato com Paggi, no qual receberia quinhentas libras para impressão e concessão de três mil cópias, e se fosse lançada outra edição, mais quinhentas libras, saldando, assim, o direito de concessão da obra. Em 25 de janeiro de 1883, é publicado o último episódio no qual Pinocchio transforma-se em um menino de verdade (NUNES, 2016, p. 28).

A história *As aventuras de Pinóquio* narra a vida de uma marionete de madeira, criada por Gepeto, que recebeu o nome de Pinóquio, porém, antes de receber a forma de uma marionete, esse pedaço de madeira já apresentava vida. O pedaço de madeira que deu origem a Pinóquio, sua matéria-prima, pertencia antes ao mestre Cereja, um amigo de Gepeto, e o primeiro capítulo narra justamente isso, tendo o seguinte título: *Como foi que o mestre Cereja, marceneiro, encontrou um pedaço de madeira que chorava e ria como uma criança* (COLLODI, 2002, p. 7).

Collodi explica:

Não sei como aconteceu, mas o fato é que um belo dia esse pedaço de madeira foi parar na oficina de um velho marceneiro que tinha o nome de mestre Antônio, mas que todos chamavam de mestre Cereja, por causa da ponta do seu nariz sempre lustrosa e vermelha como uma cereja madura.

Assim que mestre Cereja viu aquele pedaço de madeira, ficou todo contente e, esfregando as mãos de alegria, murmurou:

— Essa madeira chegou em boa hora. Quero usá-la para fazer uma perna de mesa.

Dito e feito pegou o machado afiado, a fim de começar a tirar-lhe a cortiça e a desbastá-lo. Mas quando estava quase desferindo a primeira machadada, ficou com o braço suspenso no ar ao ouvir uma vozinha bem fina, que disse implorando:

— Não me bata com muita força! (COLLODI, 2002, p. 8).

A partir desse trecho, Collodi começa a revelar ao leitor que já há vida em Pinóquio mesmo na condição de boneco de madeira, porque antes mesmo de ser esculpido por Gepeto ele apresenta reações humanas a partir de cada ação do mestre Cereja: “— Ai! Você me machucou! [...]”, “— Para! Está me fazendo cócegas!” (COLLODI, 2002, p. 8). Ocorre, porém que, ao ver que está de posse de um pedaço de madeira falante, o mestre Cereja fica tão assustado que dá o pedaço de madeira para um grande amigo, Gepeto.

A partir desse momento, a história vai se desenvolvendo, a centralidade da narrativa é a vida e as aventuras da personagem principal, Pinóquio. O boneco se envolve em diversas confusões,

momentos de perigo e de aventura durante toda a narrativa, e por ter sido escrita especificamente para o público infantil, a história tem um objetivo claro de orientar as crianças em como elas devem se comportar, aborda a importância de obedecer aos pais, ir à escola, estudar etc. Mas, além disso, a narrativa trata elementos da vida real como: fome, pobreza, exploração, maldade e morte.

Pinóquio percorre um longo percurso até se tornar um menino de verdade, de carne e osso. Collodi parece querer mostrar que são os percursos enfrentados pelo boneco na vida real que fizeram dele humano, afinal.

Em nosso estudo, a análise se dará inicialmente por meio dos elementos que compõem a obra literária e a produção fílmica. Procura-se a partir da análise crítica do livro e do filme *entender que tipo de experiência estética é propiciada aos espectadores quando a indústria cinematográfica se apropria do conto Pinóquio, e como essa experiência contribui ou não para a formação humana dos indivíduos.*

O conto de autoria de Carlo Collodi, depois de sua publicação na Itália, foi traduzido para vários idiomas, tal como deu origem a diversas adaptações tanto literárias quanto cinematográficas no mundo inteiro, tornando-se assim uma narrativa universal. Desse modo, nessa pesquisa não trabalharemos com o texto original em italiano, mas sim com uma tradução da obra original em português, pois entendemos que a relevância da obra de Collodi não se reduz ao tempo em que foi escrita, pois as características, detalhes, complexidade, problematizações e questões tocadas nessa narrativa revelam sua atualidade, não permitindo que ela se torne obsoleta. Nessa direção, entendemos que por atravessar gerações, culturas e diferentes contextos, a obra *As aventuras de Pinóquio* revela-se como um clássico da literatura infantil. Nesse estudo trabalhamos com a noção de clássico a partir de Marsíglio e Della Fonte (2016) em suas discussões acerca dos clássicos literários e da educação escolar:

É clássico aquilo que passou a ter lugar de impacto na vida de uma sociedade ou de uma geração inteira, coloca em diálogo o nosso tempo (presente) e o tempo passado (tempo de criação da obra clássica), impactando os sujeitos, a pessoa e as gerações. Dessa maneira, o contato com o clássico aguça o nosso sentido de humanidade, pois nos permite ter referências da constituição das individualidades e da coletividade; enfim, é clássico aquilo que é mais essencial para a liberdade do ser humano (MARSÍGLIA; DELLA FONTE, 2016, p. 24).

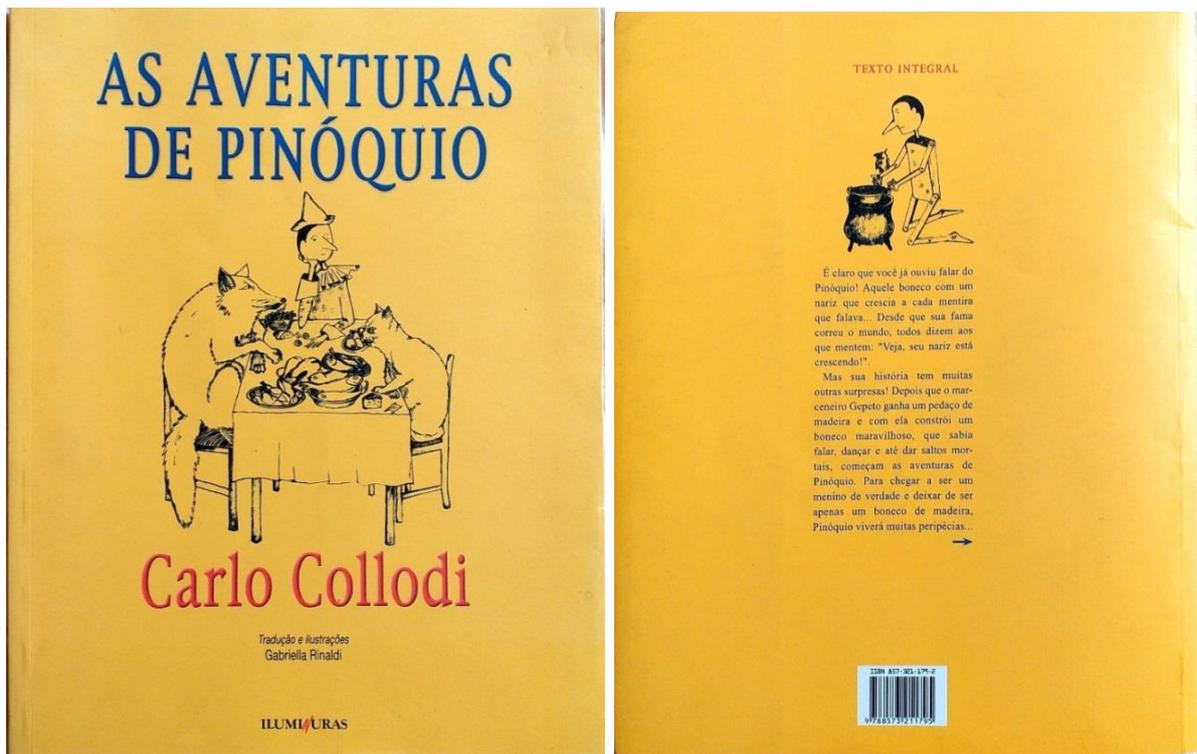
Consideramos, desse modo, que Pinóquio se encaixa na definição de clássico, pois o conto toca em temas atuais que não foram superados no contexto da escrita literária, mas ainda se

fazem presentes na atualidade. A relevância, a necessidade, a pertinência e a atualidade das questões tocadas por Collodi em *Pinóquio* são alguns dos motivos que consolidam essa obra como um clássico da literatura infantil.

No Brasil, existem diversas traduções do texto de Collodi feitas por diferentes tradutores, não é o objetivo desta pesquisa mapear todas elas, tampouco tomaremos por objeto de estudo as traduções do texto de Collodi, uma vez que o nosso escopo é a narrativa *As aventuras de Pinóquio* e sua adaptação cinematográfica. O que procuramos entender é a contribuição da obra para a formação humana a partir de conceitos específicos. Porém, consideramos importante mencionar algumas dessas traduções, a saber: Gabriela Rinaldi (2011), Ivo Barroso (2012) e Marina Colasanti (2002). Abaixo, apresentamos as capas das traduções mencionadas e alguns trechos de cada uma delas.

O livro que traz a história de Pinóquio traduzida por Gabriela Rinaldi é um exemplar de cor amarela e razoavelmente grande em comprimento e largura, medindo 21 cm x 26 cm, com um total de 156 páginas. Foi publicado pela primeira vez em 2002, pela editora Iuminuras. As ilustrações da obra também são de autoria de Gabriella Rinaldi e a imagem da capa ilustra a cena do jantar entre Pinóquio e seus “companheiros” de viagem, o Gato e a Raposa.

Imagem 1: Capa da tradução de Gabriella Rinaldi (frente e verso)



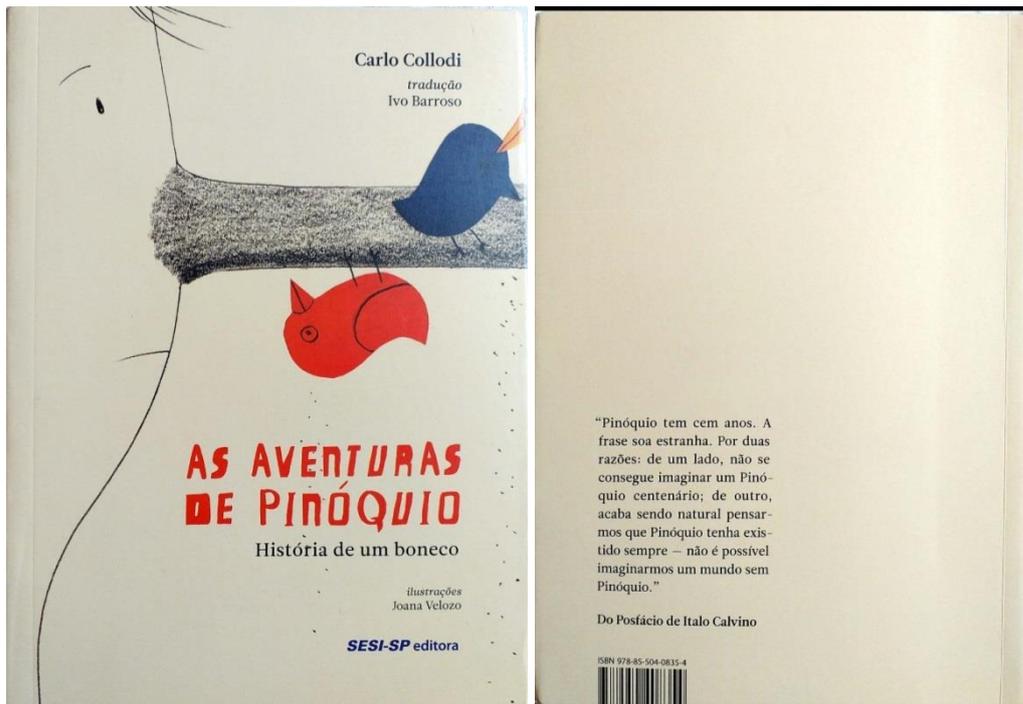
Fonte: Gabriella Rinaldi.

“E Pinóquio, embora fosse um menino muito alegre, ficou triste também, porque todos, até mesmo os meninos, compreendem o que é pobreza quando é pobreza de verdade” (COLLODI, 2011, p. 34. Tradução Gabriella Rinaldi).

Outra tradução do trabalho de Collodi no Brasil é a de autoria de Ivo Barroso. A cor predominante na capa do livro é um tom de bege bem claro, o destaque está nas cores dos pássaros desenhados, azul e vermelha. Medindo 19 cm x 14 cm, é um livro mais volumoso, por ser menor, com um de total 357 páginas, e foi publicado em 2018 pela SESI-SP editora.

As ilustrações são de Joana Veloso, e a cena que ilustra a capa dessa tradução é a do momento em que o nariz de Pinóquio cresce devido às mentiras que ele conta para a fada, e os passarinhos (pica-paus) são enviados para picar o nariz do boneco para que volte ao tamanho normal.

Imagem 2: Capa da tradução de Ivo Barroso (frente e verso)



Fonte: Ivo Barroso.

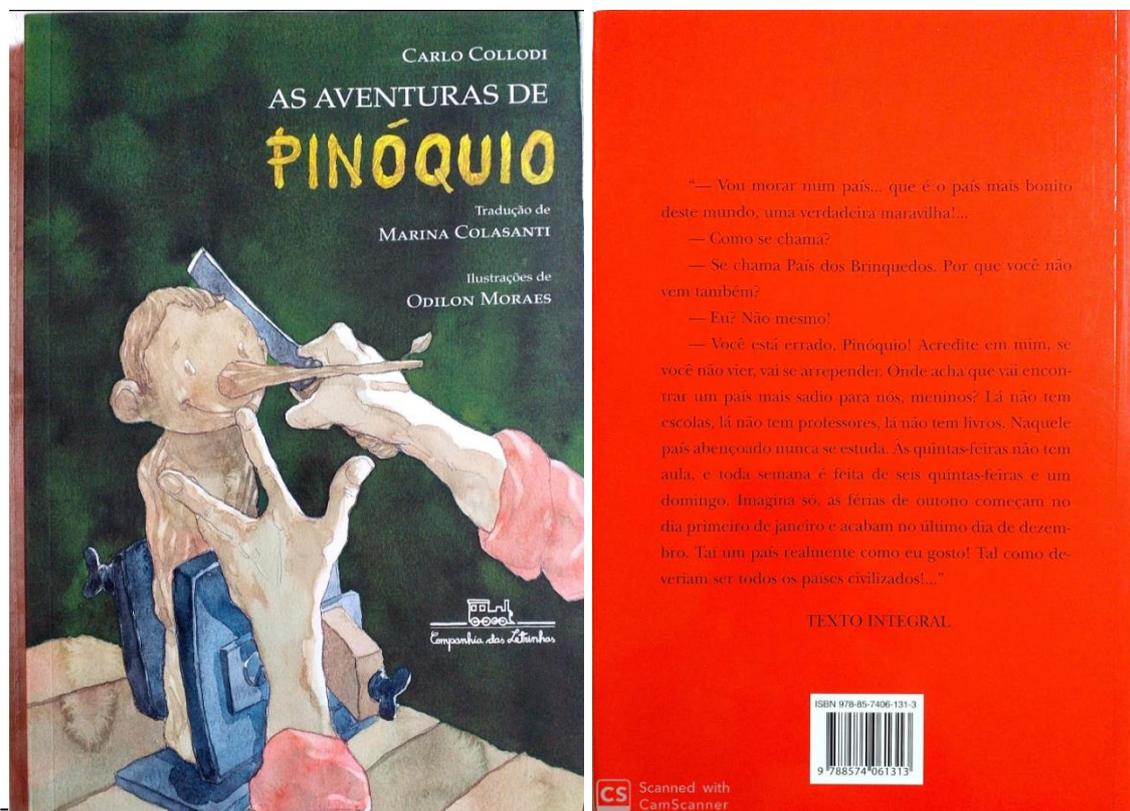
“E Pinóquio, apesar de ser um menino muito alegre, também ficou triste; porque a miséria, quando é para valer, todos entendem: até mesmo os meninos” (COLLODI, 2018, p. 57. Tradução Ivo Barroso).

Além das traduções apresentadas nas imagens acima existe também a tradução de Marina Colasanti, cujo trabalho de tradução e escrita de obras de literatura infantil já é conhecido.

A tradução de Marina Colasanti de *As aventuras de Pinóquio* é uma das primeiras traduções da obra de Collodi no Brasil. É a partir dessa obra que realizaremos as análises em nossa pesquisa.

O tamanho do livro é 16 cm x 23 cm, o texto tem 191 páginas e foi publicado em 2002 pela editora Companhia das Letrinhas. A cor predominante na capa é um verde escuro como fundo à imagem de Pinóquio sendo esculpido por Gepeto, e as ilustrações são de Odilon Moraes. Essa tradução recebeu os prêmios Monteiro Lobato – Melhor Tradução Criança, FNLIJ (2002), IBBY *Honour List* (2004)⁶.

Imagem 3: Capa da tradução de Marina Colasanti (frente e verso)



Fonte: Maria Colasanti.

“E Pinóquio, embora fosse um garoto muito alegre, também ficou triste, porque a miséria, quando é miséria mesmo, qualquer um entende, até mesmo os meninos” (COLLODI, 2002, p. 35. Tradução Marina Colasanti).

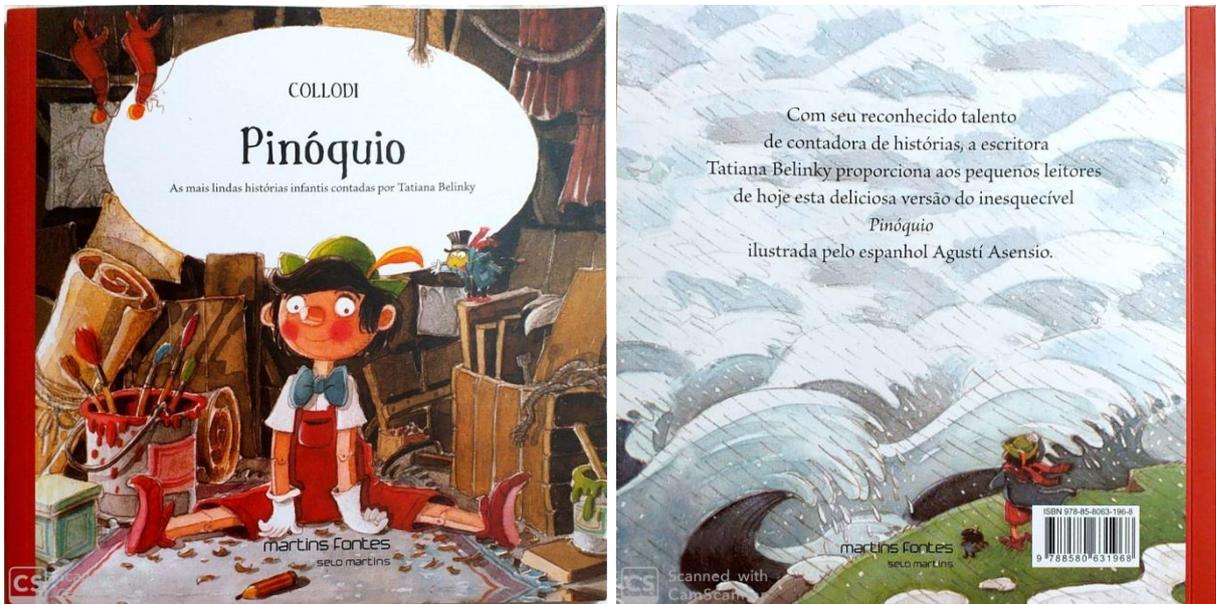
Além das traduções da obra clássica, que são narrativas fidedignas ao conto original (porém, traduzidas para a língua portuguesa), existem ainda várias adaptações literárias dessa obra,

⁶ Disponível em: <<https://www.marinacolasanti.com/p/biografia.html>>. Acesso em: 25 jan. 2021.

contadas e recontadas de diferentes maneiras, algumas até mesmo inspiradas no filme da Disney. Apresentaremos abaixo brevemente algumas delas: Tatiana Belinky (2015), Penélope Martins (2018) e Alexandre Rampazo (2019).

O livro da adaptação escrita por Tatiana Belinky mede 19 cm x 19 cm, tem 14 páginas e a capa é composta por uma variedade de cores com a imagem de Pinóquio sentado no que parece ser a oficina de Gepeto. O livro foi publicado pela editora Martins Fontes no ano de 2015. A narrativa que conta com ilustrações de Agustí Asensio, traz bastantes elementos da adaptação fílmica produzida pelos estúdios Disney (1940).

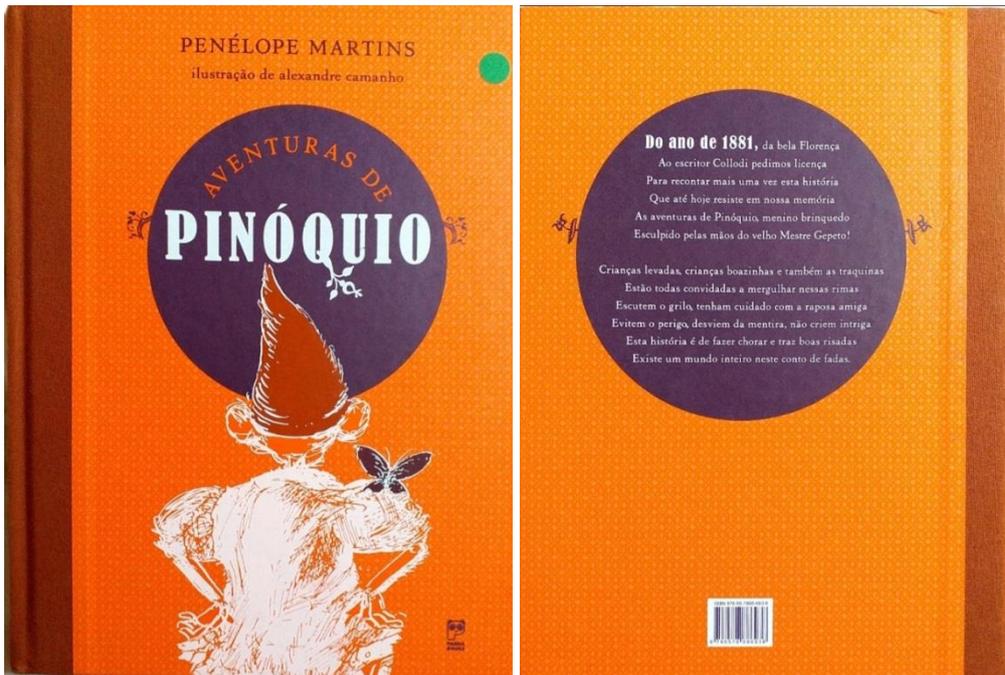
Imagem 4: Capa da narrativa de Collodi recontada por Tatiana Belinky (frente e verso)



Fonte: Tatiana Belinky.

A adaptação escrita por Penélope Martins mede 20 cm x 26 cm, 39 páginas e na capa predomina a cor laranja com o desenho de pinóquio com uma borboleta nos ombros. As ilustrações são de Alexandre Camanho e o livro foi publicado no ano de 2018 pela editora Panda Books. Nessa versão da história, as aventuras de Pinóquio são recontadas em forma de poema.

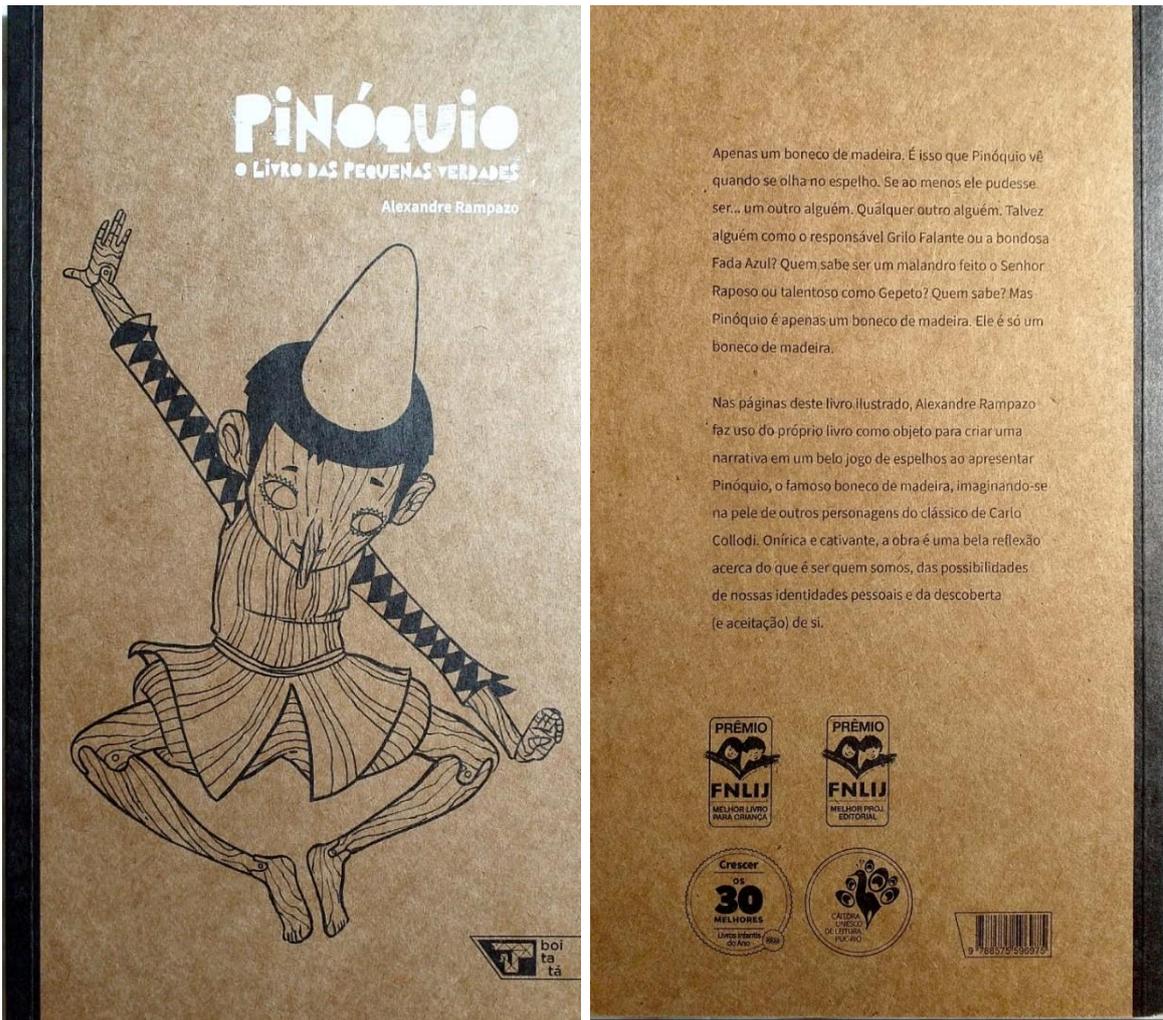
Imagem 5: Capa da adaptação da obra de Collodi escrita por Penélope Martins (frente e verso)



Fonte: Penélope Martins.

O livro escrito por Alexandre Rampazo mede 17 cm x 29 cm, tem 19 páginas e a cor predominante da capa é um tom de marrom, isso porque a capa é de um material semelhante a papelão reciclado. A imagem da frente é o desenho de Pinóquio sentado. As ilustrações também são de Alexandre Rampazo e o livro foi publicado no ano de 2019 pela editora Boitatá. A adaptação de autoria de Alexandre Rampazo reconta a história de Pinóquio em um tom filosófico, pois o que move toda narrativa nesse texto é uma comparação de Pinóquio com as personagens secundárias que fazem parte da história em um insistente questionamento: “O que Pinóquio é, e o que poderia ser?”.

Imagem 6: Capa da adaptação da obra de Collodi escrita por Alexandre Rampazo (frente e verso)



Fonte: Alexandre Rampazo.

É importante chamar atenção para a diversidade de traduções e adaptações do conto de Collodi. Vale ressaltar que tais adaptações não estão presentes só no cinema, existem também muitas adaptações literárias do texto de Collodi. Isso demonstra a importância dessa obra e confirma o seu caráter de obra clássica, uma vez que o texto de Collodi segue sendo uma narrativa atual. É necessário, entretanto, enfatizar que não é apenas a existência de muitas adaptações (literárias e audiovisuais) que caracterizam Pinóquio como um texto clássico. Para que isso fique claro evocamos novamente o que entendemos por clássico: “[...] É clássico aquilo que passou a ter lugar de impacto na vida de uma sociedade ou de uma geração inteira, coloca em diálogo o nosso tempo (presente) e o tempo passado [...]” (MARSÍGLIA; DELLA FONTE, p. 24). Como podemos observar, uma obra clássica é aquela capaz de permanecer atual e relevante mesmo com o passar do tempo, o texto clássico possibilita o diálogo entre o tempo passado e o presente.

Para exemplificar essa afirmação podemos discutir a questão da educação apresentada na obra de Collodi e como ela permanece latente em nossos dias. Segundo Nunes (2016), Collodi viveu em uma época em que a Itália passava por muitos problemas sociais no que diz respeito à educação:

Enquanto isso, as famílias mais pobres, que não tinham o que comer, deviam dispor da mão de obra infantil, a fim de obedecer a Lei. Afinal, os meninos eram extremamente importantes para a manutenção da mísera renda familiar. Além do mais, a situação das escolas era alarmante, criou-se uma lei, todavia não houve o mesmo empenho em investir no seu desenvolvimento. De fato, as taxas de analfabetismo eram altíssimas: de 1864-65, anos antes da tomada de Roma como capital, as taxas eram de 78 por cento de analfabetos no território itliano (MATTEUCCI, 1865). A questão da obrigatoriedade escolar movimentou a Itália durante os anos de 1861 a 1877. A crítica maior, da qual fazia parte Collodi, era que a Lei da obrigatoriedade arriscava ser um fracasso, já que não havia uma contemporânea melhoria das condições econômicas, sociais e morais dos que estavam sendo destinadas à escola. Não bastava educar, se os meninos não pudessem desfrutar de uma vida digna, onde em muitas casas, não havia nem mesmo o que comer (NUNES, 2016, p. 24).

Na citação acima, Nunes (2016) explica algumas das leis sancionadas no contexto do Ressurgimento italiano, e como tais leis impactaram na vida das famílias italianas mais pobres e também das crianças. O trabalho da pesquisadora nos possibilita entender que no contexto italiano muitas eram as dificuldades enfrentadas pelos meninos mais pobres para que pudessem ir à escola, uma vez que também precisavam trabalhar para colaborar com a renda familiar. O autor denuncia tais dificuldades em sua obra, uma vez que em *As aventuras de Pinóquio* Gepeto também encontra obstáculos para mandar o filho para a escola.

Passado mais de um século da produção da obra *As aventuras de Pinóquio*, hoje, no Brasil, um país diferente e em um tempo diferente, o mesmo problema emerge. Um estudo da UNICEF⁷ (2021) revela um cenário preocupante quando aponta o percentual elevado de crianças e adolescentes que estão fora da escola. O estudo aponta que a pandemia de Covid-19, que atingiu o Brasil no ano de 2020, corroborou significativamente para o agravamento desse cenário, porém, o problema já era grave antes da pandemia, entre 2016 e 2019. Os dados apresentados mostram que o cenário de exclusão escolar está ligado diretamente às desigualdades sociais, tendo em vista que estão fora da escola crianças e adolescentes que estão inseridas em um contexto de vulnerabilidade social.

⁷ Informações sobre o estudo da UNICEF foram consultadas no site: <https://www.unicef.org/>. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia#:~:text=Em%202019%2C%20havia%20quase%201,14%20anos%2C%20eram%2082%20mil>>. Acesso em: 20 out. 2021.

A partir das informações apresentadas tanto sobre a obra de Collodi quanto sobre o cenário brasileiro, podemos observar o quanto a obra cumpre sua função de clássico “colocando em diálogo o tempo passado e presente” e tratando questões de extrema relevância.

3.2 PINÓQUIO NOS CINEMAS: UMA REPRESENTAÇÃO DOS ESTÚDIOS DISNEY

O filme Pinóquio (1940) é uma produção cinematográfica elaborada pelos estúdios Disney. Ao se falar na Disney, logo pensamos nos filmes que são adaptações de contos de fadas e que ilustraram tantas histórias de reis, príncipes, princesas, de fadas, bruxas etc., tal como “representaram” tantas personagens dos textos literários. Nossa memória nos remete também aos famigerados parques temáticos, que apesar de serem uma realidade completamente intangível para a maioria das pessoas que já escutaram falar deles, possuem uma fama notável.

O alcance dos estúdios Disney é tão abrangente que dita um padrão de como devem ser muitas coisas, o amor, a beleza, a felicidade, o casamento, a família e também os contos de fadas. Kestering (2017), em uma pesquisa realizada sobre o amor romântico nas produções Disney, explica essa questão. A pesquisadora aponta que as produções fílmicas dialogam diretamente com o estilo e a ideologia de seu grande idealizador, Walt Disney. Kestering (2017) aponta os musicais da Broadway, o Cinema Hollywoodiano e a ética burguesa americana como influências na composição das produções Disney. Ela pontua que a Disney, a partir de seu alcance, produziu, através de seus filmes, um ideário de amor, e, além disso, estabeleceu padrões para se dizer inclusive, o que é um conto de fadas, produzindo assim um modelo ideal, inclusive do próprio gênero literário. E já que o mencionamos, é importante fazer algumas considerações sobre a vida de Walt Disney.

Walt Elias Disney nasceu na cidade de Chicago, nos Estados Unidos da América em 1901, e morreu no ano de 1966. Apesar de ter nascido em Chicago, segundo Gabler (2020), Walt Disney era apegado a uma pequena cidade do interior chamada Marceline, em Missouri, onde passou parte da infância. “Ele se lembraria dela mais vividamente que qualquer outra coisa de sua infância, talvez mais que qualquer outro lugar em toda sua vida” (GABLER, 2020, p. 25).

Um homem de notável fama, Disney não nasceu rico. Na infância passou por inúmeras dificuldades, visto que sua família era grande e ele tinha muitos irmãos, o que fez com que todos eles começassem a trabalhar cedo. Sua morte foi tão impactante que gerou, em diversos tabloides, boatos de que ele teria sido congelado (GABLER, 2020).

Provavelmente, nenhuma figura isolada dominou a cultura popular americana como Walt Disney. Segundo uma estimativa, só em 1966, o ano de sua morte, 240 milhões de pessoas viram um filme de Disney, 100 milhões de espectadores assistiram a um programa de televisão de Disney, 80 milhões leram um livro de Disney, 50 milhões ouviram os discos de Disney, 80 milhões compraram uma mercadoria de Disney, 150 milhões leram revistas em quadrinhos de Disney, 80 milhões viram um filme educativo de Disney e quase 7 milhões visitaram a Disneylândia (GABLER, 2020, p. 8).

Tamanha foi a influência de Walt Disney na cultura norte-americana, que hoje o negócio construído por ele não representa apenas uma indústria cinematográfica, mas revela uma ideologia de mundo. Segundo Gabler (2020), Walt Disney inovou completamente na constituição da Disney como uma empresa, em suas palavras:

Ele também foi o primeiro empresário a integrar em uma única corporação, programas de televisão, desenhos animados, filmes com personagens reais, documentários, parques temáticos, música, livros, história em quadrinhos e comercialização da reprodução de personagens e filmes educativos. De fato, como um observador descreveu, Walt Disney criou a primeira “corporação multimídia moderna” e abriu caminho para os conglomerados que se seguiram (GABLER, 2020, p. 10).

A Disney hoje se configura como um conglomerado que agrega diversas empresas de comunicação. Além da influência em serviços de *streaming*, a Disney agora tem um serviço de *streaming* próprio, a plataforma *Disney Plus*⁸. Além disso, não podemos deixar de mencionar ainda, os parques temáticos pertencentes à companhia, espalhados por diferentes países do mundo.

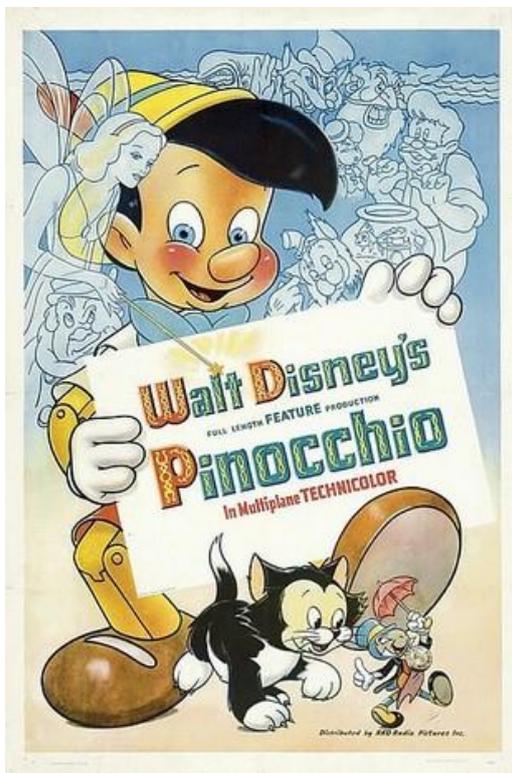
Dentre as grandes produções do estúdio Disney está o filme Pinóquio (1940), que é, até o momento, a adaptação fílmica mais conhecida e com maior alcance do conto de Collodi. Sendo o segundo filme de animação lançado pelos estúdios Disney, com orçamento milionário de 2,6 milhões de dólares, logo depois de Branca de Neve e os sete anões (1937), Pinóquio foi o primeiro filme de animação a ganhar um Oscar de melhor trilha sonora e

⁸ O serviço de *streaming* Disney Plus é a plataforma de transmissão da Disney, em que estão disponíveis quase todas as produções da companhia. “O Disney Plus transmite filmes e séries de franquias da Disney, incluindo Star Wars, Marvel, Pixar e National Geographic, e produções da própria Disney, desde que sejam classificadas como adequadas para famílias”. Disponível em: <https://disneyplusbrasil.com.br/disney-plus-tudo-o-que-voce-precisa-saber/>. Acesso em: 02 mai. 2021.

melhor canção original pela música *When I Wish Upon a Star*⁹, que hoje aparece como tema da Disney.

Apesar de ter sido considerada um grande sucesso, logo no início a produção fílmica dirigida por Hamilton Luske e Bem Sharpsteen enfrentou alguns problemas em sua estreia, isso porque o lançamento coincidiu com o cenário da Segunda Guerra Mundial. “Parte deste fracasso foi a eclosão da Segunda Guerra na Europa, cinco meses antes do lançamento do longa, pois 45% da renda de Disney vinha do exterior e o público, certamente, não estava com espírito para assistir a esse tipo de fábula” (LACERDA, 2005, s.p).

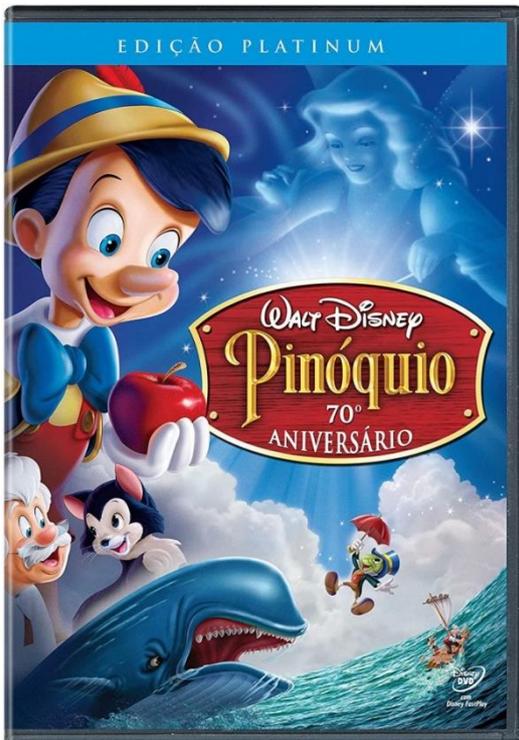
Imagem 7: Cartaz do filme Pinóquio



Fonte: Wikipedia.

⁹ Informações a respeito da animação de Pinóquio (1940), animação fílmica dos estúdios Disney encontradas nos sites Adorocinema (disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-26626/curiosidades/>>. Acesso em: 09 nov. 2020) e Globo.com (disponível em: <<http://redeglobo.globo.com/filmes/noticia/2012/11/tema-de-pinoquio-cancao-when-i-wish-upon-star-levou-o-oscar.html>>. Acesso em: 09 nov. 2020).

Imagem 8: Capa DVD Pinóquio



Fonte: Site Amazon.

O filme da Disney reconta a história da famosa personagem de Collodi modificando vários aspectos da narrativa literária. Apresenta Pinóquio como um menino doce, inocente e muito ingênuo, além de retirar aspectos tocantes da obra como: pobreza, fome, exploração e miséria. A Disney procura enfatizar no aspecto da mentira, colocando bastante ênfase no nariz de Pinóquio que cresce toda vez que ele mente, tanto é que, quando se fala em Pinóquio, automaticamente o imaginário popular associa a figura da personagem à mentira, e isso fez com que aspectos sociais mais importantes da narrativa fossem deixados de lado, e se fizessem desconhecidos para muitos. Há, portanto, um deslocamento intencional do econômico-social ao moral.

Além disso, o filme reduz bastante as aventuras vivenciadas por Pinóquio, o que tira da narrativa diversas situações e personagens. O filme começa mostrando Gepeto esculpindo Pinóquio, e, diferentemente do livro, no filme não há a presença do Mestre Cereja, então, só vemos Gepeto esculpindo um pedaço de madeira imóvel e sem vida (outro ponto divergente da narrativa literária).

Nas primeiras páginas do livro, Collodi evidencia as dificuldades vividas por Gepeto, no filme o que se nota é que Gepeto tem uma condição financeira estável e uma vida confortável, o

Grilo-Falante narra a história do início ao fim e a fada está sempre resolvendo todas as questões difíceis com apenas um toque de sua varinha.

Outro problema é o fato de que o cinema Disney tem um alcance muito extenso, principalmente no que diz respeito aos filmes que são apropriações dos contos de fadas que tem como tema a fantasia, isso faz com que as pessoas saibam sobre Pinóquio aquilo que a Disney apresenta.

Tendo desenvolvido essas constatações iniciais acerca do texto literário de Collodi e do filme produzido pela Disney, no próximo item desse estudo *Referencial teórico-metodológico: uma análise teórica a partir da filosofia de Theodor W. Adorno*, apresentaremos os conceitos teóricos que nos possibilitarão pensar a relação entre a obra literária e a adaptação fílmica. A análise de Pinóquio será realizada em diálogo com as categorias conceituais de Indústria Cultural cunhada por Adorno e Horkheimer em *Dialética do esclarecimento* (2006), o conceito de Educação/formação a partir do livro *Educação e emancipação* (ADORNO, 2006) e também o conceito de semiformação, a partir do texto *Teoria da Semicultura* (ADORNO, 2005).

4 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: UMA ANÁLISE TEÓRICA A PARTIR DA FILOSOFIA DE THEODOR W. ADORNO

Entender as escolhas teóricas e metodológicas adotadas pelo pesquisador no desenvolvimento da pesquisa é imprescindível, uma vez que a compreensão do percurso teórico-metodológico realizado possibilita entender de forma elucidativa elementos fundamentais do estudo, tais como os instrumentos de observação e/ou interpretação de dados utilizados na pesquisa, o que possibilita um maior entendimento da pesquisa como um todo.

A pesquisa aqui desenvolvida é um estudo de cunho teórico, e caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa “[...] preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p.32).

A pesquisa foi realizada a partir de uma perspectiva materialista histórica-dialética, na chave da Teoria Crítica da Sociedade. A discussão e análise dos dados se deram a partir das categorias conceituais desenvolvidas por Adorno (referencial teórico que orienta a presente pesquisa), que é um dos expoentes da escola de Frankfurt e estudioso da teoria crítica da sociedade que tem por base teórica, filosófica e metodológica o materialismo histórico-dialético, que acreditamos ser uma base teórica e epistemológica adequada aos objetivos dessa pesquisa. De acordo com Pereira; Francioli:

O materialismo dialético, de base materialista, procura, por meio de um método dialético, compreender as transformações sociais que ocorrem na sociedade, sendo este inseparável do materialismo histórico. A partir do momento que ocorre uma transformação ou mudança também se transforma e muda a história por meio da ação do homem sobre a natureza. Sendo assim, o materialismo histórico e dialético é um método de análise do desenvolvimento humano, levando em consideração que o homem se desenvolve à medida que age e transforma a natureza e neste processo também se modifica (PEREIRA; FRANCIOLI, 2011, p. 96).

A partir desse princípio, entendemos que o conhecimento também é produzido em um movimento histórico, e o entendimento da realidade se dá a partir do entendimento de suas próprias contradições.

Desse modo, foi em constante movimento de análise, a partir das categorias conceituais que se mostraram pertinentes ao objeto, que o estudo foi realizado. Trabalhando com Adorno entendemos que a sistemática de análise se faz pela lógica dialética, porque o materialismo

histórico-dialético é, em si, uma teoria do conhecimento e um método de exploração do conhecimento.

4.1 A ESCOLA DE FRANKFURT E A TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE

O instituto de pesquisas sociais do qual se originara a escola de Frankfurt foi criado no ano de 1923, tendo relação com a semana da jornada marxista que antecedeu sua formação. O instituto era formado principalmente por pesquisadores que tinham como vertente teórica o pensamento marxista (SELIGMANN-SILVA, 2003), ou seja, os autores partiam da teoria marxista e com base no materialismo histórico-dialético em um movimento dialético de reflexão e análise crítica a fim de pensar criticamente a transformação da realidade social e as contradições presentes nela. Eram integrantes da escola de Frankfurt: Carl Grunberg (primeiro diretor do instituto), Friedrich Pollock, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Leo Löwenthal, Otto Kirchheimer, Eric Fromm, Herbert Marcuse e Walter Benjamin. (SELIGMANN-SILVA, 2003).

A partir da investigação de determinado fenômeno da realidade em que este está posto, é que é possível chegar à análise crítica e concreta de determinado objeto e/ou realidade. A realidade concreta de determinado objeto não está dada a priori, sua construção necessita de reflexão crítica e empreendimento intelectual, teórico e conceitual para sua explicação e superação. Nos termos de Saviani (2015), com base em Marx (em Método da Economia Política), faz-se a passagem do empírico ao concreto pela mediação do abstrato.

No materialismo histórico-dialético os fenômenos são pensados em seu contexto histórico e material e não estaque da realidade em que estão inseridos, assim, o contexto histórico e a realidade social são essenciais para o pensamento materialista histórico. A história é também uma construção, que a cada período é embasada por determinadas concepções teóricas e ideológicas que estão engendradas em sua composição, ou seja, a história está sempre em movimento. A realidade é formada por contradições e o entendimento da realidade exige reflexão e crítica acerca dessas contradições, ou seja, questionar, refletir, contestar e indagar por que as coisas são como são e como poderiam ser a partir de uma análise crítica e histórica da sociedade, esse seria o movimento dialético (MARTINS; LAVOURA, 2018).

Nessa direção, em diálogo com essa concepção teórica e epistemológica a respeito do pensamento da Teoria Crítica, Pucci argumenta:

Cada coisa, para ser o que é, deveria ser o que não é. Essa ânsia de buscar a verdade além dos fatos, de denunciar os totalitarismos, estejam eles onde estiverem, de clarificar as trevas da ignorância, da barbárie, do fetiche, da manipulação ideológica, de questionar tudo aquilo que ofusca o poder da consciência, o espaço da liberdade, a afirmação da individualidade e da autonomia do homem, faz parte do coração da Teoria Crítica (PUCCI, 1995, p. 30).

Pucci (1995) explica que Horkheimer, um dos expoentes da teoria crítica da sociedade, a partir do texto *Teoria Tradicional e Teoria crítica*, sintetiza as questões a respeito da teoria tradicional e da teoria crítica a partir da explicação do conflito entre Positivismo e Marxismo. A respeito da teoria tradicional e da teoria crítica Pucci (1995, p. 36) explica:

Justamente por querer ser mais rigorosa em seu método de pesquisa, para que seus resultados sejam os mais objetivos e alcancem a maior aplicabilidade prática, acaba, paradoxalmente, por tornar-se mais abstrata, não se ocupando das situações reais em que a ciência é usada e para que fim é usada.

A teoria crítica, no que lhe diz respeito:

Pretende que os homens não aceitem com resignação a ordem totalitária, seja ela qual for, e que a razão humana, caracterizada como *razão polêmica*, se oponha com veemência à razão instrumental dos positivistas, e se expresse através de juízos existenciais que favoreçam a realização da autonomia e autodeterminação do homem (p. 36, grifos do autor).

Dessa forma, pode-se perceber as diferenças estruturais entre teoria tradicional e teoria crítica uma vez que a primeira, sendo de base positivista acaba por se preocupar com uma explicação mais prática dos fenômenos de uma maneira geral, esse movimento culmina em uma desconsideração do caráter histórico e social de determinados acontecimentos da realidade social.

A teoria crítica, em movimento oposto à teoria tradicional, busca, através da análise social e histórica dos fenômenos da realidade social, explicar a sociedade e suas contradições de forma crítica e reflexiva, o que dá a essa teoria um caráter subversivo, uma vez que tem por objetivo problematizar, a partir da análise crítica da sociedade, o processo de dominação do homem a partir da apropriação técnica e instrumental da razão (positivista), e assim pensar meios de possibilitar aos indivíduos perceberem esses processos de dominação. Em suma, a teoria crítica acentua e defende a emancipação dos sujeitos.

Dos pensadores que integraram a escola de Frankfurt, nessa pesquisa nossa análise se desenvolve a partir das contribuições de Theodor W. Adorno, especificamente os conceitos de Indústria cultural (2006), que foi desenvolvido por Adorno e Horkheimer na obra *Dialética do Esclarecimento* (2006) e *Educação/Formação e Semiformação* (2005), ambos desenvolvidos por Adorno no ensaio *Teoria da Semicultura* e na obra *Educação e emancipação* (2006). A proposta da pesquisa é realizar uma análise do conto *As aventuras de Pinóquio* em diálogo com essas categorias teóricas. A seguir apresentaremos cada uma delas de maneira mais detalhada.

4.2 A RELAÇÃO ENTRE LITERATURA, CONTOS DE FADAS E IMAGINAÇÃO

Antes de adentrarmos aos conceitos principais que embasaram nossas análises, é necessário realizar algumas ponderações acerca da relação entre literatura, contos de fadas e imaginação. Para isso, buscaremos suporte nos estudos da Psicologia histórico-cultural (PHC), preconizada por Vygotsky, mas composta também por Lúria e Leontiev.

Consideramos importante mencionar que, apesar do nosso referencial teórico principal retomar a psicanálise freudiana como uma das bases teóricas do pensamento da Teoria Crítica da Sociedade (TCS), no presente estudo, iremos considerar também as contribuições da Psicologia histórico-cultural, entendendo que a contribuição da TCS será na relação entre arte e indústria cultural e a contribuição da PHC será para pensar a relação entre arte e desenvolvimento do psiquismo humano.

Na obra *Imaginação e criação na Infância*, Vygotsky (2018) apresenta dois tipos de atividade humana: a do tipo reconstruidor/reprodutivo e a combinatória/criadora. O primeiro tipo de atividade refere-se às nossas criações a partir da nossa ação de reproduzir algo a partir do que já conhecemos, é atividade a partir da lembrança daquilo que já existe e nos é familiar, grosso modo: é aquilo que reproduzimos a partir do que já vimos ou conhecemos.

O segundo tipo, a atividade combinatória ou criadora, está relacionada à nossa capacidade de imaginar. Por exemplo, um quadro, um contexto, uma situação que a nossa imaginação vislumbra sem ter vivido ou experienciado antes, não é uma lembrança de vivências já

concretizadas, mas sim a associação das experiências vivenciadas por nós com atividade de criar e imaginar. “Toda atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens, ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência pertence a esse segundo gênero de comportamento criador ou combinatório” (VYGOTSKY, 2018, p. 15). Vale destacar que criar a partir da imaginação não ocorre de dentro para fora, como algo natural, mas se dá a partir da associação com experiências do próprio sujeito que imagina, a chamada atividade criadora.

Vygotsky explica que o nosso cérebro, além da capacidade de armazenar e reproduzir a experiência humana, é também capaz de combinar essa experiência e reformulá-la possibilitando novas experiências a partir da atividade criadora. Ele explica que:

Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando seu presente (VYGOTSKY, 2018, p. 16).

As atividades do tipo criador/combinatório são justamente essa associação entre experiência e imaginação. Tal ideia nos possibilita pensar na importância das experiências como ponto de partida para o desenvolvimento de atividades criadoras.

Desse modo, não existe um abismo entre realidade e imaginação, pois a primeira (em forma de experiência) é o ponto de partida para a segunda, assim Vygotsky (2018) sintetiza:

[...] A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com o qual se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a sua imaginação. Eis o porquê a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza da sua experiência (p. 24).

Em diálogo com essa ideia, a estudiosa Maria Cláudia Saccomani, em sua pesquisa de mestrado, ao falar sobre o desenvolvimento da imaginação afirma que

[...] a imaginação tenciona reprodução e transformação, e dessa forma, aparece como expressão máxima da consciência do psiquismo humano. Assim, enquanto a memória se orienta para o passado, a imaginação em aliança com o pensamento abstrato, se orienta pelo futuro (SACCOMANI, 2014, p. 69).

Ressalta ainda:

A singularidade da imaginação reside em que ela é a função psíquica a quem cumpre a seguinte tarefa: modificar as conexões já estabelecidas entre sujeito e objeto,

produzindo uma nova imagem, ou seja, romper com as conexões habituais entre dado objeto e dada imagem e reordená-las do ponto de vista abstrato (SACCOMANI, 2014, p. 67).

A partir dessa ideia apresentada nas citações tanto de Vygotsky (2018) quanto na síntese realizada por Saccomani (2014), é possível questionar o discurso comum que se atribui à criança como alguém de “imaginação fértil” como se a capacidade imaginativa fosse inerente à criança, ou um atributo espontâneo da infância e que o mundo adulto é que sufoca essa capacidade criativa e imaginativa.

O que se pode perceber a partir da visão de Vygotsky (2018) sobre imaginação é que, quanto maiores forem as possibilidades de experiência dadas aos sujeitos, maiores as chances deles serem criativos, inventivos, imaginativos e menos fantasiosos. Assim, é importante ressaltar que a capacidade criativa da criança depende diretamente do oferecimento de experiências que possibilitem a imaginação, e obviamente a qualidade dessas experiências. Desse modo, Vygotsky (2018, p. 25) adverte:

A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso queira-se criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência; sendo as demais circunstâncias as mesmas, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.

Nessa direção, Saccomani (2014) apresenta em seu estudo sobre criatividade e arte na educação escolar a imaginação como sendo uma das funções do psiquismo humano, logo, a mesma precisa de bases para o seu desenvolvimento. A pesquisadora ressalta que criatividade e imaginação são funções psíquicas próprias dos seres humanos, desse modo, possível de ser desenvolvida por qualquer pessoa. Biologicamente todo o ser humano possui a capacidade de ser criativo e imaginativo, no entanto, a autora esclarece em seu estudo um ponto chave: “[...] Nesse sentido, entendemos a imaginação como uma função psicológica culturalmente formada e expressão máxima da consciência do psiquismo humano, a qual não é alcançada por todos os indivíduos na sociedade capitalista” (SACCOMANI, 2014, p. 66).

Assim, entendendo a imaginação como uma função psíquica, que será desenvolvida culturalmente, a partir das experiências qualificadas dos sujeitos com aquilo que de mais elaborado a humanidade produziu, concluímos que não serão todos os sujeitos que terão um desenvolvimento qualificado da função psíquica da imaginação, pois vivemos em uma sociedade desigual, em que o sistema capitalista dificulta a aproximação dos sujeitos com o

conhecimento historicamente elaborado, por isso mesmo apresentar aos sujeitos tal conhecimento deve ser a função da escola.

Nesse sentido, Maria Cláudia Saccomani (2018) traz importantes contribuições acerca da criatividade. Segundo ela, é comum algumas perspectivas teóricas conceberem a criatividade como algo natural. A autora faz uma crítica a ideários que concebem a imaginação e a criatividade dessa forma, porque, para ela, esse movimento desconsidera a historicidade do ser humano. Nas palavras dela:

Ideários que se sustentam em formas idealistas e de senso comum, que desconsideram o princípio da historicidade do ser humano à medida que apresentam a imaginação e a criatividade como expressões naturais e livres do psiquismo, considerando a criatividade como resultante de processos espontâneos que seriam prejudicados pela diretividade do ensino, o que por sua vez, traz em si o empobrecimento da individualidade e uma perspectiva adaptativa à sociedade capitalista e não transformadora (SACCOMANI, 2018, p. 16).

Desse modo, pode-se observar mais uma vez que para que o sujeito seja criativo ele precisa justamente estar em contato com as criações histórico-culturais que possibilitarão a ele experiências capazes de desenvolver a imaginação que é uma função do psiquismo humano. Pois é justamente a imaginação combinada à experiência que possibilita que o sujeito crie algo. Assim a autora argumenta:

De modo geral, concluímos que o ato criativo não se desenvolve independentemente das condições objetivas de vida e educação do indivíduo, uma vez que não é uma propriedade psíquica alheia à realidade concreta, nem tampouco um dom concedido por algum ser transcendental ou um potencial individual inato com o qual algumas pessoas teriam sido presenteadas (SACCOMANI, 2018, p. 16).

Assim, fica evidente a necessidade de que a criança tenha acesso a criações da humanidade que estimulem suas possibilidades de criação. Diante disso é necessário pensar na qualidade das experiências que serão oferecidas a elas, para que haja um desenvolvimento qualitativo das funções psíquicas, pois é a partir da apropriação dos signos culturais que os sujeitos irão desenvolver bases para o desenvolvimento de seu psiquismo, pois “os signos, na condição de representantes semióticos da cultura humana, se convertem em instrumentos psíquicos e as operações mediadas por eles, condicionantes basilares da humanização do psiquismo” (MARTINS, 2012, p. 2).

A partir dessas considerações, entendemos que a literatura está inserida no patrimônio histórico e cultural da humanidade e a apropriação de bons textos literários possibilitam ao

sujeito o desenvolvimento de funções como a imaginação e a criatividade, e consequentemente do próprio psiquismo.

Os contos de fadas, como Pinóquio, que se apresenta como um texto clássico da literatura infantil possibilita esse desenvolvimento da imaginação, pois estão diretamente relacionados com a vida humana. Nessas histórias, geralmente é possível ao leitor enxergar-se na realidade literária, pois os dilemas apresentados nas narrativas são próprios da vida humana, por isso é tão importante que essas histórias sejam acessadas:

De certa forma, não há por que – provavelmente nem como – preservar a criança de temas que falam à alma humana por abordarem situações difíceis que, por isso mesmo, precisam ser enfrentadas para que haja amadurecimento. Os contos contemporâneos e da tradição – permitem a vivência de histórias que versam sobre a morte, o abandono, a rejeição, a dor, a necessidade de ultrapassar obstáculos etc. (GREGORIN FILHO, 2012, p. 35).

4.3 A IMAGINAÇÃO NO CONTEXTO DA INDÚSTRIA CULTURAL

Como já mencionado antes, os contos de fadas possibilitam ao sujeito a experiência de imaginar pelas particularidades de seus elementos, todavia, é importante pensar o conto de fadas dentro do contexto em que hoje ele se insere. Se há séculos os contos foram perdendo sua essência e sendo alterados devido às diferentes percepções de mundo dos mais diversos recolhedores dessas histórias e as mudanças de paradigmas ao longo da história sociedade, podemos nos questionar o lugar da imaginação na era da racionalização técnica manifestada por meio da indústria cultural.

Loureiro (2015) em seu texto *Fantasia e memória na sociedade do espetáculo*, nos dá pistas à resposta desses questionamentos. “[...] fantasia remete à faculdade humana de criar e de imaginar; considerando essa dupla alusão, fantasiar implica não apenas evocar imagens anteriormente recebidas, mas também criar novas imagens tendo em vista o que já se viveu” (p. 185). O autor argumenta que fantasiar, conforme já mencionamos, está relacionado à experiência.

A experiência é vital para a imaginação, a partir do momento em que possibilita aos sujeitos uma vivência qualitativa com o patrimônio cultural historicamente produzido pela

humanidade seja por meio da literatura, do cinema, da música etc. O conceito de vivência em Vygotsky guarda uma peculiaridade, pois para esse autor vivenciar não significa necessariamente sentir na própria pele, viver no concreto. Para ele, o ser humano vivencia a partir do momento em que se apropria do conhecimento trazido em uma obra de arte, por exemplo. Porque vivenciar na perspectiva da psicologia histórico-cultural carrega uma ideia de conhecimento e apropriação de um conjunto de informações de saberes, de estudos, que o sujeito precisa se aproximar, mas não necessariamente viver na realidade, pois a partir do momento em que a criança vivencia por meio de obras artísticas literárias, fílmicas, musicais ela estará vivenciando a partir da apropriação de coisas que ela não vivenciou necessariamente na realidade. “[...] Vivenciar uma obra, mesmo no seu caráter superiormente sublime e inefável, equivale a vivenciar o sentido que, de algum modo, o autor nela imprimiu. Tal movimento é importantíssimo para o desenvolvimento da imaginação” (TOASSA, 2014, p. 21).

Nessa direção, Benjamin (1987), no ensaio *Experiência e pobreza*, argumenta que o contexto capitalista empobreceu a experiência a partir do momento em que a modernidade se guia por tudo o que é efêmero e o sujeito perde a capacidade de narrar, de contar histórias. Em se tratando dos contos de fadas, escopo da presente pesquisa, pode se afirmar que essas narrativas sofreram muitas alterações ao longo da história, mas mesmo na mudança de contexto histórico e de paradigmas sociais, até certo tempo, a principal fonte de socialização dessas histórias era a narração, ou seja a socialização por meio da oralidade. Com a modernidade essas histórias ganham representações no campo imagético e audiovisual principalmente no cinema.

Atualmente, a constituição e o suporte das estórias infantis não acontecem mais pela mediação da narrativa oral, inventada pelo adulto ou reproduzida pelos livros infantis. Esse processo acontece basicamente pela mediação do conteúdo fabricado e veiculado pelo audiovisual imagético-eletrônico da indústria cultural. Esta, por sua vez, aparentemente fornece diversão, entretenimento e fantasia para o conjunto dos consumidores. Não obstante, todo divertimento, entretenimento e “fantasia” a eles atrelados, ao invés de oportunizar uma pausa, uma suspensão provisória, desvio ou mesmo uma ruptura com o princípio de realidade, em especial do mundo do trabalho, tende a ser uma reprodução do cotidiano ordinário e, portanto, um obstáculo à produção autônoma da fantasia (LOUREIRO, 2015, p. 189).

Ou seja, o cinema atravessado pela racionalidade técnica presente na indústria cultural, que faz dele uma mercadoria, se transforma em um prolongamento das relações de exploração no mundo do trabalho exploratório, configurando-se em um prolongamento do mesmo. Segundo Adorno; Horkheimer (2006), no âmbito da indústria cultural:

[...] O filme não deixa mais à fantasia e ao pensamento dos espectadores nenhuma dimensão na qual estes possam, sem perder o fio, passear e divagar no quadro da obra fílmica permanecendo, no entanto, livres do controle de seus dados exatos, e é assim precisamente que o filme adentra o espectador entregue a ele para se identificar imediatamente com a realidade (p. 104).

Toda essa reflexão sobre os contos de fadas e a imaginação nos possibilita perceber que existe um potencial nessas histórias, que faz com que no âmbito da educação e da formação dos sujeitos possibilitem uma experiência e uma vivência formativa. Entretanto, faz-se necessário pensar nessas histórias no contexto em que elas estão inseridas, que seria o da indústria cultural onde aparecem, em sua grande maioria, apropriadas pela indústria cinematográfica, que tem se apresentado como produto da indústria cultural.

Assim sendo, nos próximos tópicos pretendemos trazer as contribuições teóricas de Adorno a respeito da indústria cultural, explicando inicialmente a transformação da razão, que possui uma dimensão tanto emancipatória quanto regressiva, depois falaremos especificamente da indústria cultural que é uma manifestação da razão instrumental.

4.4 A TRANSFORMAÇÃO DA RAZÃO E A INDÚSTRIA CULTURAL COMO INSTRUMENTO DE CONTROLE

No texto *Dialética do esclarecimento* (2006) Adorno e Horkheimer realizam um rigoroso empreendimento ao discutirem, por meio de uma completa contextualização histórica do conceito de esclarecimento, o caminho que conduziu a transformação da razão. Para os referidos autores “esclarecimento” tem a ver com o processo histórico de libertação do homem dos ideais ligados ao mito e à religião (por quem os homens eram dominados) na Antiguidade, ou seja, o processo de desprendimento das pessoas do medo do desconhecido através da razão, e como a partir dessa mesma razão a humanidade desenvolveu uma nova forma de dominação e barbárie.

É importante ressaltar que quando Adorno e Horkheimer (2006) discutem esclarecimento não estão se referindo especificamente ao Iluminismo¹⁰, que foi um movimento específico, de

¹⁰ Os autores, com o objetivo de contextualizarem a ideia de razão para o movimento Iluminista, realizam uma discussão sobre o conceito de esclarecimento (Aufklärung) em Kant, a fim de mostrarem a dimensão emancipatória da razão, uma vez que, para Kant, esclarecimento seria: “[...] a saída do homem de sua

uma determinada época e contexto, que via na razão a possibilidade de libertação do homem. Apesar de citarem o movimento, o que os autores realmente procuram entender é: como, ao longo da história do mundo, a humanidade tentou superar, por meio da razão, o domínio mítico e como isso desencadeia uma nova espécie de barbárie. Em suas palavras: “O que nos propuséramos era, de fato, nada menos do que descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 11).

Em um artigo denominado *Teoria crítica e Educação*, o professor Bruno Pucci (1995) desenvolve essa questão de forma elucidativa. Segundo ele, Horkheimer afirmara que o Iluminismo tinha como projeto principal a emancipação do homem que se encontrava preso ao mundo tradicional da Idade Média, guiado pela religiosidade, crença e conhecimento mítico. Ele explica que os pensadores iluministas enxergaram na razão a força capaz de libertar os homens das situações objetivas de opressão, e parte dessa premissa de libertação, a dimensão emancipatória da razão, a que tem um objetivo de emancipação e libertação e que foi inicialmente desenvolvida por Kant. Mas os autores da teoria crítica afirmam:

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal (ADORNO, HORKHEIMER, 2006, p. 16).

A partir desse fragmento o que se nota é que os teóricos denunciam que existe uma contradição na ideia de razão, isso porque vivemos em uma época esclarecida e o ser humano não vive mais sob as crenças medievais que o amedrontavam. Mas por que, em um contexto racional, desponta “uma calamidade triunfal”?

Adorno e Horkheimer (2006) apontam duas faces da razão: a emancipatória, que é justamente a liberdade a partir de um pensamento crítico e autônomo, e a instrumental. “[...] A emancipação do homem estava vinculada à emancipação da natureza, sob a orientação da razão” (PUCCI, 1995, p. 23). A dimensão instrumental da razão se manifesta na medida em que a burguesia (justamente a classe que pensou a “razão”) não fez o exercício crítico de

menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem” (KANT, 1985, p. 100). Texto: Resposta à pergunta: O que é esclarecimento (Aufklärung)?

Disponível em:

<<http://ppgfil.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/Processo%20Seletivo/2019.2/KANT,%20Immanuel.%20Que%20%C3%A9%20Esclarecimento.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

reflexão sobre o próprio pensamento. “O pensar reifica-se num processo automático e autônomo, emulando a máquina que ele próprio produz para que ela possa finalmente substituí-lo. O esclarecimento pôs de lado a exigência clássica de pensar o pensamento [...]” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 33.). Desse modo, os pensadores iluministas passam a usar a razão e o pensamento de uma forma completamente instrumentalizada sem considerar a dimensão crítica.

Nessa direção, Pucci (1995) explica em seu artigo que, a partir do momento em que a burguesia estabeleceu-se sobre as outras classes, a razão perde seu potencial emancipatório realçando assim sua dimensão instrumental e dominadora, isso porque os pensadores iluministas que antes enxergavam na razão e no domínio da natureza uma forma de libertar o homem da dominação derivada da crença no mito e na religiosidade acabam em um movimento inverso ao da emancipação do homem, realizando um uso instrumental da razão. Desse modo, a partir do controle da natureza por meio da razão ou racionalidade construída a partir do pensamento instrumentalizado, a classe dominante passa a usar a razão como instrumento de dominação, não só da natureza e da ciência em favor do homem, mas por meio da natureza controlada pela razão, exercendo o controle do próprio homem e da sociedade (PUCCI, 1995).

O que concluímos, então, a respeito da razão é que, apesar de todo o esforço empreendido pelos pensadores iluministas de libertarem o homem de uma posição de senhores, a própria razão em seu uso instrumentalizado o conduziu a outra forma de dominação. Segundo Pucci (1995), com o avanço do sistema capitalista e seu desenvolvimento, além do próprio avanço científico, o uso instrumental da razão está por toda parte. “E a sociedade unidimensional liderada pelos técnicos e pela ciência se transformou em instrumento de produção e de dominação” (PUCCI, 1995, p. 23).

Toda essa explicação sobre essas questões sobre o conceito de esclarecimento e a ênfase na razão e na racionalidade como instrumento de libertação do homem são pertinentes para uma compreensão mais sólida a respeito do conceito de Indústria Cultural, pois Adorno e Horkheimer (2006) irão explicar que é justamente esse uso instrumental do saber a partir da técnica que surge a Indústria Cultural como uma expressão desse uso instrumentalizado da razão e da técnica.

Essa discussão ocorre em outro momento da *Dialética do Esclarecimento*, no fragmento *Indústria cultural: O Iluminismo como mistificação das massas*, em que Adorno e Horkheimer (2006) discutem o conceito de Indústria Cultural, que seria justamente a expressão da razão instrumentalizada. A indústria cultural trata-se da produção desenfreada de bens culturais no contexto capitalista, que pelo uso “consciente” da técnica como instrumento de produção realiza uma padronização/nivelamento dos bens culturais na lógica de consumo desse sistema, com o objetivo de obtenção de lucro e não da formação cultural ou artísticas propriamente ditas. Nesse movimento de industrialização e mercantilização dos bens culturais os meios de comunicação de massa atuam como propagadores desses produtos prensados pela indústria cultural.

Segundo Adorno e Horkheimer (2006, p. 103):

O mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural. A velha experiência do espectador de cinema, que percebe a rua como um prolongamento do filme que acabou de ver, porque este pretende ele próprio reproduzir rigorosamente o mundo da percepção quotidiana, tornou-se a norma da produção. Quanto maior a perfeição com que suas técnicas duplicam os objetos empíricos, mais fácil se torna hoje obter a ilusão de que o mundo exterior é o prolongamento sem ruptura do mundo que se descobre no filme.

Ou seja, nenhum setor da vida cotidiana está imune à teia da indústria cultural, pois ela serve à reprodução do modo de vida do sistema capitalista, assim, os produtos da indústria cultural ocupam o sentido dos sujeitos em todo o momento, pois a função dessa é refletir a ideologia social vigente: “Ao subordinar da mesma maneira todos os setores da produção espiritual a este fim único – ocupar os sentidos dos homens da saída da fábrica, à noitinha, até a chegada ao relógio do ponto, na manhã seguinte [...]” (ADORNO; HORKHEIMER 2006, p. 107).

Sendo assim, a indústria cultural, no uso da razão instrumental, funciona também como um instrumento de dominação, uma vez que quem a controla continua sendo a classe dominante. O caráter dominador da razão instrumental está completamente manifesto na indústria cultural que, por meio da técnica, domina a vida dos sujeitos por meio do “entretenimento”.

Adorno e Horkheimer (2006) explicam que os produtos da indústria cultural, por seguirem uma padronização, são previsíveis, as obras não despertam no espectador uma possibilidade de reflexão e pensamento, pois o desfecho já é conhecido e até mesmo esperado, os produtos da indústria cultural não possibilitam ao sujeito o questionamento acerca da realidade, conforme esclarecem Adorno e Horkheimer (2006, p. 103):

Desde o começo do filme já se sabe como ele termina, quem é recompensado, e, ao escutar a música ligeira, o ouvido treinado é perfeitamente capaz, desde os primeiros compassos, de adivinhar o desenvolvimento do tema e sente-se feliz quando ele tem lugar como previsto.

Os autores explicam que o novo não é bem aceito na indústria cultural, uma vez que a mesmice é uma garantia de sucesso.

A máquina gira sem sair do lugar. Ao mesmo tempo que já determina o consumo, ela descarta o que ainda não foi experimentado porque é um risco. É com desconfiança que os cineastas consideram todo manuscrito que não se baseie, para tranquilidade sua, em um best-seller (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 110).

Esse conforto com aquilo que a indústria cultural já oferece como familiar não possibilita um desenvolvimento dos sentidos dos sujeitos. Na indústria cultural o exercício da imaginação, o desenvolvimento intelectual e a capacidade crítica de pensamento são inviabilizados e a possibilidade de uma formação contestadora que permita subversão não é possível, pois a indústria cultural dominada pela razão instrumental conduz ao processo de semiformação, que será discutido no próximo item do presente texto.

4.5 O PROCESSO DE SEMIFORMAÇÃO

Além da indústria cultural, Adorno (2005) também apresenta outro sintoma do contexto capitalista relacionado à cultura e aos bens culturais, o processo de semiformação. No texto *Teoria da Semicultura* ou *Teoria da Semiformação*, escrito originalmente em 1959, Adorno (2005) aponta para uma crise da formação cultural, e explica que a discussão a respeito dessa crise não seria resolvida fazendo dela objeto de uma pedagogia que se ocuparia diretamente do assunto e nem de uma sociologia que apenas comparasse conhecimentos a respeito da formação, porque, segundo ele, a semiformação passou a dominar a consciência atual. Por isso mesmo, esse grave colapso da formação cultural precisa do desenvolvimento de uma teoria abrangente. Em suas palavras: “[...] Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações” (ADORNO, 2005, p. 2).

Nessa direção, Maar (2003) explica que a questão da semiformação ultrapassa uma simples perturbação pedagógica em determinado âmbito educacional, porque, segundo ele, se encontra engendrada na organização social vigente e no modo de produção dessa sociedade e dos homens e, só levando em consideração esse contexto, é possível compreender a semiformação, ou seja, nas condições reais e objetivas em que ela está inserida.

[...] Adorno aponta para a necessidade de observar a formação dentro do contexto de reprodução em que está inserida. Para Adorno não basta examinar formação, semiformação ou cultura, tais como se verificam na sociedade vigente. É preciso investigá-las tendo como referência o contexto de produção da sociedade, como formação social autogerada pelos homens e aprendida em sua dialética histórica (MAAR, 2003, p. 471).

Além dessa crise na formação cultural, Adorno (2005) indica no ensaio citado dois aspectos da cultura, o primeiro tem relação com o objetivo de promover uma formação emancipatória e autônoma e o segundo tem relação com a adaptação do sujeito à vida social. Sobre o primeiro aspecto o autor afirma:

Na linguagem alemã de hoje se entende por cultura, em oposição cada vez mais direta à práxis, a cultura do espírito. Isto bem demonstra que não se conseguiu a emancipação completa da burguesia ou que esta apenas foi atingida até certo ponto, pois já não se pode pensar que a sociedade burguesa represente a humanidade (ADORNO, 2005, p. 2).

No trecho acima, Adorno (2005) aponta a ideia de cultura como autonomia e liberdade, amparado em uma concepção de formação (*Bildung*) da filosofia alemã, a partir da ideia de que a cultura deva prezar por uma formação autônoma e emancipadora. Ele ressalta ainda que:

O fracasso dos movimentos revolucionários, que queriam realizar nos países ocidentais o conceito de cultura como liberdade, provocou uma certa retração das idéias de tais movimentos, e não somente obscureceu a conexão entre elas e sua realização, mas também as revestiu de um certo tabu. Por fim, na linguagem da filosofia pura, a cultura se converteu, satisfeita de si mesma, em um valor (ADORNO, 2005, p. 2).

A partir do trecho acima, o autor explica que a burguesia não teve sucesso em seus movimentos revolucionários que defendiam uma sociedade igualitária, livre e emancipada. Em movimento oposto, o que ocorre é uma transformação da cultura em valor, na medida em que se destaca a cultura do espírito, esse movimento culmina na separação da produção cultural da realidade social.

Adorno (2005) então explica o segundo aspecto da cultura, o de adaptação à vida real: “por outro lado, nos casos em que a cultura foi entendida como conformar-se à vida real, ela destacou unilateralmente o momento da adaptação, e impediu assim que os homens se educassem uns aos outros” (ADORNO, 2005, p. 2). Ou seja, o autor indica que não se pode também considerar apenas o aspecto adaptativo, porque nessa lógica a formação cultural acaba por corroborar em um conformismo com a realidade, impedindo da mesma forma um pensamento emancipatório e autônomo, que possibilite aos sujeitos enxergar e pensar a realidade de forma crítica.

Adorno (2005) explica que o projeto de formação cultural que a burguesia tinha em mente diante do sistema feudal não se desenvolveu como planejado. O autor ressalta que:

Quando a burguesia tomou politicamente o poder na Inglaterra do século XVII e na França do XVIII, estava, do ponto de vista econômico, mais desenvolvida que o sistema feudal. E também mais consciente. As qualidades que posteriormente receberam o nome de formação cultural tornaram a classe ascendente capaz de desempenhar suas tarefas econômicas e administrativas. A formação não foi apenas sinal da emancipação da burguesia, nem apenas o privilégio pelo qual os burgueses se avantajaram em relação às pessoas de pouca riqueza e aos camponeses (ADORNO, 2005, p. 3).

Dessa forma, o que Adorno (2005) nos possibilita entender é: o acesso à formação cultural que sempre foi possível à burguesia, possibilitou a essa classe um desenvolvimento social e, por conta do acesso à formação cultural, a burguesia sempre caminhou um passo à frente do proletariado. “Quando as teorias socialistas se preocuparam em despertar nos proletários a consciência de si mesmos, o proletariado não se encontrava, de maneira alguma, mais avançado subjetivamente que a burguesia” (ADORNO, 2005, p. 5). Adorno enfatiza ainda:

Os dominantes monopolizaram a formação cultural numa sociedade formalmente vazia. A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio. As tentativas pedagógicas de remediar a situação se transformaram em caricaturas. Toda a chamada "educação popular" – a escolha dessa expressão demandou muito cuidado – nutriu-se da ilusão de que a formação, por si mesma e isolada, poderia revogar a exclusão do proletariado, que sabemos ser uma realidade socialmente constituída (ADORNO, 2005, p. 5).

Nessa direção, Pucci (1995) esclarece que a classe trabalhadora teve todas as possibilidades de uma formação cultural negadas pela classe dominante, essa por sua vez ofereceu à classe trabalhadora a semiformação, que não seria uma não cultura, mas, na verdade, um acesso aligeirado aos bens culturais em forma de mercadoria no contexto capitalista e não uma

formação humana. Adorno (2005) explica o motivo pelo qual a semiformação não se caracteriza como a ausência de cultura, ou não cultura, segundo ele:

A não-cultura, como mera ingenuidade e simples ignorância, permitia uma relação imediata com os objetos e, em virtude do potencial de ceticismo, engenho e ironia – qualidades que se desenvolvem naqueles não inteiramente domesticados –, podia elevá-los à consciência crítica. Eis aí algo fora do alcance da semiformação cultural (ADORNO, 2005, p. 9).

Ou seja, a ausência de formação como o simples fato de não conhecer algo, como “mera ignorância” ainda possibilitaria o desenvolvimento de uma consciência crítica nos indivíduos, porque, segundo o autor, esses ainda não estariam completamente domesticados pela ideologia de mercado da semiformação, o que permitiria o desenvolvimento de potencialidades específicas, algo que a semiformação não possibilita, pois ela está inserida em uma realidade concreta, realidade essa que transformou os elementos culturais em produtos de uma indústria deformadora e que atrofia os sentidos por meio de um uso instrumental da razão. “A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 99).

A semiformação provoca no sujeito uma alienação, pois este se apropria dos bens culturais transformados em mercadoria no contexto capitalista, crendo estar em contato com o conhecimento pleno sobre determinado assunto, assim, o indivíduo semiformado acredita ser dotado da real formação, convencendo-se de que aquilo é tudo a ser esgotado sobre o conhecimento com o qual está tendo contato.

Os sistemas delirantes coletivos da semiformação cultural conciliam o incompatível; pronunciam a alienação e a sancionam como se fosse um obscuro mistério e compõem um substitutivo da experiência, falso e aparentemente próximo, em lugar da experiência destruída. O semiculto transforma, como que por encanto, tudo que é mediato em imediato, o que inclui até o que mais distante é (ADORNO, 2005, p. 16).

A partir desse fragmento pode-se perceber o efeito agressivo da semiformação, uma vez que ela submete o sujeito a um processo de alienação total que no lugar da experiência constitutiva com os bens culturais dá lugar a uma experiência que danifica os sentidos devido à lógica que permeia os elementos que propiciam a semiformação no sujeito. “[...] A semiformação reforça o processo de alienação individual e coletiva. Ela não se confina apenas no espírito, mas também adultera a vida sensorial” (LOUREIRO, 2015, p. 8).

Assim, é possível constatar que a semiformação aparece como uma tentativa da burguesia de oferecer ao proletariado uma agregação ao universo cultural, oferecendo a esses sujeitos uma formação danificada. A problemática, no entanto, está no fato de que ao proletariado foi negada historicamente a possibilidade de uma formação cultural, tal fato fez com que essa classe não tivesse bases subjetivas e condições objetivas para receber uma formação por meio dos bens culturais; a semiformação é justamente o movimento de redução da experiência formativa dos indivíduos com os bens culturais, no contexto efêmero da sociedade capitalista.

Desse modo, para o teórico alemão a semiformação não seria uma etapa mais simples rumo à formação. “O entendido e experimentado medianamente – semi-entendido e semi-experimentado – não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal” (ADORNO, 2005, p. 13).

Embora o texto *Teoria da Semiformação* tenha sido escrito por Adorno no ano de 1959, atualmente, na sociedade moderna, podemos observar esse fenômeno presente em nossos dias. Zuin e Zuin (2017) trazem importantes contribuições sobre a atualidade do conceito de semiformação, especificamente no contexto digital da modernidade. Os autores argumentam que vivemos em um tempo em que somos cercados por telas e informações digitais e, de certa forma, nesse contexto os indivíduos criam certa dependência dos aparelhos eletrônicos. Segundo eles:

Evidentemente, a sensação de angústia de não se estar on-line pode ser observada nos sujeitos que estão envolvidos tanto nas relações de trabalho quanto nas relações do chamado tempo livre, cujas fronteiras se esfacelam cada vez mais, do mesmo modo que os limites entre as esferas pública e privada também são cotidianamente destruídos. São cada vez mais comuns os casos das pessoas que simplesmente se conectam por meio de seus celulares independentemente do lugar e da situação que estejam envolvidas. Tanto alunos quanto professores acessam suas contas nas redes sociais por meio de tais aparelhos, mesmo durante as aulas, ministradas desde o ensino fundamental até o superior, por exemplo. Justamente, a impossibilidade cada vez mais frequente de se apartar de tais aparelhos e de todas as suas funções está produzindo transformações estruturais tanto em relação à produção e à disseminação das informações quanto na produção da memória, principalmente a respeito da maneira como tais informações são lembradas ou esquecidas (ZUIN; ZUIN, 2017, p. 430).

Os autores explicam que esse contexto de dependência compromete de forma significativa a capacidade de concentração dos sujeitos diante das informações, isso porque elas são produzidas em grande quantidade e ao mesmo tempo. Segundo eles, esse movimento frenético de produção simultânea de informações ocasiona “[...] uma transformação decisiva na própria capacidade de concentração, que se metamorfoseia na chamada concentração

dispersa” (ZUIN; ZUIN, 2017, p. 430). Os autores vão explicar que essa “concentração dispersa” causada por esse bombardeio de informações vai agregar a concentração dos sujeitos no contexto atual. “[...] A dispersão não se torna uma espécie de consequência, mas, sim, transforma-se numa parte ‘essencial’ da concentração, sendo que se trata de uma essência mediada historicamente pelo vício de consumo de tais choques” (ZUIN; ZUIN, 2017, p. 430).

Ou seja, consumir os conteúdos de modo disperso e abreviado é uma consequência dessa “concentração dispersa” e uma característica da sociedade moderna, em que tudo parece ser descartado tão rapidamente. Assim, essa dependência das informações audiovisuais, constantemente atualizadas em nosso tempo, desencadeia nos sujeitos dificuldade de concentração, uma vez que se torna difícil empreender tempo e concentração no entendimento aprofundado, ou na leitura atenta e na investigação de um determinado tema ou conhecimento, porque constantemente, e em um ritmo exorbitante, novas informações são produzidas (ZUIN; ZUIN, 2017, p. 431). É justamente isso que caracteriza o processo semiformativo, tudo aquilo que deixa de lado a experiência, e que diz que é possível se apropriar das coisas de maneira abreviada.

Assim, tendo consciência de todo esse processo em que estamos inseridos, faz-se necessário pensar no papel da educação, que por sua vez não pode ser pensada de fora da concretude social. É o que veremos a seguir.

4.6 ADORNO E A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO

Adorno (2006) concebe a educação como um processo de formação e que um dos pontos principais desse processo é a reflexão crítica. Desse modo, ele defende que a educação deve possibilitar ao indivíduo pensar criticamente sobre a realidade em que está inserido. Porém, conforme mencionamos anteriormente, Adorno (2006) aponta uma crise da formação cultural e é nessa sociedade, que converteu a formação em semiformação, que a educação está inserida e isso não pode ser ignorado. Adorno (2006) afirma ainda que a ideologia existente no mundo supera a própria educação, devido ao modo voraz e agressivo que o sistema vigente influencia na organização da sociedade, e a educação não só não escapa da forma em que a sociedade está organizada como também pode ser superada por ela.

No ensaio *Educação para que* Adorno pretende responder para onde a educação deve se conduzir e argumenta que a compreensão “educação para que” tem ficado perdida no momento em que critica a questão de modelos educacionais e ideais pré-estabelecidos de educação (ADORNO, 2006).

Assim, para Adorno (2006), ao se falar em educação é importante pensar o conceito de emancipação em diálogo com a ideia de adaptação, pois segundo ele: “[...] de certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação” (ADORNO, 2006, p. 143). Para o autor, não é possível ignorar a questão da adaptação, como orientação dos sujeitos no mundo, mas deixa claro que a adaptação não seria aqui um mero ajustamento de pessoas. Trata-se, em outras palavras, de uma adaptação racional¹¹, não no sentido técnico ou instrumental de racionalidade, mas no sentido de uma adaptação consciente, ou seja, a partir da consciência verdadeira, que seria o ato de refletir conscientemente de forma crítica sobre a realidade, o homem se ajusta no mundo, porém, consciente das contradições existentes nele. “A emancipação como ‘conscientização’ é a reflexão racional pela qual o que parece ordem natural, ‘essencial’ na sociedade cultural, decifra-se como ordem socialmente determinada em dadas condições da produção real efetiva da sociedade” (MAAR, 2003, p. 472).

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambigüidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela (ADORNO, 2006, p. 144, grifos do autor).

Adorno (2006) explica que sua concepção de educação estaria ligada à produção de uma consciência verdadeira e por produção de uma consciência verdadeira ele sugere uma educação que possibilite ao indivíduo realizar o movimento de reflexão acerca de si próprio e da realidade em que está inserido, ou seja, esse movimento, segundo o autor, caracteriza uma

¹¹ A questão da racionalidade aqui advém de toda discussão realizada por Adorno e Horkheimer (2006) na Dialética do esclarecimento sobre a Razão e Esclarecimento como instrumento de emancipação, pois os pensadores da Escola de Frankfurt continuaram a acreditar na validade da ideia de Razão como emancipação para pensar a educação, como afirma Pucci (1995). “Podemos dizer que o resgate da Razão enquanto esclarecimento e libertação constitui a perspectiva, a utopia, dissemos, desses pensadores” (PUCCI, 1995, p. 19).

consciência autônoma do sujeito. Assim, Adorno (2006) apresenta sua concepção de educação:

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 2006, p. 141).

A respeito da produção de uma consciência verdadeira Adorno (2006) esclarece:

[...] Aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação (ADORNO, 2006, p. 151).

A partir desse fragmento, Adorno (2006, p. 151) explica que consciência seria justamente esse movimento de pensar relacionando a “realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é”, ou seja, a sociedade e as formas em que está colocada. Para o autor, pensar corresponde justamente ao ato de fazer experiências, e essas experiências sendo concebidas nessa lógica de questionamento do sujeito a partir da realidade em que está inserido possibilita a produção de uma consciência verdadeira.

Além dessas importantes considerações a respeito da educação emancipadora, como um processo que impeça que os sujeitos se orientem a partir de determinismos, mas tenham entendimento que a realidade social é produto da história, Adorno (2006) ainda chama atenção para o fato de que a educação precisa atuar no combate à barbárie. Para ele, esse é o categórico principal da educação, porque a barbárie permanece engendrada no processo de civilização. Mesmo com a sociedade tendo “avançado” consideravelmente em termos científicos e tecnológicos, Adorno (2006) acredita que a sociedade ainda reserva as condições que possibilitam que a barbárie volte a emergir.

Outra premissa que o filósofo alemão relaciona como objetivo da educação é não permitir, jamais, que barbáries como Auschwitz voltem a se repetir. “A exigência que Auschwitz não

se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção” (ADORNO, 2006, p. 119).

É importante considerar que Adorno (2006) fala de um lugar de quem viu de perto a barbárie mencionada, uma das mais terríveis, mas para o nosso contexto podemos entender Auschwitz como a terrível e sombria época da ditadura militar, como também o genocídio indígena e a escravidão colonial, por exemplo. Tais manifestações são demonstrações de barbárie, ódio e desumanização.

Adorno (2006) explica que vivemos em uma sociedade tomada pela técnica, a partir da lógica de produção e consumo do sistema capitalista. Porém, apesar de todo desenvolvimento científico e tecnológico presente em nossos dias, nossa sociedade permanece conservando valores bárbaros e demonstra um atraso no que diz respeito ao processo de humanização dos homens, e isso se deve ao uso instrumental da razão. Um exemplo disso seria a fome, a miséria, em um mundo tão desenvolvido tecnologicamente, tão avançado cientificamente por que ainda há pessoas sobrevivendo em condições sub-humanas? Por que, apesar de tantos avanços, vivemos em um sistema em que a vida humana parece ser descartável?

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação à sua própria civilização; e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás, uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu ordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade (ADORNO, 2006, p. 155).

Em sua análise acerca da barbárie junto a Becker, Adorno (2006) cita a questão da repressão do estado para com os estudantes na Alemanha, explica que o movimento dos estudantes em si, mesmo ultrapassando algumas regras de comportamento social impostas legalmente, não se configura em barbárie, pois a ação de protesto em si é reflexiva e política, e tem ideias emancipatórias. Barbárie, para Adorno (2006) não seriam então atos que sejam subversivos à ordem vigente, por exemplo, a partir do momento que esse ato tem uma racionalidade reflexiva, um objetivo coerente de contestação contra uma ordem autoritária vigente. A respeito da racionalidade e da reflexão Adorno (2006) faz questão de esclarecer que essas, quando cegas, podem servir a interesses bárbaros, a reflexão ao qual o autor se refere é a que

tem objetivos humanizadores. “[...] As reflexões precisam, portanto, ser transparentes em sua finalidade humana. É necessário acrescentar estes considerandos” (ADORNO, 2006, p. 161).

Adorno (2006) aponta para uma educação para a emancipação, e explica a emancipação justamente vinculada à conscientização, que se alcança a partir de uma reflexão racional, em que o sujeito, mesmo estando inserido em determinada realidade, possa ser capaz de entender que a realidade é como é devido a condições socialmente estabelecidas ao longo da história do mundo. A educação para a emancipação seria o movimento de possibilitar aos sujeitos pensarem criticamente sobre a realidade social vigente.

O autor explica que uma educação emancipadora é a que possibilita ao sujeito desenvolver experiência, porém, vivemos em uma época em que a sociedade se encontra completamente administrada pelos mecanismos dos sistemas de reprodução vigente. Para ele, a conscientização refletida desses mecanismos é o que daria possibilidade à realização da experiência como emancipação. “[...] A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência” (ADORNO, 2006, p. 150).

Em diálogo com essa ideia de experiência travada pela sociedade capitalista e os mecanismos produtores da semiformação, Benjamin (1987), em seu ensaio *Experiência e pobreza* sinaliza o caráter da experiência ou a pobreza dela na modernidade permeada pelo modo de produção capitalista. Benjamin (1987) aponta ainda que a experiência é uma espécie de dádiva concedida, passada de uma geração para outra, comumente dos velhos para os jovens que em suas vidas carregaram as histórias contadas como uma espécie de tesouro e aprendizado para situações de própria vida. O autor aponta uma queda no que diz respeito à qualidade da experiência, explicita que a modernidade criou um novo tipo de experiência, pois, na era moderna, falta tempo para contar histórias. Para o autor, a narração de histórias configura-se como uma potência no que diz respeito à constituição da experiência, com o avanço da modernidade e a efemeridade trazida pelos meios de comunicação moderna a essência dessa experiência é modificada, convertendo-a em uma experiência empobrecida.

Corroborando o que diz Benjamin (1987), Becker (ADORNO, 2006) aponta o desenvolvimento da técnica como um fator que produz um novo tipo de miséria, a miséria do desenvolvimento do domínio técnico da natureza, o homem imerso em um mundo “novo”

adquire uma experiência cada vez mais empobrecida. “[...] A aptidão à experiência constitui propriamente um pressuposto para o aumento do nível de reflexão. Sem aptidão à experiência não existe propriamente um nível qualificado de reflexão (ADORNO, 2006, p. 150).

Para finalizar, Adorno (2006) aponta que a respeito da educação para a emancipação que possibilita a experiência e a reflexão “[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 2006, p. 182).

Apresentado o objeto principal da dissertação de forma geral e as categorias conceituais que irão organizar as nossas discussões sobre a história de Pinóquio, iniciaremos nossa análise, que está dividida em quatro temáticas principais. Inicialmente em *Personagens literários que permanecem na narrativa fílmica*, realizamos uma apresentação das personagens que são retratadas tanto no livro quanto na adaptação fílmica, pontuando suas características, semelhanças e diferenças.

Em seguida, desdobramos a análise fazendo a discussão de temáticas que consideramos chave na obra de Collodi, observando se e como são retratadas na produção Disney. Elegemos os seguintes temas: pobreza/fome, contemplado no item *A pobreza como eixo central na obra de Collodi: um mundo não muito encantador*, nesse item discutiu-se como a pobreza e a miséria perpassam toda a narrativa, não sendo possível eleger momentos isolados, e logo em seguida no subitem *Realidade e fantasia: Existe pobreza na terra onde os sonhos se realizam?*, observaremos como esse assunto é abordado na produção fílmica.

Trouxemos para a análise ainda os temas: maldade, exploração e desumanização, apresentados no item *Maldade, desumanização e exploração sentidos por Pinóquio*, em que elegemos três momentos específicos do texto literário que abordam situações relacionadas a esse tema, representados nos subitens: *A perseguição do gato e da Raposa, País dos brinquedos: A caminho da exploração e da desumanização* e *O reencontro de Pinóquio e Gepeto: uma jornada rumo à dificuldade e exploração*. Após, discutimos esses temas a partir do texto de Collodi, repetimos o movimento de cotejo com a obra fílmica no subitem *O universo fílmico de Pinóquio: Um mundo encantado que desconhece a maldade*.

Por fim, para a apresentação e discussão do último tema tratado em nossa análise, que é a questão da solidariedade apresentada no texto literário, desenvolvemos o item *Pinóquio: uma narrativa sobre solidariedade*, em que também selecionamos mais três momentos específicos do texto literário que trata de situações relacionadas a esse tema, representados nos seguintes subitens: *A amizade entre Pinóquio e o Atum*, *O reencontro do Grilo-Falante e Pinóquio* e *A fada realiza desejos... Mas às vezes também precisa ser salva*, e por fim, trazemos o subitem *A solidariedade abordada no Filme da Disney*, para discutir como as situações elegidas nesse tópico são tratadas no filme *Pinóquio* (1940).

Por fim, no último item do capítulo de análise, com o item *A tônica moralizante no filme da Disney*, desenvolvemos nossas discussões sobre como o foco do filme tem uma forte elevação aos ensinamentos morais.

No próximo tópico iniciaremos nossa análise descrevendo as personagens da narrativa literária que permanecem no filme.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: DIÁLOGO ENTRE *AS AVENTURAS DE PINÓQUIO* (1883) E *PINÓQUIO* (1940)

Ao fazer a leitura do conto de Carlo Collodi nos encontramos com uma diversidade de personagens presentes na história (principais e secundários) que enriquecem o universo da narrativa. Nesse tópico, discutiremos as personagens da obra literária que foram também representadas pela Disney na produção fílmica, são eles: Gepeto, Pinóquio, o Grilo-Falante, a Fada Azul, Traga-Fogo o Gato, a Raposa e Romeu (Pavio).

Conhecemos a história de Pinóquio a partir de um narrador que não participa da história, e vai inserindo o leitor processualmente no cenário ambientado para a vida de Pinóquio e Gepeto. Collodi narra minuciosamente cada detalhe da vida das personagens e suas características, de modo que fica fácil visualizar todo o cenário narrado a partir da imaginação. Segundo Brait:

A apresentação da personagem por um narrador que está fora da história é um recurso muito antigo e muito eficaz, dependendo da habilidade do escritor que o maneja. Num certo sentido, é um artifício primeiro, uma manifestação quase espontânea da tentativa de criar uma história que deve ganhar a credibilidade do leitor: “Era uma vez uma moça muito bonita, que se chamava”; “Naquele tempo, os homens caminhavam por...” [...] nas epopéias clássicas ou nos contos de fada, a personagem não é posta em cena por ela mesma, mas por suas aventuras, pelo relato de suas ações. E nem por isso deixa de ter consistência e ganhar credibilidade (BRAIT, 1985, p. 56).

Para que se exemplifique o que estamos falando é interessante comentarmos sobre algumas semelhanças e diferenças das personagens na obra literária e no filme. Começaremos por Gepeto, que na narrativa é o pai de Pinóquio. No livro ele é descrito como alguém animado e temperamental:

[...] Um velhinho todo animado. O nome dele era Gepeto, mas, quando queriam irritá-lo, os meninos da vizinhança o chamavam pelo apelido de Polentinha, devido à sua peruca amarela parecidíssima com polenta de milho.

Gepeto tinha pavio curto. Ai de quem o chamasse de polentinha! Virava logo fera, e não havia quem o segurasse (COLLODI, 2002, p. 10).

Além disso, o pai de Pinóquio descrito por Collodi é um homem muito pobre que vive em uma casinha muito precária com ausência de conforto e até mesmo de alimentos e precisa fazer escolhas entre se alimentar ou alimentar Pinóquio, entre se vestir ou mandar o filho para a escola.

No filme, Gepeto é igualmente alegre e animado, mas parece viver em um mundo oposto ao que vive o Gepeto da narrativa literária, pois vive em uma casinha pequena, porém muito confortável, além disso, não parece ter dificuldades para se alimentar, se vestir ou mandar Pinóquio para a escola como veremos mais à frente.

Agora a personagem principal, Pinóquio. Existe uma notável diferença entre o Pinóquio de Carlo Collodi e o Pinóquio representado pela Disney. No livro, o protagonista, apesar de ser criança, possui uma personalidade firme, é altivo, teimoso e bastante impetuoso. Apesar de ser, sim, ingênuo, o Pinóquio de Collodi esbanja vitalidade, mesmo quando ainda era apenas um pedaço de madeira e já expressava emoções como dor, cócegas etc.

As características da personalidade de Pinóquio vão sendo apresentadas ao longo da história por Collodi, começando desde quando o boneco está sendo esculpido: “A boca ainda nem havia sido acabada e já começava a rir a e debochar dele” (COLLODI, 2002, p. 15). O autor segue narrando:

Assim que terminou as mãos, Gepeto sentiu que lhe arrancavam a peruca. Olhou para cima, e o que viu? Viu sua peruca amarela na mão da marionete.

– Pinóquio!... Devolva logo a minha peruca!

E Pinóquio, em vez de devolver a peruca, botou-a na própria cabeça, quase sufocando debaixo dela.

Esse gesto insolente e debochado deixou Gepeto triste e melancólico como nunca havia estado na vida. E, virando-se para Pinóquio, disse:

– Que filho levado! Ainda não acebei de fazê-lo e você já começa a faltar com respeito a seu pai! Isso é mau, meu menino, muito mau! (COLLODI, 2002, p. 15).

A partir desse trecho da obra, pode-se perceber que o autor apresenta aos leitores uma personagem bastante “travessa”, e que já tem características humanas mesmo na condição de pedaço de madeira. Ainda sobre as características de Pinóquio, é importante ressaltar um detalhe trazido logo no início da história relacionado à personagem do Grilo-Falante, uma espécie de conselheiro. O que acontece com o grilo na obra de Collodi é bem diferente da adaptação fílmica.

Durante um diálogo com Pinóquio o Grilo-Falante dá a ele diversos conselhos sobre a importância de estudar, trabalhar, respeitar os pais etc., o que deixa Pinóquio irritado e o faz continuar refutando os conselhos do grilo. Cansado da teimosia do boneco, o inseto argumenta:

- Pobre Pinóquio! Que pena você me dá!...
- Por que lhe dou pena?
- Porque é uma marionete e, o que é pior, porque tem a cabeça de madeira.

Ouvindo isso, Pinóquio levantou-se de um salto e, furioso, pegou sobre o banquinho um martelo de madeira e o atirou contra o Grilo-Falante.

Talvez nem pensasse em acertá-lo. Mas, infelizmente, acertou-o bem na cabeça, tanto que o pobre grilo só teve fôlego para fazer cri-cri-cri, e em seguida ficou ali, fulminando, grudado na parede (COLLODI, 2002, p. 22).

Por ser um conto de fadas, gênero literário do universo maravilhoso, o grilo reaparece em outro momento da história, mas logo nas primeiras páginas, impulsivamente, Pinóquio o mata irritado com seus conselhos.

O Pinóquio de Collodi está sempre oscilando entre o “bem e o mal”, entre escutar seu pai, a fada e os bons conselheiros e ser levado pelos conselhos de companhias que querem o seu mal. Nesse movimento, ele é atraído às mais adversas situações ao longo de toda a narrativa, o que nos faz perceber sua ingenuidade, pois sempre vê boas intenções em todos. Outro aspecto que precisa ser considerado é o fato de que Pinóquio está sempre pensando em conseguir melhorar de vida, ganhar dinheiro para cuidar e retribuir a bondade de Gepeto. Apesar de cometer muitos equívocos no percurso, estando em constantes dilemas até o seu crescimento e amadurecimento, esse movimento de jornada rumo ao crescimento e vitória do herói é típico dos contos de fadas e na narrativa de Collodi ele culmina na humanização literal de Pinóquio.

O Pinóquio apresentado pelos estúdios Disney se difere bastante da personagem de Carlo Collodi, pois visualmente se assemelha a um bebê, com as bochechas grandes e extremamente coradas e um comportamento demasiadamente inocente. No que diz respeito à personalidade, é muito pacífico, obediente e extremamente ingênuo. O Pinóquio do cinema, na maioria das vezes, se envolve em confusões porque é fortemente influenciado por terceiros, o que também acontece com o Pinóquio da narrativa original. Entretanto, o segundo, na maioria das vezes, apesar de ser influenciado a se “desviar” da rota, é guiado por um traço muito forte de sua personalidade que é a curiosidade, o que o faz decidir conhecer outros caminhos que não os previamente orientados pelos bons companheiros (Gepeto, fada e grilo).

Imagem 9: Pinóquio e Grilo-Falante



Fonte: Pinóquio, 1940.

Essa inocência exacerbada dada a Pinóquio na versão fílmica talvez tenha feito com que o Grilo-Falante ganhasse tanta centralidade no filme, como veremos a seguir.

O mencionado Grilo-Falante é apresentado por Collodi logo no início da história, depois que Pinóquio arranja uma grande confusão que ocasiona na prisão de Gepeto, ao voltar para casa sozinho ele encontra o Grilo, conforme descreve Collodi:

– Cri-cri-cri!

– Quem é que me chama? – perguntou Pinóquio assustado.

– Sou eu!

Pinóquio voltou-se e viu um grande grilo que subia lentamente parede acima.

– Diga para mim, Grilo: quem é você?

– Eu sou o Grilo-Falante e moro nesse quarto há mais de cem anos (COLLODI, 2002, p. 20).

Após esse diálogo de apresentação, Pinóquio manda o Grilo ir embora da casa, avisando que ele agora é quem mora na casa. O Grilo aceita pacificamente, mas antes dá a ele conselhos sobre bom comportamento que o deixam profundamente contrariado, o levando a matar o Grilo-Falante logo no início da narrativa. O que se pode observar na narrativa de Collodi é que o Grilo é apenas uma personagem secundária, uma das muitas vozes que aconselham Pinóquio durante sua jornada, não é dada a ele nenhuma centralidade no livro.

O Grilo-Falante da versão cinematográfica, no entanto, é uma personagem central. Como o Pinóquio do cinema é bastante ingênuo, o Grilo é denominado pela Fada Azul como a consciência do boneco e lhe diz exatamente o que fazer. Porém, esse momento em que o Grilo é designado “consciência de Pinóquio” não ocorre em momento algum no livro. Esse movimento corrobora para a construção de uma imagem muito romantizada da personagem principal da obra de Collodi, o que de certa forma apaga a verdadeira essência de Pinóquio, que é alguém completamente guiado pelos próprios desejos, curiosidade e impulsividade, isso é que faz com que a personagem se envolva em tantas aventuras e confusões, justamente o fato de não ser muito bom em seguir conselhos.

Outra personagem importante na narrativa de Collodi é a Fada Azul, que tem um papel importante, pois é umas das principais conselheiras de Pinóquio. No livro ela aparece em duas fases. No primeiro momento como “a menina dos cabelos azuis”, ainda como criança, quando Pinóquio, correndo de seus perseguidores, pede ajuda batendo em sua porta, quando ela informa a ele que está morta.

Então, debruçou-se à janela uma linda menina, de cabelos azuis e rosto branco como uma imagem de cera, com os olhos fechados e as mãos cruzadas no peito, a qual, sem mover em absoluto os lábios, disse com uma vozinha que parecia vir de outro mundo. [...]

– Eu também estou morta (COLLODI, 2002, p. 62).

Logo após o momento em que Pinóquio é perseguido pelos bandidos, a mesma menina o socorre depois que ele cai desacordado. Ela pede ao seu ajudante falcão para trazer Pinóquio até ela, e nesse momento ele se refere a ela como fada:

– O que ordena, minha graciosa fada? – disse o falcão abaixando o bico em sinal de reverência. Convém saber que a menina dos cabelos azuis nada mais era, afinal de contas, que uma bondosa fada que há mais de mil anos vivia nas proximidades do bosque (COLLODI, 2002, p. 64).

Mais à frente na narrativa de Collodi a fada reaparece mais adulta e passa a exercer um papel maternal na vida de Pinóquio, como poderemos observar em um trecho do diálogo entre as duas personagens:

– Está lembrado? Você me deixou uma menina e agora me reencontra mulher, tão mulher que eu poderia ser sua mãe.

– Gostei muito, porque assim, em vez de irmã, vou chamá-la de mãe. Faz tanto tempo que sonho em ter uma mãe como todos os outros meninos! (COLLODI, 2002, p. 107).

A fada na versão literária atua também como uma conselheira do boneco e está sempre o salvando de situações difíceis.

A fada no filme, *Pinóquio* (1940), surge logo no início da história como uma pessoa adulta. Ela não tem os cabelos azuis como descrito por Collodi no texto literário, é loura e apenas seu vestido é azul. Ela aparece para atender ao desejo de Gepeto de que Pinóquio seja de verdade. A fada justifica essa ação afirmando que o desejo de Gepeto seria atendido por ele ser um homem bondoso, assim, ao toque da varinha mágica ela transforma o boneco de madeira inanimado em um ser com vida dizendo as seguintes palavras: “boneco feito de pinho, acorde! O dom da vida é seu”. A partir desse momento Pinóquio começa a andar, falar etc. Ao longo do filme a fada aparece em um momento em que Pinóquio está em perigo para ajudá-lo e depois no final, quando ela o transforma em menino de verdade.

Imagem 10: Fada dando vida a Pinóquio



Fonte: *Pinóquio*, 1940.

Outra personagem que é interessante mencionar é Tragafogo, o titereteiro que é dono do teatro de marionetes (que Pinóquio vai assistir ao invés de ir para a escola) onde acabou arranjando uma grande confusão, uma vez que distraiu seus amigos marionetes no momento do espetáculo, deixando o público impaciente e Tragafogo irritado. Collodi descreve Tragafogo da seguinte maneira:

[...] um homenzarrão feio tão feio que dava medo só de olhar. Tinha uma barbona negra como uma mancha de tinta, e tão comprida que descia do queixo até o chão. Basta dizer que, quando andava, pisava nela com os pés. A boca era larga como um forno, os olhos pareciam duas lanternas de vidro vermelho com a chama acesa por trás. E com as mãos estalava um grosso chicote feito de serpentes e rabos de raposa enrolados juntos (COLLODI, 2002, p. 41).

Inicialmente, Tragafogo tinha o objetivo de castigar Pinóquio fazendo dele lenha para o seu assado, apesar disso Collodi (2002) sinaliza que o titereteiro não era um homem mau, a prova disso é que perdoou Pinóquio e seu amigo Alerquim (marionete) quando já havia decidido que ambos virariam lenha para um assado.

No livro, Tragafogo ainda presenteia Pinóquio com cinco moedas de ouro depois que o boneco lhe conta sobre seu pobre pai, Gepeto:

– Como se chama o seu pai?

– Gepeto.

– Qual é a profissão dele?

– Ser pobre.

– Ganha muito?

– Ganha tanto quanto é necessário para não ter nunca um centavo no bolso. Imagine que para me comprar a cartilha da escola teve que vender o único paletó que vestia [...]

– Pobre coitado! Me dá quase pena. Tome aqui cinco moedas de ouro. E vá logo entregar a ele e cumprimentá-lo efusivamente de minha parte (COLLODI, 2002, p. 47).

Assim, Collodi nos apresenta Tragafogo, alguém aparentemente assustador ao ponto de cogitar jogar as marionetes no fogo para serem lenha, mas ao mesmo tempo, alguém capaz de se sensibilizar, mudar de ideia e ainda ajudar Pinóquio.

No filme, a mesma personagem existe, mas não tem esse nome. Em algumas traduções literárias da obra de Collodi o nome varia. Por exemplo, na tradução de Gabriela Rinaldi (2011), a personagem chama-se Comefogo, já no texto traduzido por Ivo Barroso (2018) é Manjafogo.

Na adaptação da Disney, o nome da personagem é Stromboli, o mesmo nome de um vulcão localizado em uma ilha na Itália no norte da Sicília, também chamada Stromboli devido ao vulcão.

Apesar de a adaptação fílmica norte-americana ser proveniente de um texto clássico da literatura infantil italiana, nenhuma das personagens apresenta qualquer traço que indique que sejam italianos, com exceção de Stromboli, que tem sotaque inclusive. A personagem da

Disney não apresenta qualquer traço de bondade ou piedade e só se interessa por Pinóquio por ver nele uma oportunidade de lucro, por ele ser uma marionete que anda e fala sozinha sem precisar ser pendurado por cordões, o que o torna uma espécie de atração. Após o espetáculo, Stromboli conta diversas moedas que ganhou, mas não dá nenhuma a Pinóquio, ao invés disso o prende impedindo-o de voltar para casa.

Imagem 11: Cartaz do show de Stromboli



Fonte: Pinóquio, 1940.

Imagem 12: Stromboli e Pinóquio



Fonte: Pinóquio, 1940.

O *Gato* e a *Raposa* também são personagens da narrativa de Collodi. No texto literário eles são uma parte considerável dos problemas de Pinóquio, uma vez que enganam, mentem, perseguem e quase o matam. No livro, eles aparecem logo após Pinóquio deixar a casa de Tragafogo com o objetivo de voltar para casa de Gepeto, e são introduzidos da seguinte forma na narrativa:

Mas ainda não havia andado meio quilômetro, quando encontrou no caminho uma Raposa manca de um pé e um Gato cego dos dois olhos que iam andando devagar, ajudando-se uma ao outro como bons companheiros de desventura. A Raposa, que

era manca, caminhava apoiando-se no Gato. E o Gato, que era cego, deixava-se guiar pela raposa (COLLODI, 2002, p. 48).

Collodi tem um cuidado notável ao ir desenhando paulatinamente o caráter dessas duas personagens, atribuindo a elas características e traços de personalidade específicos que processualmente levam o leitor ao entendimento de que o Gato e a Raposa são personagens perversas.

Ouvindo o simpático tinir daquelas moedas, a Raposa, num movimento involuntário, esticou a pata que parecia crispada, e o Gato escancarou os dois olhos, que brilharam como duas lanternas verdes. Mas voltou a fechá-los logo, tanto que Pinóquio não percebeu nada (COLLODI, 2002, p. 48).

As duas personagens estavam muito interessadas nas moedas que Pinóquio havia ganhado, a partir do trecho acima Collodi deixa subtendido que eles fingiam as aparentes limitações físicas apresentadas anteriormente. Collodi, durante todo o texto, dá pistas que possibilitam ao leitor perceber que o Gato e a Raposa são maus e só desejam enganar e se aproveitar da ingenuidade de Pinóquio.

No filme da Disney, a dupla também aparece, mas com os nomes de João Honesto (Raposa) e Gideão (Gato), essa atribuição de nomes às personagens não ocorre em momento algum na narrativa literária. O Gato e a Raposa representados pela Disney são igualmente enganadores e perversos, porém o encontro com Pinóquio é diferente. No texto de Collodi eles encontram Pinóquio logo depois que ele sai da casa de Tragafogo com as moedas de ouro e o convencem a plantar as moedas no campo dos milagres para que elas brotem e se multipliquem:

– Fique que na terra dos Patos há um campo abençoado, chamado por todos de Campo dos Milagres. Nesse campo, você abre uma cova pequena e bota dentro, por exemplo, uma moeda de ouro. Depois tapa a cova com um pouco de terra, rega com dois baldes de água da fonte, joga em cima uma pitada de sal, e no fim do dia vai tranquilamente para cama. Enquanto isso, durante a noite, a moeda brota e floresce, e na manhã seguinte, quando você acorda e volta ao campo, o que é que encontra? Encontra uma linda árvore carregada de tantas moedas de ouro quanto são os grãos de trigo de uma bela espiga madura.

– Então – disse Pinóquio, cada vez mais surpreso –, se eu enterrasse nesse campo com as minhas cinco moedas, na manhã seguinte quantas encontraria?

– É uma conta fácilíssima – respondeu a Raposa. – Uma conta que dá para fazer na ponta dos dedos. Vamos calcular que cada moeda dê um cacho de quinhentas moedas, você multiplica quinhentos por cinco, e na manhã seguinte está com duas mil e quinhentas moedas tinindo no bolso, novinhas em folha (COLLODI, 2002, p. 51).

Ao seguir o conselho das duas personagens, Pinóquio se desvia e se envolve em grandes confusões, porque ao invés de ir encontrar Gepeto, entregar as moedas e ir para a escola ele segue o Gato e a Raposa.

No filme, Pinóquio conhece os dois a caminho da escola e João Honesto diz a ele: “Ainda não ouviu falar do caminho fácil para o sucesso?”, Pinóquio responde: “não.” A raposa rebate: “Estou falando, menino, do teatro”. A dupla leva Pinóquio a Stromboli, pois por ele ser uma marionete que fala e anda sem o auxílio de cordões veem nele uma oportunidade de ganhar dinheiro.

Apesar de serem desonestas, as duas personagens representadas no cinema parecem ser meio atrapalhadas, principalmente o Gato (Gideão), o que de certa forma as difere da capciosa, calculista e sorrateira dupla descrita por Collodi.

Imagem 13: Gideão e João Honesto



Fonte: Pinóquio, 1940.

Para finalizar a apresentação das personagens principais é importante falarmos de outra personagem que aparece tanto no livro quanto no filme, Romeu, que tem o apelido de Pavio, o amigo de Pinóquio que o convence a ir para o país dos brinquedos na véspera do evento organizado pela fada, em que Pinóquio se tornaria um menino de verdade, um café da manhã. Conforme descreve Collodi:

Pavio era o garoto mais preguiçoso e mais levado de toda a escola, mas Pinóquio gostava muito dele. Assim foi logo procurá-lo em casa, a fim de convidá-lo para o café da manhã e não o encontrou. Voltou uma segunda vez, e Pavio não estava. Voltou uma terceira vez, e fez o caminho à toa (COLLODI, 2002, p. 137).

Pinóquio foi convidar o amigo para ir ao café da manhã para vê-lo se tornar um menino de verdade, mas o encontra esperando a condução para levá-lo ao País dos Brinquedos. Pinóquio o convida para o café da manhã, mas ele responde:

– Vou morar num país... que é o país mais lindo do mundo, uma verdadeira maravilha!...

– Como se chama?

– Se chama País dos Brinquedos. Por que você não vem também?

– Eu? Não mesmo!

– Você está errado, Pinóquio! Acredite em mim, se você não vier vai se arrepender (COLLODI, 2002, p. 137).

Depois de uma descrição detalhada das maravilhas do País dos Brinquedos, onde nunca se estuda, onde não há escolas, Pinóquio, apesar de relutante, não resiste à curiosidade de conhecer o lugar aparentemente encantador descrito por Pávio e parte com o amigo.

Na produção fílmica, Pávio chama-se Espoleta, e o País dos Brinquedos é apresentado como Ilha dos Prazeres. Diferentemente do livro, no filme, Pinóquio é encaminhado à Ilha dos Prazeres por João Honesto e Gideão (Raposa e Gato). Os dois reaparecem, logo após o boneco se livrar de Stromboli com a ajuda da fada e o convencem a ir para a Ilha dos Prazeres sob o argumento de que ele precisa de férias, pois parece cansado e doente. Depois dessa cena, Pinóquio já aparece na carroça a caminho da ilha. Não fica claro se os dois vendem, trocam ou negociam para fins lucrativos a ida do boneco ou se simplesmente o mandam para lá.

Pinóquio conhece Espoleta dentro da carroça, fica evidente que não há nenhum vínculo de amizade previamente estabelecido entre os dois, pois eles se apresentam na condução. Espoleta, como sugere o nome, é um menino bastante travesso, é maior e aparenta ser mais velho que Pinóquio, e não tem uma imagem tão infantilizada como a dele.

Imagem 14: Pinóquio e Espoleta



Fonte: Pinóquio, 1940.

É perceptível que no filme da Disney Pinóquio é fortemente influenciado a fazer outras escolhas, a sensação que se tem é a de que o boneco é tão inocente que não parece ter plena consciência de suas decisões, até porque sua consciência é o Grilo, que é um ser à parte e exterior a ele. No filme, Pinóquio apenas é guiado pelas influências que aparecem no meio do caminho devido à sua natureza branda e inocente.

No entanto, no texto de Collodi, apesar de ser influenciado, Pinóquio é uma personagem movida por suas opiniões, curiosidade e vontade de explorar e conhecer o mundo, ele faz escolhas a partir da sua própria personalidade, curiosidade e vontades.

Além disso, ao acessar tanto o livro quanto o filme as diferenças entre as personagens ficam evidentes, não é possível perceber apenas por meio do filme a profundidade e a singularidade tão cuidadosamente tecidas por Collodi no texto. Isso ocorre, evidentemente, porque existem diferenças na criação das personagens nas duas linguagens e nos recursos utilizados nas diferentes produções (literatura e cinema). Conforme ressalta Brait:

Quando pensamos nas personagens que povoam a tradição literária e que nos tocam tão de perto que temos a impressão de terem existido numa dimensão que as torna imortais e capazes de falar eternamente das inúmeras possibilidades de existência do homem no mundo, tocamos necessariamente no poder de caracterização de seus criadores. [...] A sensibilidade de um escritor, a sua capacidade de enxergar o mundo e pinçar nos seus movimentos a complexidade dos seres que o habitam realizam-se na articulação verbal (BRAIT, 1985, p. 67).

Desse modo, podemos compreender que as diferenças entre as personagens estão também relacionadas à forma de produção e à linguagem pelas quais elas estão sendo apresentadas.

5.1 A POBREZA COMO EIXO CENTRAL NA OBRA DE COLLODI: UM MUNDO QUE NÃO É PERFEITO

A miséria quando é miséria mesmo, qualquer um entende, até mesmo os meninos.

Carlo Collodi (2002)

Ao ler a narrativa de Collodi fica perceptível ao leitor a intenção do autor de transmitir dilemas reais e presentes na vida humana em sua obra. O texto *As aventuras de Pinóquio* (1883) é repleto de conflitos e dificuldades enfrentadas pela personagem principal durante toda a trama, dificuldades próprias da realidade e da vida social. Um dos principais pontos tocados por Collodi em sua obra é a questão da miséria, da pobreza e da fome. A falta de dinheiro e todas as privações que Pinóquio e Gepeto enfrentam por conta disso atravessam a história do início ao fim.

Logo nas primeiras linhas do texto Collodi anuncia: “Era uma vez... – Um rei! – dirão logo meus pequenos leitores. – Não crianças, erraram. Era uma vez um pedaço de madeira” (COLLODI, 2002, p. 7).

A partir dessa informação dada pelo autor nas primeiras palavras do texto, é possível perceber que Collodi busca romper com a centralidade comumente dada à realeza nas narrativas de contos de fadas. O autor acentua de forma muito detalhada ao longo da história o quão pobre Gepeto é, tanto que a criação do próprio Pinóquio está ligada à necessidade de sustento e sobrevivência de Gepeto, como se pode observar em um dos trechos da história: “[...] Pensei em fabricar sozinho uma linda marionete de madeira. Mas uma marionete maravilhosa, que saiba dançar, esgrimir, e dar saltos-mortais. Com essa marionete quero rodar o mundo, para conseguir um pedaço de pão e um copo de vinho [...]” (COLLODI, 2002, p. 11). A ideia inicial para a criação de Pinóquio parte justamente da necessidade de Gepeto conseguir o que comer. O autor segue descrevendo a precariedade das condições sociais de Gepeto no capítulo 3:

A casa de Gepeto era apenas um quartinho térreo, que recebia luz de um desvão debaixo de uma escada. A mobília não podia ser mais simples: uma cadeira bem ruinzinha, uma cama nada boa e uma mesa completamente estragada. Na parede ao fundo, via-se uma lareira com o fogo aceso; mas o fogo era pintado, e perto do fogo estava pintada uma panela que fervia alegremente, deixando sair uma nuvem de fumaça que parecia fumaça de verdade (COLLODI, 2002, p. 14).

A partir da descrição da casa de Gepeto fica nítido que o futuro pai de Pinóquio vivia em situação de completa privação e pobreza, e até mesmo os suprimentos citados como: o fogo aceso na lareira e a panela que fervia algo, não passavam de completa ilusão. Além de Gepeto, obviamente o próprio Pinóquio sente na pele as adversidades ocasionadas pela pobreza, a fome e a miséria. Collodi descreve isso quando Pinóquio fica sozinho em casa:

Então começou a correr pelo quarto e a revirar todas as gavetas e todos os cantos em busca de um pedaço de pão, ainda que fosse pão seco, uma casca, um osso largado pelo cachorro, um pouco de polenta mofada, uma espinha de peixe, um caroço de cereja, enfim, qualquer coisa que desse para mastigar. Mas não achou nada, nadinha, nada de nada (COLLODI, 2002, p. 23).

Pinóquio então constata: “[...] Oh! que doença horrível é a fome!” (COLLODI, 2002, p. 23).

Os problemas financeiros atravessam também a necessidade de Pinóquio ir à escola, uma vez que Gepeto apresenta o desejo de que seu filho frequente a escola, porém como são muito pobres não têm dinheiro para roupa, comida ou livros, como descreve Collodi: “Gepeto, que era pobre e não tinha nem um centavo no bolso, fez então para ele uma roupinha de papel florido, um par de sapatos de casca de árvore e um chapeuzinho de miolo de pão” (COLLODI, 2002, p. 33).

- Para ir à escola ainda me falta alguma coisa, aliás me falta o principal e o melhor.
- Ou seja?
- Falta a cartilha.
- Tem razão. Mas como é que se consegue uma?
- Fácilimo. Vá-se a uma livraria e compra-se.
- E o dinheiro?...
- Eu não tenho.
- Nem eu, – acrescentou o bom velho, e ficou triste.

E Pinóquio, embora fosse um garoto muito alegre, também ficou triste, porque a miséria quando é miséria mesmo, qualquer um entende, até mesmo os meninos (COLLODI, 2002, p. 35).

Depois desse diálogo, Gepeto consegue a cartilha para o filho, pois decide vender seu paletó e passar frio (pois era inverno e nevava na história) para que o filho tivesse a cartilha, essa parte da história parece importante para Collodi, considerando que ele dá a ela certa ênfase a partir do título do capítulo 8 *Gepeto refaz os pés de Pinóquio e vende o próprio paletó para comprar a cartilha para ele*. Além disso, o feito também é mencionado por Pinóquio em outros momentos da narrativa, pois o boneco, mesmo sendo criança, sente a necessidade de retribuir a bondade e sacrifício do pai. Em outro momento da narrativa, quando Pinóquio fica em casa sozinho depois de ter envolvido Gepeto em uma confusão que o fez ser preso, novamente a questão da fome emerge, Pinóquio com muita fome em casa decide sair às ruas na esperança de que alguém lhe desse o que comer:

Então Pinóquio, tomado pelo desespero e pela fome, agarrou-se à campainha de uma casa e começou a tocar sem parar, dizendo de si para si:

– Alguém vai aparecer na janela.

De fato, apareceu um velhinho, de touca de dormir, e gritou irritado:

– O que você quer a essa hora?

– Será que poderia fazer o favor de me dá um pouco de pão? – Espera aí, que já volto – respondeu o velhinho, crente de estar lidando com um daqueles moleques sem-vergonha que se divertem à noite tocando a campainha das casas, para importunar as pessoas de bem, que dormem tranquilamente. Meio minuto depois a janela voltou a se abrir, e a voz do velhinho gritou para Pinóquio:

– Chegue aqui embaixo e estenda o chapéu.

Pinóquio tirou logo seu chapeuzinho. Mas enquanto fazia o gesto de estendê-lo, choveu-lhe em cima um enorme balde d'água, que o regou por inteiro, da cabeça aos pés, como se fosse um vaso de gerânios murchos (COLLODI, 2002, p. 27).

Nesse trecho da história, Pinóquio estava tão desesperado de fome que saiu em busca de algo para comer em uma noite fria, escura e deserta, mas ao invés de conseguir aplacar sua fome com algum alimento, o “cidadão de bem” que ele encontrou, agravou sua situação, o deixando molhado e agora com frio e fome.

Existem muitos momentos como este na obra de Carlo Collodi, em que Pinóquio e Gepeto não têm o que comer, porque a pobreza na narrativa literária não se trata de um tópico isolado, mencionado pelo autor de forma eventual, mas é um tema que perpassa a narrativa, é o cenário e o contexto da vida real de Pinóquio e Gepeto, e não só da vida deles, mas de muitas pessoas, provavelmente de muitos italianos naquela época e também hoje em nosso tempo, pois o problema da pobreza, da desigualdade e da fome não foi superado, mas é a realidade de

muitos indivíduos no contexto capitalista. Esse é o motivo pelo qual o conto *As aventuras de Pinóquio* cumpre tão bem a função de um clássico, pois desvela problemas e contradições presentes na realidade da vida humana, não só de uma época específica, mas atravessa o tempo e continua sendo atual. “Por meio da literatura é possível desenvolver no homem sua maior parcela de humanidade, e contraditoriamente, ainda entender o que na história há de mais desumano” (DUARTE; FERREIRA, 2010, p. 126.).

5.1.1 Realidade e fantasia: Existe pobreza na terra onde os sonhos se realizam?

Quem quiser realizar, tudo aquilo que sonhou
 Basta olhar no céu a estrela que passar
 Se você não sabe bem o que vai acontecer
 Essa estrela tudo poderá fazer
 O que vai acontecer de bom
 Já está marcado bem naquela estrela
 E é só você pedir e a estrela transformar
 Em realidade o que você sonhou (Pinóquio, 1940).

A canção acima abre a produção fílmica *Pinóquio* (1940) da Disney. Com o título original *When you wish upon a Star* (Quando você pede a uma estrela), a canção ficaria marcada para sempre na história do conglomerado. Isso porque a música se tornou o tema de abertura nas produções da companhia. A canção de autoria de Leigh Harline e Ned Washington recebeu o óscar de melhor canção original.

A música carrega em sua letra a concepção e o ideal de mundo de Walt Disney, conforme destaca Gabler:

“When you wish upon a Star”, canção que Disney tomou emprestada de *Pinóquio* para ser sua canção-tema na televisão, era seu hino e seu princípio guia. A chave de seu sucesso, como afirmou a jornalista Adela Rogers St. John, é que ele “faz os sonhos se tornarem realidade”, ou ao menos dá essa impressão [...]. De muitas formas, Disney atingiu o que pode ser a essência do entretenimento: a promessa de um mundo perfeito que se ajusta aos nossos desejos (GABLER, 2020, p. 12, grifos do autor).

Essa ideia de “mundo que se ajusta aos nossos desejos” é uma das premissas da indústria cultural, que modela os seus produtos para satisfazer o gosto de quem os consome. “Os padrões teriam resultado originariamente das necessidades dos consumidores: eis por que são aceitos sem resistência” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 100).

A letra da canção transmite uma ideia de que tudo é possível, na medida em que você faça um pedido a uma estrela brilhante específica quando ela pairar sobre o céu. E, é através do pedido de Gepeto no filme à famigerada estrela que Pinóquio, ainda na condição de boneco de madeira imóvel, ganha a capacidade de andar, falar e se movimentar a partir do toque da varinha mágica da Fada Azul. O que ocorre de forma diferente no texto de Collodi, em que o boneco já fala, se movimenta etc., na medida em que está sendo esculpido, sem a interferência mágica da fada.

Nesse universo fílmico da adaptação de Pinóquio (1940), em que os desejos se realizam e a magia ganha destaque, as dificuldades enfatizadas por Collodi não recebem tanta relevância. Quando Collodi enfatiza em sua obra a miséria, que é perceptível até pelas crianças, ele procura deixar o leitor ciente das desigualdades existentes na sociedade que afetam diretamente a vida humana, a pobreza existe, a fome e a miséria também, ao ponto que não podem ser ignoradas! No entanto, não é possível identificar na produção cinematográfica as privações enfrentadas por Gepeto e Pinóquio pela falta de recursos, detalhadamente realçadas por Collodi (1883) na obra literária, isso fica visível logo no início do filme quando é apresentada ao espectador a casa de Gepeto.

Imagem 15: A casa de Gepeto



Fonte: Pinóquio, 1940.

Imagem 16: Diversos brinquedos



Fonte: Pinóquio, 1940.

Como podemos observar nas imagens acima, a casa de Gepeto na versão fílmica é consideravelmente diferente da residência apresentada por Collodi (2002), que descreve o ambiente como sendo extremamente simples e com mobílias bastante precárias.

Como já mencionado, outro ponto bastante enfatizado por Collodi na narrativa é a questão da pobreza e da fome que as personagens enfrentam. No filme a realidade de passar fome por não ter o que comer parece não existir, como poderemos observar nas imagens abaixo:

Imagem 17: Alimentação do gato



Fonte: Pinóquio, 1940.

Imagem 18: Alimentação do peixe



Fonte: Pinóquio, 1940.

Na produção da Disney (1940), a personagem Gepeto tem dois animais de estimação, Fígaro (o gato) e Cléo (o peixe). As imagens acima de modo algum transmitem uma ideia de dificuldade, ou mesmo de miséria e tristeza por conta de falta de alimentação e recursos, pois, até mesmo os animais possuem uma alimentação farta, diferente da narrativa de Collodi, em que as personagens não encontravam o que comer e sofriam muito com essa realidade.

No texto literário, Gepeto se sacrifica ao extremo para que Pinóquio possa frequentar a escola vendendo o próprio casaco para comprar uma cartilha para que o filho possa estudar e Collodi nos faz perceber, a partir do texto, que Pinóquio tem consciência dos sacrifícios realizados pelo pai, como poderemos constatar no trecho abaixo:

– Hoje, na escola quero aprender logo a ler. Amanhã vou aprender a escrever. E depois de amanhã vou aprender a fazer os números. Depois com a minha habilidade, vou ganhar um monte de dinheiro e com o primeiro dinheiro que tiver no bolso quero fazer logo para o meu pai um belo paletó de lã. Mas o que é isso, de lã? Quero que seja todo de prata e ouro, e com botões, de brilhantes. E aquele pobre homem bem merece, porque, afinal de contas, para comprar livros para mim e me dá instrução, ficou em mangas de camisa... e com esse frio! Só os pais são capazes de semelhantes sacrifícios! (COLLODI, 2002, p. 36).

Como podemos perceber a partir do trecho retirado da história, era muito importante para Gepeto que seu filho tivesse acesso ao conhecimento oferecido pela escola, e Collodi deixa claro que o acesso de Pinóquio a essa formação não foi nada fácil. Em contrapartida, no filme ela é muito fácil, pois Pinóquio não enfrenta quaisquer dificuldades para ir à escola.

Imagem 19: Pinóquio recebendo a cartilha no filme



Fonte: Pinóquio, 1940.

No filme da Disney, como podemos ver na imagem acima, Pinóquio recebe a cartilha sem nenhuma dificuldade, Gepeto simplesmente entrega o livro a ele, juntamente com uma maçã, que deve ser entregue à professora, e se despede do filho. Nessa parte toda a reflexão feita por Pinóquio no trecho anterior sobre as dificuldades existentes pela falta de dinheiro, a preocupação de retribuir Gepeto pelos esforços em possibilitar a ele uma formação escolar é completamente perdida.

Marx e Engels, no manifesto do partido comunista, afirmam que “naturalmente, a burguesia concebe o mundo no qual ela domina como o melhor dos mundos” (MARX; ENGELS, 2008, p. 57). Partindo dessa afirmação, acreditamos que a ocultação dos problemas sociais (como pobreza e fome) nos produtos da indústria cultural também não ocorre sem intenções, pelo contrário, é uma ação típica do objetivo da mesma, porque Adorno e Horkheimer (2006) vão explicar que esse movimento de padronização dos bens culturais aos moldes da indústria cultural não interfere apenas nas obras em si, mas sendo esses bens culturais (produzidos sob a lógica da indústria cultural) vorazmente consumidos pelos sujeitos na sociedade atual, eles atuam no processo de formação da subjetividade dos próprios indivíduos. “Inevitavelmente, cada manifestação da indústria cultural reproduz as pessoas tais como as modelou a indústria em seu todo” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 105), assim, argumentamos que existe um interesse da classe dominante em direcionar o modo de pensar da classe que domina.

Em sua breve discussão sobre educação, Adorno (2006) aponta para a necessidade de a educação promover no sujeito a possibilidade de pensar de forma crítica e autônoma, por esse

motivo o autor vai defender uma educação para emancipação e para subversão em que os indivíduos tenham condições de entender as contradições que envolvem a sociedade na qual ele está inserido, a partir da perspectiva emancipatória do conceito de esclarecimento, porque, segundo o autor: “[...] a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 13). Ou seja, para que haja liberdade é preciso haver entendimento dos problemas sociais, algo que a semiformação que é produzida também pela indústria cultural jamais possibilita.

Desse modo, nos questionamos: a quem interessa formar pessoas a partir de filmes que ignorem a existência da pobreza e o fato de que existem pessoas que não têm acesso a direitos básicos como alimentação? A que ideologia compete a intenção de que indivíduos de uma sociedade não tenham acesso a produções culturais que os permitam refletir criticamente sobre as contradições e desigualdades dessa mesma sociedade?

Pinóquio, em seu caráter de obra literária clássica, cumpre justamente a função de formar sujeitos criticamente, porém, acreditamos que, a partir do momento em que essa obra literária sofre uma apropriação a partir da lógica da indústria cultural, ela perde sua qualidade formativa e adquire uma dimensão semiformativa, uma vez que o seu conteúdo serve à ideologia do capital, que tem como intenção agradar ao público que já foi previamente analisado nos moldes da indústria cultural de modo a disseminar a ideologia de dominação da sociedade capitalista, desse modo como afirma Adorno e Horkheimer (2006):

O espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda reação: não por sua estrutura temática – que desmorona na medida em que exige o pensamento –, mas através de sinais. Toda ligação lógica que pressuponha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 113).

Nessa direção, com o objetivo de avolumar a discussão sobre a importância da obra literária clássica para o desenvolvimento humano, recorreremos às contribuições da psicologia histórico-cultural, postulada por Vygotsky, especificamente às discussões de Ligia Márcia Martins (2012) acerca do desenvolvimento do psiquismo humano. Segundo essa pesquisadora, o psiquismo humano é uma unidade de funções psicológicas, a saber: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento (MARTINS, 2012). Ela explica, a partir dos estudos de Vygotsky, que o desenvolvimento do psiquismo humano é social, diferente do que apontavam as abordagens idealistas ou materialistas mecanicistas marcadamente presentes na psicologia. Martins (2012) afirma que, diferente de

tais abordagens, Vygotsky assume como base filosófica o materialismo histórico-dialético para pensar as questões que envolvem a psicologia. Nesse movimento, Vygotsky, Lúria e Leontiev buscam consolidar uma base que seja comum aos estudos da psicologia formulando a Psicologia histórico-cultural (PHC). Os autores trazem como eixo em seus estudos o trabalho, que é uma atividade propriamente humana, para explicar a partir dele a origem e o desenvolvimento do psiquismo. Nos horizontes da PHC, o trabalho refere-se a uma:

[...] condição de atividade vital humana pela qual o homem age sobre a natureza transformando-a e, ao mesmo tempo, transformando-se nesse processo. Para seus proponentes foram, e continuam sendo, as demandas da atividade pela qual os seres humanos se vinculam ao seu entorno físico e social que condicionaram, e continuam condicionando, a formação das características especificamente humanas (MARTINS, 2019, p. 47).

Desse modo, os autores da PHC, “consideraram que foi exatamente a necessidade de melhor captar e dominar a realidade que determinou a estruturação do psiquismo como amálgama dos processos requeridos à formação da imagem subjetiva da realidade objetiva” (MARTINS, 2012, p. 1).

Destarte, Martins (2012) explica que a imaginação é uma das funções psicológicas que fazem parte do psiquismo humano. Por meio da imaginação temos a possibilidade de pensar previamente sobre qualquer atividade que planejamos realizar e já projetar subjetivamente a imagem ou o resultado de determinado produto antes que ele se concretize na realidade.

Acreditamos que os contos de fadas se apresentam como narrativas que enriquecem o processo de formação da criança, pois a partir de seus elementos possibilitam o desenvolvimento da imaginação por meio de experiências que são proporcionadas pelas obras literárias, teatrais, musicais e fílmicas de fantasia. Para a Psicologia histórico-cultural (PHC) essas obras são da maior importância, pois são também a possibilidade de desenvolvimento da imaginação, que é, conforme já vimos, uma das funções psicológicas do psiquismo humano.

Assim, faz-se necessária a reflexão a partir da afirmação de Adorno e Horkheimer (2006) citada acima, a de que a indústria cultural já ordena antecipadamente sob os moldes do capital a estrutura da obra fílmica, e tal movimento retira a possibilidade de qualquer esforço ou pensamento crítico, logo a possibilidade de desenvolvimento da imaginação não é de forma alguma a mesma dada no contato com a obra literária clássica.

5.2 MALDADE, DESUMANIZAÇÃO E EXPLORAÇÃO SENTIDAS POR PINÓQUIO

No conto literário, Pinóquio enfrenta diversas adversidades, o título do texto literário, *As aventuras de Pinóquio*, é preciso e coerente, pois a narrativa é construída por diferentes momentos de aventuras, e nesse percurso, Pinóquio se depara com personagens bons e ruins, encontra bondade, mas também se depara em diversos momentos com a maldade, a perversidade e a crueldade. Obviamente não é um texto feito de apenas momentos felizes. Os momentos adversos são muitos, mas para nossa análise faremos um recorte em três situações específicas: A perseguição do Gato e da Raposa a Pinóquio, a exploração de Pinóquio no País dos Brinquedos e a dureza de sua vida depois que consegue fugir do País dos Brinquedos.

5.2.1 Situação1: A perseguição do Gato e da Raposa

Começando pela dupla Raposa e Gato, conforme mencionamos anteriormente, as duas personagens ficam bastante interessadas nas moedas que Pinóquio ganhou de presente de Tragafogo, então o convencem a semeá-las no campo dos milagres, para que germinassem e se multiplicassem, o que Pinóquio ingenuamente se convence a fazer. Eles induzem a marionete a se hospedarem em uma taverna para que depois sigam para o campo para plantar as moedas, como descreve Collodi:

Andaram, andaram, andaram e afinal, quando já escurecia, chegaram mortos de cansaço à taverna do Camarão Vermelho.

– Vamos parar um pouco aqui – disse a raposa –, só para comer uma coisinha e descansar por algumas horas. Quando for meia noite, pegamos de novo a estrada para estarmos amanhã, ao alvorecer, no Campo dos milagres (COLLODI, 2002, p. 53).

Depois desse combinado, o Gato e a Raposa se alimentaram, pediram um quarto para eles e outro para Pinóquio e solicitaram ao dono da taverna, o Camarão Vermelho, que os acordassem à meia noite para que pudessem seguir com a viagem: “– Sim senhor – respondeu o taverneiro, e piscou o olho para a Raposa e o Gato, como se dissesse: ‘Entendi a jogada, e estamos combinados!’”(COLLODI, 2002, p. 54).

O que acontece, no entanto, é que os dois partem da taverna, deixando para trás com todas as despesas (comida e quartos) pendentes, Pinóquio, que é despertado pelo taverneiro avisando que já era meia noite:

- E os meus companheiros estão prontos? – perguntou a marionete.
- Pra lá de prontos! Partiram há duas horas.
- E por que tanta pressa?
- Porque o Gato recebeu um recado, que seu gatinho mais velho, doente de frieiras, corria risco de vida.
- E pagaram o jantar?
- O que o senhor acha?!
- Aqueles dois são pessoas educadas demais para fazer uma desfeita dessas a vossa senhoria.
- Pena! Eu bem que teria gostado dessa afronta! – disse Pinóquio, coçando a cabeça (COLLODI, 2002, p. 55).

Essa, no entanto, não é a pior parte. Depois que Pinóquio sai da taverna no meio da noite, começa a ser perseguido por uma dupla de bandidos que tentam roubar suas moedas, bandidos de quem a identidade não é revelada inicialmente. Collodi vai dando pistas sutis de que os perseguidores de Pinóquio são, na verdade, a Raposa e o Gato. Na narrativa, Collodi descreve com detalhes a perseguição, até que chega ao seguinte ponto:

Então, o assassino mais baixinho, sacando um facão, tentou metê-lo entre os lábios dele, como uma alavanca ou um cinzel. Mas Pinóquio, rápido como um relâmpago, abocanhou-lhe a mão, depois de arrancá-la com uma dentada, cuspiu-a. Imaginem a surpresa dele quando percebeu que, em vez de cuspir a mão, havia cuspido no chão uma patinha de gato (COLLODI, 2002, p. 59).

É com esse movimento que Collodi vai revelando a identidade dos perseguidores de Pinóquio. Outro ponto que merece destaque é a crueldade com que a ação dos perseguidores é descrita:

E sacando duas faconas compridas e afiadas como navalhas, zapt... desfecharam-lhe dois golpes no meio dos rins. Por sorte, a marionete era feita de madeira duríssima, razão pela qual as lâminas, partindo-se, acabaram em mil estilhaços e os assassinos, com os cabos das facas nas mãos, ficaram se olhando (COLLODI, 2002, p. 62).

A perseguição “termina” de forma igualmente cruel:

- [...] – Disse, então, um deles –, é preciso enforcá-lo! Vamos enforcá-lo!
- Vamos enforcá-lo! – repetiu o outro.

Dito e feito amarraram as mãos de Pinóquio atrás das costas, e passaram-lhe o nó corrediço ao redor do pescoço, o penduraram no galho de uma árvore enorme chamada grande Carvalho.

Depois ficaram ali, sentados na grama, esperando que a marionete esperneasse pela última vez: Mas, passadas três horas, a marionete continuava de olhos abertos e boca fechada esperneando mais que nunca. Afinal, cansados de esperar, voltaram-se para Pinóquio e lhe disseram zombeteiros:

– Até amanhã. Quando a gente voltar aqui amanhã, tomara que você nos faça a delicadeza de estar bem morto e com a boca escancarada. – E se foram (COLLODI, 2002, p. 63).

A partir dos trechos, podemos observar que Collodi não poupa detalhes quando precisa descrever questões como maldade e crueldade, e um ponto importante da narrativa do autor é justamente a forma como ele trata as características dos vilões, das personagens más. Porque geralmente, nos contos de fadas, as maldades e crueldades ficam a cargo de seres fantásticos, geralmente mulheres, como as bruxas e as fadas, por exemplo. Em Pinóquio, Collodi parece querer sinalizar que a maldade faz parte da realidade, da vida e do cotidiano, podendo ser cometida por quem menos se espera, tendo em vista que em nenhum momento da história o autor faz menção a bruxas ou seres sobrenaturais.

5.2.2 Situação 2: País dos Brinquedos: A caminho da exploração e da desumanização

Outro momento que trata da exploração vivida por Pinóquio é quando ele e o amigo Pavio fogem para o País dos Brinquedos. Pinóquio, em certa noite, procurava o amigo Pavio para convidá-lo para um café da manhã que a fada realizaria para que ele se tornasse um menino de verdade. Pinóquio então encontra Pavio esperando a condução para levá-lo ao País dos Brinquedos, um lugar onde não havia cobranças, as crianças poderiam sempre brincar, sem a preocupação de estudar, como descreve Collodi, através da fala de Pavio:

[...] Onde acha que vai encontrar um país mais sadio para nós, meninos? Lá não tem escolas, lá não tem professores, lá não tem livros. Naquele país abençoado, nunca se estuda. Às quintas-feiras, não tem aula, e toda semana é feita de seis quintas-feiras e um domingo. Imagina só, as férias de outono começam no dia primeiro de janeiro e acabam no último dia de dezembro. Taí um país realmente como eu gosto! Taí como deveriam ser todos os países civilizados! (COLLODI, 2002, p. 139).

Os meninos eram levados ao país por um homem aparentemente encantador, que os levava amontoados em uma carroça. “Imaginem um homem mais largo que alto, macio e gorduroso

como uma bola de manteiga, com um rostinho rosado de maçã, uma boquinha que ria sempre, e uma voz fina e acariciante [...]” (COLLODI, 2002, p. 142). Ocorre, porém, que o País dos Brinquedos é, na verdade, uma armadilha para atrair as crianças para um destino não tão encantador. Segundo a narrativa, depois de um tempo considerável no País dos Brinquedos os meninos se tornam burros literais, e são comercializados:

E agora vocês entenderam, meus pequenos leitores, qual era a bela profissão do Homenzinho? Aquele monstrinho, que tinha uma fisionomia toda doce e melosa, de tanto em tanto saía pelo mundo com uma carroça, e no caminho, com promessas e delicadezas, ia recolhendo todos os meninos preguiçosos que não gostam de livros e nem escolas. E depois de carregá-los na sua carroça, levava-os para o País dos Brinquedos, afim de que passem todo o seu tempo em brincadeiras, bagunças e diversões. Mais tarde, quando aqueles pobres meninos iludidos, de tanto brincar sempre e não estudar nunca viravam burrinhos, ele todo alegre e contente se apossava deles e os levava para vender em feiras e mercados. E assim, em poucos anos, havia ganho um dinheirão, tornando-se milionário (COLLODI, 2002, p. 157).

Inicialmente, essa alusão à metamorfose de criança a burro parece mais uma lenda para ensinar aos leitores do jornal infantil a importância de ir para a escola, estudar etc. Em partes não deixa de ser, porque o conto de Collodi tem uma preocupação em orientar e deixar uma lição, uma moral. Isso é nítido, e é também uma característica dos contos de fadas. Porém, Collodi faz isso trazendo a realidade para o diálogo, o exemplo disso é que Pinóquio sofre bastante depois que vira burro, é vendido, explorado e maltratado. “Sei, porém, que desde os primeiros dias Pinóquio foi ao encontro de uma vida duríssima e exaustiva” (COLLODI, 2002, p. 157). A impressão é que Collodi tenta apontar uma desumanização pelo afastamento da escola, a forma como o autor descreve o que Pinóquio viveu nesse período é bem dura, logo quando se transforma em burro, Pinóquio é vendido para um diretor de uma companhia de palhaços, onde é obrigado a fazer espetáculos e fica ferido na pata, depois disso o dono da companhia de palhaços não o considera mais útil já que estava machucado, a marionete então é vendida para outra pessoa que tinha em mente um plano cruel:

[...] Compro só pela pele. Estou vendo que tem uma pele bem dura e, com a pele dele quero fazer um tambor para a banda da minha cidade.

Deixo vocês, crianças, imaginarem com quanta alegria o pobre Pinóquio ouviu que estava destinado a se tornar um tambor!

Mas o fato é que o comprador, tendo pago os vinte centavos, levou o burrinho para a beira do mar e, depois de atar-lhe pedra no pescoço, e de amarrar-lhe na pata uma corda que trazia na mão, deu-lhe um súbito empurrão e o atirou na água.

Pinóquio, com aquele calhau no pescoço, afundou logo, e o comprador, mantendo a corda apertada entre as mãos, sentou-se num recife esperando que o burrinho tivesse tempo de morrer afogado para depois tirar-lhe a pele (COLLODI, 2002, p. 164).

A forma como Collodi descreve o requinte de crueldade com que o segundo comprador de Pinóquio pretende executá-lo (na figura de burro) é bastante impactante. Essa passagem é importante para apresentar o contexto de maus tratos e exploração em que Pinóquio estava inserido.

Depois desse episódio, Collodi (2002) informa aos leitores que a marionete, ao cair no mar, consegue se salvar de sua condição de burro, pois ao ser lançado ao mar sua pele de burro foi comida por peixes, o fazendo retornar à sua condição de boneco de madeira. Mas a vida do boneco não melhora ainda, depois de toda essa saga, Pinóquio foge do homem que o comprou como burro nadando, porém é engolido por um tubarão, e é dentro do animal que ele reencontra seu pai, Gepeto, o que nos leva ao último trecho a ser tratado nesse tópico.

5.2.3 Situação 3: O reencontro de Pinóquio e Gepeto: Uma jornada rumo à dificuldade e exploração

Quando reencontra Gepeto dentro da barriga do tubarão, Pinóquio fica muito feliz:

– Oh! Meu paizinho! Até que enfim o encontrei! Agora não vou deixá-lo nunca, nunca mais!

– Então os olhos estão me dizendo a verdade? – respondeu o velhinho esfregando os olhos. – Então você mesmo meu querido Pinóquio? (COLLODI, 2002, p. 174).

Depois do reencontro Pinóquio conta ao pai todas as aventuras que viveu desde o momento em que faltou a aula para assistir ao teatro de marionetes (no início da história), até aquele momento que o reencontrou (quase no final da narrativa). Gepeto, igualmente explica que estava na barriga do tubarão porque estava à procura do filho, quando foi engolido com seu barquinho.

Depois de conversarem, os dois conseguem fugir da barriga do tubarão:

– Temos que tentar a fuga novamente. Venha comigo e não tenha medo.

Dito isso, Pinóquio tomou o pai pela mão e, caminhando sempre andando na ponta dos pés, subiram juntos pela goela do monstro. Depois atravessaram toda a língua e passaram por cima de três fileiras de dentes. Antes, porém, de dar o grande salto, a marionete disse para o pai:

– Monte a cavalinho nos meus ombros e me abrace com força. Do resto cuido eu. Assim que Gepeto se acomodou firmemente nos ombros do filho, Pinóquio, seguro do que estava fazendo, atirou-se na água e começou a nadar: O mar estava liso como azeite, a lua resplandecia com toda a sua claridade, e o Tubarão continuava dormindo com um sono tão profundo, que não teria acordado nem com um tiro de canhão (COLLODI, 2002, p. 178).

Depois desse momento, Pinóquio vai em busca de alimento e abrigo para Gepeto, nesse ponto da história ele reencontra o Grilo-Falante, que permite que ele e Gepeto fiquem hospedados em sua cabana. O Grilo informa a Pinóquio que ele pode conseguir um copo de leite para Gepeto na casa de um hortelão chamado Janjão, porém o hortelão oferece o leite à marionete em troca de trabalho: “– Não tenho nem um centavo – respondeu Pinóquio, constrangido e triste. – Isso é péssimo, minha cara marionete! – respondeu o hortelão. – Se você não tem nem um centavo, eu não tenho nem um dedo de leite” (COLLODI, 2002, p. 184).

O homem então propõe um acordo a Pinóquio:

- Quem sabe podemos fazer um arranjo. Você aceitaria girar a Nora?
- E o que é a Nora?
- É aquela engenhoca de madeira que serve para tirar água da cisterna para regar as hortaliças.
- Vou tentar...
- Então, você puxa cem baldes d’água para cima, eu lhe dou em pagamento um copo de leite.
- Está certo (COLLODI, 2002, p. 184).

Nesse momento, a narrativa de Collodi reserva ao leitor uma surpresa, o reencontro de Pinóquio com o amigo Pavio (do País dos Brinquedos), que ainda se encontrava na condição de burro e pertencia a Janjão, além de estar muito doente, como descreve Collodi:

- Mas esse burrinho eu conheço! A cara dele não me é nova!
- E debruçando-se até ele perguntou-lhe em dialeto asinino:
- Quem é você?
- Ouvindo essa pergunta, o burrinho abriu os olhos moribundos e respondeu gaguejando no mesmo dialeto:
- Sou o Pa...vi...o.
- E em seguida fechou os olhos e morreu (COLLODI, 2002, p. 185).

Essa parte do texto traz um sentimento de tristeza, pois diferente de Pinóquio, Pávio morreu sendo explorado como um animal.

Depois desse momento triste Collodi ressalta a respeito de Pinóquio:

Daquele dia em diante, ao longo de mais de cinco meses, Pinóquio continuou levantando-se de madrugada, antes de o sol nascer, para girar a nora e assim ganhar aquele copo de leite que tão bem fazia à saúde comprometida de seu pai. E nem se contentou com isso, porque com o tempo aprendeu também a fabricar balaios e cestas de junco, e com o dinheiro que ganhava com eles, pagava muito ajuizadamente todas as despesas diárias. Entre outras coisas, construiu sozinho um elegante para levar seu pai a passeio quando o tempo estava bom, a fim de que tomasse um pouco de ar (COLLODI, 2002, p. 185).

Esse trecho da história nos mostra novamente, a questão da pobreza atravessando a narrativa de Collodi, pois é justamente pela falta de condições financeiras para sustentar seu pai que Pinóquio passa a exercer a atividade exaustiva de puxar cem baldes de água diariamente para trocar por um copo de leite, com o objetivo de fortalecer a saúde de Gepeto, tal atividade parece exploradora, se levarmos em consideração que Pinóquio é uma criança.

A partir desse trecho, Collodi vai explicando que Pinóquio passou a trabalhar e estudar para sustentar seu pai, como uma espécie de caminhada e processo de transformação para que ele se torne um menino de verdade. A narrativa evidencia que são as dificuldades e lições aprendidas por Pinóquio em sua jornada que o tornaram humano, um menino de verdade.

5.3 O UNIVERSO FÍLMICO DE PINÓQUIO: UM MUNDO PERFEITO E ENCANTADO QUE DESCONHECE A MALDADE

Na produção fílmica da Disney esses aspectos mencionados na obra literária que evidenciam maldade, exploração infantil são severamente suavizados. Nas três situações que abordamos no tópico anterior pudemos observar o movimento de Collodi em tratar a dureza da vida de Pinóquio. No primeiro tópico a respeito do Gato e da Raposa vemos uma abordagem sobre moral, ética, respeito e maldade, tudo tratado de uma forma bastante realista. Na segunda situação apresentada, em que Pinóquio é levado ao País dos Brinquedos, Collodi aborda uma questão importante mostrando, de certo modo, uma desumanização sofrida por Pinóquio e Pávio, e na última situação, que está relacionada à segunda, Collodi apresenta ao leitor a

dureza da vida do boneco tendo que prover suprimentos para o seu sustento e do pai velho e doente, é importante observar se e como essas três situações são tratadas na obra fílmica.

A primeira situação que ilustra a perseguição do Gato e da Raposa ao boneco de forma tão maldosa, ao ponto de assassiná-lo, não ocorre. No filme, a dupla prejudica Pinóquio de outras formas, vendendo a marionete para o teatro de Stromboli e depois o enviando para a Ilha dos Prazeres, mas em momento algum a crueldade real da dupla é revelada, as formas como tentaram roubar e matar Pinóquio impiedosamente não são apresentadas no filme. Acreditamos que talvez isso ocorra pela tentativa de suavizar esses aspectos chocantes do texto literário, afinal, como já discutimos aqui anteriormente, a literatura para crianças inicialmente era fortemente vinculada aos valores morais, e tinha esse objetivo de maquiagem os aspectos terríveis da realidade social, porém acreditamos que entender a realidade social em suas injustiças, desigualdades e contradições é o que possibilita o desenvolvimento de uma percepção crítica sobre o mundo. Ao responder à questão: *Por que estudar as relações entre literatura infantil e democracia*, Dalvi afirma:

[...] a necessidade de, na construção de uma sociedade democrática, assegurarmos a plena formação humana e, assim, o acesso, a apropriação e objetivação dos textos, obras, livros, temas, posicionamentos que, historicamente, têm sido relevantes para que cada ser humano e o conjunto da humanidade se pense no mundo e se posicione no tocante às responsabilidades inerentes à vida-em-comum (DALVI, 2019, p. 138).

Entendemos que esses aspectos considerados fatídicos da obra, fazem parte da humanidade e da vida real de cada indivíduo, e suscitam debates sobre ética, respeito, que possibilitam que os sujeitos ampliem seu pensamento, para pensar a vida social, tal como a relação entre os indivíduos. Porque a maldade existe, tal como existem as pessoas que fazem coisas muito ruins, não há sentido algum em maquiagem um elemento da vida real, impedindo que o espectador de determinada obra tenha possibilidades de pensar criticamente sobre o tema.

A segunda situação que trata da ilusão de Pinóquio no País dos Brinquedos, que depois trará grandes prejuízos à personagem, também é retratada no filme, o que a produção Disney não mostra são os detalhes da jornada de Pinóquio nesse país, e principalmente as questões da exploração, pobreza etc. com as quais Pinóquio se depara na terceira situação, que ilustra a vida de Pinóquio depois que ele foi vendido como burro ao sair do País dos Brinquedos.

Até mesmo a característica do País dos Brinquedos e da Ilha dos Prazeres são diferentes no livro e no filme. Collodi descreve o “divertido” país da seguinte maneira:

Esse país não se assemelhava a nenhum outro país do mundo. A população era toda composta de crianças. Os mais velhos tinham catorze anos, os mais jovens, só oito. Nas ruas, uma alegria, uma barulheira, uma falação de enlouquecer. Bandos de garotos por toda parte. Uns jogavam bolinhas de gude, outros jogavam tampinhas, havia os que jogavam bola, e os que andavam de velocípede [...] Em todas as praças viam-se teatrinhos de lona, de manhã à noite cheio de meninos, e sobre todas as casas liam-se, escritas com carvão, coisas belíssimas como estas: Viva a *brincadera* (em vez de *brincadeira*); não queremos mais *escolhas* (em vez de não queremos mais *escolas*); morra *Arin metica* (em vez de *aritmética*) e outras flores semelhantes (COLLODI, 2002, p. 147, grifos da tradutora).

No filme, a Ilha dos Prazeres é um lugar com bastante brinquedos também, se assemelha a um parque, pois tem uma roda gigante, um carrossel e outros brinquedos, mas, além disso, as crianças podem destruir tudo o que veem pela frente nesse ambiente, inclusive aderir a hábitos adultos como brigar e fumar, por exemplo.

Imagem 20: Ilha dos Prazeres



Fonte: Pinóquio, 1940.

Imagem 21: Ilha dos Prazeres



Fonte: Pinóquio, 1940.

Imagem 22: Espoleta na Ilha dos Prazeres



Fonte: Pinóquio, 1940.

Imagem 23: Pinóquio na Ilha dos Prazeres



Fonte: Pinóquio, 1940.

Na obra de Collodi, os atrativos do País dos Brinquedos parecem estar mais relacionados ao fato de as crianças viverem uma vida de brincadeira diária, com brincadeiras tradicionais de crianças, sem a obrigação de estudar etc. (como vimos descrito na citação do autor acima). Mas no filme, na Ilha dos Prazeres as crianças parecem poder viver como adultos, com hábitos de adultos.

Outro detalhe interessante no filme é o cenário de caos do lugar, que de certa forma também foi descrito por Collodi no livro, quando ele diz que os meninos rabiscam as paredes. Porém, na Ilha dos Prazeres da Disney, existe uma casa específica que é feita apenas para ser destruída, denominada *Model home open for destruction* (Casa modelo aberta para

destruição). A casa lembra um museu, pois guarda em seu interior diversas antiguidades, podemos observar também um detalhe interessante no anúncio da casa que diz que ela está “aberta para destruição”, geralmente esse aviso é dado de forma diferente em museus, “aberto para visitação”. Tal descrição nos parece uma alusão aos museus.

Imagem 24: Casa modelo



Fonte: Pinóquio, 1940.

Imagem 25: Casa Modelo sendo destruída



Fonte: Pinóquio, 1940.

Imagem 26: Espoleta estragando a Mona Lisa



Fonte: Pinóquio, 1940.

Imagem 27: Pinóquio danificando um piano



Fonte: Pinóquio, 1940.

Na Ilha dos Prazeres as crianças são livres para destruírem toda e qualquer obra artística, afinal, a casa modelo está aberta à destruição! Nas imagens 34 e 35 podemos ver Pávio destruindo a *Mona Lisa*, famosa pintura de Leonardo Da Vinci¹² e Pinóquio destruindo um piano.

Poderíamos, talvez, entender toda essa ênfase em destruição de obras de arte, que são produtos culturais da humanidade, como algo desprezioso, se não fosse por algumas falas do Grilo-Falante e do próprio Pinóquio ao longo do filme, tais como: “Para que um ator precisa de consciência afinal?” (40:00 min), e “Quero ser inteligente e não artista” (53:18

¹² Importante pintor italiano do período renascentista, que ficou famoso por pintar a obra *Mona Lisa*.

min), como se artistas não fossem inteligentes. Tais falas, ditas por duas personagens centrais do filme nos fazem acreditar que talvez haja uma crítica do filme às categorias citadas (ator e artista).

Depois de sua temporada no País dos Brinquedos, Collodi afirma que Pinóquio teve uma trajetória de muito sofrimento ainda, porém no filme, após sair da Ilha dos Prazeres a marionete encontra seu pai Gepeto na barriga da baleia, na fuga Pinóquio se afoga, mas revive porque a fada lhe transforma em um menino de verdade. Toda aquela reflexão sobre a vida dura que a marionete enfrentou após sair do País dos Brinquedos, como ser vendido e maltratado como burro para donos cruéis, a exploração diária para conseguir um único copo de leite para sustentar Gepeto, o triste momento que retrata a morte cruel de Pávio não tem lugar no filme.

Na análise desse tópico podemos observar que mais elementos da obra clássica que possibilitam uma reflexão crítica da realidade são retirados do filme, o que traz uma representação superficial da obra de Collodi. Adorno e Horkheimer (2006), já na *Dialética do esclarecimento* criticam a perspectiva que os filmes de animação vinham assumindo no contexto de indústria cultural; segundo eles:

Os filmes de animação eram outrora expoentes da fantasia contra o racionalismo. Eles faziam justiça aos animais e coisas eletrizados por sua técnica, dando aos mutilados uma segunda vida. Hoje, apenas confirmam a vitória da razão tecnológica sobre a verdade (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 114).

Em conformidade com os autores, concluímos que a partir do momento que os filmes, permeados pela lógica da indústria cultural, reforçam a ideologia da razão técnica afirmando a lógica de mercado eles não possibilitam o desenvolvimento da imaginação. Como ressaltam os autores:

Atualmente, a atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural não precisa ser reduzida a mecanismos psicológicos. Os próprios produtos – e entre eles em primeiro lugar o mais característico, o filme sonoro – paralisam essas capacidades em virtude de sua própria constituição objetiva (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 104).

Acreditamos que a fantasia é um recurso muito importante tanto à literatura quanto ao cinema, uma vez que as obras de arte nem sempre reproduzem exatamente o real, mas lançam mão da fantasia para representar alguns elementos da realidade. Assim, a partir do momento que o sujeito desenvolve o seu psiquismo por meio do contato com obras que possibilitem esse desenvolvimento, encontra possibilidades para desenvolver sua imaginação, que é uma função

do psiquismo humano, é a partir da imaginação que o indivíduo tem possibilidades de passar de uma visão fantasiosa sobre determinada obra ou realidade e ter um entendimento mais consciente sobre ela, conexo a realidade social.

Um bom exemplo disso está no modo como Collodi recorre à fantasia em sua obra. O autor utiliza a transformação de Pinóquio em burro para explicar que, depois que a marionete deixou de ter acesso a escola e às possibilidades de educação e formação, encontrou uma realidade de desumanização completa, e na obra de fantasia tal desumanização foi literal. A partir de uma concepção mais crítica, temos a possibilidade de confabular que tal metáfora pode ter sido usada pelo autor para exemplificar a desumanização que a falta do processo educacional pode ocasionar, se trouxermos isso para a nossa realidade social, em que muitos indivíduos não têm acesso à educação e por isso são explorados e desumanizados em um sistema social exploratório. Passaremos exatamente de um entendimento fantasioso a um entendimento coerente com as contradições da realidade social que vivenciamos, que suscita uma discussão sobre capitalismo, pobreza e desigualdade geradas por esse sistema.

Nessa direção, entendemos que é importante pensar na associação que se faz da Disney como um reino da fantasia, pois acreditamos que a partir da lógica industrial desse conglomerado não há uma busca de superação da fantasia pela possibilidade da imaginação, ao contrário, o que se observa é o desejo de que os espectadores se alienem cada vez mais, para um mundo fantasioso descolado da realidade objetiva que o ser humano vive.

Dessa forma, acreditamos que a educação escolar tem um papel vital no incentivo à imaginação, na medida em que possibilite aos sujeitos uma formação crítica, para a emancipação como defende Adorno, uma educação para a contestação da realidade social e suas diversas contradições.

5.4 PINÓQUIO: UMA NARRATIVA SOBRE SOLIDARIEDADE E AMIZADE

A narrativa de Collodi, apesar de trazer de forma marcante os temas acima mencionados, como: pobreza, maldade, exploração etc., evoca também momentos de solidariedade, empatia

e companheirismo entre algumas personagens. Nesse tópico selecionamos também três situações que apresentam esses momentos.

5.4.1 Situação 1: A amizade entre Pinóquio e o Atum

Um desses momentos é quando Pinóquio e Gepeto fogem da barriga do tubarão (mencionado no tópico anterior), o momento é recheado de parceria entre as personagens Pinóquio e Gepeto, uma vez que o filho nada com o pai nas costas pelo mar para chegarem à praia. Mas eles também contam com a ajuda do Atum, que é uma personagem que também foi engolida pelo tubarão, mas seguindo o exemplo de Pinóquio também consegue fugir. O Atum, de boa vontade, ajuda o pai e o filho a chegarem à areia quando os dois já não tinham mais forças para nadar, conforme descreve Collodi:

E pai e filho estavam quase se afogando, quando ouviram uma voz de taquara rachada, que disse:

– Quem é que está morrendo?

– Sou eu e o meu pobre pai!...

– Estou reconhecendo essa voz! Você é o Pinóquio!...

– Exato.

– E você?

– Eu sou o Atum, o seu companheiro de cativo no corpo do Tubarão.

– E como conseguiu fugir?

– Segui o seu exemplo. Foi você que me ensinou o caminho e, depois de você, eu também fugi.

– Amigo Atum, Você está chegando a calhar! Peço-lhe pelo amor que você tem aos Atunzinhos, seus filhos, ajude-nos ou estamos perdidos.

– Com prazer. Agarrem-se os dois ao meu rabo e deixem-se guiar. Em quatro minutos levo vocês até a praia.

Gepeto e Pinóquio, como vocês podem imaginar aceitaram logo o convite. Mas, em vez de se agarrarem ao rabo, acharam mais confortável sentar na garupa do Atum.

– Estamos pesados demais? – perguntou Pinóquio.

– Pesados? Nem pensar. Parece que tenho nas costas duas conchas – respondeu o Atum, que tinha um corpaço tão grande e robusto que parecia um bezerro de dois anos. (COLLODI, 2002, p. 180)

Essa parte da história traz boas possibilidades de pensar as relações de amizade e camaradagem, e possibilita uma reflexão sobre parceria, solidariedade e empatia. Pinóquio fica muito grato ao amigo Atum:

Chegaram à praia, Pinóquio saltou primeiro para ajudar seu pai a fazer o mesmo. Depois, voltou-se para o Atum e com voz comovida lhe disse:

– Amigo, você salvou o meu pai! Portanto não tenho palavras para lhe agradecer suficientemente! Permita, pelo menos, que eu lhe dê um beijo em sinal de eterna gratidão!...

O Atum botou o focinho para fora d'água, e Pinóquio, ajoelhando-se, depositou-lhe na boca um beijo carinhosíssimo. Diante desse gesto de espontânea e intensa ternura, o pobre Atum, que não estava acostumado com isso, ficou tão comovido que, com vergonha de ser visto chorando como uma criança, enfiou novamente a cabeça na água e sumiu. (COLLODI, 2002, p. 181)

Essa manifestação tão bonita de amizade também não ocorre no filme, tendo em vista que só participam desse momento de fuga Gepeto, Pinóquio, o Grilo-Falante, Fígaro e Cléo. Entendemos que nessa parte existe uma possibilidade muito interessante de desenvolvimento da criatividade e imaginação, uma vez que o autor lança mais uma vez mão da fantasia para ilustrar um sentimento tão genuíno como a amizade.

5.4.2 Situação 2: O reencontro do Grilo-Falante e Pinóquio

Outro momento que marca a questão da solidariedade na narrativa de Collodi diz respeito ao momento em que Pinóquio e Gepeto chegam à praia depois da viagem de fuga do tubarão em busca de um local para se hospedarem.

Depois de andarem, eles se deparam com uma cabana de palha, onde bateram e foram convidados a entrar, ao entrarem Pinóquio se surpreende ao descobrir que o dono da cabana é o Grilo-Falante, como descreve Collodi:

Pai e filho olharam logo para o teto e viram, em cima de uma viga, o Grilo Falante.

– Oh! Grilinho querido – disse Pinóquio cumprimentando-o educadamente.

– Agora você me chama de *Grilinho querido*, não é? Mas está lembrando de quando, para me enxotar da sua casa, me atirou um cabo de martelo?...

– Tem razão, Grilinho! Pode me enxotar... pode me atirar um cabo de martelo, mas tem pena do meu pobre pai... (COLLODI, 2002, p. 183, grifos da tradutora).

Essa parte é interessante, pois Pinóquio reconhece sua atitude pouco gentil com o Grilo no início da história e coloca as necessidades de Gepeto à frente das dele. O Grilo-Falante, apesar de deixar claro que não esqueceu do que Pinóquio fez a ele, escolhe ser solidário ao pai e ao filho:

– Eu vou ter pena do pai e também do filho. Mas tive que lembrá-lo de uma grave grosseria recebida, para lhe ensinar que, neste mundo, sempre que é possível, temos que ser delicados com todos, se queremos que nos retribuam com igual delicadeza nos dias de necessidade (COLLODI, 2002, p. 183).

Obviamente, não se pode deixar de destacar uma abordagem moralizante nesse trecho, a partir do princípio de que se você for bom receberá coisas boas em troca na vida. Mas o trecho é importante porque, além dessa ideia moral, traz um enfoque solidário tanto da parte de Pinóquio quanto da parte do Grilo.

No filme, esse momento não ocorre porque, como vimos no início dessa análise, o inocente Pinóquio do cinema tem uma relação de extrema dependência do Grilo-Falante, então não existe impulsividade que o leva a matar o inseto, ao contrário ele está sempre com Pinóquio durante o filme inteiro (pois é sua consciência), então não existe esse momento de reconciliação e solidariedade no filme.

5.4.3 Situação 3: A fada realiza desejos... Mas às vezes também precisa de ajuda

Outra situação muito interessante que ocorre na narrativa de Collodi envolve a Fada dos cabelos azuis. Como já mencionamos, ela é um ser fantástico que exerce um papel maternal e orientador na jornada de Pinóquio, sempre dando conselhos e o ajudando em momentos adversos com suas habilidades mágicas. Porém, no fim da história, quando Pinóquio reencontra Gepeto depois da trajetória desastrosa no País dos Brinquedos, ele perde o contato com a fada, e só temos notícia dela nas últimas páginas da narrativa.

Isso ocorre quando Pinóquio, depois de muito trabalhar, consegue juntar um dinheiro, e alegremente sai para comprar uma roupa nova, quando no caminho encontra um dos empregados da fada (o Caracol) e pede notícias dela, o Caracol, conforme Collodi, responde:

– Meu caro Pinóquio! A pobre Fada jaz atirada numa cama de hospital!...

– De hospital?

– Infelizmente. Atingida por mil desgraças, adoeceu gravemente e não tem mais sequer o dinheiro para comprar um pedaço de pão.

– É mesmo?... Oh! Que dor enorme que você me dá! Oh! Pobrezinha da Fada! Pobrezinha da Fada!... Se tivesse um milhão, ia correndo levar para ela. Mas só tenho estes quarenta tostões que aqui estão, eu estava justamente indo comprar uma roupa nova para mim. Tome, Caracol, e vá logo levá-los para a minha boa Fada.

– E sua roupa nova?

– Que me importa a roupa nova? Eu venderia até estes trapos que visto, para poder ajudá-la! Ande, Caracol, e depressa. E daqui a dois dias, volte aqui, que espero poder-lhe dar mais alguns tostões. Até agora trabalhei para sustentar meu pai, de hoje em diante, trabalharei cinco horas mais para sustentar também a minha boa mãe. Adeus, Caracol, e espero você daqui a dois dias (COLLODI, 2002, p. 189).

A partir do trecho acima, podemos observar na narrativa de Collodi um fato incomum a outras narrativas fantásticas popularmente conhecidas, em que geralmente a fantasia em torno dos seres fantásticos é tão presente que eles não morrem ou adoecem, muito menos enfrentam questões como pobreza. Mas na história de Pinóquio, até a fada, mesmo sendo o principal ser fantástico da história, está suscetível à realidade da dureza da vida, enfrentando questões reais, como pobreza, sofrimento e doença. Mais uma vez, um avanço da esfera puramente fantasiosa na história, que possibilita uma direção ao desenvolvimento imaginativo dos leitores.

Esse trecho também faz transparecer um sentimento de solidariedade e altruísmo da parte de Pinóquio, uma vez que ele repete no fim da história o mesmo ato de bondade de seu pai Gepeto no início da história, quando o pobre homem abdica de seu casaco para comprar a cartilha para o filho frequentar a escola, agora Pinóquio é quem abdica de comprar uma roupa nova para ajudar a fada.

5.5 DE QUE MODO A SOLIDARIEDADE E A AMIZADE SÃO ABORDADAS NO FILME DA DISNEY?

Algumas questões relacionadas à solidariedade também são desenvolvidas no filme da Disney, como Gepeto sair em busca de Pinóquio quando ele não volta para casa, o Grilo sempre estar ao lado do boneco (até porque ele é a consciência do mesmo) e Pinóquio ajudar Gepeto a escapar da barriga da baleia. Mas a intensidade não é a mesma como representada no livro, pois a narrativa literária revela tais questões de forma mais profunda.

A situação tão emocionante em que o Atum ajuda Pinóquio e Gepeto quando os dois já estavam sem forças para nadar não ocorre no filme, essa personagem nem ao menos existe na adaptação, então essa conversa repleta de afeto, solidariedade e gratidão não chega ao conhecimento de quem só teve acesso à adaptação fílmica da obra de Collodi produzida pela Disney.

O momento do reencontro de Pinóquio com o Grilo-Falante, em que a personagem acolhe pai e filho também não acontece, porque, como já mencionamos, Pinóquio no filme não mata o Grilo, na produção da Disney ele é a consciência de Pinóquio, então está sempre por perto dando conselhos e orientando, o que fez com que essa personagem ganhasse no filme uma centralidade diferente da que foi dada no livro. Desse modo, não existe o momento de solidariedade que o Grilo-Falante oferece a Gepeto e Pinóquio, porque não há o que perdoar ou refletir.

Esses momentos são importantes na constituição da obra clássica como um todo, mas como assevera nossos referenciais: “A indústria só se interessa pelos homens como clientes e empregados e, de fato, reduziu a humanidade inteira, bem como cada um de seus elementos, a essa fórmula exaustiva” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 102). Então o que conseguimos concluir é que não há uma preocupação da indústria cultural em desenvolver a humanização nos sujeitos a partir do contato com a obra artística, porque “[...] Os valores orçamentários da indústria cultural nada têm a ver com os valores objetivos, com o sentido dos produtos” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 121).

Obviamente a Fada Azul do filme da Disney não enfrenta quaisquer privações, ela sempre aparece para resolver qualquer problema e é ela quem, no final do filme, faz Pinóquio

despertar como um menino de verdade, não fica doente ou pobre, logo, essa outra reflexão sobre solidariedade não ocorre no filme. Até porque a produção fílmica não permite a saída da esfera fantasiosa para a realidade a partir da imaginação.

No cinema Disney, que se intitula o reino da fantasia, não é concebível que a fada adoça, porque o mundo parece perfeito, contanto que você acredite com todas as suas forças que ele seja. Gabler (2020), em seu estudo sobre a vida de Walt Disney, ao tratar das críticas direcionadas a ele, esclarece: “A lista de acusações era longa de fato. Ele infantilizara a cultura e removera o perigo dos contos de fadas com o propósito de popularizá-los para um mercado de massa, oferecendo, nas palavras do romancista Max Apple, ‘a ilusão de uma vida sem nenhum problema’” (GABLER, 2020, p. 15). Essa ideia transparece na letra de outra canção da produção fílmica, em um momento em que o Grilo (consciência da marionete) diz para Pinóquio, que quando precisar dele é só assobiar.

Se você não sabe e quer saber assobiar,
 É bom que experimente
 Tente um assobio
 Quando as coisas boas ameaçam acabar
 É bom que experimente
 Tente um assobio
 Tente mais uma vez
 Sobre com fervor
 Se o sopro é fraco chame o grilo
 [Pinóquio]
 O Grilo falante?
 [Grilo]
 Isso!
 Pra quem não tem sorte
 E quer se ver longe do azar
 É bom que experimente
 Tente um assobio
 E as coisas vão por certo melhorar
 Pra quem não tem sorte
 E quer se ver longe do azar
 É bom que experimente
 Tente um assobio
 E as coisas vão por certo melhorar
 [Pinóquio]
 E as coisas vão por certo melhorar (Pinóquio, 1940).

Essa canção, assim como a canção *When You Wish Upon a Star*, também transmite uma ideia de que tudo pode ser resolvido na vida, na medida em que você se esforce muito para que tais resoluções aconteçam. Gabler (2020) explica que essa concepção é própria do pensamento de Walt Disney; nas palavras do autor:

Tanto na imaginação de Disney, quanto na imaginação americana era possível afirmar a vontade individual sobre o mundo; era possível, usando o próprio poder,

ou, mais exatamente, mediante o poder da bondade inata, alcançar o sucesso. Na verdade, em formulação tipicamente americana, nada mais importa, salvo a bondade e a vontade. Os melhores desenhos de Walt Disney – *Branca de Neve e os Sete Anões*, *Pinóquio*, *Bambi e Dumbo* – são expressões arquetípicas dessa ideia (GABLER, 2020, p. 14. Grifos do autor).

Sendo assim, essa ideia de mundo encantado em que a boa vontade é o suficiente para que a vida seja bela, sem levar em consideração as condições reais e objetivas que fazem da vida dura e difícil para muitos, é uma espécie de ideologia não só da Disney, mas também faz parte da concepção norte-americana de mundo, de vida e de felicidade.

5.6 A TÔNICA MORALIZANTE NO FILME DA DISNEY

Depois de ler a obra de Collodi e assistir à adaptação dessa obra feita pelos estúdios Disney, identificamos que muitos dos pontos que são enfatizados no texto literário como: pobreza, fome, miséria, maldade, desumanização, morte e perseguição não ganham lugar na produção fílmica, que por sua vez vai dar a essa narrativa um tom moralizante e apresentar um mundo sem problemas.

Apesar do filme da Disney mostrar momentos de afeto entre Pinóquio e Gepeto e de amizade entre ele e o Grilo, questões cruciais da obra clássica são deixadas de fora, questões da realidade social que possibilitariam aos indivíduos uma reflexão crítica sobre a realidade por meio da imaginação, o que de certa forma é a função da obra de arte.

A partir de nossa análise entendemos que a adaptação fílmica aposta nos ensinamentos morais como a questão da mentira e de quão errado isso é. Isso se comprova na medida em que observamos como é comum, pelo menos no contexto do nosso país, a associação da personagem de Carlo Collodi à mentira, ou à ameaça de uma extensão do nariz quando se vê alguém mentindo, a sensação é de que Pinóquio ficou conhecido no imaginário popular (pelo menos no imaginário popular ocidental) como um menino mentiroso e ninguém deve ser igual a ele.

Não é comum a menção à pobreza, exploração, dificuldades e humilhações vivenciadas pela personagem, mas a associação é sempre a mentira, o que honestamente, é a coisa menos grave na obra de Collodi. Nos questionamos, inclusive, se os aspectos sociais mencionados e

analisados por nós nessa pesquisa são ao menos conhecidos pelo imaginário popular, uma vez que o contato apenas com a obra fílmica não possibilita tal conhecimento.

É perceptível que as questões sociais que possibilitam um mergulho na realidade social são substituídas por um ideal de persistência de tom meritocrático, uma vez que no mundo idealizado pela Disney apenas os sonhos e a persistência são necessários para que a felicidade seja alcançada. O problema todo é o fato de que a realidade social é muito mais complexa do que isso, não é possível falar em otimismo, persistência, força de vontade e desconsiderar a pobreza, a fome, a miséria, a exploração e a desigualdade. Boa vontade não é suficiente na desumanização generalizada promovida pelo capitalismo, e isso precisa ser colocado em debate. “Em um mundo frequentemente confuso, perigoso, e até trágico, e que parecia fora de controle de qualquer indivíduo, Disney e a América prometiam não apenas o predomínio, como também o aperfeiçoamento” (GABLER, 2020, p. 14). Essa premissa de resolução de problemas e a apresentação de um mundo ideal e sem problemas sociais é necessária à manutenção da ordem vigente e também da indústria cultural.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nosso estudo movidos pela seguinte questão: A apropriação pela indústria cinematográfica dos contos de fadas literários proporciona que tipo de experiência estética? Como tal experiência contribui para a formação humana dos indivíduos? Nossa hipótese inicial era de que o cinema apropriado pela indústria cultural provoca nos sujeitos não uma formação estética, mas uma semiformação, uma vez que os produtos dessa indústria carregam a ideologia vigente desumanizadora proposta pelo capitalismo. Mas para atestar tal hipótese as análises precisaram ser feitas.

Então, analisamos o conto *As aventuras de Pinóquio* (1883) e sua adaptação fílmica mais conhecida, *Pinóquio* (1940) a partir da contribuição teórica de Theodor W. Adorno, em chave dialética especificamente a partir dos conceitos centrais de Indústria cultural, Educação/formação e Semiformação. Consideramos importante retornar a cada um dos objetivos para entender como respondemos a eles.

Nosso primeiro objetivo foi entender, a partir das discussões sobre a relação da literatura, contos de fadas e imaginação (no caso dessa dissertação, o conto Pinóquio) possibilitam o desenvolvimento e a formação dos indivíduos. Para tecer tais discussões recorreremos aos estudos de Vygotsky (2018) e Martins (2012) sobre imaginação, entendendo-a como uma função psíquica que precisa de bases sociais para o seu desenvolvimento. O entendimento desse pressuposto nos ajudou a entender que as obras de arte possibilitam o desenvolvimento do psiquismo humano, tal como desenvolve a humanização nos sujeitos.

No segundo objetivo, que foi refletir, a partir da análise da história de Pinóquio (livro e filme) em diálogo com as categorias conceituais de Adorno, sobre as contradições que permeiam a adaptação deste conto no contexto capitalista. Concluímos, a partir dos conceitos de Indústria Cultural e Semiformação, que existe na modernidade e no capitalismo um movimento de transformação dos bens culturais, na lógica de lucro e de consumo que permeia o capitalismo. Esse foco na obtenção de lucro, que trata as obras de arte como mercadoria, altera o teor estético e formativo dessas obras, não possibilitando que elas cumpram seu papel humanizador na formação e no desenvolvimento dos indivíduos, porque estão a serviço da ideologia vigente. Procuramos entender o conto Pinóquio (1883/1940) na dinâmica social permeada pela lógica de consumo e produção de bens culturais, propiciada pela indústria

cultural no contexto social vigente. Trazendo Pinóquio para essa realidade, alcançamos a compreensão de que a adaptação fílmica do conto tem um caráter moralizante, que foge completamente da discussão dos problemas sociais tratados por Collodi na obra literária clássica. A sensação é de que a produção da Disney encobre completamente os problemas sociais e apresenta um mundo completamente alheio à realidade, a fim de reproduzir a ideia de felicidade proposta pela organização social vigente.

Em nosso terceiro objetivo, procuramos abordar a literatura e cinema como expressões da arte (estética), tal como problematizamos como a obra Pinóquio pode contribuir para a formação dos indivíduos ou mesmo empobrecê-la a depender da forma como é apresentada aos leitores/espectadores. Identificamos que Pinóquio, em sua versão literária, se configura como um clássico, pela forma que aborda o mundo e desvela as contradições sociais, possibilita, sim, a formação estética dos indivíduos, a partir do momento em que traz em si elementos que possibilitam o desenvolvimento da imaginação.

Por fim, no último objetivo, entendemos que a ideia de educação/formação e semiformação proposta por Adorno possibilitam um entendimento crítico dessas histórias para que contribuam com a formação humana, na medida em que, a partir dos conceitos discorridos pelos autores temos a visão de que a educação primeiramente deve promover nos indivíduos a capacidade crítica de contestação. Ela deve servir ao combate à barbárie e à normalização do absurdo, e, para que a educação tenha esse papel, faz-se necessário enxergar os bens culturais (literários, fílmicos, musicais etc.) em sua composição, entender a que propósito servem. Isso é essencial para não cair no relativismo de que tudo serve e contribui para uma formação crítica, uma vez que hoje a ideologia capitalista se encontra engendrada na organização social não podendo ser ignorada.

Assumimos em nosso estudo uma metodologia baseada no materialismo histórico-dialético (método marxista), apropriado pela escola de Frankfurt e também por Adorno. Nessa vertente de pensamento, a realidade é compreendida em um movimento histórico e dialético permeado por contradições. A realidade empírica precisa ser estudada a fundo para ser entendida em sua constituição e não de maneira imediata, apenas por aquilo que está aparente (representação caótica do todo). A compreensão efetiva da realidade se dará em um movimento de observação do que é empírico (está aparente) em direção àquilo que constitui determinado objeto, esse movimento de análise aprofundada dos fenômenos em sua concretude ocorre a

partir da análise e diálogos com os conceitos teóricos. A partir desse movimento é possível entender os fenômenos além do que está dado de forma imediata.

Nosso percurso metodológico de análise, baseada nas noções do materialismo histórico-dialético se deu da seguinte forma: 1) apresentamos a obra Pinóquio em seus elementos mais gerais, tanto o livro, quanto o filme; 2) a partir das inquietações trazidas pelo objeto, apresentamos os conceitos teóricos que deram suporte à nossa análise; 3) avançando no entendimento do objeto a partir do refinamento possibilitado pelos conceitos, realizamos as análises do texto literário em movimento de comparação com a produção fílmica; 4) depois desse movimento, chegamos às nossas conclusões.

Longe de desejar esgotar as discussões acerca do objeto de estudo aqui tratado, é importante ressaltar que essa pesquisa nos possibilitou as seguintes conclusões: a primeira delas é que texto literário considerado clássico tem papel crucial no desenvolvimento humano, uma vez que as funções psíquicas do psiquismo humano se desenvolvem em caráter social, logo, para que se desenvolvam plenamente, os indivíduos precisam ter possibilidades de acesso a produções culturais que possibilitem esse desenvolvimento.

A segunda diz respeito mais diretamente ao objeto analisado em nosso estudo, o conto Pinóquio. A partir dos nossos estudos sobre esse texto, por meio dos referências eleitos para dialogar teoricamente, entendemos que a adaptação desse conto realizada pela Disney retira muito de seu valor estético como obra clássica, não apenas pela troca de linguagem (da literatura para o cinema), mas pela ideologia de mercado e consumo desse conglomerado, uma vez que, o que faz de *As aventuras de Pinóquio* um texto clássico é a sua capacidade de dialogar com a atualidade, mesmo tendo sido escrito há muito tempo, não importa quanto tempo se passe, um clássico sempre será pertinente e atual. Essa atualidade se mostra em Pinóquio pela relevância das questões abordadas no livro, como miséria, fome, exploração, desumanização etc. Tais problemas continuam latentes em nossa sociedade, e o texto de Collodi, mesmo tendo sido escrito no século XIX, possibilita pensar questões do nosso século, essa inestimável possibilidade dá a essa obra grande valor estético e formativo.

No bojo dessas afirmações é necessário então responder a um questionamento que possa emergir: *Não seria o filme Disney uma possibilidade de socialização da obra clássica para aqueles que não tenham acesso ao texto literário?* A partir da leitura atenta do livro, depois de assistir ao filme e por meio do estudo das categorias conceituais de Indústria cultural e

semiformação, respondemos que não, justamente pelo fato da produção que a Disney apresenta está comprometida com outras questões, que não as questões de formação e educação crítica apresentadas na obra de Collodi. Questões essas voltadas para uma premissa de obtenção de lucro e manutenção do sistema social vigente, e como argumentamos extensamente ao longo dessa dissertação, não acreditamos que essa seja a função social e formativa da obra de arte, atender as demandas do capitalismo, mas sim possibilitar o desenvolvimento da humanidade em cada indivíduo, na medida em que desvela as contradições presentes na realidade objetiva.

Retornamos mais uma vez ao pressuposto trazido por Adorno (2005) sobre o conceito de semiformação, que se configura em uma formação danificada pelo processo de massificação dos bens culturais alicerçada em uma lógica de consumo e reprodução do capitalismo. Os bens culturais que promovem a semiformação não possibilitam uma espécie de pré-formação, mas oferecem uma formação empobrecida, comprometida com a reprodução do capitalismo impedindo qualquer pensamento crítico sobre a realidade. Nessa direção, Calvino assevera:

Por isso, nunca será demais recomendar a leitura direta dos textos originais, evitando, o mais possível, bibliografia crítica, comentários, interpretações. A escola e a universidade deveriam servir para fazer entender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão; mas fazem de tudo para que se acredite no contrário. Existe uma inversão de valores muito difundida segundo a qual a introdução, o instrumental crítico, a bibliografia são usados como cortina de fumaça para esconder aquilo que o texto tem a dizer e que só pode dizer se o deixarmos falar sem intermediários que pretendam saber mais do que ele (CALVINO, 2007, p. 12).

No fragmento acima, Ítalo Calvino defende que a escola deve possibilitar o acesso direto aos textos literários clássicos. É importante considerar que aqui ele está fazendo uma crítica ao fato de se indicar a leitura de textos que falam dos clássicos, e não dos clássicos diretamente. A discussão está restrita ao âmbito do texto literário, mas podemos usar a lógica do autor em nossa discussão para corroborar com nossa conclusão de que o acesso ao filme não possibilita ou substitui o acesso ao texto literário clássico.

Conforme nos mostra Collodi, através da sua obra, Pinóquio percorre um longo percurso até se tornar um menino de verdade, de carne e osso. O autor, parece querer mostrar que são os percursos enfrentados pelo boneco na vida real e nas dificuldades sociais em que ele estava inserido, que fizeram dele humano, afinal e não o toque mágico de uma varinha como demonstrado no filme.

As considerações de Calvino (2007) também trazem possibilidades de se pensar o papel da escola na formação dos sujeitos, que é o de possibilitar o acesso às produções literárias clássicas que irão corroborar para uma educação para a emancipação e para o pensamento crítico (ADORNO, 2006).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Teoria da Semicultura**. Porto Velho: Editora Universidade Federal de Rondônia, 2005.
- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.
- AZEREDO, Hellen Cristina Aleixo. **A heroína dos contos infantis**: do era uma vez ao agora. 2016. 84f. Dissertação (Mestrado em História da Literatura) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação Linguagens e Cultura, Universidade da Amazônia, Belém, 2016.
- BABO, Carolina Chamizo Henrique. **Era uma vez ... outra vez. A retomada e a reinvenção dos contos de fada pelo mundo (des)encantado da mídia**. 2015. 105 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação), Faculdade Cásper Líbero, São Paulo, 2015.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BERNARDET, J. C. **O que é o cinema**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2017.
- BRAIT, Beth. **A personagem**. São Paulo: Editora Ática S.A., 1985.
- CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- COELHO, Novaes. Nely. **O conto de fadas**. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- CORRÊA, Ana Laura dos Reis; et al. **Literatura e Vida Social**. 1 Ed. São Paulo: Expressão popular, 2019.
- CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO Mário. **Fadas no Divã**: Psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Editora Artmed, 2007.
- COSME, Ana Luisa Feijó. **Era uma vez... Branca de neve e a representação feminina no conto clássico e no filme Espelho, espelho meu**. 2016. 159f. Dissertação (Mestrado em História da Literatura) – Programa de Pós -Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016.
- DALVI, Maria Amélia. Literatura Infantil e Democracia. In: GALVÃO, Ana Carolina; ZAIDAN; SALGUEIRO, Wilberth (Org.). **Foi Golpe! O Brasil de 2016 em análise**. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 135-160.

DUARTE, Newton; FERREIRA, Nathalia Botura de Paula. Literatura e educação: uma análise marxista. **Cadernos de Campo**, 2010. Unesp. SP. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/5141>>. Acesso em 15 mar. 2021

FERNANDES, Luiza Helena Praxedes. **Princesas em evolução**: a construção da identidade feminina nos contos de fadas do cinema de animação contemporâneo. 2015. 149f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau de Ferros, 2015.

FERREIRA, Marcelo Santana; CASSAL, Luan Carpes; PAMPLONA, Marina Harter. Pinóquio e a jornada para tornar-se humano: contos que persistem. **Periódicus**, Salvador, n. 9, v. 1, maio-out. 2018

GABLER, Neal. **Walt Disney**: o triunfo da imaginação americana. Tradução de Ana Maria Mandim. 3ª ed. São Paulo: Novo Século, 2020.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura Infantil em gêneros**. São Paulo: Editora Mundo Mirim, 2012.

KESTERING, Virginia Therezinha. **Da princesa em perigo ao príncipe descartado**: o amor romântico nos filmes de princesa da Disney. 162 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2017.

KLEIN, Ligia Regina. CADÊ A CRIANÇA DO ÁRIES QUE ESTAVA AQUI? A FÁBRICA COMEU... IX seminário nacional de estudos e pesquisas “história, sociedade e educação no Brasil” Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5.

LACERDA, Luana. **Pinóquio**: uma jornada editorial. 2005. Disponível em: <<https://medium.com/@luanalacerda84/pin%C3%B3quio-uma-jornada-editorial-86ba78205eed>>. Acesso em 15 jan. 2021.

LOUREIRO, Robson. Fantasia e Memória na Sociedade do Espetáculo. **ARTEFILOSOFIA**, v. 10, n. 19, Minas Gerais, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufop.br/raf/article/view/475>>. Acesso em: 18 nov. 2020.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 83, ago. de 2003, p. 459-476. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/zwmw6CFVH4zMQ9RW8zvGvMf/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 24 out. 2020.

MARSÍGLIA, Ana Carolina Galvão; DELLA FONTE, Sandra Soares. A educação escolar e os clássicos literários: considerações a partir da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Vitória, ES, v. 1, n. 4, p. 19-34, jul./dez., 2016. Disponível em: <<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/142>>. Acesso em: 20 set. 2020.

MARTINS, Lígia Márcia. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Pedagogia Histórico-Crítica**. São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Ligia%20Martins.pdf>. Acesso em 20 fev. 2021.

MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica**. São Paulo, 2019. Disponível em: <<http://ead.bauru.sp.gov.br/>>. Acesso em: 25 fev. 2021.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Nicola Thiago. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/59428/36843>>. Acesso em: 22 abr. 2021.

MARX Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do partido comunista. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

NASCIMENTO, A. C. S. **Branca de Neve: Contos, Filmes e Educação**. 2015. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

NOGUERA, Renato; GUTMAN, Cátia; FEITOSA, Daiane. Pintando e desenhando Pinóquio e Kiriku na Escola. **APRENDER – Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**. Vitória da Conquista. p. 75-94 jul./dez.2017. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3649>>. Acesso em: 16 abr. 2021.

NUNES, Simone Lopes de Almeida. **Seguindo Pinocchio: a ambientação, o feminino e a fuga na obra fílmica de Roberto Benigni como elementos de ressignificação da obra literária de Carlo Collodi**. 165f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2016.

PEREIRA, João Junior Bonfim Joia; FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. Materialismo histórico-dialético: contribuições para a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 93-101, dez. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9456>>. Acesso em 07 mai. 2021.

PUCCI, Bruno. (Org.) **Teoria Crítica e Educação, a questão da formação cultural na escola de Frankfurt**. Rio de Janeiro: Vozes, São Paulo: UFSCar, 1995.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vygotsky**. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, São Paulo, 2014.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita: contribuições à luz da pedagogia histórico-**

crítica e da psicologia histórico-cultural. 343f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, São Paulo, 2018.

SAVIANI, Demerval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **Folha Explica: Adorno**. São Paulo: Publifolha, 2003.

SILVA, Humberto Alves Junior. Indústria cultural e ideologia. **Caderno C R H**, Salvador, v. 32, n. 87, p. 505-515, set./dez. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/32099>>. Acesso em 15 mai. 2021.

SILVA, Rovilson José da; BORTOLIN, Sueli. As diferentes cores de Chapeuzinho. In: REZENDE, Lucinea Aparecida (Org.). **Leitura infanto-juvenil: abordagens teórico-práticas**. Londrina: EDUEL, 2011.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel, et al. (Org.). **Métodos de Pesquisa**. 1. ed. Rio Grande do Sul: UFRGS Editora, 2009. cap. 2, p. 31-42.

SOUZA, André Barcellos Carlos. **Cinema infantil, arte e indústria cultural**. 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/biblioteca/item/cinema-infantil-arte-e-industria-cultural>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

TOASSA, Gisele. Relações entre comunicação, vivência e discurso em Vygotsky: observações introdutórias. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 39, 2º sem. de 2014, p. 15-22. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000200002>. Acesso em: 15 jun. 2021.

TODOROV, Tzvetan. Introdução a literatura fantástica. México: PREMIA editora de livros S.A, 1981.

VYGOTSKY, Lev. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão popular, 2018.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura Infantil na escola**. São Paulo: Global Editora, 2017.

ZUIN, Vânia Gomes; ZUIN, Antônio Álvares Soares. A atualidade do conceito de semiformação e o renascimento da Bildung. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 24, n. 3, Passo Fundo, p. 420-436, set./dez. 2017. Disponível em <www.upf.br/seer/index.php/rep>. Acesso em 16 nov. 2020.

TRADUÇÕES E ADAPTAÇÕES DO TEXTO DE COLLODI

COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**. Tradução Gabriella Rinaldi. São Paulo: Editora Iluminuras, 2011.

COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**: história de um boneco. Tradução Ivo Barroso. São Paulo: Sesi-SP editora. 2018.

COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**: história de uma marionete. Tradução de Marina Colasanti. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

RAMPAZO, Alexandre. **Pinóquio**: o livro das pequenas verdades. São Paulo: Editora Boitatá. 2019.

MARTINS, Penélope. **Aventuras de Pinóquio**. São Paulo. Editora Panda Books. 2018.

BELINKY, Tatiana. **Pinóquio**: as mais lindas histórias infantis contadas por Tatiana Belinky. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2015.

REFERÊNCIA DA PRODUÇÃO FÍLMICA DA DISNEY

Pinóquio. Direção: Ben Sharpsteen e Hamilton Luske. Infantil/fantasia. 1h 28m. Dublado (português). EUA, 1940. Disponível em: <<https://topflix.tv/filmes/assistir-online-pinoquio/>>. Acesso em 18 fev. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Quadro 1 – Dissertação que faz o diálogo com o campo da Educação.

Autor/autora	Título	Tipo de produção acadêmica
Nascimento (2015)	Branca de neve: contos, filmes e educação	DISSERTAÇÃO/UNB

Quadro 2 – Dissertação que realizou um diálogo entre os contos de fadas e a Indústria cultural

Autor/Autora	Título	Tipo de produção acadêmica
Babo (2015)	Era uma vez ... Outra vez a retomada e a reinvenção dos contos de fada pelo mundo (des)encantado da mídia	Dissertação/faculdade Caspér líbero

Quadro 3– Artigo apresentado no GT 24 (Educação e Comunicação) da Anped, que realiza o diálogo entre Cinema infantil, arte e indústria cultural

Autor/Autora	Título	Tipo de produção acadêmica
Souza (2013)	Cinema infantil, Arte e Indústria Cultural	ARTIGO/ GT 24

Quadro 4– Artigo publicado no periódico Revista de estudos interdisciplinares em gêneros e sexualidades – Publicação periódica vinculada ao Grupo de Pesquisa CUS, da Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Autor/Autora	Título	Tipo de produção acadêmica
Ferreira; Cassal; Pamplona (2018)	Pinóquio e a jornada para tornar-se humano: contos que persistem	ARTIGO

Quadro 5 – Artigo publicado no periódico APRENDER – Cad. de Filosofia e Psic. da Educação.

Autor/Autora	Título	Tipo de produção acadêmica
Nogueira; Gutman; Feitosa (2017)	Pintando e desenhando Pinóquio e Kiriku na Escola	ARTIGO